



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA  
Dipartimento di TEMPO, SPAZIO, IMMAGINE, SOCIETÀ  
Scuola di Dottorato di SCIENZE UMANE E FILOSOFIA

Tesi di Dottorato

**L'INTEGRAZIONE COME "PRATICA SOCIALE":  
UN'ETNOGRAFIA DELLE SECONDE GENERAZIONI A MODENA**

SPS/07

SOCIOLOGIA GENERALE

Coordinatore: Prof. Domenico Secondulfo

Tutor: Prof. Luca Mori

Dottoranda: Teresa Carbone



# Indice

Introduzione	pag.	7
<b><u>PARTE I: POLITICHE E PRATICHE DELLA DIFFERENZA. DAI MODELLI DI INCLUSIONE ALL'INTEGRAZIONE LOCALE</u></b>		
<i>1. Processi di integrazione e dinamiche della differenza</i>	»	13
<b>1.1 Modelli di integrazione.</b>	»	13
<i>1.1.1 Il modello di fusione (melting pot)</i>	»	14
<i>1.1.2 Il modello assimilazionista</i>	»	14
<i>1.1.3 Il modello funzionalista</i>	»	15
<i>1.1.4 Il modello multiculturale</i>	»	15
<i>1.1.5 Il modello transnazionale</i>	»	16
<i>1.1.6 Il modello interculturale</i>	»	17
<i>1.1.7 Il "non modello"</i>	»	17
<b>1.2 Tra politiche e processi di integrazione: la dimensione locale dell'integrazione</b>	»	18
<b>1.3 La specificità italiana dell'integrazione</b>	»	19
<i>1.3.1 L'ottica emergenziale e l'invisibilità sociale dello straniero</i>	»	19
<i>1.3.2 L'ottica funzionalista e l'integrazione subalterna</i>	»	20
<i>1.3.3 L'ottica "pragmatica" e l'integrazione sociale a due velocità</i>	»	21
<b>1.4 Riflettere sull'integrazione</b>	»	22
<i>2. I figli degli Altri: l'attenzione sociologica per le seconde generazioni</i>	»	25
<b>2.1 Le basi della riflessione americana</b>	»	25
<i>2.1.1 La straight line</i>	»	27
<i>2.1.2 La rivoluzione multiculturista e il ritorno dell'assimilazionismo</i>	»	30
<i>2.1.3 L'emergere del transnazionalismo nel dibattito nordamericano</i>	»	33
<b>2.2 Gli studi europei</b>	»	35
<i>2.2.1 Il caso tedesco dell'ideologia etnicista</i>	»	35
<i>2.2.2 La prospettiva universalista francese</i>	»	37
<i>2.2.3 Il differenzialismo all'inglese</i>	»	40
<b>2.3 L'esperienza italiana negli studi sui figli di migranti</b>	»	43
<b>2.4 Le seconde generazioni oggi. Una difficile definizione concettuale</b>	»	56
<i>3. Storia dell'immigrazione nel modenese</i>	»	59
<b>3.1 Fasi e alternanze etniche</b>	»	59
<i>3.1.1 Dalla febbre migratoria alla seconda guerra mondiale</i>	»	60
<i>3.1.2 Il dopoguerra e il boom economico: cambio di rotta</i>	»	61
<i>3.1.3 Gli anni '70 e il tracollo del modello emiliano</i>	»	63

3.1.4 <i>La globalizzazione alle porte dell'Emilia rossa</i>	»	64
3.1.5 <i>La presa di coscienza: gli anni '90</i>	»	66
3.1.6 <i>La stabilizzazione dei flussi del nuovo millennio</i>	»	67
<b>3.2 Immigrazione al presente</b>	»	69
3.2.1 <i>Le comunità e il radicamento sul territorio modenese</i>	»	69
3.2.2 <i>Modena extra-ordinaria: quartieri problematici e conflitti sociali</i>	»	71
3.2.3 <i>L'associazionismo migrante e le pratiche religiose</i>	»	74

## **PARTE II: LA PROSPETTIVA DI RICERCA**

4. <i>La domanda conoscitiva</i>	»	79
4.1 <b>Obiettivo e ipotesi</b>	»	79
4.2 <i>Soggetti della ricerca</i>	»	81
4.3 <i>Contesti della ricerca</i>	»	82
4.4 <b>Metodologia adottata</b>	»	82
4.4 <b>Articolazione della ricerca</b>	»	83
5. <i>Sul campo: dalla teoria alla pratica etnografica</i>	»	85
5.1 <b>La ricerca etnografica in sociologia ed antropologia</b>	»	85
5.2. <b>La prospettiva etnografica come esperienza di ricerca</b>	»	89
5.3 <b>Piano di lavoro: la fase di progettazione</b>	»	91
5.3.1 <i>Un immediato cambio di rotta: dagli ambienti informali alle istituzioni formali</i>	»	91
5.3.2 <i>Una negoziazione continua</i>	»	93
5.4 <b>Accesso al campo</b>	»	94
5.4.1 <i>Presentare se stessi: assunzione del ruolo e impression management</i>	»	94
5.4.2 <i>Dilemmi, paure e sconforto del ricercatore</i>	»	100
5.4.3 <i>Aspetti etici e spionaggio etnografico</i>	»	104
6. <i>Etnografia urbana: la descrizione dei contesti</i>	»	105
6.1 <b>Etnografia scolastica. Istituti e centri di formazione</b>	»	105
6.1.1 <i>Centro territoriale permanente (Ctp)</i>	»	105
6.1.2 <i>Città dei ragazzi (Cdr)</i>	»	109
6.1.3 <i>Istituto Cattaneo</i>	»	113
6.1.4 <i>Istituto Deledda</i>	»	117
6.1.5 <i>Istituto Barozzi</i>	»	119
6.1.6 <i>Istituto Corni</i>	»	121
6.2 <b>Altri luoghi formali: centri giovanili e associazioni di volontariato</b>	»	125
6.2.1 <i>Circolo Alchemia</i>	»	125
6.2.2 <i>Gavci, Gruppo autonomo di volontariato civile in Italia</i>	»	126
6.3 <b>Luoghi di ritrovo informali nella città di Modena</b>	»	127

## **PARTE III: STORIE E VOCI DELL'INTEGRAZIONE: UNA LETTURA MULTIDIMENSIONALE DELLE PRATICHE DEI GIOVANI STRANIERI A MODENA**

7. <i>Scuola: motivazioni, influenze e questioni cruciali dell'inserimento delle seconde generazioni</i>	»	133
7.1 <b>L'inserimento e il successo scolastico</b>	»	135
7.1.1 <i>La scelta scolastica</i>	»	136
7.1.2 <i>Le influenze esterne: famiglia, scuola, reti etniche e gruppo dei pari</i>	»	148
7.1.3 <i>Fattori ascrittivi</i>	»	153

7.2 Criticità dell'integrazione scolastica	»	154
7.3 Tipologie emergenti. I profili degli studenti stranieri	»	157
<i>8. Il senso delle origini: famiglie, comunità, lingua e religione</i>	»	161
<b>8.1 Molteplici famiglie, molteplici culture</b>	»	162
8.1.1 Percorsi migratori	»	163
8.1.2 Famiglie in migrazione	»	166
8.1.3 Rapporti familiari e dialogo intergenerazionale	»	169
<b>8.2 Comunità come vincolo e risorsa</b>	»	175
<b>8.3 Religiosità flottante: tra aderenza ai valori del sacro e secolarizzazione</b>	»	178
<b>8.4 Lingua di casa e lingua sociale</b>	»	185
<b>8.5 Uno schema delle appartenenze</b>	»	190
<i>9. La relazionalità dei giovani stranieri: amicizie e amori</i>	»	193
<b>9.1 Amici in classe, stranieri in città?</b>	»	193
9.1.1 La dimensione di genere nelle amicizie delle seconde generazioni	»	194
9.1.2 Il ruolo dell'etnicità nelle scelte amicali	»	198
<b>9.2 Amori e sessualità tra presente e futuro</b>	»	204
9.2.1 L'endogamia diffusa	»	204
9.2.2 Le forme di controllo parentale e l'interiorizzazione delle aspettative	»	206
<b>9.3 Una socialità "limitata" e limitante</b>	»	212
<i>10. Il peso del pregiudizio sociale</i>	»	215
<b>10.1 Percezioni e forme di discriminazione: il pregiudizio passivo dei giovani stranieri</b>	»	216
<b>10.2 Da vittime a colpevoli: il pregiudizio attivo dei giovani stranieri</b>	»	224
<b>10.3 Di padre in figlio: l'ineluttabilità della differenza</b>	»	226
	»	
<i>11. L'identità in fieri: gli stili di vita nel quotidiano</i>	»	229
11.1 La moda: tra logiche di gruppo e creatività	»	229
11.2 La musica come espressione dell'identità	»	235
11.3 Consumi mediali e forme di intrattenimento culturale	»	238
11.4 Il tempo libero e la divisione degli spazi sociali	»	241
11.5 Stranieri, giovani o consumatori?	»	244
<i>12. La normalità deviante</i>	»	247
12.1 La pratica del bere	»	247
12.2 Il consumo e il non consumo di droghe	»	252
12.3 Dalle risse alla microcriminalità	»	255
12.4 Considerazioni sul comportamento "deviante"	»	259
<i>Conclusioni</i>	»	261
<b>Bibliografia di riferimento</b>	»	265
	»	



## Introduzione

*“I figli degli immigrati camminano lungo una sottile linea in mezzo a due culture opposte. Da una parte, ci sono i genitori ed i Paesi di provenienza; dall'altra, i nuovi amici e gli insegnanti delle scuole pubbliche che non approvano gli stili di comportamento stranieri. Abbastanza giovani per imparare velocemente l'inglese e adattarsi ai costumi americani, i figli degli immigrati vengono spesso impiegati come traduttori per conto dei propri genitori ed inviati nel nuovo mondo. [...] Vengono] definiti “go-betweens”, perché fanno la spola avanti ed indietro come emissari, per portare messaggi a dottori, proprietari di case e negozianti da parte dei propri genitori, che non parlano inglese”.*

Lapidaria e attuale, questa frase campeggia silenziosa nel Museo dell'emigrazione di Ellis Island<sup>1</sup>, eretto a ricordo dei milioni di aspiranti statunitensi che, tra la seconda metà dell'800 e i primi decenni del '900, raggiunsero le coste del Nord America con la fiducia nel “sogno americano”. Alcuni anni dopo gli stessi paesi di emigrazione, prevalentemente europei, che tanto capitale umano avevano perso in questa fuga per la sopravvivenza, si trasformarono in paesi di immigrazione, dovendo così ridefinire le proprie categorie interpretative dinanzi ad un fenomeno apparentemente simile, ma strutturalmente, socialmente, economicamente e politicamente diverso. Ma come in ogni situazione emergenziale, il porsi in una sola prospettiva finisce per annullare quegli aspetti sociali, che realmente rappresentano il punto di svolta nella gestione delle tensioni e nella determinazione dei rapporti futuri, così come accade riguardo alle seconde generazioni<sup>2</sup>.

I cd “figli dell'emigrazione” presenti sul territorio italiano, fino a pochi anni fa invisibili, costituiscono una sfida sociale, in quanto incarnano la fine dell'illusione della temporaneità della presenza e al contempo la conferma dell'esistenza di un'immigrazione di popolamento. Giunti per ricongiungimento familiare, adozione o semplicemente nati in Italia da uno o entrambi i genitori stranieri, questi ragazzi rappresentano lo specchio della

---

<sup>1</sup> Ellis Island (chiamata in origine Gibbet Island dagli inglesi che la usavano per confinarvi i pirati sorpresi “con le mani nel sacco”) è una delle quaranta isole delle acque di New York: divenne famosa dal 1894 in quanto stazione di smistamento per gli immigranti; venne adibita infatti a questa nuova funzione quando il governo federale assunse il controllo del flusso migratorio, resosi necessario per il massiccio afflusso di immigrati provenienti essenzialmente dall'Europa meridionale e orientale. Non a caso, nonostante la funzione differente a seconda delle epoche, l'isola si presenta come un perfetto esempio di confine, nella duplice accezione di limite territoriale e spaziale e di limitazione dell'accesso all'uomo. Pirati e poi migranti, coloro che non vengono accettati, perché non conformi alle regole, passano di qui per essere schedati e per ottenere il visto d'ingresso per l'America [Scarpino 2011].

<sup>2</sup> Nel testo i riferimenti ai giovani con genitori stranieri sono molteplici (figli di immigrati, seconde generazioni, giovani di origine straniera, adolescenti immigrati). Ho scelto infatti di riferirmi a questa particolare categoria generazionale senza optare per una definizione univoca e senza discriminare in base al tempo di arrivo, distinguendo tra nati e/o cresciuti in Italia. In questo modo, ho pensato di rispettare gli intenti etnografici della ricerca, che muovono proprio dal desiderio di comprendere i meccanismi sociali di inclusione in riferimento all'origine familiare e sociale dei ragazzi e delle ragazze allojene.

realtà attuale, riflettendo le immagini sia delle loro famiglie, che reinterpreta sulla loro pelle il proprio processo migratorio, sia delle società accoglienti, che ne fanno degli indicatori del processo avvenuto (o meno) di inclusione sociale, e di conseguenza lo snodo cruciale per comprendere il futuro dei fenomeni migratori e dei rapporti interetnici.

Essi sconfessano la possibilità di applicazione di un modello di stampo funzionalista di inclusione delle minoranze, fondato su una logica utilitaristica della presenza straniera, giustificabile nella misura in cui occorre alla prosperità nazionale. Gli immigrati vengono, da questa prospettiva comune alla maggior parte degli orientamenti governativi, considerati solo come parte del sistema produttivo necessaria alla crescita economica, alla stabilizzazione dei *trend* demografici e al sostegno del welfare, con una conseguente istituzionalizzazione della precarietà, che non contempla processi di radicamento sul territorio nel lungo periodo.

Con il loro affacciarsi sulla scena pubblica queste *identità col trattino* [Andall 2003] pongono dilemmi relativi alla trasformazione e alla coesione sociale, laddove costringono ad una ridefinizione delle interpretazioni di integrazione, da entrambe le parti, in particolar modo durante la fase dell'adolescenza, in cui essi stessi sono costretti a definire e ri-definire la loro posizione all'interno della società.

Dalla prospettiva della società di accoglienza, relativizzano il preteso universalismo del modello occidentale, avanzando revisioni e richieste educative di libero culto, di partecipazione attiva e di educazione scolastica [Ambrosini 2004] e introducendo spazi rivendicativi nuovi rispetto a quelli dei genitori. Se i primo- migranti accettano di esistere solo come partecipanti alla vita economica, con le seconde generazioni la trasmissione culturale si impone come necessità, poiché diventa più prepotente il dovere di trasfondere nei figli i valori di riferimento della propria cultura, laddove il timore di non poter lasciare nulla di sé diventa una concreta possibilità per i genitori. Tale bisogno di tramandare si scontra però con la predominanza del modello di riferimento autoctono, che si traduce in una negazione del riconoscimento di qualunque pratica capace di mettere in discussione i valori alla base del senso di appartenenza della comunità, attraverso una strategia della tensione costante. La società vede così vacillare le sue certezze e i suoi valori e sceglie di fronteggiare la paura di smarrirsi con il rifiuto di concedere manovre di azione autonoma ai migranti.

Dalla prospettiva della società d'origine, spesso traslata nella dimensione familiare, rappresentano invece lo strumento del riscatto, il risultato dell'esperienza migratoria e la valutazione del successo degli stranieri nel loro essere sia uomini che genitori. In questi ragazzi i migranti cercano la continuità con il proprio passato e la prospettiva del proprio futuro dimenticando sovente come, non avendo vissuto la migrazione con le stesse motivazioni e non avendo una memoria diretta delle proprie origini, loro non avvertano tale "responsabilità". La nascita e la socializzazione dei figli rappresentano infatti un momento decisivo per la presa di coscienza dello status di minoranze per i migranti in un contesto diverso da quello della società d'origine, determinando esigenze di definizione, rielaborazione del patrimonio culturale e mantenimento dei modelli di educazione familiare [Ambrosini 2004].

Al contempo, i ragazzi di questa *generation involontarie* [Ben Jelloun 2001] cercano una collocazione che è individuale (come figli), personale (come adolescenti), sociale (come cittadini) e strutturale (a livello di mete raggiungibili), attraverso una ridefinizione continua delle molteplici identità di cui sono portatori. Diventano così mediatori tra due sistemi di riferimento, rappresentando ipoteticamente osservatori al contempo interni ed esterni a ciascuno di essi, in una realtà in cui sempre di più sono attori e non solo agenti passivi, permettendo di evidenziare dinamiche relazionali tra autoctoni e migranti da una prospettiva inedita e lungimirante.

Le dinamiche identitarie sopradescritte rappresentano l'oggetto di studio della ricerca qui descritta. Il lavoro affronta il tema delle nuove generazioni nella società modenese, ai

fini di esplorare gli orientamenti che si vanno delineando riguardo all'integrazione, alla costruzione di legami sociali e alla formazione di identità e appartenenze.

L'obiettivo principale è lo studio dei processi identitari messi in atto dagli adolescenti stranieri nel percorso di integrazione sociale nella città di Modena, mediante un'analisi etnografica delle dinamiche che si sviluppano nella relazione di questi con la società modenese, per evidenziare i meccanismi reali di inclusione ed esclusione delle minoranze in un contesto urbano. Gli aspetti indagati hanno così riguardato varie dimensioni dell'integrazione: quella istituzionale, attraverso la disamina dei percorsi di inserimento e riuscita scolastica dei giovani migranti nel contesto modenese; quella relazionale, mediante la riflessione sull'influenza delle reti familiari, comunitarie, amicali e amorose nella definizione del processo integrativo; quella identitaria e culturale, tramite l'analisi delle forme e degli usi dei riferimenti culturali nella vita quotidiana dei ragazzi stranieri; quella sociale, con l'osservazione delle forme di pregiudizio e discriminazione, latenti e non, nella società di accoglienza e, infine, quella soggettiva, attraverso le dichiarazioni dei soggetti di ricerca sugli stili di vita e sui comportamenti ritenuti devianti dal mondo adulto.

Vista la complessità dei temi trattati, si è scelto di limitare lo studio agli adolescenti di origine straniera che "abitano" la città modenese. La decisione nasce dall'esigenza di esaminare l'esperienza quotidiana dei ragazzi stranieri inseriti in percorsi di formazione e di socializzazione analoghi a quelli degli autoctoni, in un periodo della vita che rappresenta una fase fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale e sociale del singolo individuo. La scelta degli adolescenti ha risposto inoltre ad un preciso intento conoscitivo, poiché gli studi sui giovani di origine straniera stanno prendendo piede solo negli ultimi anni nel panorama nazionale, dopo che per molto tempo si è preferito invece concentrarsi sui bambini, sulle scuole primarie, che da più di un decennio sono teatro di ricerche e progetti di applicazione dell'interculturalità, e sulle famiglie migranti nel loro complesso [Besozzi 2002; Barbagli 2006; Palmas et al 2007; Pattarin 2007; Ambrosini e Abbatecola 2010].

La struttura del presente lavoro si articola in tre parti, corrispondenti rispettivamente all'impostazione teorica, alla strategia metodologica e alla pratica di ricerca empirica.

Nella prima parte, relativa allo sfondo teorico, sono stati presi in considerazione in primo luogo i principali paradigmi interpretativi dei processi di integrazione, dalle teorie assimilazioniste [Park e Burgess 1924] alle tesi multiculturaliste, dalle posizioni neo-assimilazioniste [Alba e Nee 1997; Brubaker 2001; Portes e Rumbaut 2006] alle più recenti prospettive interculturali [Cesareo 2004] e trans-nazionali [Beck 2004; Ambrosini 2008], con l'obiettivo di effettuare una comparazione con l'esperienza di un "non-modello" italiano di integrazione. In secondo luogo, è stata indagata la definizione di integrazione alla luce del fenomeno delle seconde generazioni, cercando di evidenziare che tipo di forme abbiano assunto e quali politiche siano state adottate in merito ai processi di inclusione dei giovani migranti nei territori investiti da ondate migratorie, con un excursus sulle interpretazioni sociologiche fornite da paesi come gli Stati Uniti, la Francia, la Germania e sulla più recente attenzione del panorama italiano alla presenza dei figli degli Altri. Infine, è stato inserito un terzo capitolo sulla storia dell'immigrazione e dell'integrazione nel modenese, per offrire un quadro completo della situazione storica, politica ed economica in cui ho scelto di studiare le seconde generazioni.

Nella seconda parte, ho definito la prospettiva e il piano di ricerca, chiarendo l'orientamento teorico e pratico della ricerca. Il quarto capitolo è dedicato interamente alla definizione degli obiettivi e delle ipotesi di ricerca, con la descrizione delle scelte in termini di soggetti e luoghi di socializzazione individuati. Il capitolo quinto risponde invece all'esigenza di restituire una sintesi del percorso di ricerca sul campo, che renda l'idea delle valutazioni sottese alla scelta etnografica per l'impostazione metodologica della ricerca e delle difficoltà insite in questo percorso di studio, caratterizzato da una forte intrusività del ricercatore nella ricerca e della ricerca nel ricercatore. Il sesto capitolo

è una sorta di introduzione al campo, in cui vengono chiarite le particolarità e i meccanismi interni di ciascun contesto analizzato nella fase di osservazione partecipante.

La terza e ultima parte costituisce il cuore argomentativo della ricerca. In essa ho, infatti, analizzato le *pratiche* di integrazione dei giovani stranieri osservati a Modena, passando dalle prove di integrazione scolastica che restituiscono l'immagine della dimensione istituzionale dell'inclusione (capitolo settimo) al senso delle origini nella vita dei giovani migranti (capitolo ottavo), che si esplica mediante l'influenza delle reti familiari e comunitarie. Ho dedicato inoltre una certa attenzione alle pratiche relazionali in termini di amicizie e scelte amorose (capitolo nono) e alle forme di pregiudizio sociale che i giovani stranieri esperiscono nel contatto quotidiano con gli attori della società civile (capitolo decimo). Infine, ho dedicato altri due capitoli alla trattazione degli stili di vita e dei comportamenti "normalmente" devianti posti in essere dagli adolescenti immigrati (capitolo undicesimo e dodicesimo): ho provato ad analizzare le pratiche di consumo e i loro legami con i modelli di identificazione delle seconde generazioni modenesi, con una particolare attenzione alle mode, alla musica, al rapporto con Internet e con i mezzi di comunicazione, alla gestione del tempo libero, agli spazi urbani "occupati" e ai comportamenti a rischio, che durante l'adolescenza assumono un peso rilevante nella determinazione dell'identità in relazione al gruppo dei pari e alla società autoctona in senso più ampio (uso di droghe leggere, uso di alcol, episodi di violenza fisica).

## **PARTE PRIMA**

### **POLITICHE E PRATICHE DELLA DIFFERENZA: DAI MODELLI DI INCLUSIONE ALL'INTEGRAZIONE LOCALE**



## *1. Processi di integrazione e dinamiche della differenza*

Il rapporto tra popolazioni autoctone e gruppi di stranieri, giunti in seguito a processi migratori, è da sempre oggetto di dibattito pubblico per le sue conseguenze, per le modalità di regolazione, per le scelte compiute dalle amministrazioni locali e nazionali e per l'atteggiamento della società civile. Tra le diverse cornici interpretative adottate per spiegare le interrelazioni esistenti tra l'analisi dei flussi migratori e le politiche pubbliche, il concetto di integrazione è quello che nel tempo è andato gradualmente affermandosi, sia in ambito scientifico che in quello applicativo delle scelte istituzionali di gestione del fenomeno.

L'integrazione può essere intesa come «processo in cui gli immigrati diventano membri di pari diritti e opportunità, in base alla disponibilità da parte della maggioranza degli individui che compongono la collettività a coordinare regolarmente ed efficacemente le proprie azioni con quelle degli altri individui a diversi livelli della struttura sociale, facendo registrare un grado relativamente basso di conflitto» [Gallino 2006]. Un processo lento, che necessita di tempo e che si declina a livello economico, culturale, sociale e politico, in termini bidirezionali, poiché riguarda non solo gli immigrati ma anche i cittadini del paese ricevente. A differenza del concetto di migrazione che chiama in causa la mobilità di una singola componente, quello di integrazione si concentra sulla pluralità degli attori in gioco e sulle dinamiche dei processi di inclusione costruiti all'interno delle società. Proprio per questa multidimensionalità intrinseca, l'integrazione è un concetto difficile da maneggiare, capace di coinvolgere considerazioni di ordine etico e politico che rendono complessa la definizione di una singola strategia vincente [Rossi 2011].

Qui di seguito cercherò di illustrare i principali approcci adottati oggi dalle comunità di accoglienza nel tentativo di riflettere e affrontare il processo di integrazione, provando ad evidenziare vantaggi e svantaggi di ciascuna logica di inclusione e le recenti tendenze nella gestione della convivenza interetnica, con l'obiettivo di rilevare i paradossi del cosiddetto modello italiano e le ambiguità della sua traslazione a livello locale [Zincone 2009].

### **1.1 Modelli di integrazione**

All'interno delle politiche migratorie, che accompagnano l'ingresso degli stranieri e la presa di coscienza dei loro diritti/doveri nella comunità nazionale [Bonifazi 1998], è possibile distinguere tra politiche di regolazione dei flussi e politiche di integrazione: le prime si riferiscono al controllo sistemico degli arrivi attraverso procedure di regolarizzazione, mentre le seconde attengono alla sfera più strettamente pratica e relazionale del fenomeno migratorio. Queste ultime si strutturano e si orientano a seconda del ruolo attribuito alla cultura prevalente e dell'apertura sociale nei confronti dei

migranti, dando luogo a modelli di incorporazione collocabili lungo un continuum, che va dalla mera tolleranza della diversità alla sua valorizzazione e promozione [Facchi 2001].

### 1.1.1 Il modello di fusione (*melting pot*)

Il *melting pot*, modello caratteristico di Stati Uniti e Australia, si configura come un processo sociale che mira a ridefinire il sistema delle appartenenze e delle identità attraverso il mescolamento di individui e gruppi culturali ed etnici. Si tratta di un concetto che si sviluppa negli Stati Uniti a partire dagli ultimi decenni dell'800 in seguito agli arrivi di migliaia di migranti perlopiù dal continente europeo, ma che si sviluppa più ad un livello teorico che non empirico. L'idea alla base del *melting pot* è infatti quella di vedere emergere una cultura marcata da una forte omogeneizzazione di tutta la popolazione presente in una data nazione in grado di azzerare le differenze e di favorire la convivenza pacifica, riducendo al minimo i conflitti sociali<sup>3</sup> [Berti 2000].

Nonostante i proclami e la fiducia nella naturalezza delle politiche ispirate a questa logica di fusione, il modello del "crogiolo" ha fallito su tutta la linea, rivelando la sua natura utopistica e dando adito a fenomeni di discriminazione e ghettizzazione derivante dall'impermeabilità delle singole comunità nel panorama nazionale [Rossi 2011]. L'universalismo sotteso a questa impostazione dei rapporti interetnici si è infatti rivelato incapace di affrontare le difficoltà insite in un processo di convivenza che sceglie di non vedere le differenze [Taylor 1968] e di dissolvere le identità originarie. Negli ultimi anni, questa strategia ha subito una rilettura assumendo il nome di *salad bowl*: è una prospettiva che interpreta la società come un'insalatiera etnica, all'interno della quale tutte le varie componenti sono invitate a mischiarsi mantenendo però le proprie specificità e particolarità identitarie [Cesareo 2004].

L'integrazione è una prospettiva utopica, lasciata e affidata alla gestione delle singole comunità naturalmente protese verso l'omogeneità. In quanto tale è considerata scontata, non prevedendo l'ingerenza delle istituzioni o di particolari meccanismi per le differenti comunità migranti. La differenza esiste in partenza, ma viene annullata nella condivisione dello stesso territorio e delle stesse usanze create dalla mescolanza etnica.

### 1.1.2 Il modello assimilazionista

Lo sfondo teorico della maggior parte degli studi sull'integrazione è costituito dal paradigma assimilazionista, che considera l'assimilazione come processo che si realizza inevitabilmente a livello intergenerazionale con il trascorrere del tempo. La più compiuta applicazione di questo modello si ritrova in Francia, come conseguenza dell'adesione ad un concetto di nazione orientato ad un principio di uguaglianza derivante a sua volta dalla prospettiva epistemologica universalista [Rossi 2011]. Il tratto caratterizzante di questo approccio è l'idea secondo la quale tutte le possibili differenze sono riconducibili a un'unica struttura umana e che l'incontro con il diverso si risolve progressivamente e inevitabilmente con l'adesione al modello culturale dominante [Ambrosini 2008]. In tale ottica l'assimilazione è considerata un processo organico, univoco, lineare, il cui peso poggia esclusivamente sui migranti. Sono infatti loro che si assimilano nel nuovo contesto sociale e che pertanto devono diventare simili ai nativi, assumendone gli abiti mentali e gli

---

<sup>3</sup> In questo senso, la prospettiva del *melting pot* è da intendersi come una delle forme dell'assimilazione: l'abbandono definitivo e convinto della cultura d'origine non avviene senza un orientamento preciso, poiché è finalizzato all'acquisizione dei valori dell'*American way of life*. La mescolanza avviene in un contesto che vede comunque la visione della cultura maggioritaria come quella giusta e conforme alle aspettative sociali, obbligando difatti le minoranze ad uniformarsi ad essa, illudendosi di far parte di un crogiolo etnico.

stili di vita, riuscendo così a farsi accettare, a progredire nella scala sociale senza mettere a repentaglio l'equilibrio della società ricevente.

Dopo essere caduto in disgrazia per un lungo periodo, in seguito alle critiche ricevute dagli anni '60 in avanti, la logica assimilazionista sembra essere tornata in auge, grazie al revival di orientamenti che riaffermano l'inevitabilità dell'assimilazione a livello intergenerazionale, puntando l'attenzione nello specifico sulle seconde generazioni [Alba e Nee 1997; Perlmann e Waldinger 1997; Portes e Rumbaut 2001]. Si assiste ad una rilettura dell'incorporazione "forzata", depurata delle sue componenti prescrittive e dei presupposti di superiorità della cultura ricevente rispetto a quella degli immigrati, che pone l'accento sulle condizioni socioeconomiche entro le quali si realizza l'integrazione. Ad essere importante non è così l'integrazione, quanto il modo e l'ambito in cui essa si realizza a seconda del complesso di fattori sociali e individuali che concorrono nel determinare le differenti traiettorie di assimilazione al contesto ospitante.

L'integrazione proposta si differenzia in base ai due momenti: nell'idea assimilazionista, l'integrazione è normale, frutto di un processo graduale e lineare affidato però ai migranti, che abbandonano il loro status di minoranza per uniformarsi al modello dominante; nella visione neo-assimilazionista, l'integrazione è invece risultato dell'interazione tra fattori oggettivi, definiti dalla società ricevente, e fattori soggettivi, determinati dal capitale sociale, economico, culturale e familiare dello straniero e pertanto essa necessita di una partecipazione di entrambe le parti in causa, sia che si producano inserimenti negativi che si ottengano assimilazioni positive e trionfanti.

### *1.1.3 Il modello funzionalista*

Il modello funzionalista ipotizza l'integrazione come un processo irto di contraddizioni e difficoltà. Esso rappresenta la prospettiva adottata nella gestione dell'immigrazione di matrice tedesca negli ultimi decenni, basata su una logica di accoglienza esclusivamente strumentale e utilitaristica [Freeman 2004 cit. in Bramanti 2011]. I migranti vengono infatti inseriti in alcuni ambiti sociali secondo il principio dell'esclusione differenziale: possono lavorare finché il loro apporto è funzionale alla società, ma viene scoraggiato il loro stanziamento definitivo. La prospettiva è quella di una permanenza temporanea in qualità di lavoratore-ospite, che pertanto è invitato a mettere da parte le proprie specificità. La cultura autoctona rimane così la cultura dominante e gli stranieri solo fattori strumentali per l'andamento economico della nazione.

L'idea di integrazione si basa su una disparità di partenza tra la società ospitante e i migranti, che possono essere accettati solo in qualità di personale lavorativo, utile per talune mansioni e professioni. È un'integrazione carente della sua dimensione sociale, finalizzata al raggiungimento di benefici per entrambe le parti senza coinvolgere valori o abitudini culturalmente apprese.

### *1.1.4 Il modello multiculturale*

La visione multiculturale trova origine nelle critiche al modello assimilazionista, tacciato di presupposti etnocentrici e implicazioni normative. Questo filone di critiche prende le mosse dai movimenti a sostegno delle minoranze nere che si attivano dagli anni '60 nelle società anglofone, per poi estendersi ad altri gruppi discriminati ed in particolare alle popolazioni immigrate [Ambrosini 2008; Hall 2006]. Ad essere accusati sono l'ideale egualitario e la pretesa di un'universalità neutrale che finisce per fagocitare le differenze, negando il valore e la dignità delle culture minoritarie [Colombo 2002]: l'idea che il prezzo dell'integrazione consista non solo nell'apprendimento della lingua e di determinate regole sociali, ma anche nella rimozione di legami sociali e culturali con la comunità di

appartenenza e che l'approccio universalista assuma come universali solo i valori occidentali imponendoli alle altre culture, spostano l'attenzione sulle differenze, ossia sull'irriducibilità delle diversità culturali. Nella prospettiva del riconoscimento e della valorizzazione delle differenze, l'integrazione è vista come «eticamente ingiustificabile e politicamente scorretta, frutto di un'imposizione dei paesi e dei gruppi sociali più potenti nei confronti delle culture minoritarie» [Ambrosini 2008].

In risposta alla normatività della prospettiva assimilazionista, il multiculturalismo propone un'accettazione acritica del pluralismo, che ipostatizza in un certo senso le differenze, incasellando gli individui all'interno di contenitori etnici o culturali predefiniti [Colombo e Semi 2007] e alimentando potenziali fenomeni di auto-ghettizzazione. Tutelare le minoranze significa così mantenere una certa distanza dalla maggioranza ed evitare che le singole appartenenze si mescolino, promuovendo una conservazione delle diversità anacronistica, rispetto all'ideale di apertura che il multiculturalismo intende appoggiare.

In una tale prospettiva prende forma una diffusa diffidenza e resistenza verso la stessa idea di integrazione, che si concretizza in una propensione a impiegare concetti come "inclusione" e "incorporazione", che spostano la responsabilità del processo di integrazione sull'apertura della società ricevente. Non sono così più gli immigrati a doversi uniformare, ma è la società ospitante a dover predisporre il terreno per la convivenza pacifica delle varie anime culturali, consentendo spazi di espressione ad ognuna di esse.

#### *1.1.5 Il modello transnazionale*

La necessità di rivedere i termini del acceso dibattito tra multiculturalisti da un lato e neo-assimilazionisti dall'altro, ha indirizzato la riflessione sul tema dell'integrazione verso nuove interpretazioni capaci di ripensare i rapporti tra le culture, che allo stato attuale non sono state ancora adottate da degli Stati in particolari. Si tratta di posizioni che rifuggono dall'idea stessa di modello e che cercano di spigare i rapporti tra stranieri e società ricevente in termini relazionali e non puramente deterministici. Non forniscono ricette ma approcci, fondandoli su principi di fondo universalistici e, tuttavia, attenti al rispetto della differenza, con letture che superano le stesse concettualizzazioni di differenza e uguaglianza.

Tra i nuovi approcci allo studio del fenomeno delle migrazioni assume particolare rilievo la prospettiva transnazionale, che analizza le migrazioni come esperienze di globalizzazione dal basso [Ambrosini 2008] esprimendosi in merito ai processi di adattamento alla società ospitante [Zanfrini 2007]. Gli immigrati vengono considerati come attori sociali che si muovono all'interno dei vincoli e delle risorse dei contesti di riferimento, sia di partenza che di arrivo, in un continuo gioco di interazioni tra motivazioni soggettive, aspettative familiari e relazioni comunitarie. Essi diventano così pionieri di un mondo nuovo, in cui le identità travalicano i confini politici, economici e geografici creando spazi transnazionali. Secondo questo approccio, è sbagliato pensare alle migrazioni come eventi bipolari poiché, all'interno di un contesto di crescente globalizzazione, le persone migranti sono in un qui e un lì contemporaneamente [Grillo 2000] e creano collettività globali di individui, alimentando circuiti di transito per informazioni, idee, capitali, relazioni e persone. Sono comunità diasporiche, transnazionali che travalicano i confini dei singoli stato-nazione [Appadurai 2001; Ambrosini 2006].

L'integrazione è quindi intesa in un'ottica ottimistica, laddove essa non presuppone rinunce o adeguamenti ma la presa di coscienza di un universo intriso di nuovi significati, a cui non è possibile più rivolgersi da una prospettiva antitetica di contrapposizione tra migranti e autoctoni. Essa è un co-processo che si esplica nei legami e nelle relazioni dei partecipanti, imponendo un superamento del concetto e della logica dell'integrazione nazionale [Salih 2003].

### 1.1.6 Il modello interculturale

La prospettiva interculturale si propone in contrapposizione con quella multiculturale, cui viene attribuita una concezione reificante di cultura, colpevole di trattare le culture come "proprietà" degli individui e dei gruppi, e quindi delle "cose" [Mantovani 2004], e una tendenza essenzialista nel rapportarsi alle culture [Turner 1993]. L'approccio interculturale, invece, invita a considerare le culture come delle narrazioni "condivise, contestate e negoziate" [Benhabib 2002], evidenziando gli aspetti di fluidità e dinamicità e sottolineandone la natura socialmente costruita.

L'interculturalismo tenta di superare i limiti dell'assimilazionismo e del differenzialismo/multiculturalista, pur conservandone i pregi, proponendo il riconoscimento delle differenze entro un orizzonte comune, il più possibile comprensivo delle differenti istanze contenenti [Cesareo 2000]. L'elemento distintivo è costituito dal dialogo tra differenti culture, con la loro conseguente apertura reciproca e con un'attenzione particolare alle trasformazioni culturali in atto. L'interculturalismo guarda ai "rapporti tra culture differenti" e si fonda sullo scambio bidirezionale, simmetrico e personale, in base al principio di acculturazione, alla possibilità cioè di apprendere elementi culturali altrui nel rispetto della propria e delle altrui identità.

Nell'ambito della prospettiva interculturale, l'integrazione può essere definita come «un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza entro una determinata realtà sociale tra individui e gruppi culturalmente ed etnicamente differenti, fondato sul rispetto delle diversità a condizione che queste non mettano in pericolo i diritti umani fondamentali e le istituzioni democratiche» [Cesareo 2004]. Al centro di tutto c'è il dialogo, la condivisione tra le parti come spazio di arricchimento e la promozione di una nuova cultura come risultato dell'integrazione reale delle singole anime di un territorio.

### 1.1.7 Il "non modello"

Il concetto di modello di integrazione viene utilizzato per spiegare il modo in cui i paesi di immigrazione gestiscono società complesse, caratterizzate da individui provenienti da più sistemi culturali di riferimento. Non sempre però le specificità nazionali sono inscrivibili in un "modello", specie quando le migrazioni rappresentano un fenomeno recente e avulso alle logiche interne come visibile nei paesi dell'Europa meridionale. Grecia, Spagna e Italia rappresentano espressioni compiute di una non gestione sistematica delle politiche e delle pratiche di integrazione dei migranti, che è però più figlia dell'assenza di una filosofia di fondo che non di una capacità effettiva di inclusione [Berti e Valzania 2011]. I migranti vengono inseriti nel sistema lavorativo e solo dopo viene valutata la possibilità, a seconda dei singoli contesti di arrivo, di concedere loro diritti e prerogative da cittadini. È una lettura sempre provvisoria, che affronta i problemi senza un'analisi teorica preventiva a fungere da ancoraggio per l'azione. I risultati sono così variabili e determinati dal gioco di forze: l'integrazione non è più univoca ma declinabile su varie dimensioni, da quella sociale a quella economica, da quella giuridica a quella lavorativa.

L'integrazione non è in questo modo problematizzata a priori, ma concretizzata in una cultura dell'accomodazione [Zapata- Barrero 2004] che si manifesta nei vari settori di incontro tra autoctoni e immigrati (scuole, famiglie, lavoro, partecipazione politica) secondo canoni dettati dalla libera interpretazione delle istituzioni politiche, delle realtà territoriali e della società civile.

## 1.2 Tra politiche e processi di integrazione: la dimensione locale dell'integrazione

La lettura dei modelli di integrazione permette di avanzare una riflessione importante. Non è possibile parlare di integrare senza distinguere tra le politiche per l'integrazione e le pratiche di integrazione: le prime dipendono dall'azione istituzionale e in quanto tali attivano processi sociali non sempre di integrazione che si verificano invece nella pratica quotidiana, dove si realizza in maniera compiuta il processo di inclusione degli stranieri nella comunità ospitante. Questa discrasia dipende dal fatto che pensare una politica assimilativa, interculturale o transnazionale è diverso dal vederla prendere forma: è un processo che si compie grazie all'intervento di una molteplicità di fattori che escono dalle coordinate iniziali fissate dal modello. Sono fattori che riguardano le istituzioni politiche, la gestione dell'economia nazionale, le politiche sul lavoro, le politiche sociali di sostegno alla famiglia, ma anche il tipo di comunità chiamate in causa, i codici tradizionali di riferimento, gli aspetti religiosi [Ambrosini 2011].

Ragionare quindi in termini astratti di modelli di integrazione non permette di vedere da vicino in quali forme si traducono le decisioni politiche, poiché si tende ad interpretare lo sviluppo delle relazioni interetniche da una prospettiva macro. Si pensa in termini di culture che si adattano, si toccano, si respingono, si influenzano ma non si mostrano i meccanismi reali di integrazione. I modelli riescono sempre meno a cogliere la congerie di politiche e interventi finalizzati alla risoluzione di problemi e al raggiungimento di obiettivi diversi; i singoli casi nazionali si evolvono rispondendo a determinate categorie di stranieri con trattamenti specifici, spesso discordanti con quelli previsti a livello generale [Zincone 2009].

Negli ultimi anni, queste intuizioni scettiche sulla validità di applicazione dei modelli hanno prodotto un'affermazione crescente dell'autonomia delle politiche locali da quelle più complessive a livello nazionale [Ambrosini 2005], che affrontano in prima linea la gestione delle interazioni e dei contatti tra migranti e comunità autoctone. La constatazione di distanze notevoli tra retoriche nazionali e politiche locali ha infatti indotto una rilettura della prassi dell'integrazione in una prospettiva più focalizzata a livello locale.

La dimensione locale acquista così un valore centrale nella definizione delle strategie di inclusione, esercitando un ruolo attivo nella promozione di rapporti pacifici e reciprocamente benefici [Castels 2002]. Essa è un campo di sperimentazione in cui combinare elementi che rispecchiano impostazioni assimilazioniste, multiculturali, transnazionali; è un terreno per verificare ipotesi che nascono dall'osservazione del quotidiano e che si adattano ad esso. Le istanze relative alla tutela delle differenze culturali trovano spesso possibilità di ricezione maggiore in ambito localistico. Allo stesso tempo è proprio all'interno degli spazi locali che sorgono forme di opposizione, scontro e conflitto tra le posizioni degli immigrati e quella della società civile. Ancora, è a livello locale che si attuano le effettive politiche di inserimento, con decisioni amministrative sull'edilizia, sui benefici sociali, sui luoghi di culto o sugli esercizi commerciali a vantaggio degli stranieri. Inoltre, soprattutto a livello locale ci si misura con le implicazioni e le istanze che scaturiscono dal pluralismo degli stili di vita e dei rapporti sociali [Debetto e Gazerro 2011]. Infine, non va dimenticato il carattere variabile delle amministrazioni locali, che si articolano in miriadi di uffici e settori, a loro volta perseguiti visioni diverse del fenomeno migratorio che possono rafforzare le idee o produrre scostamenti dalle dichiarazioni contenute nelle politiche nazionali.

Da questa prospettiva, il concetto di integrazione esce completamente riabilitato: privato dell'ipoteca assimilazionista e delle utopie multiculturali, esso si esplicita nella gestione concertata della differenza in un'ottica processuale e dinamica in cui l'assorbimento di pratiche sociali, convenzioni linguistiche, schemi cognitivi può avvenire, ma in maniera graduale e spesso inconsapevole, senza che vi siano imposizioni normative che reificano le appartenenze culturali. Il vero spartiacque è tra governi locali inerti,

programmaticamente ostili all'inclusione degli immigrati, e governi locali disposti a investire risorse, anche a costo di rischiare il consenso dei cittadini, per favorire e promuovere società più integrate [Ambrosini 2011].

L'integrazione non è vista più come una formula magica per risolvere i conflitti, ma un'aspirazione in attesa della quale si compiono passi ritenuti giusti in quel momento e per quella situazione. La gestione delle politiche d'integrazione è così una pratica sociale che si verifica nella relazione costante tra autoctoni e migranti, i quali danno spazio a forme di resistenza e tolleranza inedite, mutevoli, contestuali.

### **1.3 La specificità italiana dell'integrazione**

Il caso italiano è una realtà peculiare per l'analisi delle politiche e delle pratiche sociali connesse ai fenomeni migratori. L'evoluzione degli arrivi, la diversità delle etnie che si cedono il passo nel tempo, le problematiche che ne derivano descrivono una situazione molto complessa e disarticolata. Il rapporto della società italiana con i flussi di stranieri che arrivano sul suolo nazionale si esplica in una serie di risposte, che dipendono in primo luogo dal tempo storico, in secondo luogo dalle direttive nazionali e dalle applicazioni territoriali, infine, dal contesto locale di ricezione, dando luogo a prospettive di integrazione differenti ma correlate tra loro, che si susseguono dagli anni '80 ad oggi.

#### *1.3.1 L'ottica emergenziale e l'invisibilità sociale dello straniero*

L'Italia vive l'esperienza di una rilevante immigrazione esterna, non solo come destinazione prescelta dai migranti ma anche come sosta "forzata" dalle restrizioni poste da paesi come la Francia e la Germania che, per fronteggiare la recessione economica degli anni '70, applicano una politica degli "stop" [Valtolina e Marazzi 2006], in cui viene negata la dimensione umana e sociale delle migrazioni attraverso la riduzione a mera forza lavoro. Dalla fine degli anni '70 in poi, per la sua posizione geografica di immediata vicinanza con i paesi extraeuropei dell'area balcanica e di collegamento diretto via mare con Paesi a rischio, come l'Albania, il Montenegro e la Turchia, nonché perché si presenta come corridoio per l'ingresso illegale in Europa delle ex-colonie, l'Italia si trova a confrontarsi con il fenomeno dell'immigrazione in un'ottica negazionista ed emergenziale: se in un primo momento gli sbarchi nelle regioni del Sud e le prime facce "scuri" sulle riviere o nei mercati cittadini vengono tollerati sulla base di una presunta sudditanza dell'arrivato, non esente da una vena di pietismo diffuso, la consapevolezza di un'effettiva presenza sul territorio determina l'acquisizione di un'ottica allarmistica, esasperata volontariamente dalle iperboli giornalistiche e dagli utilitarismi elettorali di alcuni schieramenti politici.

Gli anni della "presa di coscienza", a cavallo tra la fine degli anni '80 e gli inizi dei '90, di una questione immigrazione tutta italiana sono caratterizzati da una criminalizzazione dell'immigrato [Melossi 2002], che si sposta velocemente dagli aspetti giuridici a quelli puramente sociali della convivenza interetnica: la dimensione dei diritti e dei doveri viene negata sulla base di un presunto conflitto sociale, posto in essere dalla società autoctona e determinante per la riproduzione delle appartenenze e dei meccanismi di potere. L'attribuzione di specifiche attitudini devianti su base etnica permette infatti di negare l'umanità dei migranti, legittimando così pratiche di esclusione dalla partecipazione sociale laddove si presuppone che il mancato rispetto delle regole, anche quando solamente supposto, giustifichi la messa al bando dai privilegi garantiti al resto della società civile. La prima visione dell'immigrato è di un potenziale deviante, un invasore che mette a rischio l'ordine sociale e pertanto un soggetto da escludere [Colasanto e Ambrosini 1993].

Le politiche di questi anni sono di breve respiro, discontinue e agite prevalentemente in funzione della pubblica sicurezza e dell'ordine comunitario, senza nessun tipo di riflessione sulle conseguenze della convivenza interetnica: gli stranieri sono giovani, soli, rimangono solo per lavorare, non hanno famiglie. Rapportarsi a loro è facile perché basta controllare che entrino legalmente sul territorio e che non compiano atti devianti. L'obiettivo è quindi di mantenere una visione emergenziale del problema, rendendo inalterabile la condizione di precarietà dello straniero.

L'integrazione è così inesistente, poiché l'obiettivo è il contrasto dell'immigrazione e non una sua accoglienza. Essa non viene contemplata dai decisori pubblici, interessati più al problema che agli sviluppi. Gli unici che sembrano affrontare la questione immigrazione da una prospettiva più "sociale" sono gli enti preposti al volontariato laico e cattolico, che si attivano per fornire assistenza e prima accoglienza ai tanti migranti che cercano di inserirsi in un contesto nazionale non proprio aperto.

### *1.3.2 L'ottica funzionalista e l'integrazione subalterna*

Gli anni successivi alla prima ondata migratoria italiana<sup>4</sup> sono anni di assestamento. Alla paura e alla criminalizzazione dello straniero, inizia ad accompagnarsi una riflessione più strettamente pratica dell'immigrazione: un esempio lampante di questa deviazione positiva nella politica pubblica è dato dal susseguirsi di sanatorie, che mirano a rendere ufficiale la sussistenza di rapporti di lavori instaurati con personale extracomunitario, entrato clandestinamente in Italia. Si tratta di provvedimenti eccezionali, che diventano ben presto la norma nel panorama politico sostituendo di fatto qualsiasi intervento preventivo di gestione dell'immigrazione [Barbagli, Colombo e Sciortino 2004].

Gli stranieri vengono visti come lavoratori, come braccia utili al funzionamento dell'economia nazionale, ma questo non comporta un aumento dei diritti per loro. L'accettazione da parte della società autoctona viene ottenuta infatti assicurando la popolazione autoctona sulla subalternità giuridica dei nuovi arrivati: è "un'interazione a basso conflitto", in cui la negazione dei diritti è fatta passare come uno strumento di integrazione mentre si lascia nell'incertezza la permanenza dell'immigrato nel paese. La loro esistenza è limitata al settore lavorativo e l'integrazione stessa è considerata come una sorta di premio per coloro che compiono un conforme percorso di inclusione alle regole della comunità ospitante [Ferrero e Perocco 2011].

In quest'ottica, che copre interamente gli anni novanta e si affaccia nel nuovo secolo, l'immigrazione è una questione nazionale a cui dare risposte di carattere strutturale, che tutelino i cittadini e mantengano lo stato di subordinazione dello straniero, necessario per garantire una ripartizione delle mansioni che scarichi sugli immigrati le posizioni lavorative peggiori. La manodopera immigrata diventa un fattore a cui a vario modo si ricorre per tamponare contraddizioni e storture relative all'incontro tra domanda e offerta di lavoro: a loro vengono concessi "impieghi a 5p", ovvero lavori precari, pesanti, poco pagati, penalizzanti socialmente e pericolosi che sopperiscono ai vuoti lasciati dai giovani autoctoni e ai bisogni dell'economia informale e che rimandano ad un'integrazione subalterna [Ambrosini 2005].

Se questo accade però a livello nazionale, le regioni si muovono in una prospettiva differente, assumendo spontaneamente un ruolo centrale nella predisposizione di politiche pubbliche a favore degli immigrati che andassero a colmare silenzi e ritardi dello Stato centrale [Caponio 2004]. Gli enti regionali avvertono infatti che il peso della gestione del fenomeno migratorio pesa esclusivamente sulle spalle delle comunità locali, costrette

---

<sup>4</sup> La prima ondata migratoria si è avuta nel 1991 in seguito alla crisi politica ed economica, che era seguita al crollo del regime albanese nel 1990: circa 25.000 albanesi arrivarono in Italia nel mese di marzo, cui seguirono altri 20.000 nel mese di agosto [Pattarin 2007].

ad implementare politiche efficienti nel rispetto di normative nazionali, sempre più spesso cieche dinanzi all'evoluzione della presenza straniera sul territorio. Mentre la politica nazionale insegue l'idea dello straniero deviante, la politica locale è costretta a confrontarsi con i bisogni e le necessità di questi, di fatto, nuovi residenti, che richiedono alloggi, prestazioni sanitarie, agevolazioni per i nuclei familiari. In un solo decennio l'immigrazione si trasforma da immigrazione temporanea in *immigrazione di popolamento*, con processi di insediamento sempre più orientati alla stabilità [Sayad 2002].

Questa autogestione delle politiche locali, appoggiata dai poteri regionali e successivamente sostenuta a livello ministeriale, legittimando di fatto una delega alla gestione delle emergenze, porta però a nette differenze territoriali: le questure ad esempio adottano procedure dissimili per la fornitura della documentazione necessaria ai fini del rinnovo del permesso di soggiorno; ciascun servizio sanitario stabilisce forme e prestazioni mediche per gli immigrati; le amministrazioni locali rispondono alle richieste di welfare in base al grado di visibilità raggiunto dagli stranieri nel tessuto socio-urbano. In questa cornice si riconosce inoltre alle organizzazioni religiose e al privato sociale un ruolo cruciale nella erogazione dei servizi, che si è rivelato essere importante al Centro-nord e praticamente esclusivo al Sud. Di concerto con gli enti locali, queste organizzazioni stabiliscono convergenze e operano come una sorta di lobby per ottenere a livello centrale disposizioni normative più aperte nei confronti degli immigrati e procedure amministrative più semplici e a livello periferico innovazioni e prassi effettive più favorevoli agli immigrati [Berti 2000].

L'integrazione si polarizza: da una parte le amministrazioni nazionali spingono per un'implementazione di politiche "contro" l'immigrazione, limitando la funzione degli stranieri al vantaggio economico; dall'altra, le amministrazioni locali iniziano a riflettere sulle implicazioni sociali dell'accoglienza dei migranti, evidenziando un insieme di bisogni non più ignorabili da un sistema che inizia a non poter più permettersi di dichiararsi impreparato.

### 1.3.3 L'ottica "pragmatica" e l'integrazione sociale a due velocità

Gli ultimi anni sono caratterizzati da una sempre maggiore attenzione della società civile per gli aspetti sociali dell'integrazione, determinata in larga parte dall'ormai evidente radicamento di comunità etniche sempre più numerose sul territorio italiano. Famiglie, bambini, gruppi, non più singoli soggetti da classificare ed etichettare come pericolosi. I migranti diventano a tutti gli effetti persone, con le loro vite e il loro carico di responsabilità, con necessità sociali, abitative, economiche che non si accontentano più di essere affrontate caso per caso, ma richiedono una prassi costante e ragionata.

La prospettiva emergenziale e quella funzionalista rimangono in sottofondo, mentre è la dimensione sociale dell'integrazione a motivare le azioni di governo: si inizia a prestare attenzione alla questione abitativa, alle pratiche religiose, alla scolarizzazione dei figli, al sostegno alle donne immigrate, ai corsi di lingua per l'inclusione linguistica: si mettono in pratica in atto forme di integrazione pragmatiche, reali, finalizzate a rendere effettivamente più facile la vita del migrante nel contesto ospitante e a favorire le relazioni con gli autoctoni. Gli enti locali sostituiscono sempre più la decisionalità normativa nazionale, configurandosi come i veri attori delle *policies per l'inclusione* dei migranti [Boccagni e Pollini 2012]. L'ottica pragmatica rispecchia l'interpretazione dominante: la convivenza interetnica è un processo graduale che si compie sperimentando e ricercando soluzioni e strategie conformi per problemi concreti.

Tuttavia, ciò che emerge è un quadro eccessivamente differenziato, che se da una parte lascia margini di manovra molto ampi alle amministrazioni, dall'altro favorisce una ripartizione degli interventi dipendente dalla "buona volontà" degli operatori locali, dando vita ad un *localismo italiano dei diritti* [Zincone 1994]: ogni contesto locale si rapporta

all'immigrazione in maniera autonoma, usando le impostazioni governative come tracce per l'azione, ma adattando i percorsi di inclusione degli stranieri alle proprie possibilità economiche e alle propria realtà sociale, generando risposte sempre più arbitrarie e spesso contraddittorie.

L'integrazione è così sempre più a due velocità, in una mediazione costante tra adattamenti territoriali e politiche nazionali: ad un Nord attento a gestire ogni aspetto della vita sociale multietnica fa da contraltare un Sud carente di azioni propositive per l'inserimento degli stranieri. Mentre il primo appare infatti interessato a garantire un'inclusione socio-economica globale dello straniero e delle famiglie migranti, implementando pratiche sociali a sostegno di essi, il secondo sembra collocarsi sulla stessa linea emergenziale successiva ai primi arrivi, producendo nei fatti una discriminazione e una ghettizzazione degli stranieri nei ranghi più umili della società.

#### **1.4 Riflettere sull'integrazione**

Alla luce delle considerazioni fatte sui modelli di integrazioni e sulle loro applicazioni nei vari contesti nazionali, emerge la necessità di definire che cosa si intende oggi per buona integrazione, uscendo da prospettive basate sulla scelta rigida di posizioni strutturaliste o individualiste e adottando una visione circolare del nesso azione sociale-struttura sociale.

Riprendendo la formulazione di Cesareo e Blangiardo [2009], è possibile sostenere che *“l'integrazione consiste in quel processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etno-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti umani fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche. L'integrazione consiste sempre in un processo che necessita di tempo: essa è una meta che non si acquisisce una volta per tutte, ma che viene costantemente perseguita. Essa si declina a livello economico, culturale, sociale e politico. Proprio per questa sua natura multidimensionale, se si limita a un solo ambito, essa sarà necessariamente parziale. Ciascuna di queste dimensioni dà vita a gradi diversi di integrazione. Le diverse dimensioni possono posizionarsi nel tempo in modo diacronico. In terzo luogo, infine, l'integrazione è bidirezionale in quanto essa non riguarda solo gli immigrati ma anche e congiuntamente i cittadini del paese ricevente”*. È una definizione che rimanda alla centralità del concetto di persona e che tiene conto non solo delle decisioni poste in essere dai migranti, ma anche delle opportunità offerte dalla società di arrivo. L'immigrato così non è concepito come individuo astratto ma come soggetto condizionante e condizionato, artefice della realtà che lo circonda attraverso la messa in atto di processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione [ibidem].

Parlare di integrazione oggi significa riflettere concretamente sull'interdipendenza di fattori che si esplicano ad un livello micro (delle esperienze individuali), meso (degli aspetti gestionali da parte dei servizi e delle istituzioni) e macro (delle politiche migratorie e dei flussi di immigrati) attraverso il coinvolgimento di una pluralità di attori sociali che non rispecchiano delle culture, intese come entità rigide e immodificabili. L'identità culturale è fluida, cangiante e ridefinita costantemente dalle convenienze, dalle situazioni e dagli interlocutori in un'a incessante negoziazione [Dal Lago 2005].

Significa però anche evidenziare l'importanza della contestualità delle pratiche integrative e delle politiche per l'integrazione, che non si escludono a vicenda ma si correlano tra loro dando forma a processi di inclusione fondamentali per la definizione delle società future. È infatti nella relazione tra sfera pubblica e sfera privata che il confronto interculturale si inasprisce, tanto da trasformare il campo dei diritti individuali e dei diritti collettivi in un'arena sociale. Tematiche relative al diritto di famiglia, ai culti religiosi, all'educazione culturale diventano punti di snodo per la costruzione del clima di

interazione sociale tra autoctoni e alloctoni, che possono sfociare in tentativi di chiusura e antagonismo o in aperture pluraliste e democratiche.

L'idea oggi emergente di integrazione riuscita è in questo senso intesa come possibilità concreta di promuovere una parità sostanziale ed effettiva all'interno delle società sempre più multietniche, consentendo agli individui l'espressione libera della propria identità culturale nel rispetto degli altri [Ambrosini 2007]. Idea alquanto "infondata" allo stato attuale nel nostro paese che appare molto lontano dall'implementazione di pratiche integrative di ampio respiro, e soprattutto lungimiranti [Caritas 2011].



## 2. I figli degli Altri: l'attenzione sociologica per le seconde generazioni

"Alì dagli occhi azzurri, uno dei tanti figli di figli, scenderà da Algeri, su navi a vela e a remi. Saranno con lui migliaia di uomini [...] sbarcheranno a Crotone o a Palmi, a milioni, vestiti di stracci asiatici, e di camice americane. [...] Da Crotone o Palmi saliranno a Napoli, e di lì a Barcellona, a Salonicco e a Marsiglia. [Pier Paolo Pasolini 1964].

Studiare i processi di integrazione delle seconde generazioni permette di ottenere l'immagine di meccanismi più ampi di convivenza interetnica, chiarendo logiche e strategie di interazione tra i due contesti in gioco e permettendo di riflettere sulle reali dinamiche che generano la vita sociale. Il presente capitolo offre una disamina dei principali sviluppi dell'analisi sociologica sulle seconde generazioni, mediante una lettura diacronica delle questioni più spinose che hanno animato il dibattito nel continente americano prima ed europeo poi, per giungere ad esaminare le tendenze interpretative in atto nel nostro panorama nazionale negli ultimi decenni.

### 2.1 Le basi della riflessione americana

La terza fase delle migrazioni umane<sup>5</sup> prende l'avvio nei primi decenni dell'800, innestandosi sulla scia dei grandi trasferimenti di popolazione, avvenuti nella fase storica, che avevano visto ingenti masse di europei e africani rivolgere lo sguardo verso le prospere terre degli Stati Uniti America e le fertili campagne dell'America Latina [Bevilacqua et al 2001]. Le cause strutturali sono molteplici, ma ruotano principalmente intorno alla devastante crisi agraria che investe le coltivazioni dell'Europa, all'esponentiale pressione demografica e alla conseguente pauperizzazione del mondo contadino e del ceto piccolo borghese.

Negli anni '40 del XIX secolo, la prima grande ondata della nuova era migratoria è monopolizzata dagli irlandesi in seguito ad una terribile carestia. Pochi anni dopo arrivano inglesi, tedeschi, spagnoli, russi, polacchi. L'Italia contribuirà significativamente dal 1870 in poi, spingendo circa diciassette milioni di italiani ad emigrare nell'arco di cinquant'anni: a mutare non era la propensione migratoria, da tempo diffusa nella mentalità italiana, bensì la numerosità degli spostamenti e la concentrazione temporale folgorante, che innescano processi di convivenza civile alquanto complessi, soprattutto all'inizio del nuovo secolo,

---

<sup>5</sup> Nella storia umana si individuano tre fasi delle migrazioni umane: la fase preistorica, la fase storica e la fase contemporanea, che comincia nel 1810-15 e dura poco più di un secolo [Bevilacqua, De Clementi e Franzina 2001].

quando ormai le singole compagini etniche appaiono capillarmente insediate sul territorio americano.

L'emigrazione dal continente europeo ai primi del Novecento era, infatti, composta principalmente dalle popolazioni dell'Europa meridionale e orientale: emigravano soprattutto i greci per fuggire all'espansione turca, gli armeni cattolici, gli ebrei russi e gli italiani<sup>6</sup>, che si insediavano prevalentemente nelle città industriali della costa orientale degli Stati Uniti, per la vicinanza sia alle zone portuali che alle grandi città limitrofe<sup>7</sup>. In un sistema a carattere rotatorio, in cui i nuovi arrivati sostituivano gli immigrati di vecchia data andando a ricoprire mansioni dequalificate e spingendo questi ultimi più in alto nella scala sociale, era assolutamente scontato aspettarsi conflitti e tensioni tra le varie comunità migranti, che finivano inevitabilmente per riflettersi sul giudizio della società autoctona. I nuovi arrivati assumevano il ruolo di capro espiatorio, attirando su di sé tutte le preoccupazioni e le inquietudini del popolo americano, che mal tollerava una presenza straniera funzionale allo sviluppo economico, ma ormai ingestibile per la molteplicità di usi e costumi introdotti dagli emigranti. Come sempre accade, alcune etnie erano meno accettate di altre: probabilmente anche per via di una semplice questione tempistica di arrivo, scozzesi, tedeschi, svedesi erano visti come grandi lavoratori, cittadini pacifici, soggetti orientati all'americanizzazione e quindi assolutamente assimilabili nel tessuto sociale americano. Lo stesso non poteva dirsi per gli irlandesi, i russi, i polacchi e soprattutto per gli italiani<sup>8</sup>, specie quando provenienti dal Sud.

I migranti meridionali, uomini, soli e con un retaggio contadino alle spalle, erano considerati dei villici, cafoni e primitivi, rifiutati ed etichettati persino dai "compaesani settentrionali", attentissimi a rimarcare le profonde differenze endemiche dell'appena nata Giovane Italia. I lavori che svolgono rispecchiano il pregiudizio insito nella comunità ospitante: ferrovieri, minatori, lustrascarpe, scaricatori di porto, straccivendoli, lavori di secondo ordine per uomini inferiori.

Intanto i riferimenti al degrado morale, igienico, sanitario e sociale si susseguono ininterrottamente, costituendo validi appigli per l'analisi del fenomeno migratorio, orientata alla ricerca di evidenze statistiche atte a regolamentare l'immigrazione degli anni successivi. Un esempio è dato, nel 1907 sotto il governo del presidente Theodor Roosevelt, dall'istituzione della Commissione per l'immigrazione, che redige un documento in 41 volumi, "*Reports of the Immigration Commission*", il cui scopo principale è mostrare gli aspetti svantaggiosi e deleteri delle migrazioni. Razza, propensione criminale, inciviltà sono solo alcuni dei temi affrontati, ma chiariscono appieno gli intenti accusatori dell'indagine.

Il sentimento di astio nei confronti degli immigrati cresce a dismisura e i conflitti etnici tra i singoli gruppi per questioni legate al lavoro o alla suddivisione degli spazi abitativi alimentano fenomeni di conflitto sociale. L'unica consolazione per la popolazione autoctona è che questi lavoratori al servizio della potenza americana siano uccelli di passaggio, antesignani dei *gastarbeiter* della Germania del secondo dopoguerra, destinati al rimpatrio. Per molti erano solo conseguenza di un dato momento storico e di un preciso interesse economico.

---

<sup>6</sup> Dal Veneto, dal Friuli e dal Piemonte erano giunti i primi italiani. Dal 1870 alla fine del secolo, questi avevano popolato molte zone del Brasile e dell'Argentina, inserendosi nell'economia agricola. Dall'inizio del XX secolo sono però le regioni meridionali ad inviare manodopera in America, principalmente con contadini della Campania, della Sicilia [Gabaccia 2003].

<sup>7</sup> "L'insediamento degli italiani sul territorio americano era stabilito a priori dai cd "padroni", che si occupavano di reclutare manodopera in patria e di collocare i lavoratori a seconda delle necessità nei vari comparti produttivi dell'industria americana" [Paparazzo 1990].

<sup>8</sup> In quel periodo era diffusa la convinzione che l'Italia fosse una nazione di neri, in quanto colonizzata da una popolazione africana. L'idea, sostenuta alla fine dell'Ottocento da etnologi italiani come Sergi e Pigroni, contribuì significativamente ad alimentare il pregiudizio nei confronti dei nostri avi, rafforzando le discriminazioni e l'odio razziale in quegli anni [Stella 2002].

Le cose presero però una piega diversa: intorno al 1880, la presenza femminile immigrata aveva iniziato a crescere. Molte donne arrivano nubili in cerca del benessere e su spinta della famiglia, altre giungevano per ricongiungersi ai mariti emigrati con al seguito la prole. Il richiamo delle catene migratorie iniziava a farsi sentire con forza e, in poco tempo, interi quartieri di grandi città americane vennero monopolizzati etnicamente, riproducendo stili di vita, consumi e relazioni tipiche dei paesi di provenienza dei lavoratori e delle famiglie straniere, che qui si formano, si riuniscono e si allargano, ricreando veri e propri paesini, identici per composizione e interazione a quelli originari. È in questo periodo, ad esempio, che nascono le prime Little Italies nelle grandi città, con la funzione esplicita di raccogliere nuclei familiari di origine italiana nello stesso spazio urbano. L'intento bonario finisce per ritorcersi contro gli stessi abitanti dei "ghetti auto-escludenti", contribuendo significativamente ad innalzare barriere insormontabili per l'efficacia dell'integrazione nel paese ospitante: "(...) Gli italiani più di qualunque altra razza si trovano in una condizione di completa segregazione. Ovunque si verifichi una concentrazione di manodopera italiana, là si troverà una colonia italiana che vive in una comunità isolata e che ha scarsi rapporti con altre razze o con i nativi" [Paparazzo 1990].

A mutare così non è solo la composizione di genere o la collocazione urbana: l'intero assetto comunitario inizia a cedere alla pressione di una convivenza forzata, specie quando, ormai inequivocabilmente, appare terminata l'era della provvisorietà. E con essa l'era del disprezzo velato dalla tolleranza a distanza di sicurezza.

L'attenzione si sposta sulle inevitabili dinamiche di coesistenza, spingendo i padroni di casa non solo ad interrogarsi sulla pericolosità sociale e morale dei nuovi arrivati, ma anche a porre in essere strategie di incorporazione volte ad uno sviluppo armonico della società. Se non si può più rimandarli indietro, bisogna educarli, ripulirli, uniformarli al sistema, renderli a tutti gli effetti degli americani.

Dal canto loro i migranti, spesso analfabeti, rinchiusi tra le mura invisibili del quartiere e del lavoro, sembrano impegnati autonomamente a cucirsi addosso delle sembianze americane: alcuni cambiano i loro nomi e cognomi, altri scimmiettano lo slang americano, altri ancora si convertono al protestantesimo<sup>9</sup>. La criminalizzazione dello straniero e l'avversione comunitaria sono così tangibili da innescare sagacie mimetiche per uniformarsi all'ideale statunitense.

### 2.1.1 La straight line

" ... l'America è il Crogiuolo di Dio, il grande Crogiuolo nel quale tutte le razze di Europa si fondono e rifoggiano ... Eccovi qui, brava gente, penso, quando li vedo a Ellis Island, eccovi qui nei vostri cinquanta gruppi, con le vostre cinquanta lingue e cinquanta odii cruenti rivalità. Ma non rimarrete così a lungo, fratelli, perché questo è il fuoco di Dio... Tedeschi e francesi, irlandesi e inglesi, ebrei e russi, tutti nel Crogiuolo! Iddio sta creando gli americani".  
[Israel Zangwill, *Il crogiuolo*, 1924].

In questo complesso quadro relazionale, i volti dei figli degli stranieri contribuiscono a determinare un clima di insofferenza, astio, o più semplicemente a suscitare interrogativi e dibattiti, laddove appare fondamentale evitare qualsiasi errore ulteriore nella gestione dei

---

<sup>9</sup> Alcuni riferimenti in merito ad eventi di mimesi sociale si trovano nelle opere di Child (1970), *Italian or American? : The Second Generation in Conflict*, Yale University Press, New Haven,; Tricario (1984), *The Italians of Greenwich Village*, Center for Migration Studies, New York; Vecoli (1998), *The Italian American Press and the Construction of Social Reality, 1850-1920*, in J.P. Danky, W.A. Wiegand, *Print culture in a Diverse America*, University of Illinois Press, Urbana.

rapporti interetnici. Lo sguardo etnocentrico americano si concentra così in breve tempo su una particolare categoria di "immigrato": l'aumento consistente di bambini e ragazzi di origine straniera costituisce un valido banco di prova per testare la volontà integrativa degli allogeni, offrendo al contempo uno spiraglio sulle future dinamiche comunitarie e sugli sviluppi di una società inevitabilmente multietnica.

Le "seconde generazioni" salgono sul banco degli imputati e si susseguono le descrizioni sul loro conto: la maggior parte di loro abbandona precocemente la scuola, altri non vi mettono mai piede, vivono perennemente per strada facendo i lustrascarpe, gli strilloni, vendendo giornali o nei casi migliori aiutando i genitori nel lavoro a domicilio. Ad essi vengono attribuiti la maggior parte degli atti di piccola criminalità, la tendenza all'uso di alcolici e fumo ed il coinvolgimento in risse tra alcuni gruppi in particolare:

"Fra gli irlandesi e gli italiani vicini e rivali negli stessi tipi di lavoro c'era molto attrito e qualche violenza. Le madri italiane riferivano che accompagnavano i loro figli a scuola all'andata e al ritorno per evitare risse. (...) Tali risse si verificarono, in realtà, abbastanza frequentemente nei primi duri anni, quando gli italiani incominciavano a stabilirsi in un quartiere. Soprattutto gli adolescenti di entrambi i gruppi, sensibili agli insulti sprezzanti, rispondevano alle sfide lanciate e tali risse a volte degeneravano e parecchie bande si trovavano letteralmente in guerra per alcuni giorni" [Paparazzo 1990].

In aggiunta, il citato resoconto della Commissione del Senato del 1911 rilevava una sovra-rappresentazione dei minori immigrati tra la popolazione detenuta. C'erano abbastanza elementi per creare una questione "seconde generazioni" e l'allora nascente Scuola di Chicago scelse di indirizzare la propria vocazione per l'analisi dei processi migratori verso lo studio sociologico delle dinamiche di costruzione dell'appartenenza identitaria dei figli degli stranieri. L'influenza politica della *straight line assimilation* era tuttavia fortissima e l'analisi sociale si contraddistinse per una propensione all'americanizzazione: gli studi che scelsero di concentrarsi sulla questione dei figli degli immigrati dagli anni '20 in avanti muovevano da una logica integrativa, puntata sulla completa assimilazione ai valori e agli ideali della classe politica statunitense, che promuoveva «programmi di americanizzazione» degli stranieri. Emblematica era stata la dichiarazione del presidente Theodore Roosevelt: «There can be no fifty-fifty Americanism in this country... there is room here only for 100 percent Americanism, only for those who are American and nothing else» [Rumbaut 1997]. In questa prospettiva, la questione seconde generazioni diventava un ulteriore stadio di controllo dell'avvenuto o mancato adattamento dei migranti.

Lo studio di Thomas e Znaniecki [1918-1920], ad esempio, concludeva che l'integrazione nella società era resa difficoltosa proprio dalla duplice appartenenza, tanto da rilevare un numero di delitti perpetrati dai figli di stranieri era maggiore se confrontato con quello dei genitori. Confermando quindi le intuizioni di Hapgood, che aveva rilevato ampiamente questa condizione di smarrimento identitario, i due studiosi sottolineavano un maggiore coinvolgimento dei giovani stranieri in atti devianti e una propensione al rifiuto dell'autorità, determinata principalmente dall'incapacità dei genitori di porsi come mediatori tra la coscienza comunitaria d'origine e la coscienza dei figli in terra straniera in un quadro di *disorganizzazione sociale*, ossia in una situazione caratterizzata dal diminuire dell'influenza delle regole sociali di comportamento dei membri del gruppo [ibidem]. La visione dei due autori, così come ricordano Barbagli e Schmoll [2011] è tuttavia ancora rivolta all'analisi della dimensione etnica nell'assimilazione e al rischio di derive non conformi all'ordine costituito.

Saranno Park e Burgess ad affrontare la questione dei figli delle migrazioni non solo da una prospettiva assimilazionista ma anche nell'ottica individuale, rivolgendo attenzione ai meccanismi personali di adozione di una cultura altra. Attraverso le quattro fasi dell'interazione tra i gruppi, competizione economica, conflitto politico, adattamento

sociale e assimilazione culturale [1924], il singolo individuo vedeva la propria storia incorporarsi lentamente all'interno del nuovo mondo, il cui punto di arrivo era determinato dall'assimilazione sociale, ossia dal processo o dai processi attraverso i quali persone di diverse origini razziali e diverso patrimonio culturale, occupanti un territorio comune, raggiungono una solidarietà culturale sufficiente quanto meno a sostenere un'esistenza nazionale [Park 1930]. L'enfasi sull'assimilazionismo naturale spinge Park e Burgess a concentrarsi così sugli aspetti di integrazione delle seconde generazioni, considerate dagli stessi indistinguibili dai figli degli autoctoni [1924]. La lingua, i costumi, la frequenza scolastica e l'accesso al mondo del lavoro sembrano essere le variabili determinanti in un processo di acculturazione conforme<sup>10</sup>.

Ipotesi adottata anche da Warner e Srole [1945], che riprendono il concetto di assimilazione, correlandolo all'appartenenza etnica<sup>11</sup>. Pur mostrando la limitatezza delle possibilità di assimilazione per alcuni gruppi, dettata dal grado di accettabilità di questi all'interno del contesto ospitante, gli Autori rimangono convinti dell'inevitabilità dell'adattamento, passante proprio attraverso le generazioni successive. Nel loro saggio, *The Social System of American Ethnic Groups*, considerato come uno dei lavori a vocazione più etnocentrica di quel periodo [Alba e Nee 1997], gli autori indicano esplicitamente la necessità che i gruppi etnici abbandonino i loro tratti culturali, ritenuti "inferiori", abbracciando senza riserve lo stile di vita americano.

L'indiscutibilità della *straight line* iniziava però ad essere messa in crisi dalle evidenti pecche di un modello di incorporazione perfetto sulla carta, ma claudicante nella pratica quotidiana. Irlandesi e italiani, specialmente, erano al centro del dibattito pubblico e dell'interesse sociologico, proprio in virtù della loro impermeabilità al modello individualista e competitivo della società americana. Dagli anni Quaranta fino agli anni Sessanta, studiosi come William Foote Whyte nel libro "*Street Corner Society, The social Structure of an Italian Slum*" [1943], Jerre Mangione nel libro "*Mount Allegro. A Memoir of Italian American Life*" [1942] e Herbert Gans nelle sue ricerche [1962] descrivevano le Little Italies come delle comunità autoreferenziali, contraddistinte da un'alta criminalità giovanile. La molteplicità di studi sull'argomento permetteva inoltre di analizzare le possibili strategie identitarie dei giovani stranieri. Child [1943], ad esempio, in un'analisi socio-psicologica dei figli degli italiani descrisse tre reazioni delle seconde generazioni di fronte alla tensione provocata dalla duplice appartenenza: quelli che rifiutavano le origini italiane e cercavano di farsi accettare dalla maggioranza anche a spese della propria identità, come quelli che scelsero di cambiare il loro cognome; quelli sposavano l'eredità italiana, l'ideologia fascista e la nostalgia per la patria e quelli, infine, incapaci di collocarsi e scegliere cosa essere. Fondamentalmente le traiettorie erano però di due tipi: una orientata al mantenimento dei codici culturali trasmessi dai genitori e l'altra di adozione incondizionata del pensiero americano maggioritario.

Con l'avvento degli anni '60, una svolta differenzialista, orientata alla valorizzazione delle minoranze e al ridimensionamento della cultura Wasp, spinse la ricerca sociologica verso una lettura dei processi di inserimento degli immigrati più attenta agli elementi di

---

<sup>10</sup> Sebbene la linea di Park e Burgess sembri centrata sulla categoricità dell'assimilazione, molte interpretazioni successive si sono mostrate meno rigide [Rumbaut 1997; Alba e Nee 1997; Kivisto 2005]. La critica sottolinea con forza come il *race relation cycle* (concorrenza, conflitto, accommodation e assimilation) non indichi le tappe obbligate di un itinerario evolutivo nei rapporti fra gruppo di minoranza e società di accoglienza, ma esprimano la differenziazione dei tempi e dei modi di inserimento delle minoranze. In tal senso, accommodation sembra più adatto per le prime generazioni, mentre l'assimilazione sembra sposarsi meglio con le modalità di incorporazione al sistema sociale messe in atto dalle seconde generazioni, più malleabili a livello relazionale [Rumbaut 1997].

<sup>11</sup> Nel lavoro di Warner e Srole è molto forte l'idea dell'inserimento determinato dall'appartenenza. Secondo gli autori, i neri avrebbero sempre avuto margini di inserimento scarsi, rispetto ad esempio ai protestanti anglofoni o agli europei "bianchi". Il peso del giudizio esterno della comunità ospitante assume così una centralità fino ad allora quasi negata, scaricando le responsabilità dell'assimilazione sulla volontà dei nuovi arrivati [Ravecca 2009].

resistenza culturale che non a quelli di “sottomissione adattativa”. I movimenti per il riconoscimento delle differenze, le lotte anticoloniali contro la supremazia imperialista, gli accesi dibattiti sulla superbia di un’integrazione di tipo unilaterale, l’attenzione tutta funzionalista per le categorie devianti della società avevano difatti motivato prese di posizione contrarie ad un concetto di assimilazione univoco.

Tra le cause di questo cambio di rotta, in primo luogo c’era la massiccia ondata di arrivi negli Stati Uniti dall’America del Sud e dell’Asia, che aveva ridefinito completamente il volto dell’immigrazione ormai consolidata e di conseguenza le teorie sull’assimilazione classica. Inoltre, l’attenzione per i gruppi più svantaggiati, esclusi dalle stanze del potere, aveva posto la questione dell’ingerenza della società di accoglienza nella vita del migrante, costretto a rinunciare suo malgrado al proprio retaggio culturale per essere tollerato ed accettato. In questo senso, il famoso *Beyond the Melting Pot* [1963] di Glazer e Moynihan dimostrò che l’*American melting pot* non era mai esistito: nell’opera, essi sostenevano infatti che i gruppi etnici non fossero scomparsi nel flusso del mainstream, ma che alcune specificità identitarie venissero riprodotte di generazione in generazione, e quindi salvaguardate dalla fagocitazione maggioritaria.

Nel 1964, Milton Gordon recupera l’intuizione dell’adattamento per stadi<sup>12</sup>, enunciando la distinzione fondamentale tra acculturazione e assimilazione, così come aveva cercato di fare Park non senza lasciare adito a fraintendimenti, attribuendo alla seconda l’accezione più ampia di coinvolgimento effettivo all’interno del gruppo di maggioranza, ma precisando che tale stadio non rappresentava l’apice del processo evolutivo bensì una delle possibilità, constatando che in realtà la tipologia di rapporti tra i gruppi giungeva al massimo al livello dell’acculturazione, che garantiva sicuramente una partecipazione concreta alla vita sociale e comunitaria, tuttavia, non completa. Il modello, di tipo unidimensionale, presupponeva quindi che mantenimento della cultura originaria e adozione di un modello culturale maggioritario fossero due estremi auto-escludenti di un processo dipendente dalla volontà degli immigrati di assimilarsi [Pollini e Scidà 2002].

Il peso della cultura ospitante nella definizione dei percorsi di inserimento, l’impatto degli stranieri sulla vita degli autoctoni e la possibilità di esiti differenti a seconda delle possibilità di inserimento offerte vengono lasciate in ombra. Come afferma Berry [2001], criticando la visione gordoniana di assimilazione, “*se si assume che frequenti contatti con l’altro gruppo conducono sempre ed inevitabilmente ad un basso mantenimento della propria cultura di origine, allora l’unico possibile esito del contatto interculturale è l’assorbimento di un gruppo nell’altro, con la fusione dei due in una unica cultura che conduce alla scomparsa dei gruppi culturali originariamente distinti*”.

### 2.1.2 La rivoluzione multiculturalista e il ritorno dell’assimilazionismo

Il periodo post-bellico si apre con profonde contraddizioni interne: da un lato emerge la negatività di una gestione delle relazioni interetniche fondata sul predominio di una parte; dall’altro il concetto stesso di assimilazione entra in crisi a causa di quello che appare come un risveglio etnico, specie quando in ambiente accademico iniziano a prendere piede discussioni incentrate sulla nascente idea di multiculturalismo<sup>13</sup>, che prevede

---

<sup>12</sup> Gli stadi individuati sono: acculturazione, stadio strutturale con entrata nelle associazioni o club, connubio con i matrimoni, prime forme di identificazione e senso di appartenenza alla nuova società, diminuzione dei pregiudizi, minori discriminazioni, assenza di conflitti di valore e di gerarchie di potere [Caneva 2011].

<sup>13</sup> Negli anni ’70, la rivoluzione silenziosa dei franco-canadesi nella regione del Quebec, che chiedevano il riconoscimento di un’autonomia culturale rispetto alla maggioranza canadese, diede il via all’adozione di una politica multiculturalista ufficiale, legittimando le richieste avanzate dai gruppi minoritari interni allo Stato-nazione che chiedevano una integrale autonomia. Non bastava più, dunque, un dialogo fra due culture diverse, di cui una dominante, all’interno dello stesso Stato (interculturalismo), ma era necessaria un’autonomia completa, superando discriminazioni e pregiudizi culturali. L’apertura alle pratiche di riconoscimento

un'inclusione capace di rispettare l'originalità delle singole diversità, preservandole e tutelandole, attraverso forme di interventismo statale.

Iniziano così a prendere piede visioni incentrate sulle difficoltà dei meccanismi di integrazione tra culture differenti, che garantiscono prospettive più ampie nell'identificazione dei rischi e dei vantaggi derivanti da un'esposizione culturale doppia, specie per le seconde generazioni, che in quegli anni iniziano ad essere evidenti nel tessuto sociale non solo americano ma anche europeo. Approcci di stampo strutturalista, legati alle teorie sociologiche del conflitto, individuano negli stranieri della prima ondata degli estranei utili al sistema economico, sistematicamente discriminati dalla convergenza di fattori individuali, sociali e culturali. In un'ottica di competizione tra gruppi, le classi sociali più avvantaggiate sfruttano le categorie più deboli confinandole in posizioni di scarso rilievo per poterle meglio controllare e gli stranieri rispecchiano fedelmente l'immagine del proletario asservito ai bisogni dei ceti dominanti.

Tuttavia l'avvento delle seconde generazioni complica le cose con l'emergere di aspirazioni alla mobilità sociale forti e meno disposte all'accettazione di lavori poco remunerati e precari: Piore [1979] parla di ribellione delle seconde generazioni, percorrendo una strada interpretativa delle disuguaglianze sociali tra giovani autoctoni e immigrati che sarà battuta da molti altri studiosi, pur con declinazioni differenti. La svalutazione dei percorsi di vita dei genitori immigrati appare scontata per giovani socializzati ai canoni di riferimento di stampo occidentale, spingendo le nuove leve a rivendicare un posto al sole nella società americana che però sembra essergli strutturalmente negato. Nel loro studio sui risultati scolastici di 25 gruppi etnici negli Usa, Hirschman e Falcon [1985] riscontrano ad esempio che i figli degli immigrati più istruiti conseguono sistematicamente risultati scolastici migliori, rispetto alla quarta o quinta generazione discendente da immigrati poveri e poco istruiti, rimarcando il valore del capitale culturale familiare e comunitario nella definizione delle traiettorie di successo scolastico e, conseguentemente, lavorativo. Le ricerche di Portes [1995] parlano addirittura di gerarchie basate sull'etnia che limitano l'accesso all'istruzione, all'abitazione e al lavoro, comportando una persistente disparità etnica nei livelli di reddito, di livello d'istruzione e carriere lavorative.

I buoni propositi degli assunti assimilazionisti si scontrano con la dura realtà delle grandi metropoli e delle periferie americane: l'ideale egualitarista e democratico del self-made man sembra valere solo per l'uomo medio bianco americano, rimanendo un'utopia per gli immigrati e i loro figli collocati ai piedi della scala sociale. Inoltre, il problema della razza e il declino dell'economia manifatturiera assumono una rilevanza centrale nei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali: i primi immigrati di inizio novecento erano bianchi, europei, impiegati in settori impiegatizi poco allettanti per i Wasp americani, che garantivano prospettive di ascesa sociale per tre o quattro generazioni almeno [Perlmann e Waldinger 1997]. L'affacciarsi di masse non caucasiche e di un sistema economico a clessidra, che alimenta la disparità tra classi benestanti e classi povere, sposta la leva delle aspirazioni giovanili di origine immigrata, destinate inevitabilmente a scontrarsi con una logica escludente. Socializzati culturalmente al modello di vita occidentale, i giovani stranieri sperimentano il fallimento della fiducia incondizionata nel sogno americano e della promessa assimilazionista di una mobilità ascendente, in un declino forzato che lascia ben pochi spazi di riscatto [Gans 1992].

La critica della *bumpy-line theory*, ossia di una prospettiva che guarda all'assimilazione come percorso incidentato, si riverbera negli ambienti accademici, inducendo ad una riflessione circa lo stato vitale del concetto di assimilazione della prima era [Piore 1979; Gans 1992]. "Is assimilation dead?" è la domanda che si pongono in molti e a cui Glazer

---

dell'alterità coinvolse molti stati europei, come l'Inghilterra e l'Olanda che ben presto misero in atto politiche locali destinate a favorire la piena realizzazione delle minoranze nel rispetto della libertà generale, attraverso un trattamento non discriminatorio nell'assistenza sanitaria, sociale e nel diritto di voto [Quassoli 2002].

cerca di dare risposta in un saggio omonimo di grande influenza nel mondo scientifico [1993]. La conclusione è però che l'assimilazione non è morta, ma che semplicemente ha cambiato forma e ha perso la sua proverbiale linearità.

Nello stesso momento in cui il modello assimilazionista classico entra in crisi arriva una ventata neo- progressista a rimettere in discussione gli assunti precedenti, avviando una riflessione critica di grande impatto sul pensiero sociologico e sull'interpretazione dei fenomeni migratori più in generale. Oltre allo scarto tra socializzazione culturale ed esclusione socio-economica di derivazione mertoniana, la prospettiva rileva l'importanza del modello ricevente nell'influenzare i comportamenti dei figli degli stranieri, invertendo i termini analitici: se essere americanizzati costituiva un'evidenza tangibile dell'avvenuto percorso di integrazione, la riflessione degli anni '90 spinge ad interrogarsi sulle colpe di una forzatura identitaria, posta come vincolo per l'accettazione societaria delle seconde generazioni. *L'ansia di assimilazione* conseguente all'idealizzazione nostalgica del melting pot, viene sconfessata e alcune voci autorevoli mettono in discussione le pretese di "anglo-conformità" escludente della società americana. A tal proposito, sottolinea Steinberg [1997]:

«Gli studenti più americanizzati, quelli le cui famiglie hanno vissuto in America per un tempo più lungo, sono meno impegnati a far bene a scuola di quanto non lo siano i loro colleghi immigrati. Diventare americanizzati è negativo per i risultati scolastici dei giovani, ed è terribile per la loro salute mentale complessiva».

All'interno del movimento neo-assimilazionista si strutturano così diversi filoni: da una parte quello degli ottimisti, come Alba e Nee [1997] che pur consapevoli delle tortuosità del percorso intravedono comunque un'inintenzionalità integrativa, dimostrata dall'apprendimento della lingua, dall'investimento nella riuscita scolastica dei genitori, dai matrimoni misti, dalla scelta di rimanere nella terra ospitante, dall'abbandono delle nicchie etniche, o come Boyd e Grieco che parlano addirittura di transizioni trionfanti [1999], puntando sul successo delle seconde generazioni, capaci di sfruttare le competenze dei due sistemi di riferimento positivamente; dall'altra quello più moderato, con studiosi come Perlmann e Waldinger [1997] che invece evidenziano sia i lati positivi che quelli negativi dell'inserimento delle nuove minoranze. I due autori contestano ad esempio la centralità della razza, ribadendo che anche per i primi immigrati del '900 essa era stata una conquista e non una circostanza ascritta, così come, pur dando per scontata la terziarizzazione dell'economia americana, chiariscono che questa trasformazione occupazionale non coinvolge tutta la popolazione straniera, essendo buona parte di essa impiegata nel più florido settore industriale delle grandi città.

Tra il determinismo pessimista e l'ottimismo unilaterale si sviluppano tuttavia posizioni intermedie [Spanò 2011]. Nello stesso anno in cui Glazer scrive il suo saggio sul tramonto dell'illusione del gruppo sociale dominante, Portes e Zhou [1993] introducono il concetto di *assimilazione segmentata*, che collega tra loro la natura contingente dell'identificazione etnica, le influenze macro-strutturali e il grado di capitale umano e comunitario a disposizione. L'idea di fondo è che i tratti culturali ed etnici di origine, combinati alle difficoltà economiche e alle mediocri prospettive di istruzione delle periferie urbane e dei ghetti americani, in cui spesso si concentrano le nicchie comunitarie, influenzino moltissimo i percorsi di inserimento nella realtà di accoglienza, aprendo le porte a traiettorie di rifiuto della visione mainstream o al ripiegamento in chiusure identitarie fortemente utopiche. Essere bianco, latino, nero, avere genitori istruiti o al contrario vivere in ambienti familiari carenti di stimoli, vivere in zone degradate o in periferia, non sono più solo variabili che il sistema sociale riesce comunque ad incorporare sul lungo periodo: significa essere penalizzati in partenza e questo, a sua volta, comporta avere meno opportunità di mobilità sociale e più rischi di incorrere in quella che Ambrosini definisce *integrazione illusoria* [2004], ossia nel *paradosso dell'integrazione*

teorizzato da Wrench Rea e Ouali [1999], che mostrano lo scarto reale tra aspirazioni e prospettive effettive, capace di condurre ad un'etnicizzazione della povertà e ad una riproduzione dei modelli lavorativi dei genitori: mentre i genitori spesso rimanevano relativamente invisibili, inseriti in occupazioni in cui si trovavano pochi lavoratori nazionali, i figli si proiettano verso un arco molto più ampio di opportunità, ambite anche dagli autoctoni, esponendosi a situazioni in cui è più probabile incontrare razzismo e discriminazione [Caneva 2011].

L'assimilazione acquisisce così un aspetto dinamico, non solo più come frutto della pretesa di similarità imposto dalla società ricevente, bensì come processo contrapposto alla segregazione e all'emarginazione delle minoranze [Brubaker 2001].

Gli aspetti negativi della convivenza interetnica vengono stemperati dalle voci in difesa delle capacità di adattamento dei figli di immigrati, con studi tesi a rilevare i loro successi in campo scolastico, come risultato di un processo di integrazione indipendente dal gruppo etnico di riferimento. Partecipare alla vita sociale del paese ospitante, studiare nelle scuole degli autoctoni, crescere in seno ad una cultura maggioritaria acquisiscono un valore centrale nella riuscita della carriera formativa del giovane migrante, specie quando questi si colloca nella cosiddetta generazione 1,5, ossia in quella classe di giovani giunti nel paese ospitante nell'adolescenza. Moltissimi sono gli studi in favore di un'interpretazione del successo scolastico delle g2 dipendente dall'età di arrivo: l'idea comune è che proprio la difficoltà di mediare tra due universi di riferimento spinga i *foreign-born* a mantenere legami forti con la comunità d'origine e con i genitori, che rimangono dei punti di riferimento autorevoli nella crescita dei ragazzi, al contrario di quanto avviene invece nei *native-born* che, socializzati sin dalla nascita al modello maggioritario, finiscono per sviluppare comportamenti oppositivi nei confronti della famiglia e, spesso, anche del nuovo paese [Schaafsma e Sweetman 2001]. Farley e Alba [2002] vedono ad esempio un miglioramento della condizione delle g2 dovuto principalmente a cambiamenti anche legislativi, lavorativi, scolastici per le seconde generazioni, come il sostegno al bilinguismo o l'estensione del diritto allo studio per gli stranieri irregolari [Caneva 2011], mentre Chiswick e DebBurman a loro volta sostengono che i migliori risultati delle seconde generazioni sarebbero il frutto dell'influenza positiva data dai genitori, positivamente selezionati tra gli individui con maggior abilità nel lavoro e motivazioni sopra la media [2003].

### 2.1.3 L'emergere del transnazionalismo nel dibattito nordamericano

Gli approcci progressisti della visione assimilazionista non bastano ad evitare la reificazione di concetti come quello di cultura, nazione, confine, rimarcando un'enfasi eccessiva sulla dimensione etnica e sul carattere "secondario" delle seconde generazioni, costrette a definirsi sulla base di un'appartenenza spesso presunta e data per scontata da un nazionalismo metodologico inevitabilmente discriminatorio.

L'insoddisfazione verso le teorie sulle migrazioni predominanti si concretizza in una prospettiva transnazionale, le cui origini sono attribuite ai lavori pionieristici delle autrici Glick Schiller, Basch e Szanton Blanc nel 1992 sui migranti sudamericani a New York. Sottolineando per la prima volta l'importanza degli aspetti culturali della migrazione ed il modo in cui essi mantengono le relazioni con i paesi di origine, le autrici definiscono il transnazionalismo come «the processes by which immigrants build social fields that link together their country of origin and their country of settlement» [Glick Schiller *et al.* 1992]. Ragionare in termini di transnazionalismo significa superare le tradizionali categorie di "emigrante" e "immigrato", e cessare di concepire la migrazione come un processo che ha un luogo d'origine e un luogo di destinazione [Ambrosini 2006]. Il cardine della riflessione ruota, infatti, intorno alla capacità dei migranti di costruire reti sociali che connettono la patria di nascita e quella di adozione in un continuum spazio-temporale

[Vertotec 2001]. Come sostiene Ambrosini [2006], “ricorrendo a un linguaggio metaforico, se le visioni assimilazioniste vedevano l’immigrato come “sradicato”, e quelle improntate al multiculturalismo lo hanno considerato “trapiantato”, ora il transnazionalismo propone l’immagine dei migranti come “translati”, impegnati in un continuo lavoro di “traduzione” (o “trasferimento”) di linguaggi, culture, norme, legami sociali e simbolici. In altri termini, i migranti transnazionali forgianno senso di identità e appartenenze comunitarie non più a partire da una perdita, e neppure da una replica del passato, bensì come qualcosa che è allo stesso tempo nuovo e familiare”.

I legami che ne scaturiscono producono forme di assimilazione differenti, basate essenzialmente sul rifiuto della condizione di migrante come categoria definitoria: gli immigrati non sono destinati alla fagocitazione ma possono creare comunità transazionali, comunità immaginate, non necessariamente collocate in uno specifico contesto [Portes 1996; Faist 2000; Appadurai 2001].

I figli degli stranieri vivono così in una situazione in cui la patria di origine non è solamente un ricordo sbiadito o una meta per le vacanze: i genitori spesso intrattengono relazioni comunitarie, ricreando in alcuni casi vere e proprie reti relazionali di stampo etnico. Questa esposizione a pratiche transazionali produce effetti positivi, quando favorisce il bilinguismo, l’accettazione della differenza, la capacità di collocarsi su posizioni fluide, ibride, meno ancorate alle rigide definizioni nazionalistiche, che effetti negativi, come quando creano un mondo lontano nella mente del giovane migrante, un mondo a volte migliore di quello in cui si vive, un mondo non scelto ma obbligato, in cui rifugiarsi [Lewitt *et al* 2003; Wolf 2002]. Ma può anche essere deleterio per i figli degli immigrati, specie quelli più poveri ed isolati dal tessuto sociale, che si trovano così ancora più esclusi o rifiutati dal gruppo dei pari autoctono. La combinazione delle strategie di integrazione transazionali dà così esiti disparati, a seconda dell’ambiente socio-economico, del ciclo di vita, della classe di riferimento, dei contesti politico-istituzionali e delle aspirazioni dei soggetti [Lewitt e Waters 2002]. Più che individuare nuove logiche di adattamento, il transnazionalismo si propone come una prospettiva interpretativa, un angolo visuale in grado di cogliere meglio processi già in parte presenti, ma non adeguatamente concettualizzati, a metà tra una concezione più strutturale, come costruzione di reti tra contesti differenti, e una concettualizzazione più vicina al polo dell’azione sociale, come impegno individuale attraverso i confini [Morawska 2003].

Le ricerche iniziano così a concentrarsi su dinamiche già studiate, ma sotto una luce diversa: centrale diventa la rilevanza del rapporto con le origini nel definire i percorsi di inserimento e il futuro dei figli degli immigrati nella società americana: studi come quelli di Kivisto [2003], Rumbaut [2002], Kasintz [2002], Perlmann [2005] e Morawska [2009] analizzano da diverse prospettive l’influenza degli orientamenti transazionali, specie dei genitori, e le forme di condizionamento sulle capacità dei giovani di integrarsi positivamente nel contesto di accoglienza, aprendo la strada alla ricerca sulle seconde generazioni in un’ottica di ripensamento dei limiti dei modelli nazionali di incorporazione. Si tratta di una prospettiva lungimirante, capace di superare la comparazione tra macro-sistemi al fine di concentrarsi sui processi locali di inserimento delle minoranze. Una prospettiva innovativa, che rimane però confinata in buona parte nell’ambiente accademico statunitense, più avvezzo agli studi sulle generazioni di migranti, rispetto al panorama europeo, che come vedremo sconta sicuramente un ritardo, involontario e non, nell’indagine dei fenomeni connessi all’avvento dei figli degli Altri.

## 2.2 Gli studi europei

Mentre negli Stati Uniti il dibattito sulle seconde generazioni diventa centrale sin dalle prime ondate migratorie di derivazione prevalentemente europea, in Europa il tema perviene all'attenzione dell'opinione pubblica con sufficiente ritardo. La miopia cronica nei confronti della portata rivoluzionaria degli spostamenti di masse di lavoratori dal sud e dall'est del continente, unita al mancato sviluppo di tecniche di indagine empirica vere e proprie nella sociologia europea, comparabili a quelle americane, determina un'assenza di ricerche sociologiche specifiche sino agli anni '70, quando si affacciano sulla scena pubblica i figli delle migrazioni del dopoguerra. Del periodo precedente restano tuttavia testimonianze storiche di grande rilievo, che rimandano l'immagine di una classe operaia migrante a basso reddito, sottoposta a discriminazioni razziali e impegnata strenuamente ad integrarsi nelle patrie di adozione [Schnapper 1991; Pugliese e Sabatino 2006].

La ricostruzione post-bellica necessitava di manodopera a basso costo, poco qualificata, che non tardò ad arrivare, spinta da accordi vantaggiosi (o così almeno dovevano sembrare allora) tra i paesi richiedenti e quelli di partenza<sup>14</sup>. In breve tempo, i quartieri popolari, i vecchi centri storici, i nuovi poli industriali e le periferie si popolarono dei nuovi arrivati e delle loro famiglie che, in alcuni casi andarono a stabilizzarsi in territori già abitati da altri connazionali ed, in altri, ad aggiungersi ad ulteriori migranti e a famiglie operaie autoctone [Bosisio et al 2005].

Questa concentrazione spaziale modifica la percezione della presenza straniera e amplifica la visibilità delle nuove generazioni, segno tangibile della stabilizzazione dei flussi e dell'irreversibilità del fenomeno: a cavallo degli anni '70 vengono condotte numerose ricerche sulle famiglie allogene e sui loro figli, le stesse che oggi vengono usate come termine di paragone per la comprensione dei più recenti eventi migratori del nostro paese, soprattutto per la specificità delle risposte istituzionali e comunitarie alla spinosa questione dell'integrazione. Nonostante l'influenza dell'ipotesi assimilazionista di impronta atlantica fosse infatti fortissima in quegli anni, specie se si considera che essa rappresentava l'unica strategia di inclusione delle minoranze sperimentata, discussa e criticata, le nazioni europee rispondono in maniera autonoma alla necessità della convivenza interetnica, dando luogo ad una pluralità di modelli che spaziano dall'istituzionalizzazione della precarietà tedesca alla pretesa di universalismo francese, passando per la visione illuminata del pluralismo olandese e del multiculturalismo inglese.

### 2.2.1 Il caso tedesco dell'ideologia etnicista

La Germania, spinta dalla necessità di manodopera per la ricostruzione e per rispondere al crescente sviluppo economico dal 1955 in poi, richiama milioni di lavoratori dall'Europa meridionale e soprattutto dalla Turchia, sfruttando gli accordi bilaterali stipulati nell'immediato dopoguerra e le relazioni diplomatiche intrattenute sin dall'epoca dell'impero ottomano. La crisi petrolifera del 1973 frena questa corsa, ma non riesce ad arginare la progettualità dei primo-migranti che il sistema tedesco non riesce ad espellere: se buona parte dei lavoratori occasionali, gli ormai famosi *gastarbeiter*, tornano nelle patrie d'origine, spinti da una Germania poco incline a garantire l'accesso ai privilegi della cittadinanza ai non-autoctoni, molti restano richiamando mogli e familiari [Bevilacqua et al 2001].

---

<sup>14</sup> La scelta di puntare sull'emigrazione per affrontare la ricostruzione post-bellica maturò tra le future classi dirigenti repubblicane già durante la seconda guerra mondiale. La possibilità di ricorrere all'emigrazione cominciò ad essere vista come una concreta possibilità in risposta ad un'emergenza occupazionale complessa e duratura. Di conseguenza, molti furono gli accordi di quegli anni posti in essere dall'Italia con paesi richiedenti manodopera, finalizzati principalmente a spingere all'esterno frotte di disoccupati che avrebbero riportato in patria i capitali accumulati con il lavoro nelle fabbriche e nelle miniere [Bevilacqua et al 2001].

La seconda generazione si affaccia così sulla scena politica tedesca alla fine degli anni '70 e rinsalda le sue fila dopo gli anni '80, in seguito alla ripresa delle migrazioni provenienti dall'Europa dell'Est e dall'Asia. Le logiche politiche dei *Länder* condizionano difformemente gli esiti dei processi integrativi dei giovani stranieri, così da determinare una profonda eterogeneità nei percorsi scolastici e nella mobilità sociale, correlata inevitabilmente alla provenienza nazionale: come dimostrato da un brillante studio della Thränhardt, mentre gli spagnoli presentano un ottimo livello di inserimento, testimoniato da alti tassi di matrimoni misti e da brillanti carriere scolastiche, dovuto in larga parte all'orientamento favorevole all'integrazione proprio delle organizzazioni iberiche in Germania [Thränhardt 2004], ed i greci combinano un'integrazione funzionale con un sentimento radicato di appartenenza nazionale, che si riverbera nei codici valoriali delle nuove generazioni, italiani e soprattutto turchi sembrano invece sperimentare condizioni meno rosee, seppur per motivi di natura opposta. I genitori italiani, giunti in Germania solo dopo l'accordo del 1955<sup>15</sup>, sembravano disincentivare l'inserimento sociale dei figli: sin dai primi arrivi, lo stato italiano aveva difatti esternalizzato sezioni dei sindacati e delle Acli nazionali, con l'intento di scoraggiare la permanenza in terra straniera e di riportare in patria personale più qualificato, e soprattutto ancora politicizzato e ben informato sulla situazione italiana. Una forma di chiusura comunitaria resasi evidente in occasione della richiesta, ad opera di gruppi italiani oltranzisti di destra e di sinistra, di classi separate per i propri figli [*ibidem*]. L'asservimento ad un clientelismo endemico e la paura di tradire la propria cultura, uniti ad una collocazione territoriale degli italiani in *Länder* meno liberali nei confronti degli studenti stranieri, soprattutto nelle zone meridionali, come Baden-Württemberg e Baviera, determinano così un'opposizione all'integrazione di natura strutturale ed unilaterale.

Per i figli degli immigrati turchi il quadro è invece molto più articolato: in primo luogo, la comunità turca rappresenta il gruppo nazionale migrante più numeroso d'Europa e della Germania, con circa tre milioni di cittadini turchi e naturalizzati tedeschi; in secondo luogo, l'immigrazione turca ha vissuto due fasi ben distinte, caratterizzata da un primo gruppo proveniente dalla capitale e dalle città e da un secondo gruppo, negli anni settanta, fuggito dalle campagne in seguito all'inasprimento del conflitto con i curdi. I turchi del primo periodo, più qualificati ed istruiti, furono facilmente integrati nel sistema tedesco, anche in virtù di un proficuo passato diplomatico ed economico, e così i loro figli [Ambrosini e Abbatecola 2004]. Lo stesso non accadde per i secondi, i quali scontarono sicuramente la discriminazione da parte dei media e della classe politica germanica<sup>16</sup>, a fronte dell'acuirsi dell'attivismo politico e religioso di alcuni dissidenti e credenti turchi, oltre che l'inadeguatezza di un capitale culturale e familiare di origine contadina. Più che a cause imputabili alle singole parti, la mancata integrazione sembra così corrispondere alla convergenza di fattori endogeni ed esogeni che si alimentano dando vita ad una ghettizzazione vera e propria della "minoranza maggioritaria" turca.

Il modello esclusivista tedesco ribalta gli assunti dell'impostazione assimilazionista: non solo non si mira all'integrazione, ma anzi si cerca di preservare la specificità del migrante senza intenti multiculturali. L'obiettivo è, infatti, di rispedire indietro l'ospite lavoratore nel momento esatto in cui il mercato non è più capace di sopportarne il peso o semplicemente quando ha esaurito la sua funzione. A riguardo è interessante notare come tale logica sia stata traslata nel sistema scolastico con la creazione di corsi specifici per il mantenimento della lingua d'origine, specie del turco [Karacs 2000], con ovvie ripercussioni sui risultati scolastici e sull'apprendimento della lingua tedesca.

---

<sup>15</sup> Si trattò di un accordo molto sofferto, che lasciava intravedere una maggiore difficoltà da parte dei tedeschi ad accettare lavoratori italiani. I lavoratori italiani denunciarono situazioni di degrado, alloggi fatiscenti, ma gli ispettori inviati dal governo riportarono in patria l'immagine di un'emigrazione di successo, negando di fatto le condizioni precarie di migliaia di uomini [Carchedi e Pugliese 2006].

<sup>16</sup> Nei primi anni ottanta, il Parlamento tedesco approvò una legge di sostegno al rientro che offriva incentivi finanziari a famiglie di cittadini non comunitari disponibili a tornare nei paesi d'origine [Voss 1981].

In linea generale, la situazione dei figli dei migranti con le dovute eccezioni sembra penalizzata da un sistema scolastico discriminante, che costringe alla canalizzazione precoce degli studenti [intorno ai 10 anni] e alimenta la concentrazione nelle Haupt-schule di primo livello e nelle Sonderschule, che di fatto preparano a carriere professionali di seconda scelta, escludendo il proseguimento universitario. In molti casi lo spartiacque è dato dalla conoscenza della lingua tedesca, di cui è richiesta la perfetta padronanza terminologica e concettuale, ma questo non basta a spiegare perché siano soprattutto i discendenti dei migranti di vecchia data, come italiani e turchi, a scontare i ritardi maggiori. Alcune ricerche illustri [Schöneberg 1982; Alba 1997] provano a spiegare queste anomalie con il riferimento costante in questi due gruppi etnici al ritorno in patria, che avrebbe finito per permettere una mobilità maggiore tra i due contesti, impendendo di fatto un radicamento innanzitutto mentale nel contesto ospitante. Sebbene questa lettura spieghi razionalmente le disparità scolastiche, essa tralascia l'importanza della collocazione spaziale della prole immigrata, che come abbiamo visto si concentra in Länder meno inclini alla promozione di politiche libertarie e in scuole professionali orientate più al mercato del lavoro industriale che alla formazione intellettuale.

Le seconde generazioni in Germania diventano così l'espressione concreta della miscela esplosiva generata dall'incapacità politico- sociale di metabolizzare positivamente le migrazioni e dal trincerarsi in posizioni di chiusura identitarie delle singole comunità. Da un lato, una posizione strutturalista individua nelle differenze tra le disposizioni istituzionali educative le cause della precaria integrazione socio-economica dei figli dei migranti [Thranhardt 2004], dall'altro, una posizione più culturalista vede nelle stesse comunità etniche il freno e/o il motore dell'inserimento sociale [Crul e Vermeulen 2003].

### 2.2.2 La prospettiva universalista francese

Essendo una potenza coloniale, una volta terminata la seconda guerra mondiale, la Francia aveva a differenza della Germania un bacino di manodopera da cui attingere in ogni momento, proveniente in larga parte dal Nord Africa, dall'Africa sub-sahariana e da quella equatoriale. In questi paesi, i lavoratori vennero infatti reclutati direttamente sul posto da agenti funzionari del governo francese, che si premuravano di offrire strutture ricettive a loro uso [Bosisio et al 2005]. L'intento era di arruolare forza lavoro a tempo determinando, destinata al rimpatrio ed eventualmente riutilizzabile in altre mansioni, ma sempre senza nessuna possibilità di radicamento. La situazione sfuggì di mano ai governanti, che nel 1974 arrivarono a chiudere ufficialmente le frontiere nel tentativo di arginare arrivi massicci ormai insostenibili per un'economia in evidente recessione. I migranti arrivati nel dopoguerra avevano iniziato presto a richiedere ricongiungimenti familiari, a competere con i cittadini francesi per le nascenti *habitation à loyer modéré* e le seconde generazioni non avevano tardato a farsi notare sulla scena pubblica [Cesareo e Bichi 2010]. A differenza dei figli delle migrazioni di origine europea che avevano risposto positivamente all'assimilazione francese, i giovani eredi delle colonie mostravano segni inconfutabili di un malcontento diffuso, ammassati nelle periferie urbane delle Htl che si erano rivelate più dannose di quanto si potesse immaginare.

Isolati dalla vita borghese della Francia benestante, senza prospettive di lavoro diverse da quelle dei genitori, le seconde generazioni rappresentano la miccia per l'esplosione della *question urbaine*, che mette in crisi i presunti successi dell'assimilazionismo francese, basato sul principio dell'universalismo e sugli ideali di uguaglianza e giustizia sociale. La scuola, a cui era stato imputato l'arduo compito di assimilare acculturando le nuove generazioni, si scontra con le difficoltà di rispondere ad un tale onere, producendo essa stesse logiche di esclusione, evidenti nella creazione di classi speciali nelle Zep (zone di educazione prioritaria create per rafforzare le competenze pedagogiche locali), che finiscono per trasformarsi in ghetti educativi [ibidem]. Alla fine degli anni '60 e con l'inizio

dei '70, scoppiano le prime rivolte nelle *banlieus* e la Francia si accorge per la prima volta di aver creato una generazione di cui non sa nulla. Contemporaneamente, il governo francese cerca di mettere in atto politiche urbanistiche e sociali, che ottengono lo scopo di coprire le ceneri della rivolta senza placare le fiamme della contestazione, dando vita alla *politique de la ville* [Coppola 2006].

Gli anni '80 diventano teatro di manifestazioni e rivendicazioni collettive: i *beurs*<sup>17</sup> organizzano marce e feste per promuovere il diritto alla differenza e nel 1981 viene riconosciuto il diritto degli stranieri ad associarsi, che favorisce l'emersione di leader carismatici della seconda generazione e un attivismo senza precedenti in risposta all'incapacità della politica di attrarre i consensi di questa particolare categoria. La tensione associativa e la rivendicazione per i diritti civili tentano di introdurre elementi di multiculturalismo, ma non riescono ad arginare il conflitto strisciante nelle bidonville [Wihtol de Wenden 2004].

L'era dei *beurs* finisce ancor prima di iniziare poiché quello che aveva conquistato la borghesia francese autoctona, incantata da una rivendicazione di uguaglianza sostanziale, non appare più valido per tutti i giovani di origine straniera: fuori dalle città e dalle metropoli non ci sono solo ragazzi talentuosi, animati da un'intelligente richiesta di diritti. Ci sono ragazzi senza speranze, arrabbiati, delusi, incapaci di accettare di ripercorrere le orme dei padri accettando lavori de-qualificati e a basso reddito, che non si sentono francesi e che non sono affatto integrati al sistema come si pensava. I nuovi figli dell'immigrazione, quelli della generazione appena successiva a quella della *beurgeoisie* (dal gioco di parole tra borghesia e *beur*), screditano i loro fratelli maggiori, considerati dei venduti al sistema repubblicano, sostituendo alla politica la religione come elemento distintivo [Bosisio et al 2005].

Gli anni '90 scorrono senza che si arrivi ad un punto di svolta, sebbene l'attenzione pubblica rimanga desta nell'osservare lo sviluppo dei movimenti nelle periferie, a metà tra il paternalismo del presidente Mitterrand che nel 1990 si chiede «cosa può aspettarsi un giovane in un casermone laido, sotto un cielo grigio, con la società che distoglie lo sguardo?» [Negri 2008], e l'irrigidimento della popolazione civile che ribadisce il proprio diritto ad *imporre* i diritti per tutti nella propria nazione, cittadini e non.

Le tensioni crescono però in maniera esponenziale, moltiplicate dalle discriminazioni occupazionali o più frequentemente dalla disoccupazione dilagante e dal clima di sospetto intorno al mondo arabo, che dopo gli eventi dell'11 settembre 2001 americano si impadronisce dell'Occidente securitario. Il 27 ottobre 2005 a Clichy-sous-Bois, due adolescenti di origine straniera muoiono fulminati, mentre un terzo rimane ferito, dopo un presunto inseguimento della polizia per via di un furto. Nonostante la versione dei giornalisti e dei testimoni non venga confermata, l'eco della disgrazia genera scontri accesi tra la polizia e molti gruppi di adolescenti, a cui si aggiungono anche gli abitanti dei quartieri, fomentati dalle dichiarazioni dell'allora Ministro degli Interni Sarkozy che chiama *racaille*, feccia, i giovani stranieri coinvolti nelle risse. La rivolta si sposta presto ad altre città del dipartimento di Senna- Saint Denis e si protrae per tre settimane [Bosisio et al 2005].

Questa tensione sociale porta, nel corso degli anni '90, un certo numero di sociologi a confrontarsi con il tabù dell'*ethnicité*, tentando di introdurre il dibattito sul multiculturalismo [Wieviorka 1996; Touraine 1998], mentre i giovani delle periferie manifestano la loro rabbia attraverso la domanda di un riconoscimento culturale di stampo differenzialista come condizione necessaria per sentirsi effettivamente cittadini dello stato [Sabatier e Berry 1994].

---

<sup>17</sup> Con il termine *beur* si fa riferimento ai figli di origine maghrebina dei migranti in Francia. L'appellativo è frutto della trasposizione del termine arabo dal verlan, particolare forma di linguaggio gergale usata in Francia, caratterizzata da parole nuove ottenute soprattutto mediante inversione sillabica.

L'attenzione verso i giovani di seconda generazione è determinata così proprio dalla loro presenza non più silenziosa, colpevole di mettere in crisi l'intero apparato istituzionale: non bastano più piani di recupero e riqualificazione urbana, fondi contro l'evasione scolastica e progetti per la prevenzione della delinquenza, applicati indistintamente nelle varie *banlieues* del paese, spesso senza i necessari adattamenti alle specificità locali e senza consultazioni con gli abitanti. I giovani di origine maghrebina danno vita ad identità forti che traggono ispirazione da elementi religiosi o da subculture come quella nera, espressione sia della scarsa considerazione sociale che della pessima reputazione esperita [Pattarin 2007]. Accuse di colonialismo perpetuo e di duplice estraneità al sistema repubblicano intensificano il conflitto tra le parti ed ogni argomento assume una valenza giudicante nel definire le posizioni di un Noi e degli Altri: qualsiasi questione diventa una buona scusa per far esplodere il dibattito pubblico, come ad esempio quella della periodica polemica sul velo delle giovani musulmane<sup>18</sup> e del conseguente dibattito sulla religiosità delle seconde generazioni, specie di quella musulmana<sup>19</sup> [Tribalat 1995] che costituiscono due esempi lampanti di questa esacerbazione degli animi.

Il punto centrale è che viene messa in discussione l'integrazione di quelle che sino ad allora non erano state propriamente considerate come minoranze e questo determina uno spostamento degli interessi, soprattutto sociologici, verso una definizione delle reali prospettive di inserimento per questi francesi alla seconda. Non è quindi un caso se la maggior parte delle ricerche sociologiche francesi si concentrino sul mondo della scuola, sui percorsi di marginalizzazione, discriminazione e insuccesso scolastico, specie se si considera che è proprio al sistema formativo che viene attribuita la responsabilità di integrare l'individuo surclassando la dimensione di gruppo etnico. Una prima corrente di studi ha analizzato il rendimento scolastico dei figli degli immigrati [Vallet e Caille 1996; Payet 1999], attribuendo buona parte degli insuccessi alle condizioni specifiche delle famiglie e al loro status socio-economico più che alla loro origine nazionale [Barbagli e Schmoll 2011]. Una seconda schiera di studiosi ha invece prestato maggiore attenzione ai meccanismi di segregazione scolastica, individuando nelle condotte di rottura dei ragazzi stranieri delle strategie di sopravvivenza. Senza mobilità sociale, schiacciati tra ghetti educativi ed urbani, i *beurs* mitizzerebbero identità e culture di provenienza, alimentando una sorta di vittimizzazione e di odio ancestrale verso l'Occidente e la Francia escludente [Wieviorka 1996; Lepoutre 1997; Touraine 1998; Lapeyronnie 2008].

Un'altra direzione di ricerca di stampo sociologico riguarda l'inserimento nel mercato del lavoro, considerato il vero ago della bilancia nella definizione dell'avvenuto processo di integrazione. L'analisi dei dati a disposizione sembra delineare un modello stratificato: da un lato, le seconde generazioni originarie dell'Europa meridionale hanno una condizione privilegiata sul mercato del lavoro, simile a quella degli autoctoni; dall'altro, i figli degli immigrati turchi mostrano tassi di disoccupazione altissimi, con una forte sproporzione di genere che individua un'esclusione quasi totale delle giovani donne turche dalla realizzazione professionale, al pari delle seconde generazioni maghrebine che presentano le percentuali più alte in assoluto di disoccupazione. Gli studi svolti mostrano infatti che per queste due ultime classi generazionali lo svantaggio lavorativo è molto forte, specie se

---

<sup>18</sup> Nel 2004, la questione del velo, dopo essere stata al centro dell'accesa diatriba politica e pubblica nel 1989, riesplse e il parlamento francese decise di dare una svolta all'impasse approvando una legge, appoggiata anche dal movimento femminista francese, che vietasse di indossare segni religiosi all'interno delle scuole in rispetto al principio della laicità, mentre episodi di razzismo contro le donne che indossavano il velo iniziarono a moltiplicarsi [Bonfiglioli 2007].

<sup>19</sup> L'aggregazione dei giovani intorno ad identità religiose viene spiegata nella maggior parte dei casi come un'assimilazione culturale che si coniuga con una forte dose di non-integrazione sociale [Touraine 1991], sebbene appaia evidente che nella maggior parte dei casi si parli di un'«etnia inventata» e di «islam immaginario» [Roy 1991], funzionali più al registro dell'identificazione simbolica che a quello della pratica reale [Ambrosini e Molina 2004].

si considera che molti di loro finiscono per svolgere mansioni simili a quelle dei loro padri o per sperimentare lunghi periodi di disoccupazione, riproducendo un modello economico di svantaggio sociale ed urbano [Meurs *et al* 2006]. Questi risultati hanno sospinto i ricercatori sociali ad approfondire le motivazioni di questi squilibri nelle traiettorie di integrazione delle “minoranze visibili”, perseguitate da una discriminazione residua di matrice strutturale che limita le performance dei giovani turchi e del Maghreb mediante dinamiche pregiudizievole di tipo razziale, limitando di fatto l’accesso al mondo del lavoro tanto da far parlare di un “tetto di vetro” contro cui le speranze di mobilità sociale intergenerazionale si infrangerebbero inevitabilmente [Silberman e Fournier 1999; Castel 2007].

Tutti questi studi sono accomunati da un’attenzione prevalente per le forme di inserimento dei giovani nella società francese, interpretando di riflesso qualsiasi forma di identificazione etnica o culturale come una reazione alla marginalità e alla discriminazione. Sullo sfondo rimane pertanto un’ideale di assimilazione pretenzioso che esclude a priori la possibilità di vivere positivamente la duplice appartenenza e che di fatto obbliga a scegliere la fedeltà alla repubblica o le proprie origini familiari. La discriminazione agita dalla società francese sarebbe a sua volta il frutto di un conflitto irrisolto con l’inferiore, il nemico di memoria coloniale, oggi abitante dello spazio pubblico e per questo temuto. Un ulteriore risultato del nazionalismo esasperato, che non riconoscendo l’alterità, confinata nella dimensione privata nelle sue manifestazioni, finisce per sperimentare l’annichilimento dinanzi a prospettive transnazionali o bipolari di appartenenza culturale [Castel 2007].

### 2.2.3 Il differenzialismo all’inglese

Da realtà economica al centro di grandi interessi coloniali qual era sempre stata, la Gran Bretagna vive l’esperienza del dopoguerra in termini sostanzialmente differenti da quelli della Francia e della Germania. Per quasi un secolo, dal 1850 al 1948, l’immigrazione era stata libera e tollerata positivamente dagli inglesi, i quali vedevano di buon grado manodopera straniera da impiegare in mansioni pesanti e sottopagate. La fine del conflitto mondiale agita però l’Inghilterra, che inizia a scoraggiare l’arrivo di nuovi migranti, soprattutto non europei, attraverso l’emanazione di leggi sempre più restrittive che raggiungono il loro apice con la legge sulla nazionalità voluta dal governo Thatcher nel 1981, che distingueva i cittadini britannici autoctoni da quelli provenienti dal Commonwealth [Bosisio *et al*].

I migranti dell’India, Pakistan, Kenya, cominciarono, infatti, a suscitare i timori delle istituzioni per via della loro competitività sul mercato del lavoro con la *working-class* autoctona, in una guerra tra poveri che non tardò a concretizzarsi in accesi riots nelle città industriali che assumevano i toni di veri e propri scontri razziali<sup>20</sup>. Questa politica di limitazione degli ingressi non argina l’immigrazione indesiderata, che anzi si intensifica. Le agitazioni sociali si acuiscono, fomentate da un clima politico ed elettorale che non tarda a parlare di *rivers of blood*<sup>21</sup>, votando al contempo provvedimenti legislativi che rendono

---

<sup>20</sup> Un esempio è dato dai riot di Notting Hill del ’58. Nel secondo dopoguerra, la zona era tra le più povere e disagiate della città, abitata prevalentemente da neri e immigrati di origine caraibica. Il 20 agosto del 1958 un gruppo di giovani bianchi, i cosiddetti Teddy Boys, aggredì Majbritt Morrison, sposata a un uomo giamaicano, e durante la notte un gruppo di circa 400 persone – bianchi, di destra e dichiaratamente razzisti – attaccò le case degli abitanti caraibici del quartiere. Le aggressioni agli abitanti neri di Notting Hill continuarono ininterrottamente fino a quando si spensero autonomamente il 5 settembre [Garavini 2009].

<sup>21</sup> Il riferimento è alla frase pronunciata da Powell nel celebre discorso sulla minaccia all’integrità britannica perpetrato dalla crescente immigrazione. L’occasione fu data dalla discussione durante un incontro del principale centro di studi del partito conservatore, il Conservative Political Centre. Nel suo lungo discorso, Powell parlò dei temi di cui si occupava il Race Relations Act del 1968, una legge in corso di approvazione in

punibili le discriminazioni razziali [Rich 1986]. Gli anni '70 vedono questo doppio binario normativo procedere spedito, sino all'approvazione del Race Relation Act del 1976, che di fatto istituzionalizza la libertà religiosa e culturale aprendo la strada all'era del multiculturalismo all'inglese. Di fatto, si assiste ad un passaggio evidente da una logica razziale ad una eminentemente etnica, che non potendo negare il conflitto cerca di trasformarlo in forme di convivenza pacifica, basate necessariamente sul rispetto della differenza e sul riconoscimento delle discriminazioni razziali vissute sino ad allora dai migranti.

Alle lotte e alle battaglie contro il razzismo dilagante avevano partecipato gli allora figli dei flussi migratori più massicci degli anni '50 e '60, ma il vero coinvolgimento della seconda generazione si palesa nel periodo successivo all'entrata in vigore del Race Relation Act. Durante gli anni ottanta, i giovani stranieri continuano l'opera di pressione politica sul tema delle differenze, ma vi introducono elementi innovativi. In primo luogo, il concetto stesso di uguaglianza viene messo in dubbio: esso risponde ad un universale culturale e di conseguenza viene additato come concetto occidentale soverchiante le particolarità etniche. In secondo luogo, le singole rivendicazioni diventano la giustificazione per campagne sempre più ritagliate su specifiche appartenenze: l'irrigidimento sulle peculiarità di ciascuna componente etnica finiscono per determinare una richiesta di diritti che si cristallizza non solo sull'appartenenza, ma anche sul genere, sull'età, sulla residenza, in un gioco di lobby rivolto all'accaparramento di fondi finanziari e di risorse sociali per gruppi ad hoc. La prospettiva pluralista inglese alimenta così una corsa alla rivendicazione della differenza basata sulla differenziazione, a tratti invisibile, dagli Altri. Se è vero che la situazione socio-economica dei migranti dei discendenti indiani o pakistani è migliore di quella degli africani e di alcuni esponenti della *working-class* autoctona, è anche vero che proprio la ricerca costante d'identificazione in gruppi sempre più trincerati su posizioni, stili e comportamenti autarchici, permette lo sviluppo di politiche liberiste, interessate più alla negoziazione comunitaria che alla risoluzione delle discriminazioni reali [Bosisio et al 2005].

La virata laburista di fine secolo si caratterizza per la sua costante tensione tra il riconoscimento delle diversità etniche, la promozione delle politiche di pari opportunità e la condanna del razzismo, da un lato, e una forte preoccupazione per l'accostamento degli immigrati all'identità britannica oltre che per un'impronta chiaramente liberale nella regolamentazione dell'immigrazione economica, cui fanno da contraltare una serie di limiti nella concessione del diritto d'asilo [Ismu 2007]. Sotto i governi di Blair e Brown dal 1997 al 2010, il pluralismo etnico viene accettato come un dato di fatto e sulla scorta del riconoscimento delle differenze vengono avvallate misure legislative che scontentando di fatto la destra xenofoba inglese, allertata dal crescente conflitto urbano nelle periferie del Regno Unito.

Nell'estate del 2011 Tottenham, e a seguire Birmingham, Liverpool, Nottingham, Manchester e Salford, bruciano auto ed attività commerciali sotto la rabbia violenta di giovani, figli della classe operai autoctoni e non in una composizione fortemente ibrida, che rispondono alla morte di un giovane nero nel corso di un'azione di polizia contro la criminalità. L'episodio si iscrive in una lunga serie di controlli repressivi, effettuati principalmente in seno alla comunità nera e ai quartieri con presenza di gang grazie soprattutto al lasciapassare del *Criminal Justice and Public Order Act* (1994). Un atto che autorizza la polizia a perquisire persone in una specifica area e in uno specifico momento qualora ci sia ragione di ritenere che esistano concreti rischi di violenza e ad utilizzare

---

quei giorni dal governo laburista che rendeva illegale rifiutare di fornire una casa, un impiego o i servizi pubblici a una persona sulla base del colore della sua pelle o della sua appartenenza etnica o nazionale [Bosisio et al 2005].

l'arresto preventivo (*stop and search*), considerato da più fronti uno strumento discriminatorio. Dopo quattro notti di guerriglia, Cameron seda la rivolta: buona parte della popolazione inglese è convinta che si tratti di episodi di criminalità ed attribuisce la responsabilità a genitori incapaci. La questione cade nel dimenticatoio, come la rottura di un idillio tra il matrimonio dei reali e le Olimpiadi del 2012<sup>22</sup>.

Le ricerche in ambito sociologico si sviluppano in maniera conseguente all'evoluzione storica e al dibattito interno. Fino agli anni settanta, la questione della discriminazione razziale rimane centrale ed il suo legame con le disuguaglianze di classe si fa evidente: il filone prevalentemente marxista vedeva difatti le comunità migranti come parte di un'underclass sfruttata ed i loro figli come una generazione doppiamente svantaggiata dalla discriminazione e dalla disoccupazione. Il tema del *race and class* è predominante e le prime ricerche ruotano più che altro intorno alla riuscita scolastica, alla segregazione spaziale e all'inserimento professionale [Rex 1970; Gardner e Shukur 1994].

La mobilitazione per il rispetto delle differenze sposta il focus dal razzismo e dalla disuguaglianza, che pur rimangono centrali, verso le modalità di riconoscimento agite dai giovani stranieri. Si passa da un'interpretazione strutturalista e negativa del bagaglio allogeno ad una prospettiva per l'appunto multiculturalista, interessata all'ibridazione culturale, al *metisagè* etnico e alle nascenti culture giovanili, pregne di stili e linguaggi innovativi [Hedbigge 1979; Hewitt 1986; Gilroy 1993]. Sono culture permeabili, interattive, che passano da un gruppo di adolescenti all'altro, varcando confini culturali e discriminazioni, costituendo di fatto un ponte per il mondo giovanile aperto alla contaminazione. Molte ricerche si concentrano sul successo delle mescolanze contaminate delle seconde generazioni cogliendo gli aspetti positivi di una duplice socializzazione a modelli culturali differenti [Eade e Momen 1996].

Accanto agli studi che mettono in luce la forza aggregante della musica, dello slang, dell'abbigliamento, altre ricerche sottolineano la pericolosità di questi meccanismi, che nascendo dalla rivendicazione culturale finiscono per generare un isolamento delle nuove generazioni rispetto al sistema sociale più ampio, che a sua volta produce e rinforza il pregiudizio [Back 1996]. Il razzismo viene bandito dalle relazioni amicali, ma il peso dei pregiudizi che gravitano all'esterno del gruppo, ritorna sotto più vesti nel discorso pubblico, manifestandosi ad esempio nell'insulto ironico [Bosisio et al 2005].

L'esplosione dei *riots* nell'estate 2011 sconvolge le teorie dominanti e costringe i sociologi e gli esperti di qualsiasi settore socio-economico a confrontarsi con la necessità di nuove interpretazioni. Se i dati del quinto *European Social Survey* del 2011<sup>23</sup> riportano che genitori incapaci e criminalità sono le due cause principali dei *riots* per la popolazione inglese, sociologi come Bauman, Sassen e Power sottolineano la centralità di un'altra variabile, quella del consumismo esasperato dai media e della disoccupazione dilagante. Le singole visioni convergono sul fatto che i giovani rivoltosi rispondano a desideri che sentono di dover soddisfare, ma per cui non hanno mezzi [Bauman 2011]. Il disincanto del consumismo produce così ragazzi arrabbiati, che distruggono ciò a cui ambiscono, appropriandosi di beni che considerano di loro diritto, in uno "shopping proletario" [Power 2011] all'interno di una nuova lotta di classe, organizzata con messaggi sui social network e spirito di devastazione. Buona parte degli studi degli ultimi due anni in campo sociologico si sono ovviamente concentrati sulle cause e sulle motivazioni intrinseche delle rivolte inglesi, spostando l'attenzione del dibattito intellettuale dalle strategie multiculturali ai disagi di un'integrazione illusoria, che combina divario economico e discriminazione etnica con un'idea di cittadinanza basata solamente sulla possibilità di essere protagonisti del mercato in qualità di fruitori di beni.

---

<sup>22</sup> Per i riferimenti: <http://www.guardian.co.uk/uk/series/reading-the-riots>.

<sup>23</sup> I dati del sondaggio sono disponibili a questo indirizzo: <http://www.europeansocialsurvey.org/index.php>.

### 2.3 L'esperienza italiana negli studi sui figli di migranti

La politica degli stop successiva alla crisi petrolifera del 1974 aveva prodotto, come visto precedentemente, una chiusura delle frontiere dell'Europa settentrionale, causando un'inversione di rotta dei flussi migratori verso il sud del continente. La mancanza di una tradizione politica in materia di immigrazione, la vicinanza ai paesi di emigrazione e la modernizzazione crescente offrivano ai migranti la possibilità di inserirsi nei settori meno appetibili per gli autoctoni, come quello in agricoltura o nei servizi di cura, andando a rimpolpare le fila del lavoro nero che comunque permette di rimanere invisibili agli occhi di una burocrazia non abituata a gestire in maniera lungimirante il fenomeno. L'accesso agli strumenti di integrazione è difatti limitato ai pochi fortunati capaci di decifrare gli assurdi codicilli normativi delle leggi che si succedono nel tempo con l'intento manifesto di trincerare le frontiere.

Si tratta di un'immigrazione nuova rispetto alle precedenti ondate, con flussi estremamente complessi ed eterogenei sia in termini di componenti etniche che di ripartizione di genere. Occupazione precaria, immigrazione al femminile autonoma e numerosità delle provenienze diventano i tratti caratteristici di un processo di insediamento dei migranti basato su meccanismi di integrazione subalterna [Ambrosini 2001], che accomunano Italia, Grecia, Portogallo e Spagna permettendo di parlare di un *modello mediterraneo*<sup>24</sup> [Pugliese 2002]. Un modello che, oltre ad avere ripercussioni sull'integrazione economica degli stranieri, si traduce in una definizione dei rapporti sociali arbitraria, lasciata alla libera interpretazione delle singole realtà locali.

In particolar modo, in Italia, le migrazioni incominciano ad essere considerate solo recentemente, più precisamente dagli inizi degli anni '90, quando la questione immigrazione diventa uno dei temi principali della propaganda politica e dell'agenda sociale sulla scia dei primi arrivi di clandestini [Valtolina e Marazzi 2006]. Spaventata e impreparata dinanzi alla portata di questi eventi, l'Italia si trova a confrontarsi con il fenomeno dell'immigrazione in un'ottica negazionista ed emergenziale: se in un primo momento gli sbarchi nelle regioni del Sud e le prime facce "scuri" sulle riviere o nei mercati cittadini vengono tollerati sulla base di una presunta sudditanza dell'arrivato, non esente da una vena di pietismo diffuso, la presa di coscienza di un'effettiva presenza sul territorio determina l'acquisizione di un'ottica allarmistica, esasperata volontariamente dalle iperboli giornalistiche e dagli utilitarismi elettorali di alcuni schieramenti politici.

Questa interpretazione genera una criminalizzazione dell'immigrato [Melossi 2002], che si sposta velocemente dagli aspetti giuridici a quelli puramente sociali della convivenza interetnica: la dimensione dei diritti e dei doveri viene negata sulla base di un presunto conflitto sociale, posto in essere dalla società autoctona e determinante per la riproduzione delle appartenenze e dei meccanismi di potere. L'attribuzione di specifiche

---

<sup>24</sup> I paesi qui citati, che vengono considerati come espressione del modello di immigrazione mediterraneo, si caratterizzano per alcuni aspetti evidenziati da Pugliese [2002]:

- in primo luogo si tratta di paesi nei quali, a partire dagli anni 70 l'immigrazione ha sostituito progressivamente l'emigrazione, sebbene quest'ultima non scompaia del tutto;
- in secondo luogo, i primi flussi di immigrazione per lavoro trovano la loro collocazione, almeno in origine e in parte, nel settore agricolo, e questo rappresenta una novità rispetto ai flussi migratori transoceanici o verso il Nord Europa.
- in terzo luogo, questi paesi sono accomunati da un'assenza di legislazione che si traduce inevitabilmente nella diffusione di situazioni di irregolarità.
- un ulteriore elemento che contraddistingue la collocazione lavorativa della manodopera immigrata è l'occupazione nel settore terziario e, in particolar modo, nel lavoro di cura e nei servizi alla persona, determinante nel definire la composizione di genere della presenza migratoria, fatta per percentuali significative da donne, spesso emigrate da sole.
- infine, proprio la peculiarità della collocazione lavorativa, nell'agricoltura e nei servizi e in altri settori e mansioni di basso profilo o ad alto tasso di informalità, determina una convivenza costante di disoccupazione e occupazione di manodopera immigrata.

attitudini devianti su base etnica permette infatti di negare l'umanità dei migranti, legittimando così pratiche di esclusione dalla partecipazione sociale laddove si presuppone che il mancato rispetto delle regole, anche quando solamente supposto, giustifichi la messa al bando dai privilegi garantiti al resto della società civile. Ma come in ogni situazione emergenziale, il porsi in una sola prospettiva finisce per annullare quegli aspetti sociali, che realmente rappresentano il punto di svolta nella gestione delle tensioni e nella determinazione dei rapporti futuri.

Accade così per le seconde generazioni che si affacciano con ritardo in questo scenario, sia per la estemporaneità degli arrivi, sia per la miopia istituzionale e sociale che nega il passaggio da un'immigrazione temporanea ad una di popolamento, con aumenti dei picchi di stanzialità e moltiplicazione delle presenze in tutto il territorio nazionale. Di conseguenza anche gli studi di interesse sociologico tardano ad occuparsi del fenomeno in maniera costante. La maggior parte delle ricerche si sviluppano a partire dalla fine degli anni '90 e si concentrano principalmente sulla dimensione familiare e sull'inserimento scolastico, dove i minori stranieri erano maggiormente visibili e dove le tensioni iniziavano ad apparire evidenti, specie in relazione alle difficoltà linguistiche e alla programmazione della didattica in funzione di queste. La riflessione si è andata poi ampliando ai contesti esterni della vita dei figli dei migranti, con una crescente attenzione alla gestione del tempo libero, alla costruzione identitaria, alle reti amicali, alla questione, più recente, della cittadinanza [Giovannini 2001; Cologna e Breveglieri 2003; Bosisio et al 2005; Portes 2005; Queirolo Palmas 2005; Callari Galli 2009; Ravecca 2009; Tieghi e Ognisanti 2009; Caneva 2011].

- *Famiglia*

Il ruolo della famiglia nell'analisi delle seconde generazioni italiane acquisita da sbito una centralità rilevante: essa vive in prima linea le difficoltà di un processo di acculturazione, costretta a ridefinirsi costantemente nello sforzo di mediare tra mantenimento dei valori originari e stimoli culturali esterni. Non a caso la letteratura corrente parla di precarietà della vita familiare, in cui isolamento sociale e perdita di controllo educativo rappresentano le conseguenze di una serie di fattori che pongono in una situazione di superiorità i figli. Turni di lavoro spesso eccessivamente lunghi, assenza di vicinato o comunità di sostegno, difficoltà linguistiche generano "un rovesciamento dei ruoli, attraverso il quale i figli assumono precocemente responsabilità adulte nel confronto con la società ospitante, fino a diventare, per certi aspetti, i genitori dei loro genitori [Ambrosini 2004]. Spesso la tensione si manifesta nella trasmissione dei modelli culturali, attraverso cui i genitori cercano di imporsi come autorità parentale, in particolar modo nei riguardi delle figlie femmine, su cui le pressioni conformistiche sono normalmente più forti.

Una delle preoccupazioni maggiori emergenti dalle ricerche sulle rappresentazioni delle famiglie immigrate [Giovannini 2001; Cologna e Breveglieri 2003] è data proprio dal timore di non riuscire ad insegnare ciò che è stato loro insegnato: come sostiene Besozzi "l'educazione ricevuta sotto forma di regole condivise fa da modello alle loro aspettative di padri e madri, ma sembra non avere più forza e senso per i propri figli" [2003]. Molti genitori attribuiscono questa discrasia al modello scarsamente "disciplinare" dell'educazione italiana e mostrano seri timori per i comportamenti imitativi ribelli assunti dai figli [Giacalone 2002; Morgagni 2001]. Alcuni finiscono, per questa incapacità di educare nel nuovo ambiente, per rinforzare logiche pedagogiche probabilmente in disuso nei paesi di provenienza. Anche la crescente attenzione per i figli dei ricongiungimenti si inserisce in questo filone di discrasie educative: arrivati spesso dopo una lunga fase di socializzazione, scolastica e non, all'estero si ritrovano a dover rivedere completamente le proprie certezze, riadattandosi sia ad un ambiente culturale nuovo, sia a

dei genitori *nuovi*, che magari non hanno mai conosciuto o che vivono con compagni/e non accettati<sup>25</sup> [Ambrosini e Molina 2004; Ambrosini e Abbatecola 2010]. Spesso questi ragazzi cercano il sostegno e l'appoggio in gruppi amicali o elaborano il disagio attraverso azioni illegali [Queirolo Palmas 2002] pur rimanendo per i loro genitori solo dei ragazzi indisciplinati, dei ragazzi con cui non riescono a confrontarsi e la cui educazione relegano alle altre agenzie di socializzazione, come la scuola o la "strada". Va anche tenuto conto che il passaggio dei figli all'adolescenza, sconosciuto in alcune culture dove c'è un salto naturale dall'età dell'infanzia a quella adulta, è uno dei momenti di maggiore problematicità poiché agli elementi di frattura tra diverse appartenenze culturali si aggiungono quelli attribuiti all'età. Inoltre per molte famiglie immigrate, crescere non indica necessariamente svincolarsi dai legami familiari, né autonomizzarsi implica compiere scelte slegate dalla dimensione comunitaria. Sono le situazioni di *dissonanza generazionale* [Zhou 1997] quelle in cui si manifestano disagi maggiori, specie se avvengono in famiglie dotate di condizioni sociali di partenza svantaggiose e, di conseguenza, di minori strumenti di risoluzione dei conflitti. Gli ambiti di maggior problematicità vengono individuati nel matrimonio (con soggetti appartenenti ad altre culture o soprattutto ad altre religioni), nella religione (come scelta autonoma), nei progetti di rientro nel paese di origine e nel lavoro [Caggiati 1995].

La situazione italiana offre oggi spunti molto interessanti per lo studio delle famiglie immigrate, sia per l'eterogeneità delle situazioni, sia per la pluralità delle appartenenze, che inevitabilmente condizionano le relazioni genitoriali e gli atteggiamenti nei confronti dell'inserimento dei figli nella vita pubblica e sociale italiana. Da una parte ci sono famiglie con rigidi codici culturali, come quelle pakistane o turche e cinesi, che privilegiano contatti con connazionali e che cercano di preservare l'identità attraverso la trasmissione intergenerazionale, dall'altra ci sono giovani donne sole, spesso provenienti dai paesi dell'Est o dal Sud America, impegnate in lavori di cura o nel settore dei servizi, che spesso chiedono il ricongiungimento ai figli dopo alcuni anni, creando così una frattura comunicativa e affettiva che può tradursi in un rovesciamento o discordanza dei ruoli [Ambrosini 2004]. Nel mezzo miriadi di espressioni di gestione dei rapporti familiari creano un mosaico composito di esperienze, che hanno sicuramente attratto le analisi sociologiche di settore. Provando a tracciare un quadro completo delle ricerche sulla dimensione familiare nel processo migratorio, è possibile isolare quattro filoni di studio:

- ✓ *Cultura educativa e ruolo della madre*: uno degli aspetti emersi con forza nei primi anni di radicamento delle famiglie immigrate in Italia atteneva alle modalità educative, alla cura del bambino e alla relazione che la madre migrante stabiliva. Tra le famiglie africane, è ad esempio diffuso, un atteggiamento decisamente meno figlio centrico nei confronti della prole, che invece è assolutamente normale e anzi incontestabile nei popoli occidentali. La centralità del bambino emerge sin dalle prime fasi successive al concepimento, che vengono seguite monitorate costantemente da equipe di professionisti e corpo sociale, per tradursi poi in un'attenzione quasi morbosa nei confronti del nascituro, dei suoi bisogni e di conseguenza delle madri, che devono rispettare tutta una serie di raccomandazioni pediatriche e non per veder riconosciuto il proprio ruolo. Basta questo semplice esempio per capire quanto possa essere difficile scardinare le convinzioni di una comunità in merito alla cura dei figli e alla loro crescita fisica e mentale. Molte ricerche hanno così cercato di capire le difficoltà della maternità a distanza, le paure delle future mamme private di reti familiari e femminili di sostegno, le

---

<sup>25</sup> Emblematico il caso delle donne rumene, o filippine, a cui è negato il divorzio per via della fede cattolica, che scelgono di migrare da sole per scappare da matrimoni fatti di violenza e abusi e che cercano poi di ottenere l'affido dei figli, quando magari hanno trovato nei paesi di arrivo altri conviventi [Ambrosini e Abbatecola 2010].

discrasie tra i modelli educativi nelle prime fasi di vita del bambino, le forme di cura adottate [Balsamo 2003; Simoni e Zucca 2007; Ambrosini e Abbatecola 2010; Vinciguerra 2012]. Non a caso, negli ultimi anni sono stati implementati su tutto il territorio specifici interventi rivolti alla genitorialità migrante: percorsi formativi, materiale informativo plurilingue, programmi di educazione sanitaria, consultori e consulenze specifiche a titolo gratuito, che hanno avvicinato le donne alle istituzioni locali, favorendo di fatto un avvicinamento alla realtà locale positivo e reciproco.

- ✓ *Definizione dei ruoli*: la migrazione produce esiti inaspettati sulle singole individualità, che spesso non vengono considerati o comunque vengono sottovalutati, specie sino a quando i bambini sono molto piccoli. Con l'accesso alla scuola, con l'ampliarsi delle conoscenze e delle relazioni con i pari autoctoni, con la suddivisione sempre meno flessibile dei tempi di lavoro e dei tempi di studio, le logiche familiari perdono quella interdipendenza che caratterizza il rapporto genitori-figli. Come accennato in precedenza, il semplice fatto di essere spesso intermediari dei genitori per sopperire alle difficoltà linguistiche di questi ultimi o di essere responsabilizzati precocemente per offrire ai genitori una mano nella gestione della vita domestica e lavorativa, finisce per influenzare i rapporti di potere che determinano la riuscita educativa in un nucleo familiare. La trasformazione dei ruoli è una delle conseguenze delle migrazioni familiari più studiata proprio perché capace di indebolire la forza educativa parentale, aprendo spiragli di autonomia che possono determinare negativamente l'integrazione nei contesti di ricezione. Un giovane eccessivamente responsabilizzato, che non riconosce l'autorità genitoriale o che la mette in discussione, ha più possibilità di incorrere in percorsi devianti o in pratiche rischiose, ma anche un genitore che vede eroso il suo potere ha un potenziale negativo, laddove è probabile che tenda a rinforzare le barriere con l'esterno, reificando l'identità culturale, e in alcuni religiosi, che rimangono le uniche forme di soddisfacimento del sentimento di appartenenza alla propria comunità [Portera 2003; Andolfi 2004; Marazzi 2005; Boccagni 2009]
- ✓ *Relazioni tra famiglia e istituzioni scolastiche e civili*: le famiglie migranti tendono spesso a delegare le funzioni educative alla scuola, in primo luogo perché per molti di loro la scuola rappresenta l'istituzione preposta all'educazione prima ancora che all'istruzione dei figli, ed in secondo luogo, perché essa colma l'incapacità linguistica e culturale che inevitabilmente essa sconta in qualità di migrante.

Le relazioni tra mondo familiare e mondo scolastico assumono così una centralità decisiva nell'ambito degli studi sulla genitorialità migrante, essendo un banco di prova delle rispettive posizioni e dei cedimenti che le parti sociali in causa sono chiamate ad attuare per garantire che il processo integrativo delle nuove generazioni si compia come una sorta di partenariato educativo. I genitori migranti vedono inoltre la scuola come uno strumento di acculturazione, capace di sviluppare le potenzialità del bambino e di favorire il suo successo sociale futuro. Contemporaneamente cerca però di mantenere un controllo sull'educazione dei figli che sia rispettoso dei valori e delle norme culturali di cui essi sono portatori. La convivenza e la collaborazione tra le parti sociali in causa diventa così a volte problematica: gli insegnanti lamentano di un'assenza dei genitori migranti dalla vita scolastica dei figli, ad esempio durante i colloqui annuali. Le famiglie trovano invece indecifrabili le richieste della scuola e sentono lontani gli insegnanti dai bambini [Marazzi 2005].

Questa interazione costante ha indirizzato così molti studiosi a concentrarsi sulle dinamiche partecipative dei genitori alla vita scolastica e sugli strumenti adottati dagli insegnanti per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate, permettendo la proliferazione di ricerche e studi sull'argomento, che sono state

così messe a servizio delle istituzioni scolastiche per cercare di correggere eventuali errori educativi e per permettere una crescita sociale dei bambini di pari passo con quella dei genitori.

- ✓ *Famiglie transnazionali*: il concetto di famiglie transnazionali nasce con la femminilizzazione dei flussi, ossia con il crescente fenomeno delle partenze di donne adulte che lasciano dietro di sé i figli, affidati alle cure di madri, sorelle, figlie maggiori, più raramente dei mariti, a volte di altre donne salariate, in una specie di catena internazionale di riallocazione dei compiti di accudimento [Ehrenreich e Hochschild 2004]. La percezione dell'anomalia di questa logica migratoria si basa sull'idea di famiglia centrata sul caregiver biologico di sesso femminile e sulla sua totale messa in discussione. La precarietà educativa e la sofferenza della maternità si traducono così in pratiche di mantenimento e coltivazione degli affetti, che creano una rete di legami "transnazionali", capaci di superare le barriere di tempo e spazio. Le prime ricerche italiane sull'argomento, in cui sono state prese in considerazione le ripercussioni della partenza delle madri per le famiglie rimaste nei paesi d'origine, parlano di modalità diverse di allontanamento e di cura a distanza, modalità variabili di gestione del *care shortage*, e di una pluralità di strategie di gestione delle relazioni [Banfi e Boccagni 2007]. Sulla base degli studi svolti, possiamo, infatti, distinguere tre tipi di famiglie transnazionali [Ambrosini 2008]: quelle *circolanti*, caratterizzate da mobilità geografica dal paese di origine verso l'Italia e viceversa, con rientri abbastanza frequenti da parte delle madri, visite e vacanze dei figli in Italia, ma una scarsa propensione al ricongiungimento; quelle *intergenerazionali*, in cui le lavoratrici-madri sono in realtà spesso già nonne, hanno comunque un'età più matura e figli grandi, contano di rimanere in Italia soltanto qualche anno, cercando di massimizzare i benefici economici del loro lavoro; e quelle *puerocentriche*, più aderenti all'immagine che ne dà la letteratura sull'argomento: madri con figli ancora giovani, divise da essi da grandi distanze, impegnate nell'accudimento a distanza, orientate al ricongiungimento o all'investimento negli studi in patria [Ambrosini 2008; Bonizzoni 2009; Spanò 2011].

- *Scuola e bilinguismo*

La svalorizzazione delle figure genitoriali, identificate come portatrici di orientamenti culturali lontani, come figure "perdenti" nelle scelte lavorative, come "vecchi" nel loro essere affannosamente indietro nella corsa verso la "modernizzazione", aumenta la distanza dei figli portandoli a cercare altrove dei punti di riferimento. Le scuole rappresentano luoghi centrali per la crescita e la strutturazione identitaria già per i giovani in generale. Per i ragazzi stranieri essi diventano spesso però l'alter ego della situazione familiare, il limbo della nuova appartenenza e il luogo della propria individualità.

Una scuola però attualmente impreparata ad affrontare le sfide di una società multiculturale, sebbene sia stata la prima a confrontarsi con le difficoltà della tolleranza e dell'integrazione. Essa mostra infatti i reali disagi dei ragazzi stranieri, divisi tra abbandoni, ritardi e scelte di percorsi di serie B: il recente rapporto del Ministero dell'Istruzione sugli alunni stranieri [2011] evidenzia un calo vertiginoso dei tassi di scolarità dai 13 anni in poi, con forti ritardi nella carriera scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado e un numero di ripetenti maggiore di quelli italiani in tutti i gradi dell'istruzione obbligatoria, oltre che percentuali molto alte di iscrizione a istituti di tipo professionale e tecnico. L'arrivo in tarda età, la scarsa conoscenza della lingua italiana solitamente ignorata a casa, la collocazione in classi con compagni più piccoli per recuperare le competenze non detenute, l'alta concentrazione di altri compagni stranieri

in alcune scuole, gli errori di valutazione degli insegnanti che interpretano l'inespicabile linguistico come carenza intellettuale, determinano sovente scelte future improntate all'immissione diretta nel mondo del lavoro piuttosto che a un proseguimento nella carriera universitaria [Queirolo Palmas 2005].

Tuttavia, proprio l'istruzione e le performance scolastiche rappresenterebbero uno dei fattori predittivi di integrazione sociale. Moltissimi sono gli autori che occupandosi di seconde generazioni hanno dimostrato come la riuscita scolastica, il bilinguismo, rappresentino punti di svolta nella mobilità sociale degli stranieri [Tieghi e Ognisanti 2009] e siano strettamente connessi all'istruzione dei genitori, al capitale sociale messo a disposizione e alla capacità di gestire le diverse identità culturali in maniera positiva. Accanto ad essi non mancano però coloro che sottolineano come proprio la lunghezza della permanenza e l'assimilazione ai modelli giovanili contestuali, appresi solitamente nel circuito educativo, determinino invece, oltre che l'abbandono precoce e il rifiuto dell'istruzione, l'assunzione di comportamenti a rischio [Rumbaut 1997].

Altro argomento fortemente dibattuto è quello del bilinguismo e della sua valenza positiva o negativa per l'apprendimento della lingua italiana. Negli Stati Uniti, dove la lingua inglese rappresenta un simbolo di appartenenza e di condivisione sociale, gli studi sul bilinguismo sono numerosissimi. Le posizioni sono ovviamente discordanti. Da una parte ci sono i fautori del bilinguismo, che sostengono che proprio la capacità di mantenere attive due lingue, favorisca l'apprendimento della nuova lingua e la strutturazione identitaria del giovane, che ha così a disposizione gli strumenti per comprendere sia il mondo dei genitori, sia quello della società ospitante. Questa fluenza linguistica si tradurrebbe così in maggiori possibilità di buona riuscita scolastica e in performance professionali di successo [Portes e Rumbaut 2001; Farley e Alba 2002]. Dall'altra parte, alcuni studiosi ritengono che il bilinguismo influenzi negativamente l'apprendimento linguistico, laddove i bambini continuano ad usare la lingua madre con i genitori, perché loro stessi impongono il mantenimento dell'idioma o perché le relazioni sociali del piccolo sono circoscritte alla comunità di riferimento etnico. Il bambino avrebbe così delle difficoltà nell'apprendere la nuova lingua, sviluppando così ritardi scolastici e senso di frustrazione [Zhou 1997].

In Italia, gli studi sul bilinguismo riguardano principalmente la sociologia dell'educazione, la pedagogia interculturale ed in particolar modo la sociolinguistica. In proposito, Demetrio e Favaro [2000] parlano di un bilinguismo aggiuntivo (il bambino bilingue sviluppa delle competenze pari a quelle di un parlante nativo in entrambe le lingue, con grandi vantaggi nello sviluppo cognitivo con una migliore organizzazione bilaterale del cervello, maggiore capacità di analisi dei fenomeni linguistici, maggiori capacità di apprendimento di nuove lingue) e di un bilinguismo sottrattivo (situazione linguistica di un bambino la cui prima lingua non è socialmente valorizzata e che si trova a dover acquisire una padronanza di un'altra lingua, nei servizi dell'infanzia o della scuola: in questo caso, il processo di acquisizione avviene a scapito della lingua materna e potrà condurre al semilinguismo, termine che indica, in maniera provocatoria, una padronanza ridotta delle due lingue e che cerca di sottolineare la situazione di difficoltà linguistica dei bambini migranti). Le ricerche sociali sulle seconde generazioni italiane hanno evidenziato una presenza di bilinguismo aggiuntivo nella maggior parte dei casi, con ragazzi e ragazze che passano da un idioma all'altro senza problemi, con una forte creatività linguistica. Altri invece, soprattutto appartenenti ad alcune etnie autarchiche come quella cinese o pakistana, mostrano segni di ritardo linguistico preoccupanti, specie nei ragazzi e nelle ragazze che sono migrati nel periodo dell'adolescenza o comunque dopo aver già iniziato la scuola primaria nel paese d'origine [Palmas 2002; Casacchia 2007]. Per i nati in Italia, ossia per le seconde generazioni vere e proprie, il bilinguismo è invece abbastanza scontato, e si accompagna spesso a buoni esiti scolastici e ad una maggiore propensione all'integrazione sociale [Tieghi e Ognisanti 2009].

- *Amicizie*

Accanto alla famiglia e alla scuola, gli studi sulle seconde generazioni iniziano però a concentrarsi su aspetti legati più alle pratiche sociali amicali, considerate come un vero banco di prova per l'integrazione reale perché svincolate dall'imposizione adulta di doveri e orientamenti definiti.

È scontato, infatti, sostenere quanto importante sia il ruolo del gruppo dei pari nell'adolescenza e quanto esso possa essere determinante per soggetti che presentano maggiori difficoltà nell'imporsi come soggetti attivi nel mondo. Le reti amicali garantiscono norme, protezione e orientamento dell'azione ai giovani migranti, fornendo loro stili e modelli comportamentali che ne identificano lo status di membro attivo [Suarez- Orozco *et al* 2002]. Il gruppo dei pari diventa uno scudo contro l'indifferenza della società o l'incomprensione dei genitori ed in esso si cercano gli strumenti per l'inserimento e l'accettazione sociale.

Molte ricerche italiane recenti [Dalla Zuanna 2009; Caneva 2011] affrontano il tema delle relazioni amicali e degli stili giovanili da una prospettiva generazionale, cercando cioè di evidenziare le conseguenze che questi elementi hanno sulla definizione di integrazione nella vita del giovane straniero in relazione al contatto e alla condivisione di identici spazi e dimensioni culturali con gli autoctoni. Bosisio, Colombo, Leonini e Rebughini [2005] individuano ad esempio 4 strategie identitarie di giovani adolescenti stranieri, di assoluto interesse per la loro capacità analitica:

- *cosmopolitismo*: rientrano in questa categoria i giovani che "assumono stili di vita e consumo non differenti dai coetanei italiani, con i quali condividono un universo di gusti e preferenze condivise a livello internazionale, se non globale". Sono giovani che si sentono parte di una comunità cosmopolita, in cui non esistono le differenze come marcatori di estraneità e discriminazione;
- *ritorno alle origini*: appartengono a questo gruppo perlopiù giovani arrivati da poco in Italia, disorientati dalla cultura e dai simboli del paese di arrivo, che preferiscono rifugiarsi in stili di vita simili a quelli precedenti. Ascoltano musica tradizionale, frequentano coetanei connazionali, parlano la loro lingua, mangiano cibi della loro cultura e soprattutto si chiudono ai ragazzi italiani, che a loro volta tendono ad escluderli in un circolo vizioso [ne sono un esempio i ragazzi pakistani, indiani e cinesi, spesso visibili nelle città in gruppi omogenei];
- *isolamento*: sono parte di questa classe coloro che invece non riuscendo ad identificarsi in nessuna delle culture di riferimento decidono di isolarsi, chiudendosi in casa, senza amici, senza attività extrascolastiche, senza interessi. Sono ragazzi per cui l'adolescenza diventa un ulteriore ostacolo unita allo sradicamento o alla difficoltà di relazionarsi, tra l'altro di frequente appresa dai genitori, magari troppo presi dal lavoro e dal proprio progetto di vita;
- *mimetismo*: appartengono a questa fascia la maggior parte degli adolescenti di origine allogena. Sono giovani nati o giunti in Italia da tempo, che si sono inseriti e sono stati accettati nel gruppo dai propri compagni, e vogliono sentirsi totalmente identificati con loro, cancellando così la propria alterità. Questi ragazzi spesso non conoscono la lingua dei genitori, considerano la loro terra d'origine come un luogo di vacanza, sono i più conformi agli stili di consumo dei loro coetanei italiani e vedono la loro non italianità come qualcosa di doloroso, quando messa in discussione (si iscrive in questo desiderio di italianità, la crescente richiesta formale alle autorità competenti di cambio del "nome", evidente anche in maniera informale tra i giovani, spesso cinesi, che scelgono di presentarsi in pubblico con nomi italiani per evitare di incorrere nello scherno o semplicemente

per facilitare i rapporti con i coetanei, o dei ragazzi di colore che in alcune realtà cercano di mimetizzarsi con gli autoctoni<sup>26</sup>).

Altre ricerche si concentrano sulla dimensione dei consumi, come terreno a cavallo tra due orientamenti valoriali, capace di riflettere l'immagine della *cross generation* [Visconti e Napolitano 2009; Leonini e Rebughini 2010] in termini più ampi. Le seconde generazioni appaiono impegnate costantemente a definire se stesse attraverso l'abbigliamento, la musica, la scelta di luoghi di ritrovo informali ben precisi, l'adozione di slang particolari frutto di ibridazioni linguistiche e dialettali o di neologismi. Le strategie adottate appaiono simili a quelle degli autoctoni e individuano una logica per l'appunto generazionale, che travalica le differenze etniche, creando delle culture sincretiche che rifuggono il mondo adulto [Hewitt 1986].

- *Devianza*

Un aspetto recente di interesse nell'analisi dei processi di inserimento delle seconde generazioni è dato dall'attenzione per le storie di mancata assimilazione, tacciate come devianti o non conformi dalla società di arrivo, seppur in una linea di continuità con i precedenti studi sulle migrazioni, che sin dalle origini hanno prestato notevoli attenzioni alle dinamiche conflittuali, derivanti dalla tensione di quello che oggi potremmo definire *clash of civilizations* [Huntington 1996]. L'impatto delle migrazioni, e in particolar modo delle seconde generazioni, ha generato una serie di profonde riflessioni, sia relativamente alle dimensioni macro-strutturali e relazionali dei conflitti scaturiti dall'incontro di minoranze sullo stesso territorio, sia ai possibili percorsi di adattamento dei giovani stranieri, specie laddove si andavano configurando traiettorie devianti e marginali.

La stessa riflessione sociologica europea sulla seconda generazione ha decollato proprio con l'acuirsi di alcune problematiche sociali e di inserimento, anche a livello delinquenziale, riscontrate nei figli degli immigrati, sebbene appare chiaro che le complessità del fenomeno non permettano l'utilizzo degli stessi schemi adoperati nel contesto americano: la situazione, durante il periodo della decolonizzazione soprattutto in Inghilterra ed in Francia, di figli di famiglie immigrate provenienti dalle ex colonie non appare in nessun verso paragonabile a quella dei migranti del primo '900, così come anomala è la prevalenza dello *jus sanguinis* sullo *jus soli* e la conseguente procrastinazione

---

<sup>26</sup> Negli ultimi tempi, tra le strategie di mimetismo sociale si assiste all'emergere di fenomeni interessanti da valutare da un punto di vista sociologico. Ne è un esempio il boom di richieste per il cd "naso etnico": se nel 2009, negli Stati Uniti si è verificato un calo del 9% degli interventi di chirurgia estetica in seguito alla crisi economica, gli stessi interventi sono cresciuti del 12% nelle "minoranze" etniche [asiatici, afroamericani, ispanici]. La rinoplastica è l'intervento più richiesto da questi gruppi etnici, perché rappresenta l'intervento più idoneo a ridurre gli elementi somatici considerati non in sintonia con le società che ospitano queste minoranze. In Italia la tendenza è confermata, ma non è l'unica a destare preoccupazioni (Intervento di Enrico Robotti al simposio europeo Second Bergamo Biennial Open Rhinoplasty Course, 2010). Altre strade vengono percorse per assomigliare agli europei: sugli scaffali di molti negozi etnici delle maggiori città italiane si trovano, in mezzo ai cosmetici, pomate sbiancanti a base di idrochinoni, pericolosi per la pelle. Questa tendenza è emblematica del desiderio di uscire dai confini della minoranza d'appartenenza - sostiene Aly Baba Faye, sociologo d'origine senegalese - in tal modo, infatti, i gruppi subalterni cercano di corrispondere ai canoni di bellezza dei gruppi dominanti, operando purtroppo un taglio netto nei confronti dell'identità originaria. Il fenomeno sembra destinato ad aumentare con le generazioni future: come spiega Francesco D'Andrea, segretario nazionale della Società di chirurgia plastica - fanno spendere meno ma espongono a grandi rischi. Secondo il medico in Italia non siamo ancora ai livelli degli Usa in fatto di interventi su minoranze etniche. "Credo che un fenomeno così accentuato lo vedremo tra qualche anno, con le seconde e terze generazioni di immigrati. Oggi mi sembra ci siano molti *immigrati che tornano nei loro Paesi di origine, dove fanno interventi di chirurgia plastica "low cost" per poi rientrare in Italia*" (Michele Bocci, Vladimiro Polch, Repubblica, 04/05/10).

dello statuto giuridico di “straniero” anche per i figli nati in emigrazione. Sono diverse le situazioni di inserimento socio economico, che si collocano negli interstizi del mercato del lavoro, in funzione subalterna e utilitaristica; sono le diverse politiche degli Stati europei per quanto riguarda l’inserimento scolastico, formativo o più semplicemente abitativo [Rapporto Caritas 2006].

Complessivamente nella gestione politica del “problema” da una parte, si insiste sull’appartenenza delle seconde generazioni alla più complessa situazione della condizione giovanile europea, dall’altra si pone l’accento sull’incidenza del nucleo familiare e del gruppo etnico nella costruzione dell’identità, la quale diventa elemento di crisi nel modello del mito integrativo vigente. Se da un lato si avanzano riflessioni e proposte per limitare deficit scolastici, di inserimento lavorativo, discriminazioni, dall’altro si iniziano ad analizzare i modelli di negoziazione dei giovani allogeni in riferimento alla probabilità che si manifestino sotto forma di marginalità e di violazione delle norme penali. In Italia, negli ultimi anni è iniziata una riflessione sulla devianza giovanile straniera a fronte di un aumento sostanziale dei tassi di presenza negli Istituti penali per Minorenni [Ministero dell’Interno 2011]. Per molti di questi ragazzi, spesso rifugiati o giunti soli, il comportamento deviante viene a sommarsi con il disagio identitario all’interno di processi più ampi di stigmatizzazione, che finiscono per aggravarsi nel momento in cui si innestano sul binomio stranieri-criminali, come già accaduto nel caso degli adulti. Tuttavia nonostante la rilevanza numerica, la criminalità giovanile di matrice etnica appare appunto circoscritta a situazioni personali e familiari o a realtà locali specifiche, tale da non permettere di estendere il fenomeno alla popolazione di riferimento in toto. Si tratta di una devianza legata a reati di tipo strumentale, in prevalenza contro il patrimonio, seguiti da quelli contro la persona, quelli per violazione della legge sugli stupefacenti e quelli per violazione della fede pubblica [Ministero della Giustizia 2011] o nel caso delle ragazze legati allo sfruttamento della prostituzione. Flebili sono invece le voci che si levano sull’assunzione di comportamenti a rischio simili a quelli rinvenibili tra i coetanei italiani. Uso di droga, di alcol, fenomeni di bullismo rimangono appannaggio di studi sulla condizione giovanile nazionale, laddove appare ovvio che possano invece mettere in luce, se analizzate concretamente, fattispecie comportamentali ascrivibili ad un fenomeno di assimilazione occidentalizzato.

- *Religiosità*

Un altro argomento di grande interesse è dato dall’ambito religioso. La lunga tradizione di paesi di accoglienza ha determinato, come abbiamo visto, un’attenzione delle istituzioni politico-sociali sulle modalità di trasmissione del sentimento religioso nelle nuove generazioni, già considerate pericolose in quanto appartenenti alla categoria “sovversiva” di giovani. I figli degli stranieri residenti in questi contesti si sono relazionati alla fede con strategie articolate.

In Italia, gli studi sulla religiosità sono ancora poco numerosi, sebbene il dibattito sulle dinamiche di applicazione del diritto di fede sia già in atto da tempo, ruotando principalmente intorno alla costruzione di moschee, alla laicità all’interno dei luoghi scolastici e alle pratiche alimentari<sup>27</sup>. La situazione nel nostro paese si differenzia infatti dal panorama europeo e statunitense in primo luogo per una profonda eterogeneità delle provenienze dei migranti e delle conseguenti professioni di fede, che spaziano da convinzioni radicali e strettamente osservanti ad altre più laiche e secolarizzate (come nel caso dei musulmani provenienti dai Balcani); ed in secondo luogo per un’immigrazione di generazioni, maggiormente istruite, abituate alla vita urbana, con un rapporto critico e

---

<sup>27</sup> Il dibattito italiano si è concentrato principalmente intorno alla presenza del crocefisso nelle aule scolastiche, alla macellazione rituale ed alla possibilità di pregare in luoghi di culto ad hoc [Rivera 2005; Berti e Valzania 2010].

individualista nei confronti della religione, atteggiamento che inevitabilmente finisce per influenzare le seconde generazioni, specie quando socializzate ai contesti europei [Pace 2004].

L'affacciarsi sulla scena pubblica della prole straniera ha indirizzato molti sociologi verso le tematiche religiose, seppur con un interesse maggiore anche qui per i gruppi di provenienza musulmana, sia per questioni di rilevanza numerica che per le implicazioni sociali insite in questa professione di fede, considerata problematica e incoerente con le regole delle società occidentali [Saint-Blancat 2004; Frisina 2006]. La sfida lanciata dai giovani di origine immigrata in termini di coesione comunitaria ha assunto proporzioni tali da non poter ignorare l'aspetto religioso, frequentemente negato nella prima generazione, attraverso forme di impedimento burocratico e di conflitto sociale.

La letteratura sociologica sul sentimento religioso dei figli degli immigrati, in Europa e negli Stati Uniti, si è concentrata intorno a due grandi filoni di studio: quello dell'assimilazione religiosa e quello della radicalizzazione dell'identità di culto nelle seconde generazioni [Schmoll e Barbagli 2007]. I fautori della tesi assimilazionista sostengono che vi sia una correlazione tra processo di integrazione nella società di accoglienza e riduzione della pratica religiosa, come evidenziato da alcuni lavori sui giovani algerini di adozione francese [Tribalat 1995;] o sugli ispanici trapiantati sul suolo statunitense [Kosmin, Mayer e Keysar 2001]. Una delle teorie ricorrenti in questi lavori è relativa al fatto che la religiosità rappresenti una sorta di "identità affettiva" [Hargreaves 1995] che permette ai giovani stranieri di rifugiarsi culturalmente in dimensioni religiose, lasciando in ombra le convinzioni dottrinali e le pratiche più obbligate: a tal proposito, ad esempio, Tribalat evidenzia una partecipazione sentita alla festa di fine Ramadan dei giovani di origine maghrebina contrapposta ad una frequenza molto scarsa di attività di preghiera in casa o in moschea [1995].

L'interpretazione radicale vede invece un incremento della religiosità dei figli degli stranieri, guardando con sospetto alle manifestazioni di appartenenza religiosa più estreme e al potenziale distruttivo, in seno alle comunità di arrivo, della reattività di una libertà di culto esasperata da un eccessivo buonismo, criticando difatti apertamente la logica a tappe della teoria assimilazionista [Gans 1992]. Buona parte di questi studi si concentrano sulla crescita dell'Islam radicale in Europa, soprattutto successivamente alla scoperta del coinvolgimento di alcuni giovani di origine straniera negli attentati terroristici degli anni scorsi, in particolare quelli verificatisi nella metropolitana di Parigi nel 1995 o, più di recente, in Olanda con l'assassinio del regista Theo Van Gogh ad opera del gruppo Hofstad [Schiffauer 1999; Leiken, 2005; Modood 2005]. Portes e Rumbaut provano a spiegare fenomeni di questo tipo come "il prodotto del confronto con l'avversità della società di accoglienza e lo sviluppo di identità difensive e di solidarietà per affrontare tale avversità" [2001]. Gli studi che si sono interessati a questo fenomeno hanno, infatti, messo in luce che le forme di ostilità perpetrate dall'opinione pubblica con modalità dirette o indirette, le scelte assimilazioniste unilaterali dei governi, le discriminazioni economiche e le ghettizzazioni urbane sono chiamate in causa nella spiegazione di queste spinte demolitrici [Vertovec e Rogers 1998].

La visione italiana della questione religiosa delle seconde generazioni è stata ovviamente contagiata da questa propensione definitoria, seppur con esiti differenti. I risultati dei lavori prodotti con l'analisi sulla religione musulmana hanno evidenziato come l'Islam rappresenti una forma di innovazione culturale per i giovani migranti, che vi si rapportano con modalità differenti [Saint-Blancat 1999; Allievi 2003; Tibi 2003; Pace 2004; Frisina 2007]. La partecipazione ad un contesto democratico, l'uso di una lingua differente da quella del Corano, l'immersione totale in luoghi di socializzazione italiana condizionano le scelte dei giovani stranieri, contribuendo significativamente ad una messa in discussione critica della propria appartenenza religiosa. La fede non viene abbandonata, ma semplicemente rivista ed adattata al contesto di vita quotidiano, traducendosi in un pluralismo valoriale, che non si dissolve né nel relativismo puro, né nel fanatismo becero

[Cesari e Pacini 2005], ma che rivendica riconoscimento. Non a caso, la nascita di associazioni<sup>28</sup>, come ad esempio quella dei Giovani Musulmani d'Italia, ha attirato l'attenzione degli studiosi sociali proprio per le implicazioni insite in queste modalità espressive. Le associazioni palesano il bisogno di uguaglianza di questi nuovi italiani, che cercano di essere riconosciuti come cittadini ed in quanto tali chiedono a gran voce di poter essere liberi di professare le proprie convinzioni, senza essere tacciati di fondamentalismo o accusati di propensioni terroristiche [Frisina 2005]. Accanto a queste "minoranze attive", le ricerche rilevano però una maggioranza di esponenti della seconda generazione meno interessati alla visibilità e alla partecipazione pubblica: la loro fede è rivendicata solo quando messa in discussione dal contesto d'arrivo, quasi come fosse un baluardo contro l'annullamento identitario agito dalla società italiana.

Se una cospicua parte della letteratura corrente si concentra sulla religione islamica iniziano ad emergere anche studi più generalisti, centrati sulla pratica religiosa in quanto tale, come ad esempio quello di Schmoll e Barbagli nel 2007, con cui i due autori rilevano, mediante un questionario somministrato nelle scuole che all'aumentare della permanenza in Italia la pratica religiosa delle seconde generazioni si riduce sensibilmente, negando l'influenza dello status socio-economico nel produrre forme di *religiosità reattiva* [Vertotec e Rogers 1998], rinvenute invece in contesti come quelli francesi e inglesi.

Allo stato attuale non ci sono ragioni per credere che la religione possa rappresentare un rischio per la coesione interetnica dei prossimi anni. È anche vero che non mancano episodi di cronaca che testimoniano delle difficoltà di conciliazione tra i dogmi religiosi e le tendenze secolarizzatrici della società italiana: recentemente l'opinione pubblica si è nettamente spaccata su casi di giovani donne<sup>29</sup> costrette ad indossare il velo, a sottomettersi all'autorità del pater familias e dei maschi di casa o a sposare uomini scelte dalle famiglie. La rivendicazione di libertà religiosa delle minoranze immigrate si è così scontrata con la questione della parità tra i sessi e con l'accettazione delle specificità culturali, innescando un dibattito molto acceso che probabilmente tarderà a spegnersi, soprattutto in vista dell'aumento delle fila delle seconde generazioni maggiorenni e della richiesta di cittadinanza che esse avanzeranno.

- *Cittadinanza*

Uno degli aspetti al centro della discussione politico-sociale sulle seconde generazioni è quello relativo alla cittadinanza. Mentre negli Stati Uniti vige lo *ius soli*, che garantisce la cittadinanza ai figli degli immigrati nati sul suolo americano, in Europa la legislazione in materia varia sensibilmente da contesto a contesto. L'accesso alla cittadinanza giuridica nel vecchio continente risponde sostanzialmente a due modelli contrapposti, quello dello *ius soli* e quello dello *ius sanguinis*, che attribuiscono il riconoscimento formale di appartenenza al territorio ospitante per nascita o per discendenza [Ambrosini 2011].

---

<sup>28</sup> Nel 2011 si contano 976 associazioni di stranieri sul territorio italiano, secondo quanto risulta dalla ricerca "Risorse di cittadinanza" realizzata dall'associazione Parsec con il contributo di Open Society Foundations. Si tratta di vere e proprii micro-cosmi dell'integrazione, che operano attivamente con interventi capaci di spaziare dall'area sociale a quella culturale, fino a quella della formazione e della comunicazione interetnica. Negli ultimi anni, accanto a quelle degli adulti, nate soprattutto per raccogliere le singole comunità intorno a delle organizzazioni provviste di una conoscenza dettagliata dei diritti e delle normative per gli stranieri, si stanno facendo spazio associazioni giovanili, legate principalmente alla mobilitazione per il diritto di cittadinanza e al rispetto delle specificità culturali e religiose. Si pensi ad esempio ai Giovani Musulmani Italiani o ad Associna, o ancora alle Rete Together, che in Emilia Romagna coordina le associazioni di volontariato giovanile sui temi del razzismo e dell'intercultura.

<sup>29</sup> La questione di genere correlata all'aspetto religioso è quella che desta maggiori preoccupazioni. Le famiglie immigrate che vedono eroso il loro potere genitoriale, tendono a rimarcare la propria appartenenza soprattutto attraverso le figlie femmine, considerate spesso come custodi delle generazioni future e dei valori culturali di riferimento [Caneva 2011].

Al gruppo più liberista, appartengono paesi con una tendenza alla naturalizzazione marcata, che adottano misure vincolanti per l'accesso alla cittadinanza, basate sostanzialmente sulla durata della permanenza. In Francia, ad esempio, per effetto della modifica del codice civile del 1998, la cittadinanza per i bambini figli di stranieri viene acquisita automaticamente al momento della maggiore età se il giovane ha la residenza in Francia o se vi ha avuto la residenza abituale per almeno cinque anni. In Gran Bretagna acquisisce la cittadinanza britannica colui che nasce nel Regno Unito se uno dei genitori vi risiede a tempo indeterminato, senza soggiacere ai limiti temporali previsti dalla legislazione in materia di immigrazione [Ismu 2006].

Appartengono al versante opposto, i paesi che adottano invece procedure limitative, in cui il prevalere del diritto di discendenza e la mitizzazione dell'idea di nazione si traducono in norme restrittive che limitano la conquista del diritto alla cittadinanza. La Germania è stata a lungo considerata come la prima nazione ad applicare un modello così inflessibile di naturalizzazione, prevedendo una regolamentazione rigida non solo per gli stranieri, ma anche per i loro figli. Dal gennaio del 2000, dopo una serie di riforme tese ad attenuarne la rigidità, è prevista l'acquisizione automatica della cittadinanza tedesca anche per i figli di stranieri che nascono in Germania, purché almeno uno dei genitori risieda abitualmente e legalmente nel paese da almeno otto anni e goda del diritto di soggiorno a tempo indeterminato, dopo un lungo periodo di applicazione dello *ius sanguinis*, finalizzato al mantenimento della cultura tedesca e, difatti, ad eludere l'eventuale desiderio di insediamento dei migranti. In Spagna, invece, si diventa cittadini per nascita da padre o madre spagnola, o in alternativa per nascita sul territorio anche da cittadini stranieri di cui però almeno uno deve essere nato in Spagna [Ismu 2007].

L'Italia si colloca attualmente sul versante dell'interpretazione limitata del diritto di cittadinanza, correlato alla presenza di una discendenza italiana o alla durata stabile della permanenza sul suolo italiano<sup>30</sup>. L'incapacità strutturale di dar risposte concrete ad un'immigrazione stanziale e duratura si palesa nel rifiuto di regolamentare le regole per l'accesso alla cittadinanza in un'ottica pluralista in ottemperanza alle trasformazioni avvenute, negando di fatto la naturalizzazione agli stranieri che non siano in grado di rispettare tutte le clausole previste da una legge ormai datata e discriminatoria.

Di conseguenza, la questione delle seconde generazioni, italiane a tutti gli effetti in termini di socializzazione e interiorizzazione del modello culturale autoctono, potrebbe rappresentare un campo minato per la presenza di dissonanze tra aspettative, quadri cognitivi, risorse accessibili [Ambrosini 2004]: la condizione fattuale di inserimento in una società crea aspettative partecipative connesse anche al godimento di diritti civili e alla partecipazione alla vita politica del paese. Per questo motivo, negli ultimi anni cori di protesta di esponenti delle nuove classi di "stranieri" si sono levate negli ultimi mesi dinanzi agli organi istituzionali rappresentativi del paese<sup>31</sup> per cercare di costringere

---

<sup>30</sup> Per i figli di stranieri residenti in Italia, la legge n.91 del 1992 prevede che:

1. i nati in Italia da genitore non italiano regolarmente residente possono diventare italiani se, oltre a essere stati registrati all'anagrafe, hanno anche risieduto in Italia legalmente e fino alla maggiore età. In questo caso devono presentare al Comune di residenza una dichiarazione di voler acquistare la cittadinanza italiana e devono farlo prima di aver compiuto 19 anni. Se non si rispettano questi termini, occorre presentare la domanda per residenza ed aver risieduto per almeno 3 anni sul suolo italiano.
2. per i non nati in Italia non è attualmente previsto un percorso ad hoc, possono solo seguire i canali di accesso alla cittadinanza disponibili per i loro genitori: quindi per residenza [10 anni più dimostrazione di reddito minimo] o per matrimonio con cittadino/a italiano/a.
3. i figli di immigrati possono ricevere la cittadinanza italiana se i loro genitori riescono ad ottenerla, ma solo se il figlio è ancora minorenne quando il genitore diventa italiano e se i due familiari convivono in Italia.

<sup>31</sup> Nel novembre del 2007, Ian Ssali Kiggundu Elly, della *Rete G2-Seconde Generazioni*, una delle associazioni di giovani figli di immigrati, ha consegnato a nome delle seconde generazioni presenti in Italia una lettera al presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, in cui si chiedeva tra l'altro una riforma della legge sulla

l'opinione pubblica ad affrontare il delicato tema dell'accettazione totale dei "nuovi italiani con il permesso di soggiorno"<sup>32</sup> [Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009].

La polemica intorno alla cittadinanza esplicita, difatti, le tensioni insite nel liberalismo [Sassen 2008], mettendo in discussione la relazione dei diritti con i concetti di nazionalità e appartenenza [Zanfrini 2007], laddove *il sangue, per quanto diluito nel tempo, conta più di un'appartenenza voluta e provata* [Zincone 2006].

Una parte degli studi in materia sottolinea a riguardo come i criteri di inclusione ed esclusione adottati dagli stati sovrani nella definizione dei propri confini siano inconciliabili con il riconoscimento della libertà individuale e dell'idea di uguaglianza universale degli esseri umani [Benhabib 2005; Sayad 2008]. Altri autori [Brubaker 1992; Joppke 1999] sostengono invece che l'idea di appartenenza sia vincolata al senso di lealtà verso la comunità nazionale e che quindi le seconde e le terze generazioni di immigrati scelgano l'inclusione al contesto di arrivo, identificandosi e sentendosi parte del luogo in cui sono cresciuti. Il filone post-nazionale e le recenti prospettive, come quella transnazionale o multiculturale, segnano tutte un distacco tra la cittadinanza e la nazionalità.

Ciascuna di queste interpretazioni tralascia il problema del conflitto identitario che la mancata concessione dei diritti di appartenenza nazionale produce. I giovani migranti sperimentano spesso una cocente delusione nello scoprire di essere stranieri per la legge italiana solo al compimento della maggiore età, quando si ritrovano a barcamenarsi tra tribunali e uffici amministrativi per dimostrare il loro senso di lealtà alla nazione [Codini e D'Odorico 2007]. Inoltre, il mancato riconoscimento ha effetti diretti anche sulla possibilità di partecipare attivamente alla vita pubblica, attraverso ad esempio l'inibizione dai concorsi pubblici o la negazione del diritto di voto. Questo spiega in buona parte perché il tema della cittadinanza agli stranieri in Italia, ma anche altrove, sia di stretto interesse politico, laddove una sua risoluzione permetterebbe alle forze politiche di giocare una fetta consistente di nuovi elettori in presenza di elezioni.

È anche vero però che l'esperienza francese, così come quella americana in alcuni casi, dimostra che non sempre la formalità dell'appartenenza si traduca in integrazione di successo. Il caso dei *beurs* o degli ispanici americani evidenzia le ambiguità di un'uguaglianza solo dichiarata, attraversata al suo interno da discriminazioni e interdizioni di fatto per l'accesso al mondo del lavoro o al benessere economico. Proprio per questa ragione, il tema della cittadinanza sarà probabilmente lo snodo cruciale nella definizione dei futuri rapporti con le popolazioni immigrate presenti sul territorio italiano, oltre che della scelta di inclusione delle seconde generazioni, che potranno così ottenere chance di inserimento effettive o rimanere confinati in uno stato di estraneità a cui bisognerà dare poi risposte.

---

cittadinanza (legge 91 del 1992), sia per i figli di immigrati nati in Italia che quelli nati nei Paesi di origine dei genitori ma cresciuti in Italia in seguito a ricongiungimento familiare. Successivamente, anche l'allora presidente della Camera Gianfranco Fini avvia una riflessione sulla questione della cittadinanza ai ragazzi stranieri, sollecitando una riforma capace di superare le tendenze nazionalistiche e le logiche dell'emergenzialità. Una delle ultime lotte in questa direzione è stata portata avanti da 23 ragazze di origine straniera candidate al titolo di Miss Italia nel 2012, che hanno approfittato dell'attenzione sul concorso nazionale di bellezza per sottolineare l'ambiguità di un'esistenza italiana senza riconoscimenti formali (informazioni rinvenibili sul sito [www.secondegenerazioni.it](http://www.secondegenerazioni.it), che raccoglie fatti, eventi e testimonianze dei giovani figli di stranieri).

<sup>32</sup> La definizione è stata adottata dagli stessi giovani delle seconde generazioni, proprio per segnalare il disagio di una condizione discriminatoria che utilizza il riferimento ad un'estraneità ascritta, ereditata dall'esperienza migratoria dei genitori.

## 2.4 Le seconde generazioni oggi. Una difficile definizione concettuale

I figli dei migranti rappresentano un nodo strategico nelle relazioni sociali di stampo interetnico di così grande portata che la stessa definizione appare ambigua e a tratti contraddittoria, tanto da generare un dibattito a parte, in campo non solo accademico. Come sostenuto da Demarie e Molina [2004] esiste infatti in primo luogo un problema relativo alla *pluralità* del fenomeno, caratterizzato da una profonda eterogeneità di natura sia contestuale che etnica; in secondo luogo, un problema inerente il *lessico* adottato, che raccoglie pregiudizi, stereotipi e ambiguità del processo definitorio del concetto stesso ed, infine, un problema relativo alla specificità dell'*oggetto di indagine*.

### ✓ *Varietà della forma*

La definizione di seconde generazioni si iscrive all'interno del più ampio e altrettanto articolato dibattito sulle logiche migratorie degli ultimi anni nei singoli contesti nazionali. La sua natura plurale è pertanto il risultato della combinazione di caratteri storici, etnici e locali, che determinano sviluppi peculiari in seno a questo gruppo sociale, spesso omogeneizzato per ragioni di studio.

I figli degli stranieri sono difatti gli eredi di viaggiatori approdati in precisi periodi storici e ambiti politico-economici. Come i loro genitori, vivono in contesti di vecchia o recente immigrazione, sperimentando aperture e chiusure sociali nei confronti dell'alterità, che condizionano l'inserimento sociale e la convivenza civile tra le singole rappresentanze.

L'essere figlio di straniero è però solo una delle variabili da considerare. Prima che figli dell'immigrazione, le seconde generazioni sono figlie di una certa immagine stereotipizzata di migrante, il cui livello di accettazione e integrazione è modulato su quei significati culturali che sono andati per così dire incrostandosi sulle differenti appartenenze etniche. Taluni gruppi sono più facilmente assimilati nel tessuto sociale se corrispondenti ad una specifica idea di rispetto delle regole, della morale e del vivere comune. Altri sono invece rigettati dal corpo comunitario, tanto da pagare i pregiudizi verso il gruppo d'origine come colpa individuale [Bosisio et al 2005].

Inoltre la dimensione storica, politica ed economica di ogni singola realtà ospitante determina prospettive di integrazione delle minoranze contingenti, fondate sull'arbitrarietà dei sistemi sociali, sul livello di coesione sociale e sul grado di conflitto interno, che condizionano inevitabilmente l'atteggiamento nei confronti dei figli dei migranti e le conseguenti reazioni di questi.

### ✓ *Adeguatezza del lessico*

Delimitare l'universo delle seconde generazioni appare complicato sin dalla sua stessa definizione lessicale. L'ambiguità derivante dal carattere secondario [seconde], socialmente imposto, e la contestualizzazione di una categoria uniformata per esigenze scientifiche [generazioni] contribuiscono significativamente ad alimentare le critiche da più parti, pur senza che vengano proposte valide alternative capaci di ovviare ad un problema che sta a monte. Nonostante sia un ossimoro, seconde generazioni è, infatti, ad oggi il riferimento concettuale più adoperato in senso alla comunità scientifica e alla società civile.

La locuzione, come chiariscono Barbagli e Schmoll [2011] nel loro recente volume dedicato alla situazione dei figli di stranieri, si deve non ad un ricercatore bensì al giornalista Hapgood che descrisse i mutamenti occorsi nello stile di vita dei figli degli ebrei russi approdati a New York evidenziando la loro posizione peculiare nella società, "un misto di speranza e di una eccitazione quasi senza precedenti, da un lato, e di dubbio, confusione, sfiducia di sé, dall'altro" [Hapgood 1902].

Negli ultimi anni, per cercare di superare la diatriba sull'etichetta adottata, moltissime sono state le definizioni e i criteri utilizzati per riferirsi ai figli di stranieri: criteri di arrivo,

come nel caso della classificazione di Rumbaut [1997], o di origine, essendo sufficiente semplicemente avere un genitore straniero, o espressioni come *generation involontarie*, generazione dopo, giovani a metà o, con toni apocalittici, bomba ad orologeria a scoppio ritardato [Bovenkerk 1973 cit. in Barbagli 2002]. La peculiarità del fenomeno rende così possibile il ricorso a svariate forme di demarcazione linguistica dell'oggetto, senza che nessuna riesca a prevalere in maniera definitiva sulle altre, mettendo tutti d'accordo. La stessa locuzione seconde generazioni, che ha finito per prevalere negli ultimi anni, è infatti aspramente avversata nell'ambiente accademico e sociale, poiché rimanda ad un'idea di secondarietà, sottolineando la dimensione problematica e ripetitiva dell'esperienza migratoria [Tognetti Bordogna 2007; Caneva 2011].

✓ *Identificazione dell'oggetto*

Le seconde generazioni sono un oggetto multiforme e temporaneo: rappresentano stili di vita, storie, abitudini altamente differenti tra loro, ma all'interno di un tempo bene definito. Questa profonda tendenza omologante della locuzione, unita alla fugacità della giovinezza, limita fortemente l'analisi critica del fenomeno, esponendo il ricercatore che si accinge a studiarlo ad una serie di rischi.

Considerare i soggetti come figli di qualcuno rimanendo incastrati nel paradigma secondo-generazionale [Ambrosini e Molina 2004], perderli di vista una volta diventati adulti e ottenuta la cittadinanza del paese ospitante, contribuire ad una stereotipizzazione del gruppo sociale concentrandosi su casi devianti o problematici, spiegare comportamenti giovanili sulla base di appartenenze etniche, promuovere ulteriori forme di pregiudizio su taluni gruppi mediante una classificazione involontaria ma necessaria dei comportamenti di stampo etnico, fornire strumenti di controllo di una fascia della popolazione mediante l'esplicitazione di meccanismi celati, sono solo alcuni degli azzardi scientifici in cui si rischia di incappare, accingendosi a studiare la prole di origine straniera.

✓ *Soluzioni provvisorie alle questioni di metodo*

Pur nella sua limitatezza, l'espressione seconde generazioni sembra tuttavia, a mio parere, la migliore al momento disponibile e per questo motivo sarà utilizzata nella sua accezione più ampia, senza intenti etichettatori di sorta.

Per quanto riguarda la questione relativa alla portata lessicale della locuzione seconde generazioni, credo che ognuna delle definizioni adottata successivamente finisca per eliminare alcuni caratteri negativi, creandone inevitabilmente di nuovi. Se è vero che parlare di seconde generazioni aiuta a riprodurre all'infinito l'idea di migrante anche in assenza di una scelta volontaristica<sup>33</sup>, è vero che in termini cronologici la secondarietà esiste eccome. Rifiutare l'evidenza di una categoria che arriva dopo proprio perché ne esiste una precedente, sarebbe come negare la possibilità di identificare chiunque come "figlio di", ipotizzando che nel riferimento ad un predecessore vi sia un intento stigmatizzante. Lo stesso vale per il termine generazioni: non credo esista ad oggi una parola capace di rimandare così immediatamente ad un universo sociale specifico. Non identifica un'età, una classe o un gruppo, ma fa riferimento ad un insieme vasto ed eterogeneo, accomunato dalla condivisione di un tempo, di uno spazio e di un'esperienza di vita, lasciando intatte le singolarità dei vissuti individuali. In proposito, «non il fatto», scrive Mannheim, «di essere nati nello stesso tempo cronologico, di essere diventati giovani, adulti e vecchi nello stesso tempo costituisce la collocazione comune nello spazio

---

<sup>33</sup> Una delle critiche più marcate alla definizione seconde generazioni deriva dal fatto che i ragazzi di origine straniera migrano al seguito di adulti che hanno scelto di intraprendere il viaggio. Eccetto nei casi dei minori non accompagnati, i figli degli stranieri sono infatti migranti loro malgrado [Tognetti Bordogna 2007].

sociale, bensì la possibilità a esso legata di partecipare agli stessi avvenimenti e contenuti di vita e, soprattutto, di essere esposti alle stesse modalità di stratificazione della coscienza» [1928] è la caratteristica delle generazioni, che nel caso dei ragazzi stranieri coincide con quella stessa possibilità per gli autoctoni, ma con un capitale sociale di base profondamente differente.

Multiformità e provvisorietà sono altresì caratteristiche sicuramente difficili da gestire, ma non per questo esclusivamente negative. Considerare uniformemente un insieme così eterogeneo di esperienze non può che essere limitante, escludendo naturalmente interpretazioni contestuali e riflessioni oggettive dotate di senso critico. La possibilità di ingabbiare l'originalità dei percorsi di vita individuali in un'etichetta scomoda [Ambrosini 2004] appare così fondata su validi presupposti logici. In generale, possiamo quindi dire che lo sviluppo storico degli arrivi, la composizione etnica dei flussi e la logica ricettiva dei contesti condizionino a tal punto gli esiti dei percorsi di inserimento delle seconde generazioni da rendere efficace solo un'interpretazione del fenomeno in un'ottica plurale, individuando "minoranze nelle minoranze" [De Marie e Molina 2004] ma presupponendo un intento definitorio meramente concettuale.

### 3. Storia dell'immigrazione nel modenese

Modena. Città della politica “rossa”, città di quel “modello emiliano”<sup>34</sup> di welfare legato indissolubilmente alla cultura del lavoro, città simbolo della *renovatio* post- bellica con eccellenze produttive come Ferrari e Maserati, patria di una gastronomia eccelsa, orgogliosamente esportata, e culla della dinastia estense. Una città, ma soprattutto una provincia, capace di sfruttare il proprio territorio in maniera continuativa, adattandolo ai tempi e alle necessità dell'economia reale, che dagli anni '60 in poi vive l'esperienza delle migrazioni con il suo bagaglio di contraddizioni e difficoltà.

La storia del modenese e degli arrivi dei migranti extracomunitari (e non) è una storia come quella di tante altre città in Italia, che si differenzia però per la peculiarità storico-politica che da sempre accompagna questa terra. Terra di lotte operaie, di rivendicazioni, di solidarietà sociale, di ingegno e attitudine imprenditoriale, che sperimenta una doppia transizione: da paese rurale a modello di sviluppo economico per la nazione, da realtà di espulsione di emigranti a società di accoglienza di stampo socialista. Modena muta completamente il colore del proprio volto e inevitabilmente muta quella fiera logica solidaristica, che con l'arrivo degli stranieri diviene sempre meno scontata e sempre più difficile da implementare, pur a fronte di un investimento socio- assistenziale innovativo, che ne fa un baluardo e un esempio per le amministrazioni nazionali.

In questo capitolo, cercherò di chiarire quali siano stati gli sviluppi dei flussi migratori nel modenese, quali rapporti siano scaturiti tra i nuovi arrivati e la società civile e come in questo processo si siano inserite le famiglie e le seconde generazioni.

#### 3.1 Fasi e alternanze etniche

Il racconto dell'immigrazione nel territorio modenese si sviluppa su una direttrice capace di rappresentare in scala ridotta la storia nazionale del movimento migratorio, lungo l'arco temporale che va dal 1876 ai giorni nostri. Da terra di emigranti, la provincia di Modena si trasforma in terra di approdo per migliaia di migranti, che qui giungono da ogni angolo del mondo e prima ancora dalle regioni della “bassitalia” [Lanternari e

---

<sup>34</sup> Con la locuzione *modello emiliano* si fa riferimento all'espressione usata per la prima volta da Sebastiano Brusco nel 1982 per indicare un modello produttivo e sociale, fondato sulla specializzazione dei distretti industriali, ossia di un sistema industriale decentrato, legato alle peculiarità dei contesti locali e basato su un modello organizzativo di relazioni all'interno di specifiche aree territoriali con una distribuzione orizzontale dei processi lavorativi, e sulla forza di un welfare di grande rilevanza, sviluppatosi all'interno di uno specifico contesto socio-politico. La riflessione intorno al concetto di modello emiliano spostò negli anni l'attenzione sull'importanza di un tessuto sociale impregnato di valori socialisti che avrebbe determinato l'efficacia di una logica produttiva senza eguali. Per una lettura più approfondita del fenomeno si rimanda a Bianchi P., Gualtieri G., (1991), *L'Emilia-Romagna e i distretti industriali: evoluzione di un modello*, in Leonardi R., Nanetti R.Y. (1991) (a cura di), *Le regioni e l'integrazione europea: il caso Emilia-Romagna*, Franco Angeli, Milano; Trigilia C., 1987, *La regolazione localistica: economia e politica nelle aree di piccola impresa*, in Ascoli U., Catanzaro R., (1989) (a cura di), *La società italiana degli anni Ottanta*, Laterza, Bari.

Dignatici 1990]. All'interno di questo arco temporale è possibile individuare una serie di fasi, caratterizzate da nessi storico- politici ed economici, che possono chiarire il quadro attuale delle presenze straniere e dare spiegazione di alcune delle dinamiche sociali che sottostanno all'insediamento stabile delle famiglie migranti e delle seconde generazioni.

### 3.1.1 Dalla febbre migratoria alla seconda guerra mondiale

La grande crisi agraria europea della seconda metà dell'800, unita alle frequenti alluvioni, ai dissesti naturali e alle conseguenti carestie, scosse a tal punto le campagne e le popolazioni rurali da costringere ingenti masse di italiani, e nello specifico di modenesi, ad emigrare. Se fino al 1887 si prediligono mete europee o del bacino del Mediterraneo (in particolare verso la Francia<sup>35</sup>), dal 1888 al 1897 le destinazioni mutano radicalmente, con i modenesi imbarcati sulle rotte sconosciute che conducevano al sogno americano, in particolare verso Brasile e Argentina<sup>36</sup>, entrambi paesi di recente costituzione e con forti carenze demografiche. Il 1888 rappresenta per il territorio emiliano un anno simbolico: Modena diventa la provincia dell'Emilia con maggior numero di emigranti, con una forte mobilità dalla montagna e dalla "bassa" modenese (territori a sud e a nord dell'attuale provincia).

Il decennio americano si conclude con il 1898, anno in cui si ricomincia a prediligere ed accentuare il movimento continentale. Nel frattempo, la situazione locale non accenna a migliorare: l'agricoltura modenese si era arricchita in quegli anni, ma l'iniqua ripartizione delle risorse aveva generato nicchie borghesi benestanti e masse contadine angustiate da miseria e disoccupazione. Era un mondo fatto di indigenza, povertà, ignoranza, in cui iniziavano a spuntare però i primi germi di un socialismo radicale, attraverso la formazione di leghe e cooperative in particolare nei comuni della bassa pianura modenese (nel 1910 il numero delle cooperative presenti a Modena ammontava a centotredici), e mediante la nascita del partito: "nasce in tutta Europa, nasce in tutta Italia. Ma nel modenese, c'erano i contadini che lo costruivano. E questo è un fatto assolutamente unico" [Sassoon 1997].

Il dialogo con la politica liberale giolittiana aveva portato, intanto, rilevanti miglioramenti per la condizione dei lavoratori, che poterono iniziare a rivendicare i propri diritti grazie al supporto dei nascenti sindacati e delle citate cooperative, in un clima di crescente tensione tra la classe agraria e il movimento operaio, sfiancato dalla critica situazione economica e sociale del tempo<sup>37</sup>. In questi anni i tassi migratori si mantengono su valori piuttosto elevati: nel 1906 si registra un picco di emigrazioni transoceaniche; nel 1911, nei comuni di montagna si parla di una vera e propria filiera migratoria, con una propensione verso l'estero superiore al 20% [Canovi e Sigman 2005].

Lo scoppio della prima guerra mondiale, coincidente con la fine dell'emigrazione di massa, congela la situazione politica, ormai tesissima, ma non la spinta propulsiva a migrare, sebbene incomincino a registrarsi anche i primi rimpatri, specie dall'America del

---

<sup>35</sup> La presenza dei modenesi in Francia corrisponde a dinamiche di lunga durata: come sostiene Le Goff, i contatti tra Modena e la Francia risalivano al medioevo e nei secoli precedenti all'emigrazione di massa le genti di montagna erano avvezze a varcare il confine alpino per cercare lavoro [Le Goff 1967].

<sup>36</sup> Sono gli anni dell'economia del caffè in Brasile. La manodopera nelle *fazende* del Nord si compone di schiavi neri, ma l'abolizione della schiavitù nel 1888 impone la ricerca di nuovi lavoratori, a cui gli italiani sopperiscono efficacemente. Per l'Argentina si assiste invece ad un processo di europeizzazione forzata delle zone interne, messa in atto attraverso la collaborazione del governo italiano con quello argentino, che porterà ad una vera e propria opera di colonizzazione agraria da parte di cittadini italiani, specialmente piemontesi e liguri [Canovi e Sigman 2005].

<sup>37</sup> Si registra in questo periodo, precisamente nel giugno del 1914, uno scontro molto acceso tra nazionalisti e socialisti nella città di Modena. Si tratta del primo caso di tensione sociale così estrema in una città tradizionalmente pacifica [Canovi e Sigman 2005].

Sud e dagli Stati Uniti. Con la fine del conflitto bellico le mai sopite tensioni di classe si riacutizzano: da una parte, la borghesia si organizza nell'Associazione agraria per tentare di salvaguardare i propri privilegi, dall'altra, il Partito socialista italiano e la Camera del Lavoro riescono ad imporsi come le più decisive organizzazioni sindacali. Sono gli anni del cd. Biennio Rosso (1919- 1920), anni in cui i lavoratori conseguono punti a proprio favore, attraverso la ridefinizione dei patti agrari e dell'orario di lavoro.

La borghesia agraria reagisce però in maniera negativa al tumulto del movimento operaio, complice anche la vittoria del Psi alle elezioni amministrative del 1920, finanziando in maniera cospicua il fascismo, che sino ad allora non era riuscito ad infiltrarsi nel tessuto socio- urbano provinciale, contribuendo così alla fine di un'epoca di fermento socialista quasi rivoluzionario e all'inizio di una fase buia della vita politica emiliana, attraversata dalla clandestinità della matrice ideologica comunista.

L'emigrazione modenese riparte a cavallo del 1920, con valori simili a quelli del ventennio precedente e con una predilezione per gli Stati europei, complice anche l'imposizione da parte degli Stati Uniti delle quote migratorie in un'ottica protezionista, che colpiscono significativamente soprattutto gli emigranti provenienti dai paesi mediterranei e dalla Polonia [*ibidem*], e la crisi economica brasiliana. La Francia si conferma negli anni '20 come il paese di maggior attrazione per gli emigranti modenesi: accanto all'emigrazione per lavoro (in particolare nelle miniere) che, come accennato in precedenza, si configurava in un'ottica continuativa, emerge una coincidenza storico-politica che farà parlare di emigrazione politica di massa. Oltralpe, i militanti comunisti sfuggiti alle persecuzioni fasciste hanno la possibilità di ricreare un comunismo italiano de-territorializzato [Candeloro 2002 cit. in Canovi e Sigman 2005].

Gli anni del dominio fascista e del secondo conflitto bellico registrano un appiattimento dei valori dei tassi migratori verso l'estero, sia per una logica anti- migratoria del regime, sia per un rovescio delle rotte degli espatri che si indirizzano verso le colonie italiane, sfruttando i canali di collocamento del regime e le politiche di occupazione militare dei territori assimilati ai confini dell'Impero [Meroni 2009]. Coloro che riescono ad emigrare verso mete estere appaiono condizionati da un deciso rifiuto nei confronti della dittatura fascista: si tratta perlopiù di socialisti convinti che recuperano le rotte delle precedenti migrazioni (vedi il caso francese) o che si inseriscono nei meccanismi delle filiere migratorie basate su relazioni familiari (ricongiungimenti) o interpersonali.

### *3.1.2 Il dopoguerra e il boom economico: cambio di rotta*

La situazione economica drammatica, la stanchezza per l'occupazione straniera e la conflittualità politica contribuirono alla ripresa dell'emigrazione modenese nel secondo dopoguerra, soprattutto dalle aree rurali e montane che avevano fatto registrare i più alti tassi migratori sino alla prima guerra mondiale, con picchi molto alti tra il '47 e il '48. Le migrazioni verso l'esterno sono accompagnate da una crescente migrazione interna dalle aree più depresse verso la zona pedemontana e la pianura: si tratta di migrazioni legate ai cicli naturali dell'agricoltura e alla stagionalità di alcune mansioni, come ad esempio all'edilizia [Muzzioli 1993]. Le rotte tornano ad essere continentali, anche grazie ad accordi istituzionali con i paesi di accoglienza che reclutano direttamente manodopera italiana (come ad esempio il Belgio), mentre paesi tradizionalmente favorevoli all'immigrazione dall'Italia adottano strategie limitative per l'accesso, sulla scia dei rancori suscitati dal ricordo recente delle barbarie fasciste (la Francia assume un atteggiamento apertamente ostile nei confronti degli italiani, anche per via di un difficile riconoscimento degli atti di resistenza all'occupante tedesco che espone il paese ad accuse pubbliche ad opera della stampa) [Bonoli e Mangeri 1999].

Accanto al macelato astio francese per gli operai italiani, si assiste tuttavia a una fase di rottura rispetto al passato dell'emigrazione modenese, connessa alla mobilitazione collettiva

che investe il paese e la provincia. Le lotte operaie e contadine, rimaste sopite e tacite durante la dominazione fascista, tornano prepotentemente alla ribalta innescando una propulsione al cambiamento che argina la propensione migratoria in vista di un risanamento economico, sociale e culturale del paese, di tipo definitivo. Nell'immediato dopoguerra, i sindacati e i partiti di sinistra avevano, difatti, denunciato l'emigrazione come il risultato di un'incapacità strutturale di rispondere in maniera attiva alla necessaria risoluzione delle problematiche scaturite dalla guerra, pur considerandola il "male minore" in attesa di tempi migliori. Dal '48, questa idea tramonta rapidamente, traducendosi in una critica serrata del fenomeno migratorio, considerato ormai solamente un palliativo dei governi per sedare gli animi della popolazione [Candeloro 2002].

Nella provincia di Modena, l'opposizione sindacale e di sinistra si accompagna ad una forte logica comunitaria di stampo solidaristico, che riesce a sostenere i lavoratori in periodi di disoccupazione e a ridimensionare i numeri di partenze verso l'estero, e ad uno sviluppo dei poli urbani della provincia in concomitanza della nascita delle grandi zone industriali in formazione, che iniziano ad attrarre i lavoratori dai tradizionali luoghi di emigrazione, dando vita ad un processo di inurbamento nel centro del modenese, intorno al capoluogo, a Sassuolo e a Carpi. Sono i primi veri migranti, "le muntanér" (i montanari nel dialetto modenese), lavoratori richiamati dal fabbisogno crescente nelle neonate fabbriche che però tornano al paese durante il fine settimana. È un'immigrazione temporanea, che turba i modenesi di città, ma che viene tollerata sulla base di un'omogeneità culturale di fondo e di una distinzione netta degli spazi urbani dagli spazi lavorativi [Bonoli e Mangeri 1999].

Nella seconda metà degli anni '50, lo sviluppo industriale dell'Emilia appare sempre più solido e in continua espansione: l'accumulazione di ingenti capitali, derivanti dal comparto agricolo, la presenza di una forza lavoro giovane, la necessità di una ristrutturazione urbanistica e la spinta propulsiva dei consumi interni convergono nel processo di industrializzazione, che da lì a poco scuoterà l'intera economia nazionale dando vita al celebre miracolo economico, figlio della società capitalista e della riconversione post-bellica.

Il boom economico degli anni '60 incoraggia positivamente l'industria delle ceramiche, legata inevitabilmente al mondo dell'edilizia che in quegli anni vive una fase di massima espansione. La terra perde qualunque forza attrattiva in confronto al richiamo della civiltà industriale e così zone rurali destinate alla coltivazione si trasformano in aree industriali e complessi abitativi, mentre nelle zone precollinari spuntano cave di argilla [Lanternari e Dignatici 1990]. Nascono i primi distretti industriali: a Sassuolo col comparto ceramico, a Carpi con la produzione tessile, a Mirandola con il biomedicale.

Si tratta di una trasformazione del territorio che porta con sé le radici di un profondo ed irreversibile mutamento socio-culturale della realtà italiana: è un modello economico imperniato su uno sviluppo distorto del Paese e di cui si vedono subito i primi effetti. L'industrializzazione, che investe il Nord e nello specifico l'Emilia Romagna, non attecchisce nel Meridione, costringendo milioni di abitanti delle zone più depresse del Paese a scegliere la via dell'emigrazione interregionale e obbligando il nuovo ricco Nord a confrontarsi con genti, dialetti, costumi a volte incomprensibili e, sempre più spesso, mal sopportati [Bevilacqua 2005].

La provincia di Modena reagisce in maniera differente all'arrivo dei nuovi immigrati sardi, calabresi, napoletani, pugliesi: se nei piccoli paesini, l'atteggiamento degli autoctoni si configura come prevalentemente benevolo e aperto nei confronti di coloro che le fabbriche stesse avevano chiamato, nei centri urbani come Modena, dove l'industrializzazione aveva iniziato da tempo a consolidarsi e dove le presenze si concentrano nel centro storico, gli arrivi dei meridionali generano una profonda distanza psico-culturale, derivante dall'ethos e dai valori di cui queste genti erano portatrici.

Iniziano i primi malcontenti: i migranti meridionali, arrivati soli per cercare lavoro, si stabilizzano, richiamano la famiglia, parenti, amici, conoscenti con la promessa di una terra in cui trovare lavoro e denaro (si tratta di vere e proprie catene migratorie, le stesse che oggi funzionano per i migranti stranieri, con un ruolo importante delle parrocchie che fungevano

da intermediarie, divulgando tra i fedeli le offerte di lavoro del Nord). La loro presenza non è più celata agli occhi della ricca borghesia modenese, che li accusa di consumare troppo, di vivere in condizioni degradate<sup>38</sup>, di avere usanze barbare. Nemmeno gli operai autoctoni, i proletari comunisti dell'Emilia rossa, accettano i nuovi arrivati: rubano il lavoro, ottengono tutte le case popolari disponibili, allora considerate un bene prezioso, mancano di solidarietà di classe e si prestano al lavoro nero.

Molte delle accuse rivolte trovano fondamento nella realtà: i migranti meridionali colonizzano quartieri urbani interi, ricostruendo comunità paesane in cui mantenere vive le tradizioni e la cultura d'origine e al di fuori delle fabbriche riproducono le stesse dinamiche di genere, con le donne dedite al lavoro domestico e di cura della prole confinate in casa e gli uomini impegnati nella vita sociale del paese. La partecipazione è però fittizia: gli spazi di compenetrazione culturale tra gli autoctoni e i "marocchini"<sup>39</sup> restano minimi, legati perlopiù al contatto diretto nelle fabbriche. Al di fuori, ogni gruppo cerca una propria collocazione spaziale, personalizzando luoghi di ritrovo in simboli di appartenenza comunitaria, come nel caso di bar, piazze o parchi, che gli immigrati scelgono come propri. La demarcazione territoriale delle differenze appare ancor più evidente all'interno dell'intera compagine meridionale: se tra i compaesani la fratellanza è viva, i pregiudizi campanilistici determinano una chiusura dei singoli gruppi di migranti sulla base dell'appartenenza locale, generando nicchie identitarie, che non sfociano tuttavia in chiusure reattive nei confronti della società, ma che permettono di individuare zone di "competenza etnica" all'interno dell'assetto urbano.

Nascono in quegli anni alcuni di quei *large housing estates* [Zajczyk et al. 2005], agglomerati di case popolari e quartieri-dormitorio, che rappresentano l'unica risposta alle necessità abitative delle famiglie meridionali: a Sassuolo il quartiere Braida accoglie le migliaia di operai della ceramica umbri, lucani e sardi; a Modena la zona delle ex-fonderie e il Villaggio Artigiano, creato appositamente per offrire una residenza ai lavoratori, vengono popolati dalle famiglie meridionali, specialmente da quelle napoletane e pugliesi; a Mirandola, Formigine, Carpi aumentano gli affittuari del Sud. Il costo dei servizi e delle abitazioni risente di questa congiuntura, esacerbando gli animi della popolazione locale e gettando sull'orlo del collasso i maggiori centri urbani [Lanternari e Dignatici 1990].

### 3.1.3 Gli anni '70 e il tracollo del modello emiliano

La felice congiuntura economica dei primi anni '60 lascia ben presto il posto ad un clima di tensioni sociali, esasperato da una fase di recessione che non tarda ad affacciarsi: già nel 1964, Modena entra in recessione. I sindacati promuovono scioperi e manifestazioni contro il caro-vita, canalizzando le rimostranze di operai, contadini, artigiani e commercianti. Aumentano i licenziamenti e in molte fabbriche si assiste alla riduzione del monte ore lavorativo, per cercare di arginare i costi di produzione [Canovi e Sigman 2005]. Nel solo settore edilizio circa il 70% degli addetti rimane disoccupato<sup>40</sup>. Entrano in crisi alcune aziende che avevano fatto la fortuna del territorio, come la Carrozzeria Orlandi e la Maserati della famiglia Orsi, che viene venduta alla concorrenza francese Citroën. In quegli anni, la cooperazione assume un ruolo fondamentale, radicando

---

<sup>38</sup> Una testimonianza sulle condizioni di vita dei meridionali nei primi anni '60 arriva da Alcide Vecchi, sindaco di Sassuolo in quegli anni, il quale in un'intervista dichiara "... ci siamo trovati, a metà degli anni '60, che avevamo tutti i solai e gli scantinati pieni di famiglie: gli immigrati erano quelli che vivevano peggio il boom economico. [...] C'era sempre il rischio di sentir parlare male dei meridionali, ma c'era anche la famosa lettera di Levrini, che viaggiava per tutto il meridione reclutando operai." [Muzzioli, Spreafico e Guaraldi 2006: 276]

<sup>39</sup> Sin dai primi arrivi di meridionali, a Modena e nei dintorni viene adottato l'appellativo di marocchino per identificare i nuovi arrivati. È un appellativo dalla chiara funzione dispregiativa, che accomuna sardi, napoletani, siciliani e che permette di marcare una differenza insuperabile tra un Noi, ricco, emiliano e civile, e un Loro, sporco, meridionale e incivile [Lanternari e Dignatici 1990].

<sup>40</sup> I dati sono rinvenibili all'indirizzo <http://www.modena.legacoop.it/updown/storia/storia-04.pdf>

il proprio impegno sul territorio e fornendo ai lavoratori uno strumento di rivendicazione forte, che si concretizza nell'avvio di importanti cooperative destinate a divenire negli anni un simbolo dell'impegno socio- imprenditoriale all'emiliana (ad esempio con la Coop Italia, oggi famosa con il marchio Coop).

Le contestazioni studentesche, la ripresa economica, le rivendicazioni sindacali e la piena occupazione al Nord fanno del '69 un anno di speranza, ma è un miracolo destinato a durare poco. La crescita economica dei primi anni '70 è lenta, le pesanti tasse sui prodotti di importazione, l'inflazione determinata dalla crisi petrolifera del '73, penalizzano un sistema economico cresciuto in fretta ma senza un controllo e una regolamentazione lungimirante. Sono gli anni della tensione, i cd "anni di piombo", anni in cui la strategia della tensione semina morte, odio e un inasprimento dei conflitti sociali e politici [Arru e Ramella 2003]. A Modena, la rete cooperativa riesce tuttavia ad opporsi alle spinte distruttive dell'economia capitalista, creando lavoro e nuovi servizi, difendendo al contempo la produzione e la capacità d'acquisto dei consumatori: i risultati sono una crescita imprenditoriale nell'industria e nel terziario, con lo sviluppo della piccola e media azienda e con la crescita dell'artigianato industriale e di servizio [Canovi e Sigman 2005].

Mentre Modena reagisce alla crisi economica, grandi eventi caratterizzano il panorama mondiale degli anni Settanta. Nel 1973, in Cile, il golpe guidato dal generale Pinochet soffoca nel sangue l'esperimento socialista democratico di Salvatore Allende e migliaia di profughi si spargono per il mondo alla ricerca di accoglienza. Tra il 1974 e il 1975, in Europa muoiono vecchie dittature: in Grecia cade la dittatura "dei colonnelli"; in Portogallo la "rivoluzione dei garofani" abbatte il regime di Salazar, in Spagna muore il "caudillo" Francisco Franco. In Asia termina la guerra del Vietnam con la sconfitta degli Stati Uniti e la riunificazione del paese sotto le bandiere della Repubblica popolare [Guarracino 2004]. Queste profonde trasformazioni internazionali favoriscono l'arrivo dei primi migranti extracomunitari sul suolo emiliano, richiamati da un modello di sviluppo socialista e da un generoso sistema di welfare collaudato e aperto all'accoglienza. I primi ad arrivare sono gli esuli cileni, seguiti dagli studenti greci e dalle colf asiatiche (filippine, sri-lankesi): in questa fase, centrale è l'attività delle Acli e del volontariato cattolico, che si impegnano attivamente per gli stranieri in un clima di rispetto e solidarietà, tanto che la Diocesi si dota di un centro d'accoglienza in cui ospitare i bisognosi. La reazione dei modenesi è positiva, trattandosi di immigrati per motivi politici e non si crea nessun tipo di allarme sociale. Stranieri continuano ad essere considerati i meridionali, seppure la loro presenza venga considerata ormai endemica e incontrovertibile [Muzzioli, Spreafico e Guaraldi 2006].

### *3.1.4 La globalizzazione alle porte dell'Emilia rossa*

Gli anni '80 iniziano con una forte decrescita economica, cui segue nel 1984 una fase di ripresa che lascia sperare in un secondo boom economico. La ripresa nasceva da soprattutto dal ribasso dei prezzi del petrolio e da una nuova disponibilità interna degli imprenditori a investire con profonde ristrutturazioni, che riportarono l'economia italiana a una condizione di competitività sui mercati internazionali. Le famiglie italiane sperimentano una maggiore ricchezza che si accompagna alla nascita di un terziario dei servizi, a sostegno della rete parentale.

Sono anni in cui la crescita delle interdipendenze tra le varie regioni del mondo e i processi di internazionalizzazione del mercato del lavoro spingono gli studiosi sociali ed economici a parlare di globalizzazione per la prima volta. Il mondo appare sempre più interconnesso, l'Europa inizia ad accarezzare il sogno di un'unità degli Stati di tipo sovranazionale, finisce con la caduta materiale e simbolica del muro di Berlino la Guerra fredda tra Urss e Stati Uniti, che aveva condizionato inevitabilmente le scelte politiche dell'intero globo [Guarracino 2004].

Modena vive una fase di espansione e sviluppo socio-economico, con un'inversione di tendenza nel saldo migratorio netta: c'è una tendenza alla stabilità, conseguenza diretta di un'economia forte e radicata su tutto il territorio che riesce ad assorbire manodopera e a garantire un'equa ripartizione delle residenze al proprio interno, oltre che a impiegare molte donne autoctone. La crescita dei comparti industriali si scontra tuttavia con un mutamento radicale in seno alla società modenese: l'innalzamento dei tassi di scolarizzazione, unito alla contrazione demografica, aveva finito per spingere le popolazioni locali a rifiutare di svolgere mansioni considerate ormai troppo dequalificanti, soprattutto all'interno dei settori che avevano fatto la storia del modello emiliano. Iniziano così ad arrivare i primi stranieri che andranno ad occupare i posti meno ambiti nelle fabbriche, nei servizi, nelle campagne e nel supporto alle famiglie.

Il 1987 è un anno determinante: viene approvata la legge 943, la prima sanatoria in materia di immigrazione, e a Modena circa 200 immigrati clandestini ne approfittano per uscire dalla condizione di clandestinità. Sono ghanesi, nigeriani, turchi, filippini, somali, alcuni richiamati in Italia dalla prospettiva di un lavoro sicuro, altri risaliti lungo la penisola dalle campagne del Lazio e della Campania, in cui erano impiegati per i periodi di raccolta, in nero e con paghe da fame. La stessa città, che aveva accolto positivamente gli esuli e i rifugiati politici degli anni '70, si trova impreparata all'emergenza sociale che gli stranieri provocano: gli imprenditori si erano avvalsi della possibilità di reclutare lavoratori funzionali al sistema produttivi, ma non si erano posti il problema della sistemazione abitativa di costoro. L'unico luogo di accoglienza vera e propria era rappresentato dal centro costituito dalla Diocesi alcuni anni prima, che si rivelò da subito inadeguato alla gestione di un flusso costante di arrivi. Modena, inoltre, per principio, aveva deciso di non dotarsi di strutture di accoglienza pubblica, per evitare di attirare in città degli emarginati, così come aveva evitato accuratamente la costruzione di "prefabbricati progressisti" [Franchini e Guidi 1993]. Il fenomeno è inizialmente sottovalutato, anche dallo stesso volontariato cattolico che giudica gli eventi in atto come transitori e provvisori. Solo i sindacati paiono rendersi conto della sua portata epocale, tanto che nel 1987 la Cisl convoca un Consiglio generale in cui vengono suggerite proposte concrete per la fornitura di buoni pasto, dormitori e ambulatori, ma l'ottica rimane quella dell'emergenza.

"Insofferenza e intolleranza sono ancora parole sconosciute all'inizio del 1988 quando per le strade di Modena si iniziano a vedere gli immigrati sempre più numerosi. Quello che sembra prevalere è la curiosità dei cittadini verso questi nuovi ospiti" [Aurighi 1997]. La situazione sembra quindi ancora stabile, grazie anche ad una capacità assimilativa delle industrie metalmeccaniche e delle ceramiche che tengono i cancelli aperti attendendo sempre nuovi lavoratori. Continua però a mancare il posto dove farli dormire: gli immigrati finiscono per occupare abusivamente alcune tra le più grandi fabbriche dismesse di Modena, la Ligmar la ex Valdedit e le Fonderie Riunite, e le gradinate dell'ex ippodromo al Novi Sad divengono un ricovero per molti di loro durante la notte, con tanto di materassi, panni stesi e cartoni. Interviene in proposito, addirittura, l'Arcivescovo di Modena che punta il dito contro gli industriali, accusandoli di lavarsi le mani di fronte ad un problema da loro stessi creato: "Non basta dire noi diamo il lavoro. Qui occorre l'aiuto di tutti: ognuno deve fare la sua parte affinché un problema umano sia risolto in modo umano" [*ibidem*]

Il 1989 è un anno di svolta: la cittadinanza prende coscienza della presenza massiccia di stranieri nel proprio territorio e lo fa soprattutto in virtù di alcuni casi di cronaca che scuotono la tranquilla città emiliana: risse, pestaggi, ubriachezza molesta, scippi e rapine iniziano a diventare più frequenti e nel giro di qualche mese si verifica una terribile violenza di gruppo (giovani ragazzi modenesi) a danno di una prostituta nigeriana e la morte di un ragazzo all'interno di un locale per via di un alterco col gestore di cui rimane poco chiara la dinamica. Nascono così molte tensioni con gli stranieri da un lato che minacciano proteste e i modenesi, dall'altro, che vivono in un clima misto di indifferenza e

prudente distanza. I problemi più gravi sembrano sorgere con marocchini e tunisini, mentre ghanesi e senegalesi sembrano più integrati nel percorso lavorativo e meno inclini al coinvolgimento in comportamenti di disturbo della quiete pubblica o devianti. Intanto, si genera un effetto calamita che fa di Modena un richiamo fortissimo per migliaia di altri stranieri, che lasciano emergere lo sviluppo di forme latenti di caporalato e la necessità di contrattazioni ad hoc nei distretti industriali di maggior richiamo [*ibidem*].

### 3.1.5 La presa di coscienza: gli anni '90

*“Se per stravolgere l'opinione pubblica di una città o comunque di una generazione sono bastati ottomila immigrati su mezzo milione di abitanti in una delle città più ricche e civili d'Italia, che ne sarà della nostra traballante democrazia negli anni a venire di immigrazione continua e probabilmente crescente?”<sup>41</sup>*

Agli inizi del 1990, il decreto Martelli offre la possibilità a migliaia di extracomunitari di regolarizzarsi definitivamente, ma i problemi rimangono evidenti. Nascono due nuovi soggetti, il Centro stranieri del Comune di Modena e il Centro Arci Milinda che insieme al centro di accoglienza Porta Aperta gestiscono la ricezione dei flussi legati alla sanatoria. Prende vita “una sorta di circolo virtuoso che unisce in un unico grande sforzo collettivo i centri del territorio, i sindacati, il volontariato laico e cattolico” [Aurighi 1997]. I sindacati, ad esempio, promuovono una vertenza territoriale che vede l'impegno di tutte le organizzazioni promuovere il rispetto dei diritti dei lavoratori immigrati: sono anni in cui si gettano le basi per un approccio al problema di tipo risolutivo. Nascono quarantadue centri d'accoglienza in tutta la provincia, vengono attivati corsi di alfabetizzazione, creati sportelli appositi per le donne straniere. L'immigrazione diventa un dato strutturale, non più episodico, ma non si parla ancora di integrazione. L'associazionismo, laico e cattolico, contribuisce significativamente con una serie di iniziative culturali, che hanno come scopo quello di permettere agli immigrati di presentarsi alla città e cancellare quell'aura di diffidenza e astio che si era creata.

Modena stenta però ad assorbire i nuovi arrivati. Il mercato del lavoro non aveva più bisogno degli immigrati, la stagnazione economica era diventata evidente e il clima di insofferenza iniziava a montare tra la gente del posto. L'apertura dello Stato all'ingresso di cittadini stranieri, spesso in regime di clandestinità, e la fase di contrazione finanziaria avevano difatti spinto i più disperati a rifugiarsi nelle maglie della microcriminalità, delle della prostituzione. Quelli che fino a qualche tempo prima erano considerati bisognosi in cerca di lavoro divengono per i modenesi criminali a piede libero. Una ricerca, sponsorizzata dalla Cgil, sulla percezione degli stranieri mostra chiaramente come né la tradizione democratica, né quella cattolica o comunista, erano riuscite a garantire un'apertura reale verso l'Altro.

La città sembra incapace di trovare soluzioni concrete, soprattutto sul piano abitativo, con la conseguenza del moltiplicarsi di zone ad alto degrado con occupazioni di stabili e un mercato della droga che si espande velocemente, rendendo inagibili per la cittadinanza alcuni quartieri. Inizia una stagione di sgomberi che non argina il problema, ma semplicemente lo rende nomade. I locali della ex Ligmar, nell'attuale quartiere Sant'Anna, vengono presi d'assalto da migliaia di stranieri che difendono il loro posto letto con i coltelli [*ibidem*], la zona fieristica diventa il più grande bordello d'Europa con l'arrivo di moltissime donne nigeriane, richiamate con la promessa di un lavoro vero. A Sassuolo, nello stabile dell'ex ceramica Campanella, un rogo all'inizio dell'estate del '91 (dove

---

<sup>41</sup> Giorgio Bocca, in un editoriale del 1991 sull'Espresso, parla così dei risultati emersi dalla ricerca di Franchini e Guidi, su sponsorizzazione della Cgil, che nello stesso anno distribuiscono 1.500 questionari ai cittadini modenesi per cercare di sondare il livello di apertura nei confronti degli stranieri [Aurighi 1997].

muoiono 3 immigrati) evidenzia un'atmosfera di tensione ormai al livello di guardia: gli immigrati accusano i sassolesi stessi di aver appiccato il fuoco. Nessuno sa chi o cosa abbia provocato l'incendio, ma in tutta la provincia compaiono scritte razziste tragicamente chiare.

Nel 1994 si inizia a parlare di ronde e di intervento dell'esercito: sono solo idee che non trovano accoglienza, portate avanti da fazioni politiche spinte da intenti securitari e dalla volontà di aizzare la collettività verso gli invasori, ritenuti ormai colpevoli di tutti i mali. In una delle vie storiche del centro, via Gallucci, i commercianti organizzano una serrata dei negozi, sfiancati dalla degradante realtà di tossicodipendenti e spacciatori che l'avevano eletta a luogo di ritrovo, penalizzando fortemente il commercio di quest'area. Il problema come sempre viene solo spostato in altre zone della città: si fa largo, tra i cittadini e le forze dell'ordine, un senso di impotenza che cresce al ritmo dei fatti di cronaca che si espandono a macchia d'olio anche nelle zone considerate sino ad allora sicure [*ibidem*].

Le istituzioni, dal canto loro, cercano di proseguire sulla strada dell'inserimento socio-economico degli stranieri, tanto che nel 1995 nelle liste del Pds viene eletto il primo consigliere immigrato italiano Massamba 'N Siala, e viene creata la Consulta comunale per i cittadini stranieri e apolidi residenti a Modena, il cd Parlamento degli immigrati [Mantovan 2007].

Col '97 e gli arrivi degli albanesi in Puglia, la rete di solidarietà intessuta dall'associazionismo e dalle istituzioni si smaglia. I modenesi non sembrano aver nessuna intenzione di farsi carico dei profughi. Seppur venga allestito un campo profughi a Saliceta, la sensazione è che l'insofferenza sia radicata profondamente nella società modenese e la dimostrazione la danno le ronde leghiste nei quartieri di spaccio e alla Bruciata.

Sono questi gli anni di un'altra grande presa di coscienza: ad arrivare non sono stati solo uomini e donne. Adesso ci sono i bambini. Nel 1997, circa 1.500 ragazzini sono iscritti alle scuole statali della provincia. Gli insegnanti, in assenza di circolari ministeriali e linee guida, cercano soluzioni pratiche e sperimentano forme didattiche alternative per cercare di alfabetizzare i piccoli e garantire che la maggior parte di loro si ritrovi a frequentare la propria classe di riferimento, evitando il più possibile di comprometterne lo sviluppo psicoemotivo e di introdurre all'interno delle classi ragazzi di età eccessivamente superiore agli altri allievi modenesi. I genitori ricominciano a classificare le scuole sulla base della presenza di bambini stranieri, così come avevano fatto precedentemente con l'arrivo dei bambini meridionali [Canovi e Sigman 2005].

Negli anni successivi si assiste una crescita costante delle presenze: alla fine del 1999 gli stranieri con regolare permesso di soggiorno sono 17.406. Le comunità più numerose sono quella marocchina, tunisina, albanese e ghanese e in alcuni territori come Guglia, San Posidonio, Palagano il tasso di stranieri sulla popolazione residente supera il 5%. Modena si conferma una meta privilegiata dai flussi in entrata ed il progressivo aumento dei ricongiungimenti segna l'avvento dell'era delle famiglie (3270 all'inizio del 2000) e delle nascenti comunità etniche in seno alla città e alla provincia [Mantovan 2007].

### *3.1.6 La stabilizzazione dei flussi del nuovo millennio*

Il nuovo millennio si apre con l'attacco terroristico alle Torre Gemelle del 2001: l'America e il mondo intero scoprono la profonda vulnerabilità dell'Occidente dinanzi all'avanzata dei regimi islamici e scelgono di adottare politiche securitarie. La paura dell'Altro, del diverso diventa palpabile, ma la funzione strumentale degli immigrati garantisce un'evoluzione dei flussi di carattere epocale.

In Italia, la sanatoria del 2002 con l'introduzione della Legge Bossi- Fini mostra chiaramente quanto la presenza straniera sia fondamentale per l'economia del paese: 640 mila immigrati vengono regolarizzati e Modena registra la percentuale maggiore di presenze straniere a livello regionale (+40%) [Bertozzi 2005].

La politica locale vira inevitabilmente verso un'attenzione per il nucleo familiare piuttosto che per il singolo migrante. La città si vede costretta ad implementare politiche di lungo raggio nel settore dell'immigrazione con investimenti alquanto significativi, che vedono il moltiplicarsi di azioni, volte all'inserimento reali dei cittadini stranieri nella comunità modenese. I progetti spaziano dall'integrazione sociale alla prima accoglienza dei nuovi migranti, con una particolare attenzione alle famiglie e ai minori, soprattutto per l'inserimento scolastico e per la definizione di programmi di affidamento etero-familiare<sup>42</sup>. Centrale rimane il nodo relativo all'alloggio, che continua a scarseggiare per via di uno scollamento tra domanda e offerta dovuto principalmente alla diffidenza dei locatori, come peraltro rilevato anche negli anni successivi in ricerche sul disagio abitativo degli alloggiati nella provincia [Marra 2005; Bertolini et al 2011].

Il volto dell'immigrazione sembra inoltre assumere connotati ben precisi: nel 2003, nel distretto di Modena si concentra, ad esempio, una significativa componente della comunità dei turchi (40%), ghanesi (46%), tunisini (29,5%), albanesi (33%) e la maggior parte di quella filippina (81%); il distretto di Mirandola ospita invece più della metà dei cinesi presenti sul territorio provinciale, mentre a Carpi si insediano i pakistani (82,7%)<sup>43</sup>. Anche l'analisi delle presenze in termini di composizione di genere evidenzia delle differenze sostanziali all'interno delle singole nazionalità: dai paesi dell'Est, in particolare da Moldavia, Polonia e Ucraina, arrivano principalmente donne impiegate soprattutto nel sostegno delle famiglie e in cooperative di servizi, mentre Marocco, Albania, Tunisia, Ghana, Pakistan, Turchia e India si connotano per una presenza nettamente maschile. La Romania, le Filippine, la Nigeria e la Cina mostrano invece un marcato equilibrio tra i sessi [Marra 2003].

I primi anni del duemila sono caratterizzati anche dall'apertura del Centro di permanenza temporanea (oggi denominati Cie, Centri di identificazione ed espulsione), che genera accese discussioni sia perché gestito dalla Misericordia di Modena, il cui presidente Daniele Giovanardi è fratello di Carlo Giovanardi che nel 2004 era ministro per i rapporti con il Parlamento, sia perché si verificano una serie di violenze a danno di stranieri da parte delle forze di polizia. Vengono organizzati numerosi cortei e la cittadinanza si spacca intorno alla presenza di quello che a tutti gli effetti pare essere più un lager che un centro di permanenza.

Gli anni successivi registrano una stabilizzazione dei numeri in entrata, sebbene Modena si confermi una città di "immigrazione diretta", ossia una meta scelta principalmente come prima destinazione per la disponibilità di offerte di lavoro. L'indice di attrattività della zona è, infatti, così alto che, dal 2000 al 2006, il contingente di lavoratori dipendenti stranieri aumenta dell'80%, raggiungendo quota 81 mila unità. Dal punto di vista territoriale, si determina una geografia delle presenze che evidenzia una fascia di comuni con uno straniero ogni 10 residenti, comprendente il capoluogo (10,4%) ed altri grandi comuni quali Sassuolo, Vignola e Spilamberto, ma gli aumenti più consistenti si registrano nelle zone della bassa e in alcuni comuni della pedemontana, come Novi, Castelfranco, Pavullo, Mirandola, Carpi e Finale Emilia che vedono quasi raddoppiare il numero di residenti stranieri<sup>44</sup>.

Ad aumentare in maniera radicale è però il numero di minori, in particolare nelle scuole dell'infanzia: le motivazioni sono da ricondursi in primo luogo all'ingresso nel

---

<sup>42</sup> In questi anni, aumenta, infatti, il numero di minori non accompagnati che trovano una rete di accoglienza e di comunità attenta e preparata alla gestione dell'emergenza. Il fenomeno aveva iniziato ad essere molto frequente verso la fine degli anni novanta con la comparsa dei lavavetri marocchini e dei rifugiati albanesi, soprattutto in virtù della posizione centrale della città lungo la direttrice che collega Milano alla costa adriatica e alle zone dell'Italia centrale [Bertozzi 2005].

<sup>43</sup> I dati sono rinvenibili sul portale dell'Osservatorio sull'immigrazione della provincia di Modena all'indirizzo <http://www.sociale.provincia.modena.it/allegato.asp?ID=32800>.

<sup>44</sup> I dati sono rinvenibili sul portale dell'Osservatorio sull'immigrazione della provincia di Modena all'indirizzo <http://www.provincia.modena.it/sociale/allegato.asp?ID=118608>.

sistema scolastico dei minori già presenti in Italia mediante ricongiungimento, l'incremento dei bambini nati da nuclei di stranieri stabilizzatisi nel nostro Paese (le cd. seconde generazioni in base alla ripartizione di Rumbaut). Si sviluppa in questo periodo una tensione interpretativa delle istituzioni locali nei confronti del tema dei figli degli stranieri, tanto che si susseguono ricerche sul livello di scolarizzazione, sulla dispersione scolastica, sulle modalità di aggregazione e sul livello di integrazione delle nuove generazioni<sup>45</sup>.

Le associazioni di natura etnica e le cooperative rivolte ai cittadini immigrati proliferano, sottolineando la volontà di entrambe le parti coinvolte nel processo di costruzione della coesione sociale di impegnarsi attivamente per la promozione di una cultura integrativa di tipo reale. Non mancano tuttavia episodi di malessere, che testimoniano le contraddizioni di un sistema sociale aperto ad una prospettiva di condivisione multietnica del territorio, ma arroccato al contempo su posizioni difensive di tipo strategico, volte a proteggere e tutelare diritti civili e politici precedentemente acquisiti. La cronaca locale, ma soprattutto quella nazionale, ribattuta con veemenza nelle edizioni dei telegiornali e dei programmi di approfondimento politico, inasprisce il confronto con le comunità immigrate, complice anche una crisi economica senza pari, che mette in pericolo la fortezza Europa. Gli sbarchi sulle coste al largo di Lampedusa complicano ulteriormente le cose, generando un vero e proprio clima di panico morale e la convinzione, a tratti unanime, di essere di fronte ad un'invasione straniera [Grillo e Pratt 2006].

### **3.2 Immigrazione al presente**

Nel 2011 il numero di stranieri nella provincia ammonta alle 89.346 unità, mentre quello del comune di Modena supera le 27 mila presenze. I numeri testimoniano l'avvento di una città a tutti gli effetti multietnica, in cui si annodano i vissuti di più di 190 nazionalità. La convivenza tra le molteplici anime della città si mostra però sempre più complessa, sia per la presenza di aree problematiche nel tessuto urbano, sia per l'emergere di nuove questioni sociali, dovute principalmente all'emersione del fenomeno delle seconde generazioni. Molteplici appaiono però gli esperimenti di convivenza positiva, che vedono una solida rete associazionistica migrante e la pratica del sentimento religioso in sedi e luoghi di culto tradizionalmente occupati dalla società modenese e oggi capaci di reinventarsi, offrendo spazi comunitari e rituali di grande valore simbolico per i cittadini stranieri.

#### *3.2.1 Le comunità e il radicamento sul territorio modenese*

Con l'avvicinarsi della fine della prima decade degli anni 2000, la presenza straniera evidenzia il consolidamento di un rallentamento della propria velocità di crescita, dopo un'impennata delle iscrizioni anagrafiche, registrata nel 2007 ed in massima parte determinata dall'allargamento dell'Unione Europea a due nuovi stati membri (Bulgaria, Romania).

La scelta nazionale di non determinare per il 2008 ed il 2009, attraverso decreti flussi, quote di permessi per lavoro non stagionale e non domestico, si accompagna al perdurare della crisi, che dal 2003 attanaglia l'intero sistema economico mondiale, costringendo l'Italia a non dichiarare nuove quote flussi neanche per l'anno 2011. Sono anni di recessione, in cui i tassi di disoccupazione aumentano sia per la popolazione autoctona sia per quella

---

<sup>45</sup> È di questi anni, ad esempio, la ricerca di Everri M., Foà C., Davolo A. (2007) "I giovani migranti dei centri di aggregazione giovanile della provincia di Modena", realizzata con la collaborazione dell'Università di Parma. Il testo integrale è rinvenibile all'indirizzo <http://www.sociale.provincia.modena.it/allegato.asp?ID=114276>.

immigrata, tradizionalmente occupata nelle mansioni e nei settori meno appetibili per la forza lavoro locale. La componente immigrata del mercato del lavoro evidenzia infatti una netta concentrazione settoriale nell'occupazione, un misto tra "segregazione professionale" e specializzazione etnica, che li espone al rischio di disoccupazione nei settori maggiormente coinvolti dalla crisi economica, in particolare nei settori ceramico, metalmeccanico, edilizio, trasporti e manifatturiero, fortemente radicati nella provincia di Modena.

Ma Modena, nonostante la crisi finanziaria, al 1 gennaio 2010, diventa la 6 provincia d'Italia con la più alta incidenza di immigrati. Tra le comunità presenti, quelle maggiormente rappresentate sono quella marocchina con circa 20 mila presenze, tunisina e ghanese, rispettivamente intorno alle 6 mila presenze. Anche la comunità turca pare concentrarsi in particolare nel capoluogo. Incominciano ad affacciarsi nuove nazionalità, come nel caso degli appartenenti alle regioni dello Sri Lanka, Pakistan ed India, mentre i Paesi dell'Est (Albania, Romania, Ucraina) si confermano come presenza stabile. La diversità dei progetti migratori determina una distribuzione delle classi d'età e del genere che muta in relazione all'appartenenza: da un lato troviamo le comunità con una quota di donne in età adulta più elevata della media e pochi ragazzi sotto i 14 anni (Ucraina, Moldavia e Polonia), dall'altro, un secondo profilo di comunità è composto da persone in età lavorativa matura oltre i 39 anni, quali l'albanese, la turca, la nigeriana, la cinese e la filippina. In generale, si evidenzia un deciso riequilibrio dei sessi per quasi tutte le compagini etniche, salvo quella tunisina, dovute principalmente ai ricongiungimenti familiari e all'arrivo di molte donne richieste come badanti [Provincia di Modena 2011].

La ripartizione delle presenze dal punto di vista territoriale evidenzia una modifica strutturale degli insediamenti che assumono tratti capillari: diventa difficile individuare aree specifiche, in quanto la quasi totalità delle aree della parte settentrionale e centrale della provincia si attestano al di sopra di tale soglia, con tassi di stranieri superiori anche al 14% (Spilamberto 16,6%, Vignola 15,9%, Mirandola 15,7%). La scelta di allontanarsi dal capoluogo, rispetto ai primi anni del fenomeno migratorio, è dovuta principalmente alla vicinanza ai distretti industriali e al costo minore degli immobili in locazione o in vendita, e in questo modo l'intera provincia viene colpita dall'arrivo dei migranti, con paesini che vengono ripopolati in pochi anni, come nel caso di Lama Mocogno, Montefiorino, Fiumalbo e Riolunato. Se nei singoli comuni, alcune cittadinanze presentano regolarità abbastanza ovvie, legate alla numerosità delle presenze, come nel caso del Marocco, della Tunisia e dell'Albania, altre mostrano di scegliere una concentrazione spaziale definita, che evidenzia zone di popolamento prevalentemente monoetniche: i ghanesi, ad esempio, sono la cittadinanza più importante di Nonantola, la seconda di Castelnuovo Rangone e la terza nel capoluogo, a Sassuolo (più del 40% degli stranieri residenti), oltre che in altri cinque comuni (Formigine, Fiorano Modenese, Savignano, Maranello e Castelvetro), soprattutto perché impiegati nel settore ceramico; Mirandola (+ del 30%), Novi, Concordia, Cavezzo e San Possidonio ospitano buona parte della comunità cinese, che in queste zone si concentra intorno a fabbriche tessili o alimentari gestite da connazionali [Provincia di Modena 2011]. I pakistani si concentrano invece tra il carpigiano e il novese; gli indiani scelgono Soliera, come testimoniato dalle decine di uomini, adulti e non, che nel fine settimana sfruttano i prati verdi della zona per organizzare partite di cricket<sup>46</sup>.

Nello specifico, la distribuzione dei residenti stranieri nel comune di Modena vede un 42,8% insediato nella prima periferia, il 36,2% nella prima periferia e il 12% nel nucleo storico. Quest'ultima è la zona con maggiore concentrazione di allogeni, dove quasi un residente su quattro è straniero (23,4%), con individui mediamente più giovani, meno

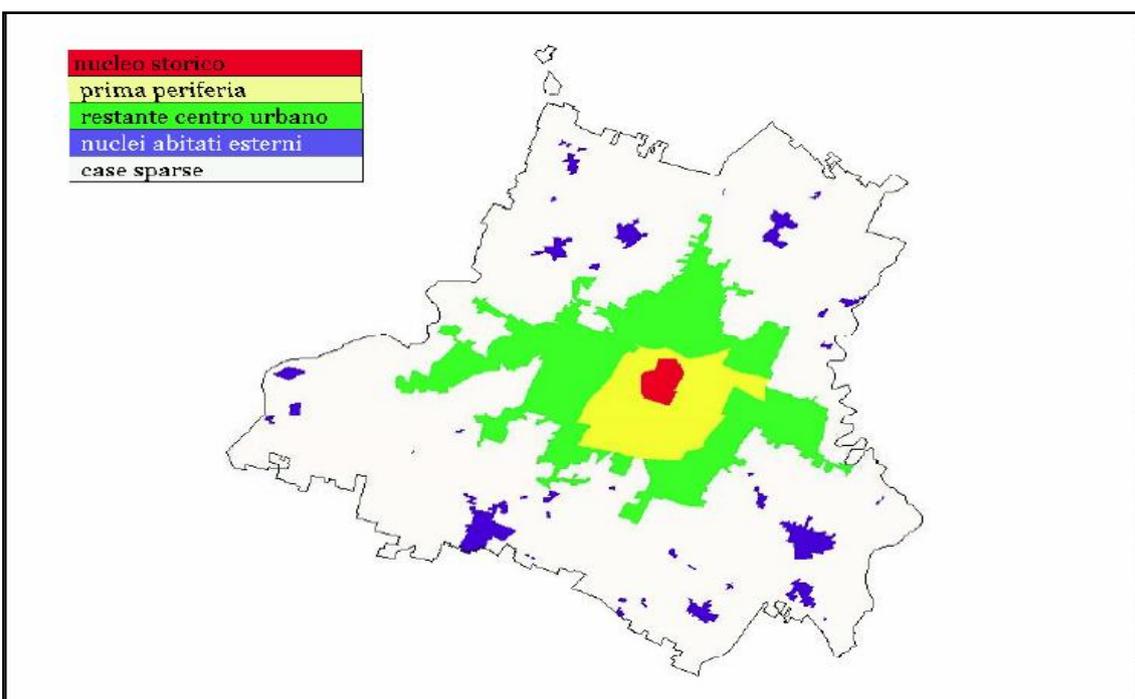
---

<sup>46</sup> I riferimenti alle attività degli stranieri nel territorio modenese sono frutto dell'elaborazione delle informazioni formali, ricavate dall'analisi degli archivi storici e dei testi sul fenomeno migratorio locale, e da dichiarazioni informali, ottenute nel corso della ricerca mediante colloqui con testimoni privilegiati ed esponenti locali particolarmente ferrati in materia di dinamiche correlate alle migrazioni contemporanee nella provincia emiliana.

famiglie numerose e con bambini piccoli rispetto alle altre zone, probabilmente per la dimensione degli alloggi centrali che spesso hanno una scarsa metratura a costi decisamente elevati. Basse sono le percentuali di chi sceglie di vivere in nuclei abitati esterni ed in caseggiati sparsi nelle campagne modenesi [Provincia di Modena 2006; Bertolini et al 2011].

Nel centro storico, la comunità più rilevante è quella filippina, seguita da quella marocchina e tunisina. I quartieri della prima periferia sono invece abitati principalmente da marocchini, albanesi, filippini e ghanesi, ma si trovano anche concentrazioni considerevoli di immigrati meridionali e di turchi. Le aree periferiche vedono invece una concentrazione maggiore di marocchini, albanesi, indiani e ghanesi, ma si tratta di numeri comunque molto bassi rispetto alle zone più centrali.

Fig.1 Ripartizione sul territorio comunale di Modena delle presenze straniere



Fonte: Osservatorio provinciale sull'immigrazione (2006)

### 3.2.2 Modena extra-ordinaria: quartieri problematici e conflitti sociali

L'insediamento abitativo delle comunità straniere nella circoscrizione modenese appare sin dagli albori un processo destinato a far discutere. A cavallo degli anni '90, gli arrivi massicci di extracomunitari avevano assunto tratti drammatici, in relazione all'occupazione di alcuni luoghi ad alta visibilità: le tribune del Novi Sad collocate nelle immediate vicinanze del centro storico si erano riempite di diseredati in condizioni di vita degradanti, così come era accaduto alle fabbriche, in disuso ormai da anni, ma circondate da quartieri ad alta densità abitativa (ex Fonderie, ex Valdedit, Ligmar). La città aveva reagito negativamente, promuovendo cortei, serrate e proteste con l'intento evidente di ristabilire un ordine perduto.

Un ordine che, con gli anni successivi, viene ristabilito solo attraverso una divisione spazio-simbolica delle aree di mobilità urbana delle varie etnie e degli autoctoni, mediante un'articolazione dei luoghi di insediamento, che ripartisce gli abitanti sulla base del reddito e della provenienza. I modenesi benestanti scelgono, infatti, preferibilmente

paesini nelle vicinanze del capoluogo, che negli ultimi anni si sono dotati di un'ampia rete di servizi come nel caso di Formigine o di Montale Rangone, mentre la classe media continua ad abitare le vie del centro urbano o quelle semi-periferiche. Gli stranieri sembrano invece riempire gli spazi vuoti di zone abbandonate, o per via di trasferimenti o per lo scarso ricambio generazionale (come ad esempio nel quartiere San Pio X e nel centro storico), creando un circolo vizioso che allontana gli autoctoni da quei luoghi considerati meno attrattivi in virtù della maggiore presenza di immigrati. Alcuni quartieri di Modena vengono difatti "colonizzati" da gruppi di famiglie straniere, che ricreano così piccole città nella città. La zona Tempio vicino alla stazione ferroviaria, dove risiede buona parte della comunità turca, così come quella del quartiere Crocetta, dove si sono insediati dagli anni '70 nuclei di immigrati napoletani, sono caratterizzate ad esempio dalla presenza di negozi alimentari che contribuiscono a rifornire i nuovi cittadini di alimenti tipici<sup>47</sup>.

La visibilità degli stranieri cresce anche in relazione all'utilizzo dei luoghi pubblici per la socialità. Come evidenziato da alcune ricerche ecologiche sul tema<sup>48</sup>, gli spazi collettivi sono i luoghi meno definiti della città, luoghi in cui nessun gruppo può rivendicare a priori la proprietà: sono ambiti urbani multiformi, che non possono essere associati direttamente ad un gruppo sociale, bensì a tutta la cittadinanza e proprio per questo considerati come parte di un patrimonio culturale e territoriale che sembra essere usurpato dagli ultimi arrivati. I parchi pubblici assurgono a questo ruolo di ritrovo comunitario e soprattutto nel tardo pomeriggio o nel fine settimana offrono agli stranieri un luogo di ritrovo con i propri connazionali, come ad esempio per le badanti moldave e rumene, o le famiglie filippine, che nei periodi primaverili ed estivi trascorrono qui le loro giornate libere.

Nonostante la fruizione degli spazi pubblici ed abitativi generi difficoltà di adattamento da parte dei modenesi, sono altri i contesti urbani marchiati come pericolosi per via di una massiccia presenza straniera. In primo luogo, la stazione delle corriere, che viene popolata da gruppi di giovani marocchini e tunisini, teatro di frequenti episodi di spaccio e risse, soprattutto nelle ore diurne per via della presenza di studenti, che da qui arrivano e partono per i paesi del circondario; in secondo luogo, via Bellaria in zona Vaciglio, dove si accampano famiglie nomadi, la sede dell'ex Amcm (società di trasporti municipale) in pieno centro, dove vivono molti stranieri clandestini, tanto da far parlare di una vera e propria cittadella del degrado, o ancora l'ex Deposito Granarolo, in via Canaletto Sud, occupato a fasi alterne negli ultimi mesi da tunisini arrivati da Lampedusa, privi di permesso di soggiorno, e la Bruciata, quartiere fieristico popolato da prostitute nigeriane.

Centrale nell'immaginario collettivo è anche il ruolo negativo assunto da alcuni condomini: l'R -Nord, noto anche come Hotel Eroina, nel quartiere Crocetta, il Lambda e Windsor Park. Si tratta di palazzoni di edilizia popolare, saliti agli onori della cronaca per frequenti situazioni di microcriminalità e per il forte senso di degrado e povertà che vi si respira intorno. Sono però condomini abitati anche dalla popolazione modenese, che in questi anni ha cercato di promuovere un'opera di riqualificazione socio-ambientale di alcuni di questi stabili, come nel virtuoso esperimento di Windsor Park e dell'R- Nord, in

---

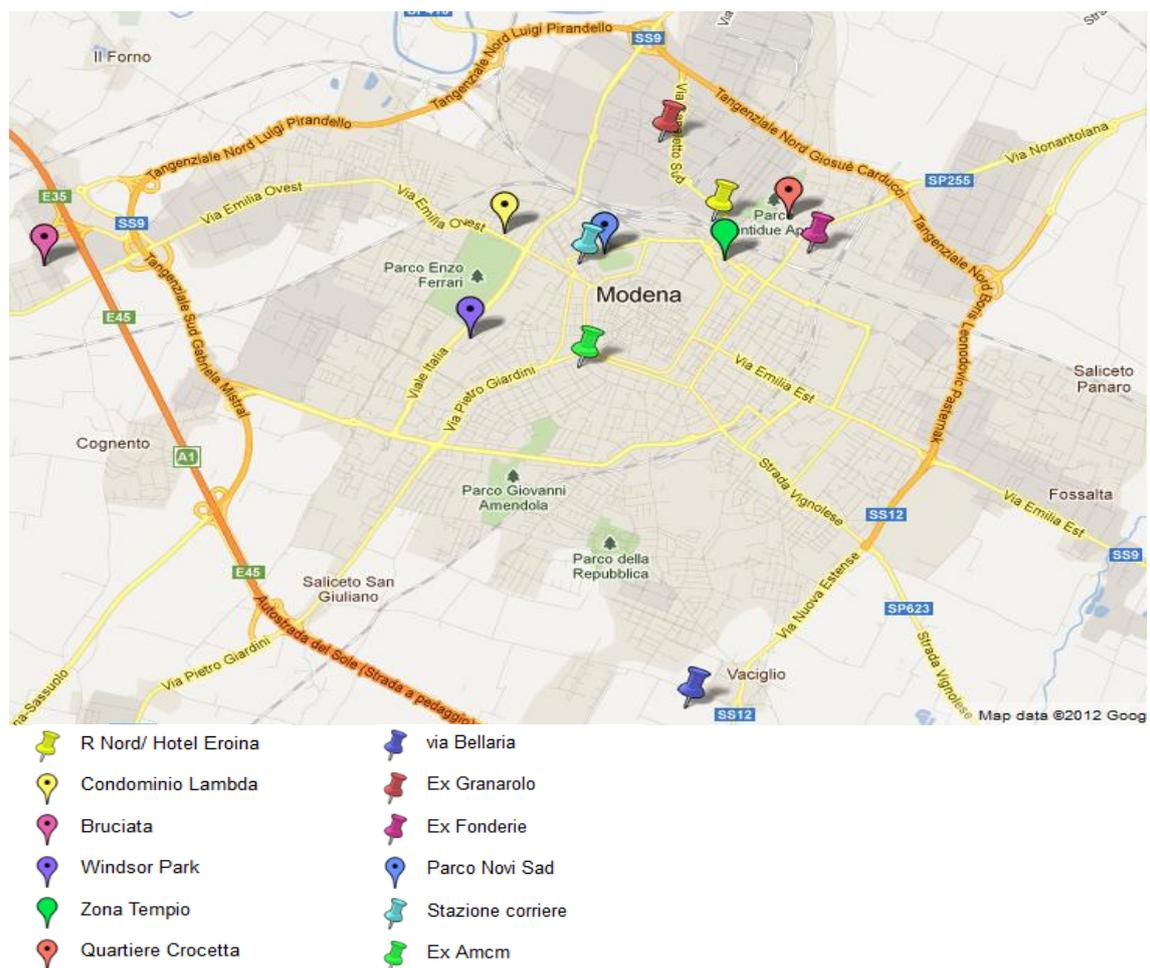
<sup>47</sup> Come emerso dalle osservazioni esplorative nelle varie zone di Modena e dalle informazioni ottenute da responsabili di associazioni sul territorio, nel quartiere Crocetta sono presenti, infatti, molte macellerie che, oltre alle carni tra cui anche quella equina, molto usata nelle regioni meridionali, vendono anche pane napoletano e la tipica mozzarella di bufala. La comunità napoletana ha così ricreato sul territorio la possibilità di mangiare cibi provenienti direttamente dalla propria terra, allo stesso modo dei pakistani, maghrebini e cinesi.

<sup>48</sup> Si vedano in proposito: Tosi A. (2000), *L'inserimento degli immigrati: case e città*, in *Le culture dell'abitare*, Polistampa, Firenze ; Bertocin P., Bertocin M. (2007), *Territorialità. Necessità di regole e nuovi vissuti territoriali*, Franco Angeli, Milano; Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (2006), *Immigrazione e nuove identità urbane. La città come luogo di incontro e scambio culturale*, Erickson, Trento; Bonomi A. (2008), *Milano ai tempi delle moltitudini*, Bruno Mondadori, Milano; Lanzani A., Vitali D. (2003), *Metamorfosi urbane: i luoghi dell'immigrazione*, Sala, Pescara.

cui sono stati attivate esperienze di convivialità tra condomini con cene e feste di quartiere ed è stata promossa la costituzione di un portierato sociale, con funzioni di mediazione dei conflitti e di controllo del territorio.

Il contesto presente sembra così spaccato nettamente in due: da una parte, una Modena protesa verso l'accoglienza e le logiche di integrazione, con un impegno attivo delle istituzioni locali, dell'associazionismo e della rete del volontariato laico e cattolico, che da anni ormai analizzano i fenomeni correlati all'immigrazione cercando risposte concrete; dall'altra, una Modena sospettosa, arroccata sul proprio ideale di civiltà urbana, che mal tollera il vociare e l'arroganza di questi nuovi "marocchini" che affollano il centro e le vie del benessere modenese, e che sembra aver dimenticato in parte le proprie radici culturali.

Fig. 2 Aree di insediamento degli stranieri e quartieri problematici



### 3.2.3 *L'associazionismo migrante e le pratiche religiose*

L'attenzione per le migrazioni ha caratterizzato buona parte del lavoro della rete civica comunale di servizi di Modena, sin dall'affacciarsi dei primi migranti nel contesto cittadino. Una rete rivolta al sostegno dello straniero nelle prime fasi del suo inserimento, all'orientamento nel mercato del lavoro, all'assistenza sanitaria e alle pratiche di ricongiungimento familiare. Il comune si è dotato infatti di appositi uffici per stranieri, di pagine on-line dedicate, di Centri territoriali permanenti per la formazione e l'istruzione in età adulta finalizzati all'insegnamento della lingua italiana e di un Centro Stranieri, che offre assistenza per l'espletamento di pratiche burocratico-amministrative, grazie anche ad un'attività di mediazione linguistica e culturale. Significativa è l'esperienza del Punto d'accordo, nato dalla concertazione delle forze locali impegnate sul fronte dell'immigrazione, che da anni svolge un ruolo di pacificazione e mediazione socio-territoriale dei conflitti a titolo gratuito.

Accanto all'impegno del reticolo istituzionale, si è andato delineando un fervore comunitario in seno ai gruppi etnici che si sono formati man mano all'interno del tessuto urbano: nel 2010 sono difatti ben 28 le associazioni di cittadini stranieri nel comune di Modena, quasi tutte raggruppate nella Casa delle culture che, nata nel 1999 al termine di un corso di formazione organizzato dalla Consulta provinciale per l'immigrazione, ha lo scopo di sostenere le progettualità delle singole associazioni partecipanti e di offrire loro un luogo di incontro condiviso. Tra queste molte fanno riferimento a comunità radicate da tempo nella cittadina, come nel caso dell'Associazione culturale Effisco del Ghana, della Voix d'Afrique, dell'Associazione culturale Marocco e dell'Associazione amicale Tunisina. All'interno delle associazioni africane, un ruolo importante rivestono le corporazioni di donne arabe e musulmane, in cui si promuovono ideali interculturali e si offrono sostegno sanitario e linguistico, mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione, prevalentemente a donne migranti. Donne sono anche le presidenti delle associazioni moldave, ucraine e slave, che si occupano di fornire informazioni sui diritti e assistenza burocratico-legale nell'espletamento di pratiche lavorative: nella maggior parte dei casi sono esperienze scaturite dall'impegno di cittadine dell'Est Europa, giunte come lavoratrici nei servizi di cura. Negli ultimi anni vengono fondate associazioni filippine e peruviane, che si connotano per esperienze folkloristiche di spessore (un esempio è dato dal Balletto dell'Associazione Asi es mi Perù).

Il senso di appartenenza comunitaria e la necessità di ricreare in terra straniera luoghi di integrazione ha inoltre favorito lo sviluppo di un panorama di realtà religiose variegato, sostenuto dalla diocesi di Modena e favorito dalla prodigalità dei parroci delle chiese cittadine. Attualmente sono circa quaranta le confessioni professate in città e i luoghi di devozione sono spesso gli stessi adoperati per i culti cattolici. Le confessioni che trovano espressione nella realtà locale sono principalmente quella ortodossa, quella cattolica, quella musulmana e quella evangelica, insediate nelle chiese della città a seconda della provenienza e del rito celebrato<sup>49</sup>.

La comunità ortodossa russa, composta da moldavi, ucraini, montenegrini, albanesi, polacchi ma anche italiani, si riunisce nella Chiesa di Tutti i Santi di Modena, dove vengono svolti riti sacrali come matrimoni, funerali, battesimi e dove vengono celebrate le messe

---

<sup>49</sup> Le informazioni sulle confessioni religiose e sui luoghi di culto sono frutto delle informazioni ottenute dai testimoni privilegiati del contesto modenese, con cui si sono avuti colloqui informali nello studio di sfondo della ricerca, e della rilettura del lavoro fotografico di Mauro Terzi, commissionato dal Centro Stranieri del Comune di Modena. Le fotografie sono state raccolte in un volume dal titolo "Non avrai altro Dio". Comunità e sentimento religioso a Modena" (2008), in cui vengono mostrate immagini di vita religiosa delle singole comunità e vengono commentate dettagliatamente le manifestazioni delle varie confessioni religiose. Ad esse si sommano i dati ricavati dalle pagine del Comune finalizzate ad indicare la collocazione delle singole chiese sul territorio e le informazioni ricavate dai colloqui con responsabili comunali e volontari nel campo dell'accoglienza agli stranieri.

ogni domenica. La comunità ortodossa rumena, la seconda in ordine di importanza dopo quella sotto il Patronato di Mosca, celebra invece la propria sacralità nella Chiesa di San Bartolomeo. All'interno della religione ortodossa trova spazio la professione di fede della comunità ucraina, che celebra il rito greco-bizantino nella Chiesa del Paradisino.

La Chiesa della Beata Vergine, alle porte del centro storico, ospita invece la comunità cattolica polacca, che qui si riunisce non solo per le celebrazioni liturgiche, ma anche durante le festività, organizzando cene e riunioni che hanno lo scopo di mantenere salde le loro tradizioni e di rafforzare il legame tra i credenti. La tradizione cattolica francofona delle popolazioni africane (principalmente camerunensi) viene conservata attraverso la celebrazione della messa domenicale nella Chiesa di San Bartolomeo: si tratta di liturgie festose, cantate e animate, in cui l'aspetto religioso si unisce agli ideali di fratellanza e solidarietà delle comunità che vi partecipano. La Chiesa di Sant'Agostino ospita invece la comunità filippina, una comunità schiva e sfuggente allo sguardo altrui, che qui si riunisce sia spiritualmente che culturalmente. Le funzioni religiose vedono infatti una massiccia componente di giovani e bambini, che partecipano attivamente alla vita religiosa, come nel caso dei ghanesi cattolici si incontrano, invece, nella Chiesa di Marzaglia.

La presenza consistente di immigrati di fede musulmana ha spinto l'amministrazione locale ad offrire spazi di culto appositi, pur in presenza di una certa riluttanza di alcune fazioni politiche e di una parte della cittadinanza. In via delle Suore, nella zona periferica che si collega alla tangenziale, è stata adibita a moschea un capannone artigianale di proprietà comunale, concesso in comodato d'uso ai praticanti di rito islamico. La moschea che accoglie ormai i fedeli da 18 anni vede la sua massima concentrazione durante la preghiera del venerdì, mentre durante il resto della settimana viene frequentata nelle ore pomeridiane e serali perlopiù da uomini. Un'altra moschea modenese è quella della congregazione turca: la moschea Uli Cami sorge in zona Tempio, quartiere in cui è maggiormente concentrata la comunità proveniente dalla Turchia. Essa offre un punto di dialogo e confronto per i fedeli, ma soprattutto un luogo fortemente formativo per i giovani, che qui apprendono e imparano a vivere la religione dei genitori.

Per ultimo, troviamo le comunità evangeliche: quella ghanese si riunisce nella Full Gospel Church, mentre quella nigeriana ha fondato la New Life Deliverance Ministris Modena. In entrambe il culto viene praticato con gioia e canti: la ricerca della fratellanza e la fede quasi ancestrale si legano ad usanze tradizionali, che pongono al centro di tutto il rapporto con Dio e il valore sacro della famiglia.

Alcuni gruppi etnici professano la loro fede in altri comuni della provincia, sia perché non vi sono abbastanza rappresentanti delle stesse sul suolo cittadino, sia perché esistono grosse compagini in zone ben definite che catalizzano le presenze. A Novi di Modena, i cinesi cattolici, ad esempio, hanno affittato una sala di proprietà dell'Arci provinciale per riunirsi, sebbene non esistano luoghi di culto specifici; gli indiani modenesi si recano invece a Novellara, nel reggiano, e a Castelfranco Emilia, dove esistono rispettivamente il più grande tempio Sikh d'Italia ed un tempio ufficioso, ricavato all'interno di un capannone della zona artigianale Venturina.



## **PARTE SECONDA**

### **LA PROSPETTIVA DI RICERCA**



## 4. La domanda conoscitiva e il piano di ricerca

L'impostazione del mio progetto di ricerca prende l'avvio dalla riflessione intorno al significato e alla forma dell'integrazione delle seconde generazioni<sup>50</sup> nel contesto urbano modenese, scelto come campo pratico di indagine per la sua storia migratoria ormai decennale e per la presenza rilevante di figli di stranieri nei suoi istituti scolastici. L'assunto di partenza è che qualsiasi processo di "assimilazione" rappresenti un fattore fondamentale di mutamento non solo della comunità di arrivo, ma anche delle comunità immigrate e che tale mutamento sia direttamente collegato al tipo di modelli culturali imposti dalla società ricevente, nonché alla presenza di pregiudizi difficilmente sradicabili in virtù della loro "naturalizza", che costituendo il clima di base delle relazioni finiscono per influenzarne il contenuto e la percezione individuale.

### 4.1 Obiettivo e ipotesi

Obiettivo del presente lavoro è uno studio delle "pratiche" delle seconde generazioni nella città modenese in relazione alla "pratica sociale" dell'integrazione, che lungi dall'essere un processo univoco e scevro di contraddizioni è in realtà frutto di una molteplicità di variabili di carattere sia oggettivo che soggettivo. L'integrazione è, più che un'adesione ad un modello "teorico" di inserimento sociale, una pratica nel senso bourdieuiano del termine: essa può essere letta, infatti, come un'equazione a tre dimensioni comprendente *habitus*, *campo* e *capitale* [Bourdieu 1979]. In quanto evento sociale, è possibile spiegare l'integrazione in relazione alla costituzione sociale dell'agente, ossia alle disposizione degli agenti e al modo in cui esse incorporano le strutture sociali (*habitus*), alla conformazione dell'universo entro cui opera, inteso come mondo sociale che viene interiorizzato (*campo*), e alle condizioni particolari nelle quali essi si intrecciano, cioè alle risorse economiche, culturali, sociali, familiari a disposizione dei soggetti (*capitale*)[Paolucci 2011].

Applicando questa lettura "relazionale" dell'integrazione alle seconde generazioni modenesi, ho cercato quindi di analizzare le dinamiche integrative degli adolescenti stranieri tenendo in considerazione:

1. *habitus*: strategie individuali messe in campo dagli attori, ossia dai giovani stranieri, che si oggettivano in scelte individuali sul piano scolastico, amicale, amoroso, identitario, consumistico e deviante;

---

<sup>50</sup> Come è già stato ribadito, la locuzione seconde generazioni viene qui adottata come riferimento alla più ampia categoria dei figli di stranieri e non solo in riferimento ai nati e cresciuti in Italia.

2. *capitale*: influenza del capitale culturale, economico, sociale ed etnico che si attiva determinando i posizionamenti dei ragazzi e condizionandone comportamenti e azioni;

3. *campo*: ruolo della società civile e delle istituzioni preposte alla crescita degli adolescenti nel definire le possibilità future del giovane straniero e il suo processo di integrazione nel sistema sociale come agente attivo.

L'indagine è stata quindi orientata a rilevare come si definisca l'agire delle seconde generazioni in base alle disposizioni individuali e ai posizionamenti dipendenti dalla struttura e dal capitale a disposizione, e come venga valutato un percorso di integrazione positiva, in base agli stili di vita posti in essere, mediante un'analisi dell'integrazione di tipo multidimensionale, ossia individuando aree di espressione dei meccanismi sociali di esclusione ed inclusione che si attivano nella definizione dei processi di integrazione.

Le ipotesi che ho cercato di dimostrare sono che attualmente l'Italia non rientri in nessuno dei modelli di integrazione adottati dagli altri Paesi, tanto da permettere di parlare di un non-modello e che essa risponda in maniera arbitraria alle problematiche migratorie e post-migratorie [Ambrosini 2005]; che sia determinante il peso del pregiudizio nella vita dei figli di migranti costretti a ridefinirsi sulla base di attributi "negativi" imposti dall'esterno [Goffman 1970]; e che vi siano differenti percorsi integrativi dipendenti in larga misura dalle etnie di appartenenza, sostanzialmente divisi tra mimetismo sociale, chiusura etnica e rifiuto [Bosisio et al 2005].

Per verificare queste intuizioni, ho provato a vedere: che tipo di integrazione venga proposta nel contesto modenese e come venga considerata raggiunta; come si definiscano i rapporti sociali in termini di mezzi e fini concessi da parte della società ospitante; che dimensione rivesta la questione dell'etnicità nel processo di integrazione; quali siano e come si strutturino le dinamiche di appartenenza e di identità; che tipo di modelli culturali vengano forniti dalla società di accoglienza nel processo di socializzazione e di crescita; che tipo di modelli culturali vengano forniti dalla società di origine; quali tipi di stili di vita vengano adottati in risposta a questi meccanismi.

Ho così isolato cinque dimensioni dell'integrazione, che ho ritenuto fondamentali per comprendere il più possibile il significato attribuito all'integrazione da autoctoni e ragazzi stranieri in una realtà locale: una dimensione istituzionale (integrazione e riuscita scolastica); una dimensione relazionale (famiglia, comunità, reti amicali, amore); una dimensione identitaria e culturale (lingua, religione, senso di appartenenza comunitario); una dimensione sociale (forme di pregiudizio e discriminazione) e una dimensione soggettiva (stili di vita, devianza).

Per queste ragioni l'analisi si è necessariamente configurata a livello multidimensionale.

A livello macro, la definizione del quadro sociologico di riferimento si è basata sulle visioni dell'integrazione e sugli studi sulle migrazioni in un'ottica comparata. A livello meso, sono state prese in considerazione le dinamiche relazionali con particolare attenzione al rapporto con la famiglia, ai rapporti che s'instaurano con il gruppo dei pari, sia immigrati sia autoctoni, all'inserimento nell'ambiente scolastico e all'approccio al mondo del lavoro, sulla scia della recente letteratura, straniera e italiana, che considera ciascuna di esse peculiare nella definizione e nella riuscita dei percorsi d'identificazione. A livello individuale si è cercato invece di mettere in luce gli stili di vita e i modelli comportamentali acquisiti, attraverso una lettura delle recenti ricerche italiane e internazionali sulle seconde generazioni e sui reali meccanismi di integrazione nei contesti di arrivo, con particolare attenzione alle teorie che mostrano una riproduzione delle discriminazioni sui figli degli stranieri, pur in presenza di un multiculturalismo decantato ma scarsamente applicato.

## 4.2 Soggetti della ricerca

Perché le seconde generazioni? Perché i figli di immigrati? La scelta di concentrarsi sulle “nuove leve” dell’immigrazione è nata dalla riflessione intorno al concetto di integrazione sociale, che a mio avviso assume un significato differente a seconda della tipologia di immigrati con cui si entra in contatto. L’idea che ha guidato la mia curiosità scientifica verso i figli di immigrati è stata che il processo di integrazione non è semplificato per i giovani rispetto ai padri e alle madri, poiché permangono delle discriminazioni e dei pregiudizi che si spostano automaticamente di generazione in generazione, rinforzando il confine identitario dei gruppi sociali coinvolti. Per questa ragione, ho ipotizzato che gli adolescenti stranieri, a metà tra due orizzonti culturali, possano con maggiori probabilità esperire una sorta di *schismogenesi educativa*, non solo da un punto di vista culturale, ma anche da un punto di vista integrativo. Non è solo tra due culture che sono costretti a mediare, ma anche tra due modi di intendere l’integrazione. Ogni processo di integrazione è infatti un processo doppio, “bidirezionale”, sia perché coinvolge direttamente due comunità, sia perché si definisce differentemente a seconda della prospettiva di riferimento, che lo giudica avvenuto a seconda dell’aderenza a supposti valori e della concretizzazione in specifiche condotte.

In questo senso, osservare le seconde generazioni permette di guardare alle logiche di inclusione ed esclusione dei migranti nelle nostre società in un’ottica più lungimirante, avendo così la possibilità di vedere per tempo le direzioni imposte all’integrazione da parte della società autoctona, che anche se formalmente multiculturali si rivelano quasi sempre poi fortemente assimilazioniste o comunque interessate ad un’adesione a nuovi codici culturali di tipo unilaterale.

Vista la molteplicità di tematiche riferibili al concetto di integrazione e la difficoltà concreta di analizzare un concetto talmente spinoso, ho preferito concentrarmi sulla fascia di giovani dai 13 ai 20 anni, con cui ho pensato che avrei avuto più chances per costruire un dialogo maturo e critico su meccanismi e pratiche sociali inerenti gli spazi istituzionali, familiari e collettivi all’interno della dimensione urbana modenese. In questa età, si formano infatti i valori, le opinioni e gli atteggiamenti che riguardano la sfera sociale [Berti 2006]. È tuttavia necessario ricordare che «... i giovani sono un oggetto singolare di ricerca: essi sono un’entità sociale eminentemente provvisoria. Per quanto (...) l’età giovanile tenda ad allungarsi come fase del ciclo di vita, essa indica comunque una condizione a termine. Ogni anno la popolazione giovanile si rinnova: come un ponte che collega le sponde dell’adolescenza a quelle dell’età adulta, la gioventù è sempre composta da una popolazione in transito. Fase attraverso la quale passa tutta la popolazione e non gruppo sociale relativamente stabile nella sua composizione, la gioventù tende a riflettere le differenziazioni della società piuttosto che ad esprimere caratteri di omogeneità. Così, più che dei giovani in generale, si dovrà parlare di diverse specifiche “modalità” di essere giovani a seconda dello spazio sociale nel quale si muovono i percorsi di vita. Queste diverse “modalità” si riconnettono a condizioni strutturali della società che definiscono il tipo di vincoli e di opportunità all’interno dei quali si sviluppa l’agire dei singoli» [Cavalli, De Lillo 1987]. In virtù di questi assunti, mi sono dedicata ai giovani stranieri con un *approccio generazionale*, finalizzato cioè ad evidenziare le dinamiche interne di una generazione che si definisce nel processo di socializzazione all’ambiente di vita [Mannheim 1928].

Non ho volutamente pensato di concentrarmi su particolari etnie, lasciando che fosse la cittadinanza non italiana a fungere da discriminante: il rischio, temevo, sarebbe stato di incorrere in una categorizzazione dei giovani stranieri ricalcata con forza sulle origini culturali, che sono sicuramente centrali nell’interpretazione dei dati della ricerca ma non completamente esaustive dell’universo giovanile indagato. Invece di escludere delle appartenenze privilegiandone altre, ho in realtà aggiunto “un’etnia”, che nel corso dell’indagine è apparsa identificabile mediante gli stessi parametri usati per identificare i gruppi sulla base della nazionalità (lingua, riferimenti alla propria cultura d’origine): nel

tentativo di comprendere le logiche comportamentali dei giovani stranieri, infatti, mi sono resa conto che anche i ragazzi di origine meridionale, specialmente i campani, tendono a strutturare le loro relazioni sulla base di un'appartenenza radicata, ricorrendo al dialetto come lingua espressiva o ad esempio facendo molto riferimento alle proprie tradizioni e alla superiorità culturale di esse.

### 4.3 Contesti della ricerca

Perché Modena? Modena è emersa come *habitat* di studio esemplare, in virtù della propria storia di accoglienza migratoria, della propria vocazione integrazionista, della grandissima varietà di arrivi in termini di provenienza etnica e di una presenza ormai ventennale di gruppi allogeni con strutture familiari complesse. Soprattutto però, la città vanta un numero considerevole di iscritti stranieri nelle proprie scuole, da quella primaria a quella secondaria di secondo grado, e per questo motivo è stata considerata come realtà empiricamente interessante per gli obiettivi di indagine prefissati.

La città è così stata il teatro della ricerca ed al suo interno sono stati evidenziati contesti di aggregazione, formali e informali, di giovani di origine straniera<sup>51</sup>. Tra i contesti informali, mi sono concentrata su piazze, parchi pubblici e luoghi di ritrovo cittadini, in cui è facile incontrare ragazzi di ogni età e provenienza. Tra i contesti formali, ho scelto invece un circolo giovanile, un'associazione di doposcuola e sei istituti superiori di secondo grado<sup>52</sup>.

### 4.4 Metodologia adottata

Considerata a lungo come una velleità artistica, capace di produrre ottimi artefatti testuali scarsamente compatibili con una concezione scientifica della ricerca, l'etnografia è stata spesso trattata con pregiudizio all'interno del mondo accademico [Atkinson e Hammersley 1998]. Le difficoltà di codifica dei metodi e dei percorsi, affidati principalmente al talento e alla versatilità dei ricercatori, destano da sempre preoccupazioni, soprattutto da quando è apparso evidente che la ricerca etnografia offriva validi rifugi ai molti sociologi stanchi dello spirito burocratico della loro disciplina [Dal Lago e De Biasi 2002].

La decisione di affidarsi a questo metodo di ricerca per la realizzazione del mio progetto di tesi dottorale è stata così molto travagliata: da un lato, sentivo la necessità di affrontare un tema ambiguo come quello dell'integrazione giovanile di matrice straniera, in maniera obiettiva e innovativa, provando a tracciare un quadro della realtà attuale scevro da posizioni pregiudizievoli; dall'altro, sapevo di dover comunque rimanere fedele ad un principio di oggettività scientifica, evitando di scadere in rappresentazioni approssimative, sulla base di osservazioni scarse e scarsamente rilevanti in termini numerici. Ho stabilito così di adottare una strategia etnografica che fosse al contempo capace di rimandare un ampio spettro di situazioni e vissuti adolescenziali, provando ad applicare le tecniche dell'osservazione partecipante, e non, a gruppi compositi e numerosi, all'interno di una realtà socio-urbana peculiare per la propria capacità attrattiva dei flussi migratori.

L'obiettivo era di ottenere, un resoconto variegato di una generazione all'interno di un preciso contesto locale, attraverso una lettura empatica delle forme di socializzazione formale ed informale nelle nuove leve della popolazione civile modenese.

---

<sup>51</sup> Nel capitolo 6 del presente lavoro, si trova una descrizione dei contesti osservati con alcune riflessioni etnografiche sulle dinamiche osservate, che chiarisce meglio i tempi e le peculiarità di ciascun luogo della ricerca.

<sup>52</sup> La scelta dei plessi scolastici è scaturita dalle analisi delle statistiche sulla popolazione scolastica modenese e dalle indicazioni degli attori istituzionali coinvolti nella fase di preparazione per l'accesso al campo.

L'approccio qualitativo ha permesso un maggiore approfondimento delle tematiche affrontate, nonché una maggiore libertà di esprimersi e di riferire compiutamente il risultato di una specie di "auto-analisi" per i giovani stranieri osservati [Delli Zotti 2001].

#### 4.5 Articolazione della ricerca

La ricerca si è articolata sostanzialmente in due momenti: un primo di preparazione per l'accesso al campo e un secondo di ricerca sul campo vera e propria.

In un primo momento, mi sono occupata di stabilire contatti con i Responsabili comunali dei Centri di Aggregazione giovanile, del Centro Studi e documentazione sulla condizione giovanile, dei Net garage (luoghi riservati ai giovani dai 12 ai 18 anni d'età dove navigare in Internet liberamente o, con l'aiuto di un operatore, utilizzare la posta elettronica, chattare, giocare on-line, ascoltare musica, fare ricerche o stampare documenti), del Centro territoriale per la formazione e l'istruzione permanente, nonché con i dirigenti delle principali scuole statali, professionali e tecnico-industriali della città di Modena. Sono stati anche interpellati i responsabili del Ser.T per la prevenzione scolastica, dell'Osservatorio per le dipendenze, della Coop. Caleidos, che si occupa di progetti per migranti, e del tavolo "Seconde generazioni", istituito da Comune ed associazioni etniche, oltre alla responsabile del Punto d'accordo, che sorgeva sino ad un paio di mesi fa in un'area elettiva per l'osservazione delle dinamiche di socializzazione dei giovani stranieri quella della stazione delle corriere.

L'obiettivo di questi colloqui era di integrare le conoscenze degli operatori di settore, da anni impegnati nella promozione dell'integrazione "positiva" delle seconde generazioni a Modena, con le richieste di accesso agli istituti scolastici, che per forza di cosa richiedevano una complessa pratica burocratica per l'autorizzazione ma che soprattutto necessitavano dell'adesione convinta dei dirigenti scolastici, che potevano essere convinti solo proponendo loro un progetto ben radicato sul territorio e consapevole dei propri obiettivi, e ad alcuni centri giovanili. L'accesso a questi ultimi è stato molto meno travagliato di quello in ambito scolastico, vuoi per l'informalità educativa dei contesti, meno strutturati sicuramente rispetto alle aule didattiche, vuoi per una maggiore apertura dei responsabili dei centri, molto più orientati verso la gestione *pratica* dell'integrazione.

Il secondo momento, quella di ricerca etnografica sul campo, si è invece suddiviso in diversi tempi, in molti casi sovrapposti tra loro: una fase di osservazione *covert* nei contesti informali di aggregazione, come parchi, piazze, bar, autostazione, "abitati" da ragazzi di origine immigrata, che ha coperto quasi interamente il periodo di ricerca dottorale; una fase di osservazione *overt*, in qualità di volontaria, nel circolo giovanile Alchemia e nel Gavci, associazione per il doposcuola, entrambi caratterizzati da una rilevante utenza giovanile straniera, durata in totale quattro mesi; una fase di osservazione *overt* negli istituti scolastici superiori, scelti in base al tasso di studenti stranieri, articolata nel periodo da gennaio 2011 a febbraio 2012 in ulteriori fasi da circa sessanta giorni per ciascun istituto<sup>53</sup>.

Nelle prime due fasi, ho potuto raccogliere un vasto numero di note etnografiche grazie alla compilazione del diario di ricerca, che sono state integrate, nella fase osservativa nei plessi scolastici, da interviste collettive con gruppi di giovani stranieri e straniere<sup>54</sup>,

---

<sup>53</sup> Mentre nel caso del Centro di formazione permanente per l'età adulta l'osservazione ha coinvolto una sola classe, nei restanti plessi sono state scelte quattro classi, sulla base delle trattative con i dirigenti scolastici e gli insegnanti coordinatori di classe. In totale sono state osservate ventuno classi, di cui una composta da ragazzi e adulti di età differenti (Ctp), otto classi prime, sei classi seconde, due classi terze, due classi quarte e due classi quinte.

<sup>54</sup> Fra le molteplici tipologie di interviste, si è scelto di adottare una modalità a metà tra l'intervista semi-strutturata e quella di tipo etnografico: mentre le interviste semi-strutturate poggiano sulla formulazione di domande inerenti ad una lista di aree tematiche definite, le interviste etnografiche si fondano sulla pre-

utilizzando i ragazzi italiani come gruppo di controllo, per avere una lettura del mondo giovanile più ampia e realistica possibile. Le interviste sono state condotte su gruppi di massimo cinque ragazzi/e per volta con l'ausilio di un audio registratore, per un totale di circa 264 intervistati, di cui 32 ragazzi di famiglia modenese, che hanno funto da gruppo di controllo per validare alcune riflessioni sul mondo giovanile, che sono andate emergendo dai colloqui formali e informali. Per la conduzione delle interviste, ciascun istituto mi ha garantito una stanza apposita dove portare i ragazzi e le ragazze senza essere disturbata. In rispetto della minore età e della privacy dei ragazzi intervistati, è stato consegnato preventivamente un foglio di autorizzazione da mostrare ai genitori per ottenere l'assenso a procedere.

A questi intervistati, vanno aggiunti i ragazzi osservati sul campo nei luoghi di socializzazione informale, con cui si sono avuti colloqui e scambi di opinioni di tipo confidenziale. Un'attenzione particolare è stata infatti rivolta al *back talk*<sup>55</sup>, ossia a quell'insieme di osservazioni e commenti dei nativi, riferiti ora alla relazione osservativa, ora alle interpretazioni della cultura elaborate dall'osservatore [Lanzara 1988].

Inizialmente, avevo ipotizzato di integrare le informazioni raccolte nei colloqui con gli operatori di settore, quelle ottenute sul campo, sotto forma di note e interviste, e le dichiarazioni informali dei ragazzi stranieri, con un focus in ogni istituto con gli insegnanti che mi erano sembrati più vicini ai ragazzi e alle ragazze. Dopo lunghe e incessanti richieste, ho ottenuto però solo di incontrare tre gruppi di docenti, per problemi di organizzazione e impegni scolastici adottati dagli altri. Durante questi focus group, ho avuto modo di ascoltare anche la posizione degli insegnanti in merito ai comportamenti e agli stili di vita dei ragazzi e delle ragazze migranti, che si è rivelata preziosa per chiarire meccanismi interni all'istituzione scolastica, altrimenti fraintendibili.

Le informazioni raccolte nel corso della ricerca sono state lette secondo un approccio ovviamente qualitativo. Ho cercato infatti di raccontare le dinamiche di integrazione dei giovani migranti, passando da una dimensione all'altra (istituzionale, relazionale, identitaria e culturale, sociale e soggettiva) e cercando di sviscerare i meccanismi sottesi che determinano le loro prospettive di inclusione. Il risultato sono storie e voci dell'integrazione in una lettura multidimensionale delle *pratiche* dei giovani stranieri a Modena.

---

esistenza di un'interazione con i soggetti intervistati e si svolgono secondo uno schema interattivo di tipo amichevole, confidenziale. L'intervista in sé non è stata così rappresentata esclusivamente dal momento d'interazione formale tra intervistatore e rispondenti, ma ha compreso tutti i dialoghi e le conversazioni avuti con loro nel corso dell'indagine. In questo modo, sono riuscita a modificare le domande nel tempo, mantenendo come principio base l'approccio *funnel*, ossia la successione delle domande ad imbuto [Palumbo e Garbarino 2004], partendo da quelle più generali per arrivare poi a quelle più intime e scomode. La peculiarità di questa duplice tecnica è di aver permesso che ciascuna intervista si fondasse sulle informazioni raccolte in precedenza, spostandosi in nuove direzioni cercando di ottenere delucidazioni ed elaborazioni dai diversi partecipanti. In generale le aree tematiche di discussione indagate sono state: la scuola e le aspirazioni lavorative, il rapporto con la famiglia, le relazioni con il gruppo dei pari, i rapporti amorosi, gli stili di vita in termini di musica, abbigliamento, letture, hobby e la definizione del comportamento deviante, con interrogativi mirati ad indagare il consumo di alcol, stupefacenti e la libertà sessuale. Questa modalità di intervista ha permesso di ridurre sensibilmente il fattore di disturbo determinato dalla formalità dei classici setting di intervista. La discussione all'interno di un gruppo composito ha evidenziato aspetti su cui i ragazzi sviluppavano idee divergenti, offrendo spunti di riflessione ulteriore, nonché di valutare le differenze nella definizione di pratiche e comportamenti giovanili diffusi.

<sup>55</sup> Rientrano in questo concetto sia i commenti resi spontaneamente dagli osservati, sia quelli sollecitati nelle interviste e nei colloqui, che i commenti verbali o scritti durante le osservazioni sul campo.

## 5. Sul campo: dalla teoria alla pratica etnografica

“L’etica etnografica impone agli etnologi di dimostrare la fondatezza delle loro interpretazioni e dei loro risultati con un resoconto riflessivo, riferito a loro stessi e al processo della loro ricerca”  
[Altheide e Johnson 1994: 489].

Qui di seguito cercherò di spiegare i perché delle scelte metodologiche, le motivazioni delle strategie etnografiche adottate, gli intoppi della ricerca e le dinamiche evolutive di quello che è stato un viaggio sociologico tra i figli degli Altri, partendo dall’analisi storica dell’approccio etnografico.

### 5.1 La ricerca etnografica in sociologia ed antropologia

La strategia etnografica affonda le proprie radici nel terreno dell’antropologia di fine XIX secolo, che si caratterizza per una vigorosa virata da un’impostazione a tavolino ad una logica pratica di ricerca sul campo. Sino ad allora i metodi etnografici, modellati sulle coeve concezioni dell’evoluzionismo, tendevano a rinvenire le prove degli stadi evolutivi della società e della cultura mediante ricostruzioni storico-culturali, impostate su prospettive diacroniche di ampio raggio [Bianco 1994]. Con Boas e Malinowski si diffonde invece un’attività fatta di ricerche capillari e sistematiche sul “campo” nei rispettivi continenti, che apre la strada allo sviluppo della pratica dell’osservazione partecipante. La loro è una rivoluzione copernicana che, poggiando su salde impostazioni teoriche, rivendica il ruolo predominante del “punto di vista del nativo”: sia nella logica diffusionista americana, sia nella visione strutturalista dell’antropologia coloniale inglese, le culture altre divengono mondi a cui guardare dall’interno, presupponendo l’esistenza di un sistema di simboli di fondo, fatto di valori, tradizioni e norme che il ricercatore sul campo può conoscere solo mediante l’esperienza diretta e il confronto con gli attori sociali.

Agli inizi del ‘900, i confini tra i due approcci si riducono a tal punto che diventa impossibile definirne i campi d’azione e le influenze antropologiche si diffondono ad altri ambiti e discipline. L’allora nascente Scuola di Chicago ne subisce il fascino, applicando lo studio empirico all’analisi sistematica della realtà sociale: le grandi migrazioni, il fulmineo sviluppo industriale, la crisi degli assetti societari avevano fatto delle grandi città e metropoli americane delle “terre straniere”, paragonabili, per complessità, sviluppo e organizzazione, alle terre lontane raccontate dai resoconti etnografici dei cugini antropologi [*ibidem*].

I primi studi di stampo etnografico in seno alla sociologia fioriscono così in un clima culturale, politico e sociale interessato alla comprensione delle trasformazioni profonde avvenute. L’orientamento progressista determina l’attenzione per le cause e gli effetti scatenati dal capitalismo imperante, così che i poveri, gli emarginati, i disadattati divengono gli attori principali delle indagini degli studiosi sociali che Hannerz chiamerà “gli etnologi di Chicago” [1980 cit. in Semi 2006]. Le opere di Thomas e Znaniecki [1918-1920], Anderson [1923], Zourbagh [1929], Shaw [1930], Cressey [1932] e Wirth [1938],

sulla scia delle intuizioni e delle sollecitazioni metodologiche di Park e Burgess, aprono la strada ad una logica di ricerca fondata sulla rilevazione delle storie di vita, mediante l'uso di tecniche osservative associate all'analisi di dati cartografici o censuari [Semi 2006]. Come sostenuto da Deegan, "in generale, queste etnografie studiavano interazioni quotidiane faccia-a-faccia in contesti specifici. Queste narrazioni descrittive ritraevano "mondi sociali" vissuti nel quotidiano all'interno di un contesto moderno e spesso urbano" [2001]. Un contesto in cui la devianza e la disorganizzazione sociale, intesa come patologia sociale direttamente correlata alla distribuzione spaziale degli abitanti all'interno di un determinato contesto, acquisiscono una supremazia concettuale determinante nella definizione degli intenti di ricerca e delle prospettive di studio all'interno del circuito accademico, indirizzando gran parte dei lavori dell'epoca.

Sebbene la costruzione del mito della Scuola di Chicago [Harvey 1987] idealizzi esclusivamente la centralità della pratica etnografica dell'osservazione partecipante, questi primordi sono essenzialmente *multimethod*<sup>56</sup>. Bisognerà attendere, infatti, quella che è definita come seconda scuola di Chicago per vedere l'impatto dell'osservazione partecipante a tutto tondo: questa fase, che viene fatta coincidere con l'orientamento degli studi di caso della prima era verso gli studi di comunità [Fine 1995], introduce il primato dell'osservazione partecipante e sposta l'attenzione dal contesto urbano alla multiformità dello spazio sociale. Si istituzionalizza la ricerca etnografica *tout-court*, codificandola nei manuali, prendendola in esame in riflessioni metodologiche e, soprattutto, insegnandola<sup>57</sup> [Semi 2006].

Da questo momento in avanti, l'etnografia di stampo sociale non viene più praticata solo a Chicago: rifacendosi ad un approccio inaugurato dai coniugi Lynd tra il 1924 e il 1925 sulla città di Muncie, nel '43 l'opera di William Foote Whyte contribuisce all'evoluzione del filone degli studi di comunità, attraverso l'immersione totale nella vita di uno slum della città di Boston, introducendo la *riflessività* in etnografia, intesa "come capacità di rendere conscio e visibile il processo di costruzione interno a ogni ricerca e di esplicitare la posizione che l'osservatore assume nel campo di osservazione" [Colombo 1998].

Tuttavia, con il secondo dopoguerra e l'avvento dello struttural-funzionalismo di matrice parsonsiana, l'ossessione per l'ordine sociale diventa così pervasiva da relegare nell'ambito della devianza gli oggetti di interesse dell'etnografia sociale dell'era precedente [Maranini 1972]: sono anni in cui la ricerca qualitativa e i suoi metodi vengono esiliati nell'antro dell'a-scientificità, fungendo da immagine speculare per il paradigma sociologico dominante. Si tratta di un'egemonia culturale destinata però a spezzarsi in poco tempo.

Il sopraggiungere di crisi strutturali e congiunturali, legate alle profonde trasformazioni sociali in atto nella società americana e mondiale<sup>58</sup>, favorisce la nascita di

---

<sup>56</sup> Come ci ricorda Semi [2006], "grazie, infatti, all'ormai ventennale opera di ricostruzione storica e critica dell'impresa di Park e colleghi da parte di studiosi come Martin Bulmer [1983a, 1983b, 1984], Jean-Michel Chapoulie [1987, 2001] Lee Harvey [1987] o Jennifer Platt [1983, 1992, 1996, 2003] è emersa con una certa chiarezza la distanza che si può osservare tra la maniera in cui sono state concretamente condotte le ricerche che hanno reso famoso l'approccio di Chicago e la ricostruzione selettiva che ne è stata data negli anni successivi". Riprendendo la lettura di Harvey [1987], l'autore ricorda l'opera di mitizzazione della Scuola di Chicago, intervenuta nel dibattito sociologico dopo il tramonto di questa, considerando proprio la dominanza dell'approccio etnografico come una delle cause di questa celebrazione ostentata.

<sup>57</sup> Centrale in questo periodo è l'attività di Hughes che torna a Chicago nel 1938, dopo essersi addottorato lì qualche anno prima, con l'intento di insegnare *field work*, ossia il lavoro sul campo [Semi 2006].

<sup>58</sup> Tra queste, si parla del venir meno della pace sociale, della crisi dei ceti medi, della guerra nel Vietnam, delle rivolte studentesche, delle lotte per i diritti civili degli afroamericani, delle rivolte nei ghetti della metropoli americana [Dal Lago 2000]. Sono anni concitati, in cui le classi sociali più distanti dalle stanze del potere, rivendicano un ruolo attivo nella distribuzione delle risorse materiali, simboliche, culturali e politiche, avanzando richieste in termini di diritti e di possibilità, proprio sulla scorta delle teorie e delle ricerche,

nuovi orientamenti sociologici attenti alle relazioni e agli aspetti micro della vita quotidiana, in cui gli spunti etnografici trovano nuova linfa vitale. L'egemonia culturale struttural-funzionalista viene, infatti, osteggiata da una nuova generazione di studiosi, cresciuta all'ombra delle intuizioni etnografiche della Scuola di Chicago, che ripropone la questione della disorganizzazione sociale, ed in particolare della devianza, in un'ottica pluralista, costituendo lo zoccolo duro di quella che, in ambito criminologico, verrà definita come criminologia critica<sup>59</sup>.

Negli anni '60, i *neo-chicagoans*<sup>60</sup>, capeggiati da esponenti di spicco come Becker, Lemert, Sudnow, riprendono le linee della Scuola di Chicago e focalizzano le loro analisi su un profondo mutamento epistemologico, presupponendo la preminenza delle pratiche rispetto alle strutture [Dal Lago e De Biasi 2002]. Le ricerche etnografiche di questo periodo sono orientate principalmente all'analisi dei fenomeni devianti, ossia di tutti quei comportamenti considerati come abnormi rispetto alle regole del senso comune, con un rilievo centrale per il processo che li determina e per il ruolo delle istituzioni deputate proprio alla sua prevenzione, al controllo e alla repressione. Compaiono concetti come stigma, degradazione, reazione sociale, che dimostrano come le istituzioni del controllo sociale diano forma alla devianza<sup>61</sup>. Si tratta di un'osservazione naturalistica dei fenomeni collettivi, che mira ad un rinnovamento della società attraverso la messa in luce dei meccanismi quotidiani di controllo, tematizzando i processi alla radice dei meccanismi di esclusione, ed i cui intenti si concretizzano nei concetti di sovrapposizione e ironia, attraverso cui rendono permeabili i confini tra l'ordinario/conforme e lo straordinario/deviante.

All'interno di questa nuova scuola di pensiero, l'impianto empirico di stampo etnografico assume a motore della ricerca sociale, trovando completa espressione, rispettivamente, nei lavori di Goffman e Garfinkel.

Il primo, impegnato a descrivere le interazioni degli attori sociali nei contesti quotidiani, attribuisce all'etnografia una chiara valenza sociale, volta allo studio delle "cornici simboliche" o *frames* [1969], che consentono di inquadrare la realtà e di conferire significato alle interazioni sociali e al mondo oggettuale quotidiano. Le sue discese in campo in reparti psichiatrici [1968] e nelle sale del gioco d'azzardo [1988] introducono, infatti, una lettura etnografica, di impostazione naturalista e situazionale, della vita quotidiana che confluisce nel paradigma dell'azione situata, incentrato sulla progettualità e sull'intenzionalità del singolo, inteso sia come soggetto osservato che come osservatore.

Il secondo, invece, orientato alla problematizzazione del senso comune, attraverso i concetti dell'indicalità e della riflessività [1967], sostiene l'impossibilità per il ricercatore di comprendere la complessità delle convinzioni del senso comune senza una mediazione

---

sociologiche e non, tese alla dimostrazione dell'esistenza di un substrato latente di discriminazioni nei confronti delle categorie meno influenti nel sistema sociale.

<sup>59</sup> La Criminologia critica è una corrente criminologica che si sviluppa intorno agli anni '70, con l'intento di porsi in una posizione critica rispetto alle teorie classiche di tipo eziologico mantenendo come riferimento la teoria marxista. Si tratta di un punto di vista di natura conflittualista, integrato da un'analisi marxista delle teorie dell'interazionismo simbolico di Mead, dell'etichettamento, e dell'etnometodologia. Obiettivo principale è uno studio e dall'analisi dei processi di costruzione della devianza a livello sociale, prestando particolare attenzione agli aspetti discriminanti nella costruzione ed applicazione delle norme per alcune categorie sociali, dotate di minore potere contrattuale sul piano politico e sociale.

<sup>60</sup> Dalla fine degli anni cinquanta, si sviluppa negli Stati Uniti un nuovo approccio sociologico, che ha assunto, a seconda dei casi, l'etichetta di *neo-chicagoans*, di *west coast school* o *labelling theory*, al fine di affermare un diverso approccio allo studio dei fenomeni devianti parte da una critica e da un rifiuto dei precedenti modi "correzionali" di studiare la devianza, responsabili di aver ridotto la ricerca sociale a ricerca delle cause dei comportamenti devianti a servizio delle istituzioni dominanti.

<sup>61</sup> Nella prospettiva dei *neo-chicagoans* viene infatti operato uno spostamento dalle cause dell'iniziale atto deviante (devianza primaria) alla reazione sociale (devianza secondaria), colpevole di innescare una riorganizzazione simbolica del sé del deviante, che determina un'appropriazione dello status imposto [Lemert 1951].

dei significati, compiuta dagli stessi nativi osservati: si celebra così la circolarità dell'azione etnografica che porta lo sguardo dell'osservatore "dentro" il campo di ricerca, a cogliere nelle conversazioni e nelle interazioni non verbali il senso profondo delle cose.

La virata dei neo-chicagoans individua una nuova fase nell'impostazione sociologica: si passa alle "nuove regole del metodo sociologico" [Giddens 1976], in cui l'etnografia, da rifugio degli oppositori della sistematicità scientifica, si trasforma in uno strumento ulteriore di indagine messo a disposizione della sociologia. Dalla fine degli anni '70, nascono nuovi approcci e stili metodologici che introducono un'estensione del termine etnografia (*reception ethnography*, *postmodernism ethnography*, *feminist ethnography*) e portano la comunità scientifica a parlare di un "etnographic turn"<sup>62</sup>, capace di conferire ai metodi qualitativi l'autorità scientifica tanto agognata.

In quegli anni, gli studi di Hoggart, Thompson e Williams presso il *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) dell'Università di Birmingham inaugurano, difatti, una tradizione teorica e metodologica dalle molteplici anime che, continuando a prediligere le pratiche concrete degli attori sociali e le loro interrelazioni, subisce l'influenza delle interpretazioni marxiste, della psicologia e dell'antropologia postcoloniale [Markus e Fischer 1986], traducendole in una rinnovata pratica etnografica. Laddove l'etnografia tradizionale costruiva la propria metodologia e il proprio sapere sui «cronotopi idillici», ossia su «piccoli mondi spaziali, limitati, circoscritti e autosufficienti» [Bachtin 1997], l'etnografia postcoloniale, figlia della riflessione occidentale sul potere dello sguardo eurocentrico, inizia ad interrogarsi sulla specificità dei contesti culturali del proprio mondo sociale in un'ottica interdisciplinare. L'attenzione per i rapporti di potere, per la funzione dell'ideologia, per i processi di significazione della vita quotidiana, si traspone in un approccio etnografico militante all'interno dei contesti di fruizione culturale, che si concretizza in una serie di ricerche sul campo con l'adozione di tecniche di osservazione partecipante, specie nell'ambito della comunicazione e dei media [Lutter e Reisenleitner 2004].

All'interno dei Cultural studies, si sviluppano filoni di studio che, partendo dall'idea di classe, sviluppano interessi di tutela per specifiche categorie sociali, come nel caso del *Women's Studies Group*, impegnato a convertire nella pratica sociale i diritti conquistati con l'impegno politico e civile. La rilettura polifonica, introdotta dagli studi culturali britannici aveva, difatti, posto l'accento sulla necessità di revisione dell'autorità etnografica: non solo l'uomo bianco occidentale, ma anche il genere del ricercatore diviene argomento di discussione nel dibattito scientifico. Le etnografe dell'approccio femminista, come la Powdermarker, la Wax, la Golde, proponendosi di svelare le disuguaglianze di genere insite nei campi del vivere sociale, evidenziano l'asimmetria nella distribuzione di potere all'interno della relazione tra ricercatore ed osservatore, con particolare riferimento alla tendenza "maschilista"<sup>63</sup>, in seno all'antropologia culturale e agli studi sociali più in generale.

Insieme alla *reception ethnography*, avviata dalla riflessione di autori come Lull, Hobson, Morley e Silverston alla fine degli anni '80, la metodologia femminista apre in questo modo

---

<sup>62</sup> Alcuni commentatori parlano di una ricorrenza del turno (turn=svolta) qualitativo, e di conseguenza del revival etnografico, nelle ultime decadi di ogni decennio, che spiegherebbe il perché del proliferare degli studi di questo tipo. La teoria di fondo è che dopo periodi di profonda fiducia per la sistematicità e il rigore dei metodi quantitativi, la ricerca qualitativa venga vista come un'alternativa metodologica fondamentale per avviare una riflessione più profonda su tematiche sociali problematiche, come quelle legate ai fenomeni devianti e alle forme di disagio sociale [Culyba, Heimer and Coleman Petty 2004].

<sup>63</sup> Uno degli aspetti centrali della rivendicazione delle antropologhe femministe è quello relativo alla presa di coscienza di una predominanza maschile nelle ricerche sociali sino ad allora condotte. Le tendenze metodologiche sono così orientate ad una maggiore attenzione per le categorie femminili socialmente discriminate, un accesso più empatico e partecipativo alla dimensione umana dei partecipanti, una riflessione più attenta alla questione della reflexivity, una pariteticità orientativa nella relazione tra intervistato ed intervistatore. Gli strumenti adottati dalle ricercatrici sono così quelli del caring e dell'empatia, attraverso una rinuncia progressiva al controllo totale della ricerca [Stanley e Wise 1983, Ruddick 1989, Skeggs 2001].

una fase meditativa che alimenta le considerazioni dei ricercatori sociali riguardo alle politiche e alle pratiche etnografiche, andando a completare il quadro di critica radicale, reso ancor più palese dall'opera di Clifford e Marcus<sup>64</sup> [1986]. Opera che, lungi dall'essere una semplice analisi della letteratura antropologica, predispone il campo per l'avvento dell'era decostruzionista e postmodernista, sotto il cui ombrello confluiscono diversi filoni di ricerca: l'interpretative ethnography, ad esempio, o la critical ethnography, o ancora la auto-ethnography. Tutti questi indirizzi di studio convergono nella critica spietata della presunta oggettività del ricercatore, accusato principalmente di adottare un atteggiamento di superiorità nei confronti delle culture altre e di essere, suo malgrado, un mezzo di controllo sociale con un preciso scopo repressivo di tipo scientifico [Turner 1989], alimentando un dibattito disciplinare che, senza tregua, giunge fino ai nostri giorni.

Con l'avvento della "seconda generazione" antropologica, l'etnografia diventa elemento caratterizzante delle scienze sociali configurandosi, per il suo carattere *insightful*, come modello paradigmatico della conoscenza empirica [Faeta 2011]. Oggi, come sostiene Colombo [2001], il numero di pubblicazioni riferite ad esperienze etnografiche è, in effetti, in forte aumento. Dal Lago e De Biasi [2002] confermano questo trend parlando di "urbanizzazione" della ricerca etnografica, proprio per la presenza di un buon livello di monografie [Dal Lago 1990, Torti 1997, Colombo 1998, Sassatelli 2000] e manuali metodologici [Gobo 2001, Marzano 2006], volti a far emergere le pratiche concrete degli attori sociali nei loro contesti di vita quotidiana [Dal Lago e De Biasi 2002]. Il ricorso a questo metodo di ricerca diventa sempre più frequente e interdisciplinare, incoraggiando l'acquisizione di autorità scientifica da un lato. È vero però che proprio questo ricorso sempre più evidente e questa tendenza al riconoscimento scientifico sta demolendo lo spirito originario di una pratica, che viene tra l'altro sempre più entificata come strumento di validazione della realtà, rischiando concretamente di tradursi in pura alternativa alla ricerca quantitativa, dettata più dalla difficoltà metodologica di quest'ultima che non da una convinta adesione ai principi guida della pratica etnografica.

## 5.2. La prospettiva etnografica come esperienza di ricerca

L'attrattiva contagiosa di quest'approccio tra i giovani ricercatori, interessati ad analizzare la complessità della realtà sociale in maniera diretta, la contingenza dell'*ethnographic turn*, la necessità di paradigmi alternativi al razionalismo quantitativo dominante spiegano, tuttavia, solo in parte il ricorso allo "sguardo osservativo" [Faeta 2011] nell'indagine sociologica. Il ricercatore che si avvale della scelta di metodi etnografici "si preoccupa di descrivere in modo estensivo i contesti naturali in cui si svolge l'azione, di interpretare i significati delle interazioni e degli eventi sociali, di comprendere la prospettiva dell'attore, la soggettività dell'altro e di narrare una storia coerente della vita sociale che tenga conto di soggetti che agiscono e cambiano con il tempo a seconda delle circostanze della loro vita" [Corsaro e Molinaro 2003].

L'oggetto della ricerca identificato si prestava a questo tipo di indagine, laddove uno studio dell'integrazione sociale, basato sulle pratiche quotidiane di vita e sull'interrelazione degli stili sociali, amicali e culturali dei giovani stranieri, necessitava di un'etnografia multilivello [Ogbu 1981] per indagare i diversi livelli d'analisi (micro, meso e macro) della condizione giovanile straniera. Alcune peculiarità della logica etnografica la rendevano, infatti, lo strumento privilegiato di un procedimento di tipo induttivo atto a comprendere le dimensioni simboliche di un universo altamente complesso come quello

---

<sup>64</sup> Con *Scrivere le culture* [1986], Clifford e Marcus danno il via ad una discussione sul metodo osservativo etnografico che, partendo dalla critica dell'impianto teorico antropologico, mostra le possibilità trasformative della disciplina, determinando una svolta così profonda da spingere a parlare di una nuova era antropologica negli Stati Uniti, comunemente definita antropologia post-coloniale.

giovanile, mantenendo nel quadro d'insieme gli elementi contestuali osservati e valorizzando aspetti altrimenti evanescenti, come quelli legati alle motivazioni sottese alle logiche devianti.

In primo luogo, la strategia etnografica garantisce uno scambio continuo nel rapporto tra teoria e documentazione empirica: se la dimensione scientifica rappresenta la base metodologica della definizione delle problematiche concettuali, è vero anche che, sulla base delle scoperte fatte nella relazione con il dato etnografico, c'è una revisione costante della domanda conoscitiva. La circolarità della pratica etnografica risiede, infatti, proprio nella possibilità di ridefinire costantemente l'oggetto di studio, avanzando ipotesi e interrogativi nuovi in relazione agli elementi rilevati.

In secondo luogo, l'approccio all'oggetto promosso in etnografia prevede un'osservazione diretta dei fenomeni sociali. È proprio dal *being there*, che «resta il marchio di qualità e il titolo di merito di ogni etnografo» [Dal Lago e De Biasi 2002], che deriva l'autorità del ricercatore. L'osservazione partecipante consente di ricostruire dall'interno il profilo culturale della società ospitante [Cardano 2003] e di interpellare i nativi sull'appropriatezza delle interpretazioni della loro cultura<sup>65</sup> e sull'adeguatezza delle procedure osservative impiegate, ottenendo contemporaneamente un controllo e una riflessione critica delle proprie intuizioni. Lo sguardo del ricercatore non ha nulla a che vedere però con quello del *layman*, poiché la caratteristica principale dell'osservazione etnografica sta nel debunking, nel trattare *ciò che è ovvio come se fosse strano e ciò che appare strano come ovvio*, ossia nel rifiutare le definizioni di senso comune dei fenomeni sociali attuando un "rovesciamento delle prospettive" [Dal Lago e De Biasi 2002].

In terzo luogo, il ruolo del ricercatore è centrale nell'osservazione diretta. L'intera ricerca viene definita a livello teorico e concretizzata in una pratica attiva sul campo, mediante l'assunzione di un ruolo che impone al ricercatore un peculiare processo di risocializzazione [Emerson et al 1995]. Il ricercatore diventa così soggetto/osservato e oggetto/strumento dell'indagine. In quest'ottica, la partecipazione dello studioso appare centrale, collocandosi questi specularmente rispetto agli osservati.

Infine, in questo approccio è evidente il ricorso ad un pragmatismo metodologico, che garantisce ampi margini di spazio ai cambi di rotta nell'impostazione dell'impianto conoscitivo: le informazioni vengono raccolte nell'*hanging around* [Cardano 2003], nel gironzolare guardandosi attorno, così come durante le osservazioni sul campo, le interviste, i colloqui informali. Il tratto distintivo della ricerca etnografica è quello di adottare una molteplicità di strumenti, rimanendo aperti a qualsiasi intuizione, ben consapevoli della possibilità non remota che si verifichino fenomeni di *serendipity*. Nell'esplorazione perdurante risiede infatti l'eventualità che si trovino casualmente elementi non cercati o immaginati, ampliando le prospettive esplorative dell'indagine sociale.

In virtù di queste proprietà, l'etnografia contribuisce ad una "descrizione di un particolare mondo sociale in base ad una prospettiva non scontata", che presuppone uno sguardo denso di teoria e di consapevolezza epistemologica relativamente alla riflessività intrinseca che collega domande di ricerca, metodi/tecniche impiegati e risultati/interpretazioni [Dal Lago e De Biasi 2002], come evidenziato dalla triangolazione infinita di Cicourel [1974]. Questa *thick description* [Geertz 1973] viene così scelta perché permette di entrare in contatto con i processi di continua creazione ed erosione dei confini, di assistere in prima persona alla costruzione e alla negoziazione di significati, di esperire l'alterità in un contesto quotidiano.

---

<sup>65</sup> Questa pratica di ricerca prende il nome di *backtalk* ed identifica l'insieme dei giudizi, delle dichiarazioni e dei commenti dei nativi registrati sul campo durante l'osservazione, fungendo da strumento di verifica delle interpretazioni e delle stesse procedure di indagine adottate [Bovone 2010].

### 5.3 Piano di lavoro: la fase di progettazione

Chiarite le logiche metodologiche, vorrei proporre una lettura del mio percorso di ricerca che spieghi le fasi e il modo di procedere adottato. Credo che possa servire per entrare nel cuore del problema indagato, individuando i nodi dello sviluppo e della riflessione dell'analisi, oltre che per rendere partecipe chi legge dei dubbi e dei timori sperimentati.

Condurre un'indagine esplorativa sui figli degli stranieri all'interno di un contesto urbano di medie dimensioni può rappresentare una bella sfida. Adottata dalla città di Modena, solo pochi mesi prima dell'inizio del mio corso di dottorato, mi sono ritrovata a pensare ad un'esplorazione sociologica che fosse frutto sia di un interesse scientifico, quello per i fenomeni migratori in senso ampio, sia di una passione personale, quella per le influenze delle differenze culturali nelle logiche integrative, profondamente convinta del fatto che per studiare e comprendere davvero a fondo qualcosa occorre un'immersione totale nelle azioni di vita pratiche e nella normalità del quotidiano.

Questa logica ha diretto la mia esperienza sin dalle prime fasi di approccio alla tematica scelta, obbligandomi a decise virate e cambi di prospettiva in corso d'opera, che hanno reso la ricerca più completa, sfaccettata, ma anche più impervia, titubante e negoziata. Quello che segue è il resoconto di come sono stati scelti gli spazi, i tempi e gli attori di un percorso che mi ha portato ad essere, per un certo periodo, una giovane straniera tra i giovani stranieri, una presenza a tratti incompresa, guardata con sospetto, un'entità sconosciuta ed indefinibile spesso etichettata erroneamente, un'estranea, ma soprattutto una confidente, un'amica, "una di loro".

#### 5.3.1 Un immediato cambio di rotta: dagli ambienti informali alle istituzioni formali

Una volta definito il quadro teorico di partenza, con un'ampia ricognizione della letteratura scientifica e delle ricerche svolte in ambito nazionale e internazionale sulle seconde generazioni e sul concetto di integrazione, ho provato ad ipotizzare il modo in cui avrei potuto raggiungere lo scopo conoscitivo prefissato, rispettando le impostazioni metodologiche e le conoscenze teoriche apprese. Tuttavia, come da tradizione, l'immaginazione e la progettazione delle fasi di ricerca hanno trovato subito uno scoglio insormontabile nella pratica.

L'idea di partenza era quella, infatti, di studiare la relazione tra l'esposizione al modello di integrazione, proposto nella società italiana, e gli stili di vita degli adolescenti stranieri in contesti di aggregazione *informali*, considerati come luoghi privilegiati per un'osservazione naturale, scevra dai condizionamenti che, in qualità di ricercatore sul campo e soggetto esterno, avrei inevitabilmente apportato. Per questa ragione, il primo contatto stabilito per l'accesso al campo ha visto il coinvolgimento diretto di alcuni responsabili dell'Assessorato alle politiche giovanili del Comune, grazie a cui sono stati individuati enti pubblici e di volontariato, impegnati da anni in progetti di promozione e riqualificazione urbana, attraverso l'implementazione di esperienze di aggregazione giovanile, oltre che di enti locali attivi nelle politiche migratorie, nella gestione delle problematiche derivanti dall'incontro di culture e negli interventi di promozione della prevenzione sociale nell'ambito delle tossicodipendenze<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Centrale in questa fase è stato infatti il contributo offertomi da alcuni esponenti del Ser.T di Modena, da alcuni anni impegnato in progetti di prevenzione nelle scuole medie inferiori e superiori, e dai responsabili del Punto d'accordo del Comune, centro di mediazione sociale operante nell'ambito della risoluzione pacifica dei conflitti tra i cittadini, che interviene attivamente nei frequenti casi di litigi tra cittadini e giovani specie in luoghi di aggregazione come parchi o piazze pubbliche. Entrambe queste realtà mi hanno aiutato moltissimo nella lettura del fenomeno giovanile straniero in città, permettendomi di individuare alcuni nodi centrali del conflitto sociale e del rischio di derive devianti, in seno alle comunità e alle circoscrizioni locali.

I colloqui con i miei informatori iniziavano a permettermi di tracciare una mappa urbana di grande utilità per l'individuazione delle varie componenti etniche sul territorio locale e degli spazi interconnessi da dinamiche sociali complesse, legate proprio all'avvicinarsi delle varie compagini straniere negli ultimi cinquant'anni. Sulla base delle informazioni ricevute, avevo iniziato a contattare i responsabili di alcuni circoli giovanili, operanti nella città di Modena e nella prima periferia urbana, cercando di rivolgermi contemporaneamente sia a luoghi caratterizzati da disagio sociale, sia a zone con un tessuto comunitario radicato e propositivo. La maggior parte di loro mi aveva da subito garantito completa disponibilità, permettendomi di avvicinarmi ai ragazzi in qualità di volontaria ed evitandomi soprattutto il lungo iter di trattative preventive<sup>67</sup>. Ciò mi avrebbe permesso di incominciare a prendere confidenza con l'oggetto di analisi, sfruttando la posizione di fiducia riservata agli educatori dei centri, garantendomi quella naturalezza tanto agognata.

Tuttavia, dopo le prime settimane di osservazione sul campo, in particolare presso il Circolo Alchemia e l'associazione di volontariato Gavci, mi ero resa conto della necessità e dell'impellenza di rivedere la direzione del mio studio: i centri di aggregazione giovanile erano sicuramente ambiti di analisi perfetti per lo scopo, ma caratterizzati da un'utenza ben definita, che avrebbe finito per rimandare un'immagine dei ragazzi stranieri settaria e distorta. I ragazzi e le ragazze, frequentanti questi circoli, erano infatti accomunati da una sostanziale omogeneità in termini sia di appartenenza etnica (in prevalenza napoletani<sup>68</sup> e marocchini) sia di collocazione territoriale, essendo residenti nei quartieri in cui gli stessi circoli sorgevano.

Con motivazioni differenti, ma altrettanto valide, anche i luoghi di ritrovo informali incominciavano a sembrare poco produttivi: se passare intere mattinate tra i parchi più frequentati della città sfruttando le indicazioni degli operatori di Infobus<sup>69</sup>, annotare le logiche comportamentali dei gruppi di ragazzini nelle piazze del centro storico o semplicemente osservare gli atteggiamenti dei giovani nei pub e nei locali serali sembrava necessario per iniziare a prendere confidenza con il mondo in esame, era anche vero che queste situazioni non mi avrebbero mai permesso di stabilire dei contatti con i ragazzi abbastanza intensi da aiutarmi a definire le pratiche di integrazione e a declinarlo sulle singole comunità etniche principalmente perché risultava impossibile passare inosservata, e di conseguenza essere vista come una persona di cui fidarsi<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Sebbene anche l'accesso ai circoli giovanili e alle associazioni di volontariato sia stato frutto di una contrattazione con i responsabili e gli educatori al loro interno, non posso parlare di una vera e propria negoziazione. Rispetto ai tempi e alle modalità adottate per l'accesso nelle scuole, la collaborazione con i centri di aggregazione è stata improntata su un modello paritario. Il fatto che fossi pronta a svolgere il lavoro di volontaria rendeva più tollerabile la mia presenza come ricercatrice nell'ottica di uno scambio di favori (io aiutavo loro e loro aiutavano me), laddove invece nelle scuole ogni aspetto legato allo sviluppo della ricerca è stato frutto di patteggiamenti, spesso anche incompatibili con i miei propositi di ricerca (ad esempio, il numero di classi era spesso motivo di discussione con i presidi che vedevano di cattivo occhio un'intromissione esterna in ben quattro classi per volta, specie quando si parlava di classi prime, considerate troppo vivaci e distraibili in presenza di estranei).

<sup>68</sup> Come ho avuto modo di spiegare nel "campione" sono stati inseriti i ragazzi napoletani che per particolari caratteristiche sono stati considerati a tutti gli effetti come un gruppo etnico, con proprie dinamiche interne e archetipi comportamentali.

<sup>69</sup> Infobus è un progetto del comune di Modena che si propone di incontrare i giovani che si aggregano informalmente nelle strade, nelle piazze, nei parchi. Gli obiettivi del progetto sono: conoscere la realtà dei gruppi giovanili informali, raccogliere esigenze, informare sulle opportunità della città, favorire una comunicazione positiva tra gruppi e città, sensibilizzare sui rischi derivanti dall'uso e abuso di alcol e sostanze e nell'ambito della sessualità.

<sup>70</sup> La mia presenza non poteva non insospettire i ragazzi e le ragazze, che inevitabilmente sentivano il peso di uno sguardo esterno. Nelle occasioni in cui ho provato a prendere appunti su quello che stavo osservando, mi sono resa conto di essere, io stessa, un soggetto osservato. Tuttavia era proprio la necessità di passare lunghi periodi in quei contesti a rendermi troppo visibile e a modificare inevitabilmente i comportamenti dei ragazzi/e. Ad esempio, durante un'osservazione in un parco cittadino, era stato abbastanza chiaro che proprio

Nel momento stesso in cui prendevo consapevolezza della necessità di sopperire alle carenze osservative nei contesti non ufficiali, avevo però avuto un'intuizione: rivolgermi ai plessi scolastici, con la certezza che, sebbene avrei sicuramente potuto influenzare le dinamiche intra-classe, sarei anche riuscita a velocizzare la fase d'accesso. Presenziando in classe e adottando una funzione in qualche misura formale avrei potuto stringere relazioni con i ragazzi, per poi in una seconda fase poter oltrepassare le barriere delle rispettive appartenenze di ruolo, avvalendomi della conoscenza pregressa e della costruzione di un clima fiduciario.

Da quel momento, la mia ricerca è diventata uno studio esplorativo a tutto tondo delle dinamiche generazionali dei giovani stranieri nel contesto urbano modenese, che ha cercato di procedere sfruttando le intuizioni teoriche e metodologiche, per dirigere una pratica etnografica capace di leggere gli stili di vita in maniera globale, inserendolo in logiche interpretative più ampie

### *5.3.2 Una negoziazione continua*

Chiarito che i circoli giovanili, i parchi urbani, le piazze cittadine, erano aree centrali per lo studio delle relazioni giovanili, che avrei comunque dovuto continuare a tenere in considerazione, ho così iniziato a rivolgere l'attenzione alle scuole secondarie superiori di secondo grado, caratterizzate da un alto tasso di presenze straniere. Una lettura delle statistiche ufficiali sulla situazione scolastica provinciale aveva evidenziato chiaramente una concentrazione dei figli degli immigrati principalmente negli istituti professionali, tecnici e nei centri di formazione lavorativa, confermando il dato nazionale che vede una quasi totale assenza degli stessi nei licei scientifici e classici.

Una volta chiarito il quadro d'insieme, ho fissato dei colloqui con i dirigenti scolastici degli otto istituti scelti per convincerli a diventare "soggetti di osservazione" [Vasquez 2003], avvalendomi dell'aiuto dei referenti per gli studenti stranieri operanti al loro interno, rivelatisi poi fondamentali per la negoziazione degli accessi al campo e per la definizione delle modalità di intervento, a fronte di una resistenza spesso pregiudizievole dei responsabili educativi. Accedere ad una scuola pubblica iniziava a risultare, in effetti, molto complicato: in alcuni casi ho dovuto presentare per più volte consecutive richieste formali, autorizzazioni preventive per le famiglie, piani di lavoro dettagliatissimi, oltre che contrattare i tempi delle osservazioni, dovendo così abbreviare i momenti sul campo per lasciare spazio alla conduzione delle interviste. Ho imparato, ad esempio, da subito che non bisognava mai chiedere di iniziare la ricerca in periodi dell'anno in cui fossero previsti esami finali o scrutini parziali, dovendo così cercare di incastrare in maniera millimetrica gli accessi ai singoli istituti. Appariva, soprattutto, molto complicato far accettare ai dirigenti la mia funzione all'interno delle classi: la diffidenza verso un soggetto esterno che avrebbe passato del tempo nella scuola, annotando e guardando ogni movimento non solo degli alunni ma anche del corpo docente, era palese e spesso ho creduto che la continua richiesta di documentazione fosse una valida scusa per temporeggiare ed eventualmente stancare la mia motivazione.

Dopo lunghe trattative, degli otto plessi individuati sei hanno accettato di collaborare attivamente alla ricerca, mentre due (un istituto tecnico e un centro di formazione professionale) si sono rifiutati, adducendo incompatibilità tra la gestione delle attività didattiche e la presenza di un osservatore esterno. In uno dei due casi ero riuscita a stilare addirittura un piano di lavoro con indicazione delle classi e degli orari, concordati con alcuni insegnanti, ma ad una settimana dall'inizio dell'osservazione ho ricevuto una lettera

---

per il timore di essere visti da un adulto dei ragazzi si fossero allontanati per finire di preparare uno spinello che avrebbero consumato con la compagnia. Solo dopo aver completato l'opera, i tre ragazzi erano tornati alla panchina dove stazionavano gli altri, fingendo di passarsi tra di loro una comunissima sigaretta.

del dirigente che mi negava di procedere per salvaguardare il regolare svolgimento delle lezioni. L'altro invece aveva utilizzato la tecnica dell'indifferenza, evitando di rispondere alle mie richieste dirette e indirette e di concedermi appuntamenti con i responsabili scolastici per un chiarimento faccia a faccia.

## 5.4 Accesso al campo

“Una confessione metodologica è utile a conferire una sorta di credibilità etnografica; in questo caso l'autocritica, oltre a denunciare i punti deboli e ad invitare il lettore alla cautela, dimostra anche il respiro, la profondità e l'implacabile ricerca della verità di un'analisi etnografica così incisiva da applicare le proprie armi critiche più devastanti proprio a se stessa”  
[Kunda 2004].

Il 24 gennaio del 2011 iniziava la mia ricerca sul campo. Ancora oggi ricordo quel giorno per il misto di curiosità, paura e spaesamento provato. Avevo, infatti, concordato l'accesso al Centro di formazione per l'età adulta solo qualche settimana prima, senza sapere bene cosa vi avrei trovato e quale tipo di comportamento avrei dovuto adottare. Sarebbe stata la mia prima presentazione, la mia prima osservazione e soprattutto sarebbero stati i miei primi ragazzi. Avrei saputo farmi accettare? Avrei saputo conquistare la loro fiducia? Avrei trovato quello che cercavo? Avrei avuto modo di superare la barriera della diffidenza, non solo loro ma anche mia, per instaurare un rapporto confidenziale? Ma soprattutto, ero nel posto giusto o stavo iniziando dal punto sbagliato? Come sosteneva Rosalie Wax [1971], mi sentivo in un “limbo sociale”, in uno spazio di cui non conoscevo nulla e in cui le regole e le teorie sarebbero risultate vane: sulla carta sapevo esattamente cosa avrei dovuto fare, cosa avrei dovuto evitare, che tipo di comportamento avrei dovuto adottare, ma la pratica era cosa diversa. Dovevo buttarmi nella mischia: dopo mesi passati ad accumulare, dati, appunti, testimonianze, era arrivato il momento di “sporcarsi il fondo dei pantaloni in mezzo alla ricerca vera” [Park in Gubert e Tomasi 1995].

### 5.4.1 Presentare se stessi: assunzione del ruolo e impression management

Durante lo stadio di negoziazione, avevo accuratamente tenuto nascosto il vero fine della ricerca: nei primi colloqui con i testimoni qualificati delle istituzioni locali, avevo notato un atteggiamento dubbioso nei miei confronti quando parlavo di analizzare la presenza di meccanismi sociali di inclusione ed esclusione nei processi di integrazione, sebbene accompagnato da un forte interesse per le finalità del progetto. Il mio riferimento all'interesse per gli stili di vita dei giovani stranieri, alla luce di tutti i fattori intervenienti nella definizione di traiettorie di inclusione, destava non poche perplessità, poiché era spesso inteso come un desiderio di critica alle organizzazioni scolastiche stesse e alla società modenese più in generale. Avevo così deciso di evitare di esplicitare il fine conoscitivo ultimo ai dirigenti scolastici, supponendo che avrei potuto essere fraintesa nei miei intenti di ricerca. In realtà, se questa omissione mi metteva in crisi da un punto di vista etico, mi rendevo conto che ciò avrebbe facilitato la mia presentazione alla classe, spostando l'attenzione dalle finalità dell'intervento.

Il ruolo che avevo scelto di assumere era, pertanto, quello di una giovane ricercatrice interessata per la propria tesi dottorale ad occuparsi della situazione dei giovani a Modena, scegliendo di passare del tempo con loro all'interno del contesto scolastico, in vista delle interviste che li avrebbero coinvolti direttamente. Così facendo, non solo evitavo di far riferimento alle tematiche di ricerca, che sarebbero risultate tra l'altro molte complicate da spiegare a dei ragazzi così giovani, ma schivavo ogni possibile riferimento

alla necessaria condizione di straniero, che avrebbe potuto insospettirli o metterli sulla difensiva. In un solo caso un ragazzo aveva fatto presente che le mie scelte erano “troppo indirizzate” verso i figli di immigrati:

“Oggi M. mi ha messo in difficoltà. Mentre chiamavo i ragazzi per l'intervista ha chiesto se poteva fare una domanda e quando gli ho detto di sì mi ha chiesto direttamente: “Ma perché sempre gli stranieri?”. Ho risposto che non era vero perché avevo portato fuori anche una ragazzina modenese. In realtà la ragazzina era una sostituta per una ragazza marocchina assente. M. non è sembrato convinto” (ottobre 2011, diario di campo, osservazione scuole).

Sin dalla prima presentazione ai “nativi”, mi accorgevo però che buona parte delle paure sulla mia accettazione erano assolutamente infondate: come sostenuto da Hammersley e Atkinson, i ragazzi erano più interessati a me come nuovo elemento nella classe, piuttosto che al mio ruolo di ricercatore, che tra l'altro faticavano spesso anche a comprendere: “sia che le persone siano a conoscenza della ricerca oppure no, sono più interessate alla *persona del ricercatore* che alla ricerca. Cercheranno di stimare fino a che punto ci si possa fidare di lui o di lei, che cosa abbia da offrire come conoscente o amico o amica, e forse anche quanto facilmente possa essere manipolato o manipolata, sfruttato o sfruttata” [Hammersley e Atkinson 1998].

Come ribadito da Ronzon infatti “il lavoro sul campo inizia con un singolare rito di inversione di status: l'osservatore diventa l'oggetto di osservazione dei nativi che, dai pochi indizi offerti dai primi incontri, cercano di capire se, e in che misura, possono fidarsi di lui” [2008]:

“Mentre mi presentavo alla classe un ragazzo, che ho scoperto dopo chiamarsi A., mi ha chiesto quanti anni avessi e se vivessi a Modena. Una ragazza (dopo che avevo detto loro che potevano farmi qualsiasi domanda ritenessero opportuna ma solo dopo la fine della lezione o la pausa) ha esordito chiedendomi se fossi sposata. Non sono interessati a me come studiosa, per loro sono una novità interessante... ho la sensazione che non riconoscano in me nessuna autorità, mi vedono come una di loro” (ottobre 2011, diario di campo).

Dopo i primi momenti di imbarazzo (più miei che loro in verità) e dopo essermi accomodata in uno dei banchi vuoti dell'aula, le lezioni riprendevano il loro corso naturalmente, salvo nei momenti in cui provvedevo alla stesura delle note di campo. La stesura delle note sul taccuino è stata parte integrante dell'osservazione partecipante ed ha implicato una trascrizione sistematica e fedele del materiale osservativo, con l'obiettivo di rimandare quella che Geertz [1973] definisce come una “descrizione densa”, arricchita di significati, interpretazioni, descrizioni dei fatti, riflessioni teoriche, resoconti, materiale dei nativi e del ricercatore [Poti 2007]. “Le note etnografiche rappresentano la prima formalizzazione dell'incontro tra due culture, quella studente e quella studiata: di ciò il ricercatore deve essere consapevole, e questa consapevolezza deve orientare il suo stesso modo di stendere le note e di organizzare il materiale osservato” [Corbetta 1999]. Ogni giorno cercavo così di appuntare e annotare qualsiasi aspetto emergente dall'osservazione, non tralasciando però l'impatto emotivo di alcune situazioni sulla mia persona. In tal modo provavo a rispettare i canoni di stesura delle note di campo, prevedenti note di tipo osservativo, metodologico, teorico [Schatzman e Strauss 1973] ed emotivo: nel diario di ricerca, le prime erano chiose dei dialoghi e dei contesti di osservazione che mi avrebbero supportato nella ricostruzione del setting, le seconde erano dei sorta di feedback, necessari per fissare nella memoria alcune situazioni particolari, che richiedevano una comprensione ulteriore dei fenomeni; le terze costituivano invece un tentativo di sviluppare riflessioni interpretative che trovavano riscontro nella teoria sociale per cercare un ancoraggio esplicativo ed infine le ultime

assurgevano ad una duplice funzione, descrittiva e al contempo catartica, permettendomi di sfogare almeno sulla carta stati d'animo conseguenti all'interazione<sup>71</sup>.

Il prendere note e appunti costituiva però, oltre che un pregio grandissimo del tipo di ricerca adottato, anche un fortissimo limite. Il presupposto dell'invisibilità dell'etnografo, per cui l'etnografo è sul campo ma è come se non ci fosse [Matera 1996], era valido nel momento in cui rimanevo estranea ad ogni forma di azione e di rendicontazione. Come sostiene Duranti [1992], infatti, secondo il paradosso dell'osservazione partecipante, quanto più l'etnografo si cala nella realtà sociale che vuole studiare, tanto più i comportamenti osservati gli sembreranno naturali, ma è anche vero che una totale immersione nel mondo che si intende studiare è professionalmente e praticamente impossibile, laddove proprio l'arte del prendere appunti, annotare, farsi domande, registrare, tradurre e interpretare impedisce di entrarne a far parte totalmente, garantendoci un'estraneità ed un distacco di fondo che innalzano una barriera invisibile con i soggetti osservati, spesso confusi dall'attività di rilevazione sul campo. Se da un lato iniziavo ad afferrare i meccanismi interni alla classe, a riconoscere i ragazzi sulla base di caratteristiche fisiche e comportamentali, a individuare la leadership e i casi problematici, dall'altra l'attività del prendere appunti spezzava questo circolo magico, irretendo i ragazzi che in più di un'occasione ponevano domande sul cosa e perché scrivessi, costringendomi a creare alibi e inventare scuse plausibili o peggio ad abbandonare la scena:

"Oggi, A. mi ha chiesto cosa scrivevo sul quaderno. Me lo ha chiesto nella pausa caffè, avvicinandosi al mio banchetto e cercando di sbirciare. Subito è arrivato anche R. che ha fatto la stessa domanda. Ho chiuso istintivamente il quaderno... credo sia stato un grosso errore... era come dargli la conferma che stessi scrivendo su di loro. Al rientro dalla pausa ho iniziato a scrivere cose a caso, come la lista della spesa o degli impegni settimanali... quando alla fine dell'ora A. si è riavvicinato ho lasciato il quaderno aperto cosicché potesse vedere che non scrivevo di loro... non credo di averlo convinto ma da quel momento ha smesso di farmi domande a riguardo" (gennaio 2011, diario di campo, osservazione scuole).

"S. mi ha chiesto perché scrivo sempre mentre loro fanno lezione. Le ho risposto che scrivo cose che devo organizzare. E allora lei mi ha risposto: "Si ma scrivi anche quello che facciamo noi, perché quando parliamo tu ci guardi e poi ti metti a scrivere. Ma scrivi tutto quello che diciamo?". Devo imparare a rispondere in maniera più veloce alle loro domande sul tipo di ricerca o rischio di insospettirli (ottobre 2011, diario di campo, osservazione scuole).

---

<sup>71</sup> Un esempio della strutturazione delle note all'interno del *taccuino etnografico* chiarirà le differenze espresse:

- a) "classe prima, 22 presenti, 3 assenti. La distribuzione dei ragazzi è identica a quella di ieri. Al mio arrivo, M., S. e R. sono in fondo all'aula e parlano tra loro incuranti dell'ingresso della Prof.ssa. Intanto G. e K. Ascoltano musica con gli auricolari e le gambe sul tavolo" (esempio di nota osservativa, diario di campo 12 gennaio 2011);
- b) "oggi ho scoperto l'esistenza di un muro divisorio tra le classi del liceo (che usufruiscono di alcune aule per mancanza di spazio nel loro istituto) e le restanti classi del professionale. Devo indagare sulla questione per capire se è stato creato per isolare i ragazzi per motivi puramente legati alla sicurezza (eventuali problemi assicurativi in caso di incidente, per cui sarebbe difficile poi attribuire la responsabilità legale ad esempio) o per evitare contatti tra due mondi alquanto distanti tra loro" (esempio di nota metodologica, diario di campo 9 novembre 2011);
- c) "provare a cogliere la correlazione esistente tra pratica religiosa e consumo di alcol: dalle prime osservazioni emerge un consumo maggiore laddove il sentimento religioso è meno radicato. Differenze tra maschi e femmine in relazione all'aspetto di secolarizzazione" (esempio di nota teorica, diario di campo 22 settembre 2011);
- d) "non so come comportarmi, le ragazze sono visibilmente irritate dalla mia presenza. Durante la presentazione alla classe hanno riso tutto il tempo, scambiandosi battutine tra loro. So che sono un'adulta e che dovrei capire certi comportamenti infantili ma non posso fare a meno di essere infastidita da loro" (esempio di nota emotiva, diario di campo 29 settembre 2011).

“Stazione delle corriere. Sono seduta in un semicerchio di pietra a forma di panca, alle spalle delle banchine per la salita dei passeggeri dei mezzi pubblici. Di fronte a me ci sono un gruppo di ragazzine di colore (forse ghanesi?) che chiacchierano ad alta voce...alla mia sinistra ci sono invece 4 ragazzi: due sono sicuramente provenienti dal Maghreb (mi baso sulla lingua parlata e sull'aspetto fisico), altri due sembrano dell'Europa dell'Est. Continuano a muoversi in maniera sospetta, credo stiano cercando di farsi su uno spinello ma uno dei due europei ha notato la mia figura. Ovviamente ho con me un blocco su cui appunto quello che vedo ma i ragazzi ci hanno fatto caso. È arrivato un altro ragazzo, credo marocchino, e sembra abbiano sospeso tutto. Continuano a girarsi verso di me e a parlare tra di loro. È ora di levare le tende, ho buttato via una preziosa osservazione. La prossima volta dovrò posizionarmi vicino le banchine di sosta degli autobus, ma so che così non riuscirei a capire nulla dei loro discorsi. Trovare alternativa per posizione di osservazione!” (maggio 2011, diario di campo, osservazione contesti informali).

Soprattutto durante i primi tempi, prestavo molta attenzione a quello che Goffman aveva definito come *impression management* [1969], ossia a quell'insieme di pratiche di presentazione del self agli altri attraverso cui si cerca di controllare l'immagine di rimando che questi hanno di noi. La gestione dell'impressione diventa così un aspetto centrale delle complesse relazioni interpersonali e determina in larga parte le possibilità di essere accettati e giudicati positivamente dagli attori sociali. Nei primi tempi avevo così cercato di stabilire una serie di tattiche di gestione della complessità situazionale: Corsaro [1993], che ha condotto ricerche in scuole materne per studiare la cultura dei pari in età prescolare, aveva stilato una lista di strategie per farsi accettare e per assumere il ruolo che secondo lui avrebbe permesso ai bambini di accettarlo come amico. Allo stesso modo, cercavo di pormi nei confini comportamentali che mi permettessero di definire il mio ruolo all'interno delle dinamiche di classe in maniera chiara ed inequivocabile<sup>72</sup>.

Volevo apparire come una ricercatrice seria da un lato, ma ambivo a conquistare la fiducia e la simpatia dei ragazzi nel più breve tempo possibile. Mi impegnavo così costantemente, per cercare di trasmettere un'immagine di autorevolezza mista a cordialità affabile, da non rendermi conto di avere già tra le mani un vantaggio indiscutibile: l'età.

Più volte, durante l'intero corso della ricerca, ho faticato a far credere ai ragazzi di essere molto più grande di loro. La scelta di un abbigliamento casual- sportivo, l'aver sempre con me uno zaino identico a quello della maggior parte di loro, l'assumere posture del corpo poco formali completavano il quadro. Per loro non ero un'adulta, ma una di loro. Incominciavo a capire che avrei dovuto prestare attenzione anche a questi aspetti e sfruttare l'apertura dei ragazzi derivante dalla mia facciata esteriore. L'essere giovane si era rivelato un vantaggio indiscutibile nel mio avvicinamento ai ragazzi, un vantaggio capace di annullare in buona parte gli impliciti negativi derivanti dall'essere un adulto con un ruolo definito all'interno di un'istituzione formale come la scuola, ma anche dei contesti aggregativi informali:

“Durante l'ora di hip-hop ho chiacchierato molto con i ragazzi nigeriani che si allenavano lì. Abbiamo discusso della loro passione per il ballo e hanno voluto insegnarmi dei passi di break dance. Dopo un po' ho preferito allontanarmi per dedicarmi anche ad un altro gruppetto arrivato da poco, adducendo la scusa di essere troppo vecchia per attività così giovanili. I ragazzi ne hanno approfittato subito per chiedermi che età avessi e quando ho risposto sono rimasti sconvolti... credevano avessi la loro età o al massimo diciotto anni.. dopo questa dichiarazione hanno incominciato a parlarmi come se fossi una loro conoscente e alla fine sono rimasta con loro per quasi n'oretta, a sentirmi raccontare dei loro amici e dei loro interessi. Forse ho sottovalutato

---

<sup>72</sup> Le mie strategie, quando possibile, sono state: trasmettere tramite il linguaggio para verbale vicinanza ai ragazzi (sorrisi, occholini in momenti in cui venivano ripresi dagli insegnanti ad esempio); utilizzare modi per far capire ai ragazzi che sostenevo loro e non i professori; rispondere alle loro domande in maniera pacata e autorevole al contempo, evitando di mostrarmi troppo una loro pari; mostrare apertura e interesse, oltre che una conoscenza diretta, dei comportamenti giovanili come uso di alcol o droga; non esplicitare mai realmente il lavoro e le finalità della ricerca; coprire i ragazzi con i professori per evitare problemi; sfruttare l'autorità dei professori in maniera indiretta per ottenere dai ragazzi un comportamento più tranquillo e distaccato; evitare comunque incontri extra-scolastici con i ragazzi, ma comportandosi normalmente e amichevolmente nel caso si fossero verificati.

questo vantaggio dell'età, che potrebbe rivelarsi prezioso da ora in avanti" (gennaio 2011, diario di campo).

"Dopo la lezione di italiano, un paio di ragazze si sono avvicinate per chiedermi altre informazioni sulla ricerca e sul perché fossi lì. Mi hanno chiesto quanti anni avessi e quando ho risposto 27 anni hanno subito cambiato espressione. Erano contente e divertite, perché si aspettavano fossi molto più giovane e nonostante la differenza tra la loro idea e la realtà, sono state comunque molto carine e gentili con me" (settembre 2011, diario di campo).

Più tempo passavo sul campo, più le mie capacità empatiche e relazionali miglioravano. Dopo pochi giorni nella prima scuola, ero ormai così accettata da poter passare le pause caffè/sigarette con i ragazzi e da poter essere chiamata in causa nei confronti con gli insegnanti come supporto. Anche nelle altre scuole non avevo problemi a stabilire contatti fuori dal momento didattico, laddove gli stessi ragazzi, di solito quelli più vivaci e spigliati, approfittavano dei momenti liberi per cercare di conoscermi, offrendomi involontariamente spunti di riflessione su alcune tematiche che credevo avrei avuto difficoltà ad affrontare:

"Ho fatto pausa con A. (ragazzo turco), M. (ragazzo marocchino), F. (ragazzo rom) e R. (ragazza rumena)! Me lo hanno proposto loro chiedendomi se fumassi anche io. Una volta fuori, mi hanno fatto delle domande sulla mia vita e io ne ho approfittato per capire qualcosa della loro situazione familiare. Nessuno si è tirato indietro, parlavano liberamente dei loro genitori e dei loro compagni, quasi come se mi conoscessero ormai da tempo." (25 gennaio 2011, diario di campo).

"F. è un ragazzino napoletano molto vivace... non sta mai zitto in classe e credo rappresenti un serio elemento di disturbo visto anche il modo in cui si rivolgono a lui gli insegnanti... sembrano stanchi di riprenderlo in continuazione e passano dalla rabbia a alla rassegnazione quando si trovano davanti a lui... Oggi alla fine della lezione mi ha chiesto se andavo a fumare con loro. Ho accettato subito, perché so ormai che è uno dei veri momenti per provare a conoscerli... non so come ma nel giro di pochi minuti ci siamo ritrovati a parlare di canne, marijuana e sbronze... non credevo che in così poco tempo si sarebbero così fidati da lasciarsi andare su questi argomenti" (24 marzo 2011, diario di campo).

La fase delle interviste diventava così il completamento legittimo e naturale di un percorso di conoscenza e di permanenza sul campo. Raramente i ragazzi opponevano resistenza di fronte alla possibilità di essere intervistati: una ragazzina marocchina non aveva voluto seguirmi nella stanza messami a disposizione adducendo la scusa di un malore, che in realtà avrei scoperto dopo non esistere; un ragazzino pakistano si era rifiutato sostenendo di non riuscire ad esprimersi, sebbene lo avessi sentito per giorni parlare in italiano abbastanza correttamente; un giovane albanese aveva rinunciato alla possibilità di passare due ore fuori dalla classe durante una lezione molto impegnativa solo perché aveva saputo da altri ragazzi che durante l'intervista usavo un registratore.

Il livello di reattività per la mia presenza, in senso negativo, è stato quindi bassissimo. Non avendo nessuna mansione specifica, avevo tutto il tempo di svolgere il mio lavoro senza distrazioni, concentrandomi sulle relazioni instaurate all'interno della classe, sui rapporti con il corpo docente e su ogni discorso affrontato in classe.

I ragazzi si adattavano facilmente alla mia figura, che pure vedevano al massimo due ore al giorno. Nelle prime esperienze di campo, avevo notato che passare un'intera giornata nella stessa classe era deleterio: la mia attenzione calava moltissimo, offuscata dalle lezioni interminabili di meccanica, biologia, storia e disegno ed inoltre correvo il rischio di vedere la stessa classe anche tre giorni per far combaciare gli orari con le esigenze didattiche di tutti. Ho così pensato di concentrare le osservazioni nelle classi, facendole ruotare a turno nei giorni da lunedì a venerdì e "soggiornandovi" per un massimo di due ore giornaliere. In questo modo, riuscivo ad avere sotto controllo tutte e quattro le classi scelte contemporaneamente, monitorando i vari conflitti e le varie dinamiche di socializzazione, e cosa ben più importante, imparando in breve tempo i nomi dei ragazzi, agevolandomi così nel contatto, soprattutto dei "più difficili":

“Mentre segnavo i nomi dei ragazzi sull’elenco<sup>73</sup>, A. mi ha chiesto cosa stessi facendo. Gli ho risposto che controllavo i presenti chiamandolo per nome. È rimasto compiaciuto del fatto che sapessi come si chiamava. Per tutto il resto dell’ora mi ha sempre fatto domande, cercava un dialogo. È un ragazzino albanese molto cupo, triste, l’insegnante mi diceva che ha problemi a relazionarsi con gli altri” (24 gennaio 2012, diario di campo).

“ O. è un ragazzino (marocchino) molto scontroso, ma oggi ha subito cambiato tono quando ha visto che ricordavo i nomi dei suoi amici e di lui. Fino a ieri mi guardava con sospetto, ma durante la pausa si è avvicinato e ha iniziato a parlarmi della scuola” (16 marzo 2011, diario di campo)

Uno degli aspetti che avevo sottovalutato riguardava però una mia caratteristica, alquanto evidente che avrebbe potuto modificare la risposta del terreno di studio: l’essere donna. Negli studi etnografici il fattore genere ha rappresentato un nodo cruciale del dibattito scientifico, con interi libri dedicati al ruolo femminile della ricercatrice sul terreno. Come emerge dai lavori antropologici di Margaret Mead [1930] della Powdermaker [1966], della Golde [1970], della Marshall [1970] e della Wax [1971], l’essere donna influisce sulle relazioni con i nativi sia in senso positivo, producendo una generale facilità nell’inserimento all’interno del gruppo per via della sua presunta innocuità ed emanazione di tranquillità, sia in negativo, poiché difficilmente le donne evitano di farsi collocare automaticamente nel ruolo di potenziale partner sessuale [Bianco 1994].

Il problema, a cui devo ammettere di non aver mai pensato in fase di progettazione, era apparso evidente sin dall’accesso al secondo istituto, caratterizzato da una quasi totalità di alunni maschi, che avevano reagito in maniera abbastanza cameratesca al mio arrivo. Nonostante l’imbarazzo provato, la situazione volgeva a mio favore in quanto mi offriva l’opportunità di osservare le logiche di gruppo maschile nei confronti dell’altro stesso e di iniziare ad individuare anche gli elementi protagonisti o leader della classe, che rappresentavano per me un valido ancoraggio per entrare a far parte del gruppo<sup>74</sup>. Lo stesso tipo di comportamento lo avrei rivisto nell’ultimo setting scolastico, dove però le libertà dei ragazzi nei miei confronti diventavano sempre più esagerate, costringendomi ad una ridefinizione dei ruoli autoritaria. Se nel primo caso, l’esaltazione per la novità era sparita dopo pochi giorni per lasciare spazio ad una situazione di confidenzialità e tolleranza pacifica, nel secondo caso, invece, il bisogno di mantenere le distanze aveva richiesto una presa di posizione da parte mia molto diretta che, pur contravvenendo alla necessità di creare uno spazio relazionale flessibile, aveva ristabilito la posizione di entrambe le parti, salvaguardando le relazioni positive costruite sino ad allora.

Il sesso è sembrato però incidere significativamente anche negli istituti di natura mista: in una classe, ad esempio, le ragazzine straniere avevano assunto un atteggiamento di scherno inequivocabile nei primi giorni; nello stesso istituto, un gruppo di ragazzine marocchine e napoletane aveva fatto muro di fronte ai miei tentativi di dialogo, sebbene in

---

<sup>73</sup> “Ho un elenco di ogni classe e un foglio con la divisione dei banchi. Ogni giorno individuo i ragazzi sulla base dello schema. Se si verificano spostamenti, riporto le motivazioni del cambio (di solito accade perché un insegnante decide di allontanare tra loro degli elementi che provocano disturbo o che siano i ragazzi più vivaci a scegliersi il posto che preferiscono, senza autorizzazione) e annoto come vengono vissuti. Ho notato che in questo modo riesco ad imparare i nomi velocemente. Uso anche degli aggettivi o dei simboli di identificazione, che possono riguardare l’abbigliamento, la capigliatura, lo stile di abbigliamento, la musica preferita: sono sempre elementi che balzano agli occhi e che mi aiutano nell’associazione nome-viso.” (17 ottobre 2011, diario di campo).

<sup>74</sup> Come William Foote Whyte [1943], anche io ho avuto i miei piccoli Doc. In quasi tutte le classi, puntavo a legare con i ragazzi o le ragazze più vivaci e socievoli che mi aiutavano ad inserirmi nelle dinamiche di classe e ad avvicinarmi lentamente ai soggetti più isolati o semplicemente più tranquilli. Erano degli informatori diversi dai gatekeepers istituzionali, come i referenti per gli stranieri o gli insegnanti: accordandomi la loro fiducia, mi autorizzavano a fare domande e intervenire nelle discussioni, collaborando attivamente per farmi socializzare con il resto dei compagni.

sede di intervista il loro atteggiamento fosse poi cambiato radicalmente. A determinare la diffidenza credo fosse, nella maggior parte dei casi, la sensazione di dover difendere il proprio territorio da un'ingerenza esterna adulta, oltre che di proiettare esternamente la solidarietà femminile di gruppo.

#### 5.4.2 Dilemmi, paure e sconforto del ricercatore

“Suona piuttosto paradossale il fatto che le condizioni in cui si svolge la ricerca sul campo siano percepite e raccontate come se fossero degli ostacoli al buon andamento della stessa piuttosto che come una parte essenziale di ciò che comporta svolgere la ricerca sul campo” [Pratt in Clifford e Marcus 1986: 41].

La riflessione e la lettura critica delle informazioni raccolte permette di individuare eventuali distorsioni generate dalle emozioni o dalla “reazione all’oggetto” del ricercatore: “significa dare un resoconto abbastanza personale di come il ricercatore ha vissuto durante quel medesimo periodo di tempo” [Whyte 1955: 359]. Per De Sardan [1995], dare testimonianza delle modalità del coinvolgimento personale dell’etnografo agevola nel controllo della soggettività di quest’ultimo che inevitabilmente è entrata nella ricerca. Non immaginare, infatti, una ricerca in cui il nesso tra informazione-conoscenza, esperienza-interpretazione si saldi proprio nel tempo necessario alla composizione, alla rivalutazione, alla problematizzazione del dubbio, significherebbe inficiare i presupposti teorici e metodologici stessi di un approccio di tipo etnografico. Approccio che garantisce una vicinanza al soggetto osservato emblematica e che, proprio da questa “difficoltà di mantenere le distanze”, deriva rischi, malintesi e paradossi.

Durante il periodo di indagine, moltissimi sono stati i momenti di sconforto. La solitudine a cui il ricercatore etnografico si trova esposto, in maniera più o meno inconsapevole, unita alla difficoltà di adattamento a situazioni, contesti e logiche, spesso lontane anni luce dagli orientamenti socio-culturali di riferimento, aveva influito concretamente sulle mie capacità di conduzione del lavoro, spingendomi ad una riflessione costante sulle mie motivazioni ed attitudini personali.

In generale, i dilemmi di cui sono stata vittima ruotavano intorno a tre grandi problemi:

*Impianto della ricerca e fattibilità.* Uno dei primi problemi aveva riguardato la scelta delle scuole. L’analisi delle statistiche mi consigliava di concentrarmi, anche per ovvie ragioni di tempo, su istituti professionali e tecnici, caratterizzati da tassi di utenza straniera superiori al 10% della popolazione scolastica. Ciò mi avrebbe indotto a trascurare però tutti quegli istituti a vocazione umanistica, in cui, seppur in numero irrisorio, i figli degli altri erano presenti. La soluzione a questo dilemma era arrivata in maniera involontaria qualche mese dopo: durante un’intervista con alcune ragazze straniere era emerso che molte di loro avevano frequentato il primo anno di istruzione superiore nei licei, ma che per tutte c’era stato un destino unanime. Nessuna delle ragazze era stata promossa all’anno successivo. Più volte, tempo dopo, mi capitò di sentire la stessa storia, fatta di delusioni, sconforto e rimpianti per non aver saputo resistere a questa forza centrifuga di espulsione dagli ambienti scolastici “dei modenesi”. L’esperienza con i ragazzi delle scuole professionali e tecniche mi aveva così restituito informazioni preziose sui perché dell’assenza dai registri scolastici dei licei di giovani stranieri, offrendomi la possibilità di evidenziare concretamente i processi di costruzione delle opportunità del sistema scolastico italiano che secondo le recenti statistiche determinerebbero una forbice negli orientamenti degli adolescenti a seconda della provenienza etnica e di classe. Un timore ulteriore riguardava il rischio concreto di perdere il senso del discorso conoscitivo generale: molte giornate a scuola e nei parchi sembravano scorrere senza stimoli proficui o, almeno, senza che io me ne accorgessi. Spesso, passavo ore ad osservare i ragazzi intenti a copiare appunti dalla lavagna, a dormire sui banchi, a scrivere bigliettini. Era fin troppo facile perdersi nei meandri della

propria fantasia di ricercatore, costruendo modelli di stampo teorico e ipotesi artificiose. Il tempo passato ad osservare mi ha insegnato che nulla era però da considerarsi inutile. In più di un'occasione, situazioni, frasi e comportamenti passati apparentemente inosservati, perché non influenti sul contesto di riferimento, tornavano utili per comprendere dichiarazioni e dinamiche relazionali nuove, come ad esempio quando, durante una conversazione di alcuni ragazzi albanesi e marocchini su una presunta rissa che sarebbe scoppiata all'uscita di scuola, sono riuscita ad inserirmi nel discorso sfruttando il riferimento ad un altro litigio di pochi mesi prima di cui avevo ascoltato i retroscena in una classe di un altro istituto. Sebbene avessi considerato l'entità dell'evento, all'epoca dei fatti, l'aver memorizzato i nomi di alcuni dei presunti aggressori mi aveva permesso di apparire come un soggetto informato agli occhi dei ragazzi e di fare così domande più dirette e personali.

Un ulteriore problema era relativo alla difficoltà di conciliazione dei tempi della ricerca e dei tempi della didattica: sebbene fossi consapevole del fatto che bisogna sempre considerare che coloro che accettano di partecipare alla ricerca possono ritirare da un momento all'altro il loro consenso per una svariata serie di motivazioni [Dalton 1959], credevo che avrei avuto un sostegno pieno nello svolgimento della mia ricerca. Sebbene ciò sia accaduto, in molti casi è stato evidente che gli stessi dirigenti scolastici e insegnanti, che mi avevano sostenuto e incoraggiato in un primo momento, non erano disposti ad accettare un'ingerenza esterna così pervasiva. Nonostante spiegassi in maniera dettagliata quello che avrei fatto all'interno della classe sia nella fase di osservazione che in quella di intervista, molti di loro ostacolavano lo svolgimento del mio lavoro, chiedendomi di adattare le mie necessità di studio allo svolgimento della didattica. In svariate situazioni ho dovuto cambiare la composizione dei gruppi per le interviste per rispondere all'esigenza del professore di turno di fare la sua interrogazione; in altri casi, pochi per la verità, ho dovuto spiegare il perché delle mie scelte su chi intervistare dinanzi ai ragazzi stessi, rischiando di compromettere il fragile equilibrio di fiducia creato. Spesso i problemi erano originati dal fatto che i miei accordi erano stabiliti con i soli dirigenti, i quali si limitavano a inviare un documento attestante la mia presenza e le finalità della ricerca ai coordinatori degli insegnanti, che si trovavano così spiazzati di fronte alle mie apparizioni in classe.

Soprattutto negli ultimi mesi, credevo che questo continuo contrattare avrebbe finito per modificare il buon andamento della ricerca, ma in realtà in molti casi esso avrebbe giocato a mio favore, insegnandomi a gestire con metodo e rapidità gli imprevisti del mestiere. Il fatto di poter entrare in classe senza che da parte della classe, alunni e insegnante compresa, vi fosse una reale consapevolezza del perché della mia presenza, mi permetteva di adattarmi continuamente ad ogni classe come un universo a sé stante. Gli insegnanti a loro volta erano sagome di questa rappresentazione, poiché quanto meno sapevano e capivano, tanto meno avrebbero potuto rivelarsi rischiosi per i fini della ricerca: non essendo a conoscenza del progetto in maniera dettagliata, la loro funzione si esauriva nel presentarmi semplicemente come una ricercatrice che avrebbe passato del tempo lì con loro, concedendomi subito la parola e lasciandomi così libera di "dichiararmi".

Infine, il dilemma più intimo di chiunque tenti di fare etnografia: il proprio stesso pregiudizio nei confronti dell'oggetto di ricerca. Il rischio di attribuire alla cultura studiata caratteristiche proprie del ricercatore è uno degli aspetti più studiati in campo antropologico e sociologico [Marzano 2006]. Quando ci si approccia ad un fenomeno sociale, la tentazione comune è quella di definirne gli aspetti alla luce delle convinzioni personali e della struttura simbolica del mondo di cui lo studioso è dotato. Non a caso, durante la fase di impostazione teorica dell'oggetto di studio, avevo prestato particolare attenzione agli studi sul pregiudizio e all'importanza delle categorie definitorie usate per spiegare le migrazioni contemporanee e non. Questo lavoro mi permetteva di evidenziare aspetti tendenziosi del mio incedere, offrendomi al contempo la possibilità di correggere il tiro prima di commettere errori di valutazione e gaffes linguistiche. Il contesto specifico di analisi era inoltre denso di pregiudizi reconditi, laddove è proprio nello sguardo

etnocentrico dello studioso occidentale<sup>75</sup> che si cela il rischio di una rappresentazione distorta dello straniero.

Trattandosi di adolescenti stranieri, i rischi raddoppiavano: da un lato avrei potuto cadere anche io nella trappola della definizione antitetica dell'io rispetto agli altri, laddove io ero adulta e italiana e loro ragazzini e provenienti da altre culture. Travisare gesti, parole, comportamenti era facilissimo: molte volte ho avuto la sensazione di non capire i perché di certi atteggiamenti, spessissimo mi sono ritrovata a provare fastidio e quasi repulsione per talune esternazioni, non di rado ho adottato categorizzazioni semplicistiche nella mia mente per inquadrare situazioni nuove. Ogni volta ho provato però a ragionarci su, cercando di scardinare le motivazioni reali da quelle pre-esistenti all'esperienza diretta. Non penso certo di non aver mai sbagliato con i ragazzi, ma lo stesso atto di auto-giudicare il lessico e i concetti adottati per indicare la realtà migrante mi ha permesso di riflettere sulle modalità di avvicinamento scelte e sulla strutturazione semantica e concettuale dei miei discorsi con loro, motivandomi ad una crescita personale e professionale costante.

*Relazioni con l'autorità.* Penso sia ormai chiaro che uno dei drammi maggiori da affrontare abbia riguardato il mio dovermi rapportare necessariamente con il mondo delle istituzioni locali e della scuola per ottenere l'accesso al campo. In realtà il problema principale non riguardava l'incompatibilità presunta con le attività didattiche, l'ingestibilità dei ragazzi o il rispetto delle scadenze annuali, bensì la definizione dei ruoli all'interno della classe. In maniera forse ingenua avevo sempre pensato che la ricerca sarebbe stata utile in primo luogo proprio agli insegnanti, che in quanto attori principali del gioco educativo avrebbero beneficiato delle osservazioni di un soggetto esterno qualificato per riflettere su aspetti della gestione del gruppo classe e su dinamiche di socializzazione potenzialmente invisibili per loro, concentrati per la maggior parte del tempo su impellenti obblighi formativi. La realtà era cosa bene diversa: se molti insegnanti vivevano la mia presenza in maniera positiva, cercando di coinvolgermi nelle lezioni e nelle esercitazioni pratiche<sup>76</sup>, una parte di loro appariva infastidita dalla mia presenza. Durante un colloquio con un referente per gli stranieri di un istituto professionale questi mi aveva detto che agli insegnanti non piace essere interrogati. Secondo la sua opinione, essi erano così abituati a giudicare gli alunni da non sopportare facilmente un giudizio di valore e di merito esterno, soprattutto se, come nel mio caso, ad esprimerlo era un loro pari.

L'esperienza pratica mi ha insegnato che in realtà più che al giudizio, gli insegnanti tengono al proprio ruolo di potere: una figura estranea in classe determina uno spostamento dell'attenzione e riduce l'autorità del soggetto adulto, non più solo nella gestione degli alunni. Nonostante io evitassi accuratamente di inserirmi attivamente nella conduzione delle lezioni, chiedendo esplicitamente ai ragazzi di interessarsi a me solo durante le pause e gli intervalli tra le ore, qualche insegnante approfittava della

---

<sup>75</sup> Molteplici sono i riferimenti, in ambito antropologico prima e sociologico dopo, al pregiudizio etnocentrico insito nell'occhio dell'osservatore [Lévi-Strauss 1983; Sobrero 1999; Fabietti, Malighetti e Matera 2002; Giacalone e Pala 2005]. Secondo Sumner (1906), etnocentrismo è "il termine tecnico che designa una concezione per la quale il proprio gruppo è considerato il centro di ogni cosa, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso. I costumi di gruppo sono vincolati a questa concezione, sia nella loro relazione interna che nella relazione esterna. Ogni gruppo alimenta il suo orgoglio e la sua vanità, proclama la sua superiorità, esalta le proprie divinità e considera con disprezzo gli stranieri. Ogni gruppo ritiene che i propri costumi siano gli unici giusti e se osserva che altri gruppi hanno costumi diversi, li considera con disprezzo. Da queste differenze derivano epiteti ignominiosi, di disprezzo e di disgusto. Il fatto più importante è che l'etnocentrismo conduce un popolo a esagerare e a intensificare tutti quegli elementi dei suoi costumi che sono peculiari e che lo differenziano dagli altri. Di conseguenza, l'etnocentrismo rafforza i costumi di gruppo". Applicato allo sguardo del ricercatore, l'etnocentrismo determina un pregiudizio di fondo nei confronti degli osservati, capace di determinare una distorsione dell'osservazione, tanto più forte quanto più acritico è il giudizio dello studioso nei confronti del proprio modo di procedere a livello sia metodologico che teorico.

<sup>76</sup> In alcuni casi ho ricevuto anche io copie delle verifiche o delle letture da fare in classe. Le prime volte la cosa mi lasciava abbastanza sorpresa, ma dopo ho capito che erano modi dell'insegnante per farmi sentire più partecipe e per offrirmi degli appigli di contatto con i ragazzi.

disattenzione e della confusione momentanea generata dal mio arrivo per cercare di rimarcare il proprio potere: in un istituto ad esempio, l'insegnante aveva minacciato di riferire al dirigente scolastico che si sarebbe rifiutato di partecipare alla ricerca, in quanto la mia presenza rendeva ingestibile la classe e di conseguenza il suo lavoro. In un altro caso, l'insegnante aveva chiesto ai ragazzi di raccontare dettagli sulle interviste svolte, sottolineando dinanzi a loro l'improprietà di alcune domande, specie di quelle sul sesso e sull'uso di alcol e/o droghe. Il fatto che in entrambi i casi nessuno avesse cercato di spiegarsi con me in privato o di giustificare il proprio operato conferma la mia ipotesi: in realtà, il loro problema era di natura esclusivamente personale, come dimostrato successivamente da atteggiamenti scontroso e/o indifferenti adottati, ma trovava giustificazioni morali e professionali a fungere da paravento.

*Relazioni con i ragazzi e le ragazze straniere.* Nonostante la mia età, trattare con adolescenti è stato decisamente impegnativo. Se da un lato mi hanno insegnato moltissimo, tanto da rendere il commiato un momento doloroso a livello umano, dall'altro sono riusciti a sfiancare ogni mia energia fisica e spirituale. Sorvolando sulla difficoltà di ritrovarsi tra i banchi di scuola nuovamente, come in un incubo kafkiano, il problema centrale per me era rappresentato dall'incessante opera di negoziazione: ho incontrato più di cinquecento adolescenti e solo chi lavora con loro sa quanto possano essere meravigliosamente fragili, complicati, arroganti, esuberanti e capaci di imbarazzare anche l'interlocutore più acuto.

Con loro ho dovuto parlare, scherzare, affrontare argomenti difficili, consigliare, mediare. Tutto questa densità relazionale determinava però dei risvolti potenzialmente negativi: la tendenza ad avvicinarmi a loro da amica e confidente sottraeva autorità al mio ruolo in sede di colloquio, quando cioè bisognava far capire ai ragazzi che bisognava concentrarsi sulle domande e non pensare solo alle due ore di lezione perse; l'empatia nei confronti di alcuni, in alcuni casi forse eccessiva<sup>77</sup>, finiva per allontanarmi dal resto della classe, sottraendo potenziale conoscitivo alla ricerca; la problematicità dei vissuti di altri finiva per indurmi ad un buonismo poco oggettivo che non mi permetteva di leggere dei comportamenti in maniera realistica. Quello che ho sperimentato nei mesi della ricerca è stato il difficile compito di mediare tra se stessi come persone e il se stessi come ricercatrice: essere entrambi era complicato e richiedeva uno sforzo continuo che non sarei stata in grado di reggere per troppo tempo senza distorcere il senso e la direzione delle mie logiche interpretative.

In ultimo, una delle difficoltà maggiori da gestire ha riguardato le gaffes e gli errori di valutazione: soprattutto nei primi giorni sul campo, la mia conoscenza dei vissuti dei ragazzi di origine immigrata era frutto di letture teoriche e di studi di settore. Parlare con loro e confrontarsi con la loro realtà richiedeva una capacità empatica e relazionale più articolata che non poteva essere immediatamente impeccabile. In alcuni casi, ho commesso così delle gaffes, legate principalmente alla mia scarsa conoscenza delle loro esperienze personali o di alcune consuetudini che, tuttavia, con l'esperienza e la presa di padronanza delle storie di vita dei ragazzi diminuivano sensibilmente: una volta ad esempio, nonostante ne fossi stata informata precedentemente, ho chiesto dei rapporti con la madre ad un ragazzo di 16 anni, orfano da qualche mese, mentre in un'altra occasione, in un discorso sulla libertà delle donne nei rapporti di coppia, una ragazza pakistana ha risposto contrariata al mio giudizio negativo su alcuni stereotipi culturali, ricordandomi che esistono regole interne ad una comunità che non possono essere semplicemente giudicate sulla base di un pregiudizio etnocentrico.

---

<sup>77</sup> L'affinità con alcuni ragazzi e ragazze è stata molto marcata, come nel caso, quello di M., un ragazzino marocchino arrivato da solo in Italia dopo un viaggio nascosto nel vano di un autobus. La sua storia familiare, le difficoltà che aveva incontrato nella sua giovane età e il fatto che fosse uno dei primi ragazzi con cui ero entrata in contatto mi avevano coinvolto emotivamente, tanto da portarmi a rapportarmi a lui in maniera diversa rispetto agli altri suoi compagni (lo avevo ad esempio invitato a pranzo a casa mia e mi preoccupavo di chiamarlo per controllare che la sua esperienza nella comunità per minori fosse positiva o non avesse dei problemi).

### 5.4.3 Aspetti etici e spionaggio etnografico

“La retorica dell’etnografia, non è né scientifica né politica, ma è, come dice il prefisso *ethno-*, etica”  
[Tyler in Clifford e Marcus 1986].

La dimensione etica della ricerca etnografica rappresenta un ulteriore nodo gordiano della discussione scientifica: più volte, studiosi e ricercatori hanno invocato la costituzione di comitati etici e di codici deontologici per salvaguardare le testimonianze dei soggetti osservati ed impedire la pubblicazione di dati che inevitabilmente avrebbero implicazioni sociali e politiche. Il ricercatore è un *politic bricoleur* [Barnao 2007], che tracciando un quadro della realtà studiata definisce dei risultati con dei risvolti non solo scientifici, ma influenti sulle scelte pubbliche degli attori istituzionali che ne entrano in possesso.

La pratica della ricerca, porta continuamente il ricercatore a scivolare, suo malgrado, fra una serie di giustificazioni e di ruoli diversi per ottenere informazioni ed esperienze che probabilmente gli sarebbero precluse, tanto da indurre alcuni a parlare di spionaggio etnografico [Bianco 1994].

Nell’ambito della mia ricerca, ho dovuto fare delle precise scelte metodologiche orientate dalla necessaria responsabilità etica: il mio obiettivo era infatti quello di mantenere un grado di onestà e rispetto della dignità altrui che fosse contemporaneamente fruttuoso per gli intenti conoscitivi prefissati. Per queste ragioni, ho scelto, ad esempio, di utilizzare le sole iniziali dei ragazzi intervistati o in alternativa degli pseudonimi, fondamentali per la tutela dei ragazzi minorenni e necessari per evitare eventuali problemi una volta svolte le interviste così da salvaguardare la privacy e il diritto all’anonimato. Ignorare aspetti di questo tipo può avere infatti implicazioni non solo per la ricerca in sé, ma anche per le successive indagini che potrebbero essere svolte all’interno dello stesso contesto: le conseguenze delle incursioni etnografiche possono determinare un atteggiamento di chiusura e rifiuto che finisce così per pregiudicare dei lavori in partenza, come accaduto ad esempio in una scuola in cui l’accesso è stato molto difficoltoso proprio perché c’era diffidenza, dovuta ad un’esperienza negativa con una tesista l’anno prima.

Nonostante le implicazioni morali, invece, ho deciso di esplicitare il riferimento all’etnia di origine dei soggetti osservati: credo infatti che distinguere le dichiarazioni dei ragazzi sulla base della provenienza etnica aiuti a comprendere meglio la logica identitaria e sociale dei gruppi etnici, identificando delle difformità nella definizione degli stili di vita sulla base delle prospettive culturali di riferimento e del background familiare. Come accennato precedentemente, ho d’altra parte evitato il riferimento agli aspetti più complessi della ricerca, come ad esempio quelli relativi alle pratiche devianti, alle logiche di esclusione della società, alla discriminazione degli insegnanti in modo da non produrre un’ulteriore alterazione dell’ambiente di osservazione, già messo sotto pressione dalla presenza di un adulto osservante all’interno di un contesto caratterizzato da una formalità di fondo, almeno in linea teorica. Allo stesso modo, ho impostato il lavoro in modo da non lasciar trasparire quale fosse la scelta del campione da osservare, adottando politiche osservative concentrate sulla dimensione grupppale e inserendo dei sottogruppi di controllo composti da giovani italiani.

Tutti questi accorgimenti hanno risposto all’imprescindibile necessità di elaborare una riflessione sulle seconde generazioni il più possibile vicina alla realtà contemporanea e consonante con il rispetto delle mie logiche morali e dei vissuti personali di coloro che, in maniera volontaria e non, hanno contribuito a questa ricerca, concedendomi di sbirciare nelle loro vite da una prospettiva privilegiata.

## 6. *Etnografia urbana: la descrizione dei contesti*

### 6.1 **Etnografia scolastica. Istituti e centri di formazione**

#### 6.1.1 *Centro territoriale permanente (Ctp)*

Il primo istituto in cui ho potuto svolgere la mia attività di ricerca sul campo è stato un Centro territoriale permanente per la formazione e l'istruzione in età adulta. Alcuni responsabili comunali mi avevano informato del fatto che, all'interno del Centro, era possibile trovare molti ragazzi di origine straniera, impegnati nel recupero di crediti linguistici o nell'ottenimento della licenza di scuola media.

Secondo la normativa regionale (Legge regionale 30 giugno 2003 n. 12), da cui dipendono i centri di formazione professionale, i ragazzi in obbligo formativo scolastico devono infatti accedere alla scuola media superiore o ad un Centro di formazione professionale, ma per fare ciò è necessario aver conseguito il diploma di scuola media inferiore. Molti giovani stranieri che non hanno un titolo equipollente e/o riconosciuto dallo Stato italiano, sono così costretti a tornare a scuola per prendere la licenza media: per questa ragione il Ctp organizza corsi mirati di scuola media, che si concludono con una prova d'esame a fine anno didattico. I ragazzi che sono in possesso delle competenze linguistiche e delle conoscenze disciplinari possono concludere il percorso formativo in un anno, mentre per i soggetti con più carenze e difficoltà, soprattutto in merito all'apprendimento della lingua italiana, è possibile estendere la durata a due anni. In base a una convenzione firmata da quasi tutti gli istituti superiori di Modena, insieme ai ragazzi privi del titolo di scuola media inferiore, il Ctp accoglie anche coloro che, pur frequentando le classi delle scuole superiori di secondo grado, necessitano del recupero di abilità linguistiche, con corsi mirati di italiano riconosciuti come ore di formale lezione didattica.

Dopo una serie di incontri preventivi con la Direzione scolastica e alcuni insegnanti del Centro, è stata individuata una classe pomeridiana al cui interno erano presenti una dozzina di ragazzi e ragazze di origine straniera con età compresa tra i 16 e i 18 anni. La dimensione del gruppo e la peculiare informalità dell'attività didattica, se paragonata a quella delle classi statali ordinarie, mi garantivano un accesso "morbido", che mi avrebbe potuto insegnare a relazionarmi con i soggetti di studio. Sino al primo giorno di osservazione nel Ctp, non avevo mai avuto in effetti la possibilità di confrontarmi con dei giovani di origine straniera in maniera diretta: scegliere di trovarsi di fronte ad un determinato gruppo sociale implica una serie di argomentazioni pregiudizievoli, che necessariamente dipendono dalle conoscenze pregresse come "uomo della strada" e dalla lettura di testi sull'argomento come "studioso sociale". Un'immersione di primo livello con un insieme di ridotte dimensioni avrebbe di sicuro quindi favorito una presa di coscienza più riflessiva.

L'edificio in cui sorge il Centro si sviluppa su due piani e le aule destinate alla didattica sono collocate tutte al piano terra, che si affaccia su un piccolo spazio verde in cui gli studenti attendono l'inizio delle lezioni o passano la pausa per una sigaretta o una

chiacchierata in compagnia. In termini spaziali, si colloca nelle immediate vicinanze della stazione delle corriere, che funge da luogo di aggregazione per moltissimi ragazzi della provincia, e della stazione dei treni. La posizione strategica permette ai frequentanti più giovani di stazionare in attesa dell'inizio delle lezioni pomeridiane nei parchi e nelle vie del centro.

Durante il periodo in cui ho frequentato il Ctp, ho notato che l'atmosfera all'interno era molto cordiale, con il personale di servizio e gli insegnanti abbastanza aperti nei confronti delle necessità e dei bisogni specifici dei singoli utenti. In molti casi, sia giovani che adulti arrivavano ad esempio in ritardo ma la cosa risultava abbastanza tollerata, specie quando giustificata da impegni lavorativi o da problemi di trasporto. L'atteggiamento del corpo docente, soprattutto delle insegnanti donne, era meno formale di quello scolastico, orientato maggiormente alla comprensione delle problematiche dei ragazzi e finalizzato prevalentemente all'apprendimento della lingua.

La classe osservata si componeva di circa una trentina di persone, sebbene il numero variasse giornalmente a seconda della possibilità di conciliazione dei tempi sociali del lavoro e della famiglia, in relazione ai nuovi arrivi (nell'arco di un mese, ho visto arrivare 4 nuovi studenti, di cui solo uno adulto). Molti degli adolescenti risultavano iscritti contemporaneamente in scuole secondarie o centri di formazione e perciò già impegnati al mattino con il normale orario scolastico<sup>78</sup>. Il mio gruppo classe era tuttavia composto anche da uomini e donne adulte, essendo il Ctp in primo luogo un luogo di insegnamento della lingua italiana per gli stranieri. Questo aspetto rappresentava un vantaggio in termini di maggior ordine e rispetto dell'insegnante durante le lezioni, in virtù di un duplice controllo adulto sugli adolescenti, sebbene devo ammettere che da parte dei frequentanti adulti ci fosse una maggiore diffidenza nei miei confronti, che però non sembrava interferire con la curiosità dei ragazzi e delle ragazze.

Nonostante l'eterogeneità "anagrafica", in termini sia d'età che di provenienza, e la cadenza pomeridiana delle lezioni, durante le ore di insegnamento i ragazzi sembravano abbastanza attenti, volenterosi, interessati e rispettosi del ruolo autorevole, rivestito dal professore di turno. Ovviamente con delle eccezioni. Un gruppetto di due ragazzi e una ragazza, rispettivamente di origini moldava, turca e marocchina, aveva l'abitudine ad esempio di animare sempre le giornate con battutine, spesso a sfondo sessuale, interventi inopportuni, finalizzati a provocare la reazione degli insegnanti, e gesti poco educati, come quello di andar in bagno senza chiedere permesso o di uscire dalla classe senza motivi precisi. Seppur incomprensibili le prime volte, gli episodi in questione potevano essere spiegati come semplici momenti di ricerca dell'attenzione, oltre che valvole di sfogo per una situazione altamente stressante per un giovane, costretto a barcamenarsi tra scuola, compiti, Ctp e viaggi in pullman, di anche più di un'ora, per partire e tornare a casa.

Più complicato era invece capire il perché di certe dinamiche tra appartenenti a gruppi etnici differenti: in primo luogo, in più occasioni avevo colto una forte tendenza al richiamo comunitario specie da parte degli adulti nei confronti dei giovani in alcune etnie specifiche, come nel caso di una donna di origini marocchine di circa 40 anni che cercava continuamente il supporto e l'aiuto nella risoluzione dei compiti assegnati in un giovane di 17 anni, nato a Casablanca, rimarcando le origini comuni<sup>79</sup>; in secondo luogo, nonostante fossi convinta di trovare giovani che condividevano il destino comune dell'essere figli di

---

<sup>78</sup> Per coloro che dovevano ottenere la licenza di scuola media l'orario era prettamente scolastico, salvo necessità particolari. I ragazzi impegnati ad imparare la lingua o a recuperare crediti linguistici utilizzavano invece delle ore all'interno dell'orario scolastico per recarsi al Ctp, aggiungendone eventualmente altre extra nel pomeriggio.

<sup>79</sup> Il ragazzo in questione, M., mi ha detto una volta che non aiutarla sarebbe stato un gesto condannato dalla comunità, essendo comunque arrivati dallo stesso paese. Nonostante non avessero legami di parentela o conoscenze in comune, M. preferiva così accondiscendere alle sue pressanti richieste di aiuto, pur di non offendere la cultura marocchina e i suoi stessi genitori, che a detta sua, si sarebbero vergognati di lui se non l'avesse fatto.

stranieri e quindi stranieri essi stessi, mi ero accorta della facilità con cui venivano creati degli schieramenti interni alla classe, basati proprio sulla provenienza. Un ragazzo di origini rom era, ad esempio, fortemente schernito dagli altri, sia perché considerato problematico<sup>80</sup>, sia perché appartenente ad un gruppo sociale raramente tollerato e riconosciuto.

“F. ripete sempre le stesse cose. In una sola settimana è riuscito a ripetere di essere rom e di voler fare il regista almeno una decina di volte. Spesso lo vedo parlare da solo, non si cura molto della sua igiene personale e se provocato, cosa che avviene abbastanza di frequente, reagisce dicendo che non vuole avere problemi perché lui ormai è cambiato e non vuole più fare rissa con nessuno. Vive nella periferia di Modena con i suoi fratelli, ma ha passato la vita tra Olanda e Spagna. È un ragazzo molto schivo e l'unico con cui sembra parlare è A., il ragazzino pakistano della prima fila” (gennaio 2011, diario di campo).

Le ragazze albanesi mostravano invece molto astio nei confronti dei marocchini, mentre i pakistani tendevano a far gruppo a parte, rifugiandosi nel silenzio o nella timidezza: nel primo caso, avevo capito che le ragazze in questione avevano avuto contatti spiacevoli con alcuni ragazzi del Marocco, che a detta loro “usavano le ragazze per i loro comodi e poi andavano in giro a raccontare tutto”. Nel secondo era palese che vi fosse una chiusura sociale determinata dalla scarsa conoscenza dell'italiano e dalla timidezza derivante, che finiva inevitabilmente per precludergli qualsiasi forma di rapporto con gli altri. Inoltre un paio di loro arrivavano sempre a lezione iniziata e andavano via prima della fine della stessa per motivi lavorativi, e questo limitava ulteriormente la possibilità di intrattenere relazioni con i pari.

Sin dai primi giorni, avevo notato una forte discrasia comportamentale a seconda del tempo e delle modalità di arrivo nel nostro paese: tra quelli nati in Italia o arrivati da piccoli c'era in effetti una maggiore adesione comportamentale agli stili di vita occidentale, manifesta in un uso dello slang adolescenziale marcato o nella scelta di un abbigliamento casual, mentre tra coloro che erano giunti a Modena da poco o che avevano vissuto esperienze drammatiche (viaggi da soli in pullman, genitori separati, problemi di alcolismo in famiglia) si manifestava un più intenso attaccamento alle radici culturali correlato ad una presa di responsabilità e ad una maturità, spesso sproporzionate per l'età del soggetto.

“M. oggi prima dell'inizio delle lezioni mi ha parlato della sua vita in Marocco. Suo padre è andato via di casa, lasciando lui a prendersi cura delle sue quattro sorelle, di cui una piccola di dieci mesi. Sua madre è stata arrestata ed è attualmente in galera. Lui faceva l'edile con una ditta del posto, ma i soldi bastavano a malapena per pagare da mangiare per sé e le sorelle. Un giorno con i suoi amici ha scoperto che c'erano dei pullman che partivano da Casablanca per andare in Spagna. Ha lasciato le sue sorelle a sua zia e ha deciso di provare a partire. La prima volta sono stati presi e rispediti via dai poliziotti, ma la sera dopo ci hanno riprovato e sono riusciti a partire, nascondendosi nel vano motore del pullman. Arrivati in Spagna, l'autista li ha scoperti e alla prima fermata utile, li ha affidati ad un uomo che faceva il volontario per una comunità di minori. In Spagna ci è rimasto due settimane, i suoi amici erano scappati al centro e lui desiderava di venire in Italia, per raggiungere un suo parente a Milano, ma durante il viaggio si è addormentato e si è ritrovato alla fermata di Modena, dove una volta arrivato è stato preso in affidamento da un responsabile di comunità per minori su segnalazione dell'autista. Quando parla di sé, della famiglia, delle sue

---

<sup>80</sup> Vista la particolarità del soggetto, avevo chiesto informazioni su di lui ad alcuni professori. Il ragazzo, ormai diciannovenne, aveva provato ad inserirsi nella scuola statale ma senza risultati, per via di problemi di aggressività che sfociavano quasi sempre in risse con i compagni. Gli stessi professori parlavano di lui come di un ragazzo molto difficile, desideroso di imparare ma assolutamente incapace di concentrarsi e di raggiungere dei risultati, tanto che quella era la terza volta che frequentava il corso per ottenere la certificazione linguistica pur essendo nato in Italia e pur avendovi risieduto per circa cinque anni.

speranze per il futuro sembra essere molto più maturo dei suoi 18 anni. Dice di volere una ragazza che lo ami e che sia capace di rispettarlo, non delle storielle stupide in cui si sta insieme solo per divertimento. Sogna di trovare un lavoro come meccanico, una volta terminato il corso alla Città dei ragazzi, e di poter aiutare la sua famiglia in Marocco. Rispondendo ad A. che dice che suo padre "rompe", M. lo rimprovera e dice che i genitori, anche quando sbagliano, devono sempre essere rispettati" (gennaio 2011, diario di campo)

La strutturazione delle attività didattiche mi permetteva di dialogare frequentemente con i ragazzi: prima dell'inizio delle lezioni e durante la pausa a metà del pomeriggio avevo, infatti, del tempo a disposizione per poter carpire informazioni più dettagliate sulla vita dei ragazzi e per creare un clima di fiducia che avrei potuto sfruttare durante le interviste. I ragazzini del gruppetto più confusionario erano ovviamente anche quelli più interessati a parlare con me, spinti soprattutto dal desiderio di capire il perché della mia presenza al Centro. I ragazzini pakistani erano invece più timorosi, probabilmente anche per problemi di comunicazione linguistica; solo uno di loro rispondeva positivamente alla mia ricerca di contatto, ma era evidente una forte diffidenza:

"L'altro pomeriggio parlando con A., il ragazzino pakistano di 19 anni, mi era sembrato di capire che non avesse la fidanzata. Oggi invece ha detto di avere una ragazza che lo aspetta in Pakistan e che farà arrivare in Italia quando lei sarà maggiorenne. Quando gli ho fatto notare di aver dato una versione diversa il giorno prima, A. ha risposto che prima di dire cose private ad un estraneo ha bisogno di capire se può fidarsi o meno" (febbraio 2011, diario di campo)

Nonostante fossi convinta di dover avere problemi ad affrontare tematiche connesse all'uso di alcol e droghe, in pochi giorni avevo capito che in realtà le difficoltà avrebbero riguardato molto più la dimensione familiare e i racconti legati alla migrazione. Durante il terzo giorno di osservazione, un gruppetto di ragazzi e ragazze, complice il nuovo arrivo di una ragazza albanese di 18 anni, parlavano tra loro di cosa avrebbero fatto il sabato:

"Oggi i ragazzi durante la pausa sigaretta hanno iniziato a parlare di cosa faranno sabato. Ne ho approfittato per fare loro qualche domanda e per capire che tipo di divertimento rincorrono. K., una ragazzina rumena ha dichiarato di andare al bar, di bere 4-5 long drink e di finire poi la serata col suo ragazzo, che però non ama le rumene in quanto sostiene che sono troppo dedite al bere (lui è ucraino). K. non va però in discoteca, perché racconta di amiche a cui hanno sciolto droga nel bicchiere e non ha voglia di finire nei guai solo per andare a ballare. A., un giovane pakistano, invece esce di solito con i suoi cugini più grandi (20-22 anni): va in centro a Modena con loro oppure si trattiene nel bar del paese a Pavullo. Passano la serata a bere qualche birra e fumare sigarette, qualche volta canne, ma ammette di aver timore che suo padre lo scopra e che lo punisca severamente, visto che spesso gli ricorda di non avvicinarsi alle droghe. Dice anche che i genitori turchi hanno molta paura che i figli si droghino e che sono molto severi, soprattutto con le ragazze che non possono uscire con i ragazzi o alla sera tardi. Anche lui dice di non amare la discoteca, ma alla mia domanda sull'eventuale possibilità di andarci col permesso dei genitori rimane in silenzio per poi aggiungere che non crede che lo manderebbero. M., un ragazzo marocchino di 18 anni, è in comunità e quindi le sue uscite sono controllate dai responsabili per minori della struttura: non va in discoteca, esce perlopiù al pomeriggio e spesso dice di rifugiarsi in solitaria nei pressi di una chiesetta vicino alla sede della comunità con birre, vodka e chitarra. Sostiene di riuscire così a mettere a tacere i pensieri e di preferire la solitudine in certi momenti" (gennaio 2011, diario di campo)

Con il passare dei giorni, mi ero legata ad un gruppo di cinque ragazzi e ragazze che, incuriositi dalla mia figura all'interno della classe, sfruttavano ogni momento per chiacchierare e cercare di capire qualcosa sul mio conto. Gli argomenti diventavano così

sempre più variegati, spaziando dalle relazioni con l'altro sesso alle situazioni familiari, o alla musica:

"I ragazzi sono molto distratti oggi pomeriggio: l'insegnante di italiano li ha ripresi più volte durante la lezione ma senza grossi risultati. All'uscita per la pausa caffè, mi sono ritrovata con il solito gruppetto ai tavolini della zona relax. A. ha iniziato a parlare di una ragazza che gli piace, mentre gli altri lo prendevano in giro. Gli ho chiesto se avesse mai avuto una ragazza turca e lui ha risposto che i suoi genitori vogliono che lui esca con la figlia dei loro amici, che abita due piani sopra il suo. Una volta ci è uscito insieme e si è stupito che lei, così timida e riservata, avesse ordinato due birre piccole. Dice però che non gli piace, che con le ragazze turche non si sente a suo agio, perché sono troppo rigide e perché sono poco carine. M., ragazzo marocchino, dice di aver avuto la ragazza fino a qualche mese fa, ma lei era non era davvero innamorata di lui e così ha preferito chiudere la storia. Ho cercato di farmi spiegare cosa intendesse ma gli altri cercavano di dire la loro e ho lasciato perdere, anche perché grazie all'insistenza di K., ragazzina rumena, ero diventata io l'argomento di interesse. Ho dovuto così rispondere a domande sulla mia vita privata, sul lavoro, sull'età e come sempre sul perché avessi scelto proprio il Ctp per la mia ricerca" (febbraio 2011, diario di campo)

"Durante la lezione di inglese, la Prof. si è assentata per un po', lasciandomi il controllo della classe. I ragazzi ne hanno approfittato subito per usare la connessione ad internet ed il proiettore che la Prof. stava utilizzando per la lezione. Hanno iniziato così a cercare video musicali, principalmente di artisti rap e a fare classifiche di preferenza. Sono stata coinvolta nella diatriba e così per cercare di farmi scegliere la musica migliore, i ragazzi hanno iniziato a mettere su canzoni a rotazione chiedendomi di esprimere la mia preferenza. F. prova ad inserirsi nella discussione dicendomi che a lui piacciono i cantanti che ci sono nel programma di Maria De Filippi" (febbraio 2011, diario di campo).

Durante il periodo al Ctp, avevo così potuto sviscerare alcuni argomenti per me centrali nella definizione delle logiche sociali e comportamentali dei ragazzi stranieri, ma ero riuscita soprattutto a creare una rete di relazioni significative, che si sarebbero rivelate utili per l'accesso all'istituto successivo.

### *6.1.2 Cdr (Città dei ragazzi)*

Appena terminata l'esperienza al Ctp, ho subito avuto accesso alla Città dei ragazzi, realtà formativa nata nel 1947 ad opera di Don Mario Rocchi, per rispondere alle richieste di addestramento professionale di una classe di operai specializzati ed artigiani negli anni del dopoguerra. La "Città dei Ragazzi" è oggi una fondazione di religione con personalità giuridica, abilitata ad erogare corsi di formazione professionale della durata di un biennio. Situata nell'immediata periferia della città di Modena, dispone di aule per le lezioni teoriche, di laboratori per le esercitazioni pratiche (informatica, impianti elettrici civili, impianti elettrici industriali, elettronica industriale, elettronica, pneumatica, elettropneumatica, oleodinamica, aggiustaggio e saldatura, meccanico auto, macchine utensili e macchine utensili a controllo numerico), di una sala mensa e del bar interno, nonché di diverse strutture per lo sport (piscina, campo da calcio, da pallacanestro e da tennis) ed il tempo libero (cinema interno). La collocazione spaziale la rende estranea al nucleo scolastico che si concentra nei dintorni di Via Emilia Centro e pertanto i ragazzi cercano di riunirsi all'uscita di scuola ai loro coetanei spostandosi verso la zona delle corriere, che funge da catalizzatore dei giovani a fine scuola.

Nei mesi precedenti avevo contattato il direttore della struttura con cui avevo scelto le classi per l'osservazione e stabilito i tempi dell'intervento. Poiché due dei ragazzi con cui avevo legato maggiormente al Ctp frequentavano la Città dei ragazzi al mattino, avevo

chiesto esplicitamente che mi venissero affidate le loro classi, una prima e una seconda ad indirizzo meccanico, così da poter contare sul loro appoggio per inserirmi nei nuovi gruppi classe. Le altre due classi, ad indirizzo industriale, erano invece state scelte in relazione alla semplice numerosità di soggetti di origine straniera. Durante i colloqui preliminari per la definizione del piano operativo, mi aveva stupito molto che il direttore avesse scelto di escludere a priori delle classi, a suo dire, particolarmente difficili, in cui la mia presenza sarebbe stata deleteria per il minimo di disciplina che i professori riuscivano ad imporre.

L'impatto con il centro si era rivelato sin da subito molto differente da quello avuto con il Ctp: in primo luogo si trattava di un istituto completamente maschile, con una presenza di ragazze inferiore alla decina, che finiva per determinare dinamiche di classe indirizzate allo scontro fisico e alla confusione generale; in secondo luogo la presenza di ragazzi stranieri, con una sovrarappresentazione di soggetti del Maghreb e dell'Africa subsahariana, era molto marcata ed evidenziava chiaramente una propensione o un indirizzamento esterno al percorso formativo lavorativo; infine, la specializzazione insita nei corsi offerti dal Centro negava di riflesso qualsiasi possibilità di articolazione dell'offerta didattica, che si limitava ad una preparazione generalista in ambito storico, matematico e letterario, a tratti idonea più a classi di medie inferiori, se non di scuola primaria, che a giovani adulti. Infine, c'era una forte eterogeneità in termini d'età dei ragazzi, cosicché si avevano scarti di anche quattro anni all'interno di un gruppo classe, con ovvie ripercussioni sulla disciplina e sulla creazione di sotto-gruppi antagonisti.

L'impressione iniziale era quella di essersi ritrovati all'interno di un "parcheeggio" per giovani con forti problematiche sociali e comportamentali, oltre che linguistiche, orientato all'insegnamento di competenze manuali spendibili nel mercato del lavoro, senza un investimento reale sulle potenzialità del singolo e sulla sua formazione umana.

L'ingresso nelle classi era stato facilitato in buona parte dalla conoscenza pregressa con i ragazzi del Ctp: dopo un primo momento generale di comprensione reciproca, il rapporto con i ragazzi aveva cominciato a decollare senza problemi, complice soprattutto una gestione del tempo molto meno rigida di quella tradizionale delle scuole statali. Buona parte delle lezioni era svolta, infatti, nei laboratori, dove i ragazzi avevano a disposizione, a seconda dell'indirizzo di appartenenza, pannelli elettrici o parti di veicoli su cui esercitarsi: durante queste ore, che avevo ormai imparato a preferire alle classiche lezioni teoriche in classe, potevo vagare liberamente da un gruppetto all'altro, approfittando anche della complicità e disponibilità dei professori, fintanto che veniva mantenuto un certo grado di ordine e attenzione. Tuttavia, questa libertà di movimento si era ben presto tradotta in un potenziale rischio per la continuazione dell'esperienza alla Città dei ragazzi, sia per l'incapacità dei ragazzi di mantenere la concentrazione sul lavoro da svolgere, sia per l'attrito che si era venuto a creare con alcuni professori, visibilmente infastiditi dalla mia figura e dal mio ruolo, con ripercussioni spesso sugli alunni stessi:

"Durante la lezione di elettronica, c'è stato un diverbio molto acceso tra F. e il professore. F. stava parlando con me e altri ragazzi napoletani mentre svolgeva il suo lavoro, ma mi sembra che il Prof. abbia un'attenzione particolare per lui, giacché lo riprende in continuazione. In realtà, P. e A. mi hanno detto in privato che già il giorno prima il Prof. si era lamentato, sostenendo che quando c'ero io i ragazzi erano più distratti e maleducati, sebbene io abbia sempre cercato di non disturbare l'andamento della lezione. F. alla fine della discussione ha avuto una sospensione, la terza dell'anno, ed è andato via dalla classe lanciando il quaderno ai piedi del professore. Dopo un po' il Prof. mi ha chiesto di avvicinarmi e mi ha detto che non dovrei star troppo con i ragazzi napoletani, visto che la mia ricerca è tarata sui ragazzi stranieri" (febbraio 2011, diario di campo)

"Oggi la Prof. di italiano sembrava molto scocciata dalla confusione in classe. Io ero seduta come al solito in un banchetto laterale, ma era evidente che attribuisse la responsabilità in parte a me, considerato che i ragazzi non perdono occasione per coinvolgermi nelle loro discussioni, chiedendo il mio parere o cercando la mia attenzione" (marzo 2011, diario di campo).

Uno degli aspetti più interessanti del periodo svolto alla Città dei ragazzi è stato rappresentato dalla possibilità di avere a che fare quotidianamente con una varietà di appartenenze, che si traducevano in modalità stilistiche ben precise, permettendomi di apprendere i codici espressivi di stampo etnico sino ad allora completamente sconosciuti. All'interno delle singole classi, pur nella loro profonda diversificazione, dei sotto-gruppi aggregati prima di tutto in base alla provenienza: in una classe ad esempio si era formato il gruppo degli albanesi, mentre in un'altra quello dei pakistani si era ricavato una nicchia ambientale in cui isolarsi dagli altri. Ciascun gruppo si distingueva dagli altri in base a particolari caratteristiche: la lingua, che rappresentava sicuramente un veicolo forte di aggregazione oltre che di esclusione; lo stile nel vestire, fatto di piccoli accorgimenti identificativi, come l'uso del cappellino o di collane in argento vistose per i marocchini o la scelta di pantaloni skinny e camicia per i ragazzi albanesi; la musica, prevalentemente rap per tutti, con inflessioni sul filone popolare nel caso di pakistani e albanesi, ad esempio. Il rimando alla lingua madre era un ulteriore meccanismo distintivo, oltre che di affermazione di una sorta di superiorità: i ragazzi albanesi, ad esempio, parlavano la loro lingua sia tra di loro durante i lavori in classe, sia con gli insegnanti o i compagni che volevano offendere. Molte volte avevo chiesto loro di tradurmi il significato di quanto detto e sovente si trattava di insulti o minacce, specie quando venivano rimproverati o attaccati.

Lo stesso poteva dirsi dei ragazzini autoctoni, minoranza tra le minoranze, che si collocavano sostanzialmente in due insiemi: da una parte, quelli molto taciturni, solitari, con carriere scolastiche discrete, quasi invisibili per gli stessi insegnanti proprio perché poco inclini alla ricerca di attenzione, dall'altra parte, ragazzi alternativi, con capigliature molto colorate, creste o dreads, abbigliamento da skater o metallari, più socievoli, ma comunque ancorati alla loro compagnia di riferimento all'interno della classe. Mi ero resa conto che nel tentativo di non essere schiacciati dalla vistosità e dall'esuberanza dei loro pari, gli adolescenti italiani, o meglio i pochi modenesi presenti, cercavano di crearsi un mondo proprio, evitando categoricamente i rapporti con gli altri gruppetti, spesso perché rifiutati in quanto troppo confusionari e prepotenti:

"I ragazzi modenesi stanno tra di loro anche durante le attività pratiche. Oggi mi sono avvicinata a loro e ho provato a parlarci un po'. Sono molto pacifici, tranquilli, ma ho notato che non vedono di buon'occhio la compagnia albanese. L'ho capito perché, mentre A. chiamava il prof a gran voce, loro si sono guardati sorridendo e M. ha detto che gli albanesi fanno solo far casino, invece di concentrarsi. Gli ho chiesto cosa avessero contro di loro e P. ha risposto che non hanno grandi rapporti perché sono ragazzi arroganti, che vogliono subito attaccar rissa e che per questo preferiscono evitarli" (febbraio 2011, diario di campo).

La vita all'interno della classe era comunque molto stancante. I ragazzini stranieri tendevano ad assumere atteggiamenti poco collaborativi, disturbando la normale attività didattica e annullando completamente l'autorità degli insegnanti: erano spesso confusionari, privi di disciplina e le lezioni teoriche si riducevano a momenti di svago, in cui la maggior parte di loro si muoveva da un capo all'altro dell'aula, abbandonandola di frequente senza nessun permesso o reale motivo. Ad influenzare questo comportamento generalizzato erano soprattutto i "leader" della classe, ragazzi con una personalità spiccata e determinata che si circondavano di un gruppetto di sottoposti con cui monopolizzavano l'attenzione generale. La figura del leader era un elemento distintivo della Cdr, che avrei ritrovato successivamente al Corni, unico altro istituto completamente maschile considerato. Questi *gregari negativi* erano solitamente ragazzi con problemi comportamentali evidenti, alcuni con esperienze di micro-criminalità o con vissuti familiari fatti di abbandoni, con un'influenza deleteria sui membri della classe e sulla dimensione classe più generale:

“F. (napoletano) è sicuramente il leader della classe. Il suo modo di fare prorompente, strafottente e assolutamente indisciplinato, genera sempre confusione e ilarità. Già ieri mi ero resa conto di quanto possa influenzare l'andamento delle lezioni, tanto da essere sbattuto fuori dalla classe frequentemente. Oggi però il suo atteggiamento è stato così inopportuno e provocatorio da far scoppiare in lacrime la professoressa, che probabilmente anche perché molto giovane, non ha saputo reagire con determinazione alla sua costante ricerca di attenzione. I suoi due amici, M. (marocchino) e S. (napoletano), lo appoggiano in tutto ma se lui è assente si uniformano alla media della classe. In effetti la non presenza di F. è palpabile proprio perché si riesce a lavorare in un clima di calma generale. Un docente mi ha detto che i suoi sono separati e che sua madre non si interessa della sua vita scolastica, né del comportamento del ragazzino” (febbraio 2011, diario di campo).

“E., il ragazzino albanese, insieme a H. (marocchino) e A. (albanese), si comporta da leader della classe. Non è un ragazzo confusionario, anzi svolge una sorta di funzione di controllo sugli altri, intervenendo quando qualcuno cerca di creare problemi. Nonostante questo è un ragazzo aggressivo se provocato, che minaccia pesantemente i suoi interlocutori. A differenza di F. (napoletano) della classe seconda, è più un capo branco che un sobillatore. Suo padre ha abbandonato la sua famiglia quando aveva quattro anni e so fratello maggiore ha in un certo senso sostituito la figura paterna. È un ragazzo che tiene molto al modo di vestire, alla cura di sé e che rifiuta di appartenere ad una classe sociale a basso reddito, visto il modo in cui parla della vita da operaio. Quando gli ho chiesto perché facesse la Cdr, ha risposto che è solo una perdita di tempo perché la sua vera aspirazione è fare il modello” (febbraio 2011, diario di campo).

Uno degli obiettivi della ricerca era di provare a tracciare un quadro più generale della loro “personalità sociale”, identificando delle logiche di comportamento ed etiche a livello macro. L'impressione generale era però che, nonostante vi fossero situazioni problematiche, anche abbastanza gravi, la maggior parte dei ragazzi fosse affetta più da una spavalderia di difesa che da un concreto disagio di condivisione dello spazio sociale. Anche con i ragazzi che a prima vista sembravano più complicati da avvicinare si era infatti sempre creata l'occasione per aprire un margine di dialogo, specialmente con coloro che provenivano dal meridione: la comunanza delle origini permetteva a loro di ricorrere all'uso del dialetto senza problemi e a me di posizionarmi su un livello di interazione meno formale. L'ipotetica appartenenza ad un passato simile costituiva un grande vantaggio soprattutto nella fase osservativa, che si era rivelato prezioso a sua volta per arginare la diffidenza degli altri componenti della classe, convincendoli man mano della bontà della mia presenza, a volte travisata come forma di controllo ulteriore dell'istituzione:

“P. è un ragazzino napoletano, trasferitosi all'età di 9 anni al seguito della famiglia. Ha subito cercato di stabilire un contatto, perché dice di aver capito che ero meridionale anche io. Oggi mi ha parlato di sé, della sua famiglia, di sua madre che ormai si preoccupa costantemente per lui ( ieri mi aveva confessato di aver commesso uno scippo un paio di anni prima in motorino con un suo amico e di aver avuto problemi giudiziari per questo) e dopo un po' ha aggiunto: Ma quindi tu non sei un'insegnante? Noi avevamo capito che dovevi star qua a insegnare anche tu! Tu allora studi come noi? E perché devi guardare quello che facciamo? Per il tuo studio? Ma io tanto mi fido di te, perché sì meridional cumm e mè, mica com chisti cà (in dialetto napoletano: perché sei meridionale come me, mica come questi qua, indicando gli altri ragazzi modenesi della classe)” (febbraio 2011, diario di campo).

“Il mio rapporto con i ragazzi napoletani è ormai molto stretto. Ogni giorno mi avvicinano, durante le lezioni tendono a richiedere la mia presenza per parlare. Questa vicinanza è molto utile poiché sono tra i più chiacchieroni della classe e così sono riuscita ad avvicinarmi ad alcuni ragazzi più silenziosi come R. e T., due ragazzi di 18 anni di origine rispettivamente rumena e marocchina.

Il fatto che alcuni loro compagni (napoletani) si fidino di me e abbiano instaurato una relazione amichevole sembra favorire una maggiore apertura anche del resto della classe” (marzo 2011, diario di campo).

L’essere meridionale mi permetteva di sfruttare una benevolenza immediata dei ragazzi nei miei confronti, una benevolenza determinata dalla loro convinzione di aver di fronte qualcuno che, come loro, aveva sperimentato l’esperienza della migrazione. In questo modo risultavo subito simpatica ai giovani provenienti dal Sud e di conseguenza era molto più facile ottenere la loro fiducia e affrontare argomenti anche scottanti senza grosse difficoltà (ad esempio uso di droghe, comportamenti sessuali).

La preziosità di questi contatti si sarebbe rivelata utile anche nei momenti successivi della ricerca, laddove proprio la conoscenza di alcuni personaggi di spicco nell’ambiente giovanile modenese si sarebbe prestata egregiamente per la creazione di nuovi rapporti negli istituti considerati successivamente. Nei mesi seguenti, non poche volte mi accadeva di iniziare delle conversazioni con i ragazzi e le ragazze della classe appena conosciuta facendo riferimento alle esperienze pregresse nelle altre scuole. Questo permetteva di individuare subito conoscenze comuni e, sulla scorta di esse, di ipotizzare un profilo dell’interlocutore, tracciando una mappa mentale delle reti di relazioni al di fuori dell’ambito scolastico e delle logiche comportamentali delle compagnie che andavano lentamente emergendo.

### *6.1.3 Istituto Cattaneo*

L’istituto di istruzione superiore Cattaneo nasce nel 2000 dalla fusione di due esperienze professionali della provincia modenese, orientate principalmente ai servizi e al terziario avanzato. La struttura si compone di due sedi, collocate rispettivamente nella prima periferia modenese e nei pressi della stazione dei treni. La sede del Cattaneo, situata nei pressi di Via Giardini, sorge in un’area isolata rispetto agli altri plessi scolastici della città: all’esterno l’edificio di colore rosso presenta evidenti segni del tempo, sebbene nel complesso la struttura per quanto vecchia appaia bene tenuta. Nelle aule mancano strumenti didattici d’avanguardia come computer o lavagne elettroniche, i banchi dei ragazzi sono datati e come mi era stato rivelato dalla responsabile per gli stranieri le ultime operazioni di tinteggiatura erano state fatte dai genitori dei ragazzi, un modo sia per far socializzare tra loro le famiglie che per dare un tocco di vivacità e freschezza all’istituto, visti gli scarsi fondi a disposizione.

L’offerta didattica dell’istituto prevede quattro indirizzi di studio: economico-aziendale, turistico, servizi sociali e moda. Per quest’ultimo, collocato in una sede dislocata<sup>81</sup>, avevo considerato un periodo di osservazione a parte, motivato dalla caratterizzazione elusivamente femminile degli alunni e dagli alti tassi di componenti straniere. L’attenzione si era così concentrata principalmente sugli indirizzi economico e turistico, che vantavano rispetto ai servizi sociali un’alta concentrazione di alunni stranieri e un buon numero di educatori impegnati in prima persona, e sovente con risorse proprie, a favorire la reale integrazione nel tessuto scolastico dei giovani figli di immigrati.

L’approccio con l’istituto Cattaneo era stato preceduto da una serie di incontri con la referente per gli studenti stranieri più strutturati e burocratizzati. L’accesso era stato consentito solo dopo una lunga serie di documenti da me presentati per testimoniare l’appartenenza universitaria, le motivazioni della ricerca, le tempistiche e le modalità di inserimento nei gruppi classe. Questi colloqui si erano rivelati a loro volta proficui per

---

<sup>81</sup> Dall’anno didattico 2012- 2013, il Deledda indirizzo moda è stato ricollocato in un edificio vicino alla sede del Cattaneo, grazie ad un intervento della Provincia.

ottenere informazioni importanti sulla scuola e sui metodi didattici adottati, oltre che sulle politiche di integrazione degli alunni stranieri implementate.

Una delle peculiarità del Cattaneo era sicuramente quella di intendere l'integrazione degli alunni stranieri come un fatto non solo linguistico, ma soprattutto sociale: l'attenzione per i ragazzi, per le loro storie, per le famiglie di origine, per le loro carriere scolastiche precedenti era innegabile e rappresentava uno degli argomenti principali per molti dei professori con cui stavo entrando in contatto nella fase di organizzazione dell'intervento in aula. Questa propensione alla formazione educativa, e non solo al mero compito istruttivo, aveva creato un clima di collaborazione e di rispetto con i docenti delle classi scelte, favorendo il mio ingresso nelle classi e garantendomi una conoscenza degli alunni stranieri mediata, non senza qualche inclinazione negativa, da voci autorevoli e competenti.

La scelta delle classi era stata ancora una volta dettata in primo luogo dalla numerosità di presenze straniere, ed in secondo luogo, dalla necessità di intervenire in contesti variegati a seconda dell'età: avevo così deciso di concentrarmi su due seconde classi, con una percentuale di stranieri simile (superiore al 30%), e su una prima ed una quinta, per evidenziare rispettivamente le logiche relazionali e comportamentali dei soggetti di nazionalità straniera in relazione all'età di arrivo e al tempo di permanenza, poiché mentre nella quinta avevo a disposizione ragazzi e ragazze cresciuti in Italia, nella classe prima si concentravano invece un buon numero di seconde generazioni pure, ossia di nati in Italia e socializzati sin ai primi anni di vita al contesto ospitante.

Nonostante la collaborazione e l'impegno degli insegnanti per favorire il mio ingresso in aula fossero stati indiscutibili ed impeccabili, la situazione si era mostrata subito molto diversificata: se in una delle due seconde e nella quinta l'atteggiamento dei ragazzi e delle ragazze era stato molto cordiale, curioso e aperto, nelle altre due classi, avevo risentito molto del non essere stata presentata da insegnanti pienamente consapevoli della mia attività, poiché per sfruttare al massimo le giornate a disposizione era inevitabile scegliere attività didattiche in orari ben precise, che finivano irrimediabilmente per penalizzare gli altri interventi, costringendomi a ripiegare su lezioni meno interattive e su docenti meno interessati alla ricerca da un punto di vista umano. Durante i primi giorni, l'atteggiamento delle ragazze, soprattutto di quelle straniere, era stato molto sospettoso, con atteggiamenti arroganti e dispettosi, fatti di risatine e battute alle mie spalle: una delle spiegazioni che mi ero data, era che questi ragazzi fossero più abituati dei precedenti ad interventi di ricercatori e studiosi sul campo e che quindi vivessero come un'invasione ulteriore la mia presenza, che risultava comunque più complicata da accettare, in quanto caratterizzata da una presenza stabile e duratura, ma senza risvolti immediati per loro, vista l'incomprensibilità della mia attività di osservatore non partecipante durante le ore di lezione:

“Oggi le ragazze di seconda sono state molto dispettose. Durante la lezione ridevano tra loro, scrivevano bigliettini ed erano visibilmente intente a prendersi gioco di me. Alcune mi guardano con aria di sfida, altre invece mi ignorano anche quando durante la pausa provo a cercare argomenti di discussione. Ho chiesto così ad A., l'insegnante di italiano dell'altra classe, perché le ragazze si comportassero così e se si trattava di un atteggiamento normale per loro. Mi ha risposto che non sono la prima ricercatrice che arriva a scuola per fare studi sull'apprendimento della lingua o sull'integrazione nelle classi e che probabilmente il loro è un modo per capire chi hanno davanti” (settembre 2011, diario di campo).

Le due classi più problematiche (la prima e una delle due seconde) si caratterizzavano per una forte eterogeneità delle provenienze nazionali, ma soprattutto per il numero elevato di ripetenti, sia provenienti dalle classi dello stesso istituto che da altre realtà modenesi più elitarie, come i licei scientifici e classici. L'esperienza alla Cdr mi aveva già portato a riflettere sul perché di un confinamento così evidente dei ragazzi di origine

straniera in istituti di stampo professionale, spiegabile solo in parte con la volontà dei genitori e dei ragazzi di rivolgersi a strutture capaci di offrire competenze spendibili nel mondo del lavoro una volta ottenuto il diploma. Sia durante i momenti di pausa che nelle interviste, avevo chiesto ai ragazzi di spiegarmi il perché della loro scelta scolastica e spesso era emerso che vi era stato un indirizzamento preventivo da parte degli insegnanti della scuola media verso percorsi "più facili e adatti a ragazzi poco volenterosi".

"Parlando con un ragazzino marocchino ho scoperto che i professori tendono spesso ad indirizzare gli studen verso scuole poco qualificanti. Mi ha detto che lui è stato consigliato dalla Prof. di matematica, che diceva al ragazzo di non essere bravo in matematica, italiano... " (settembre 2011, diario di campo).

"Io volevo fare lo scientifico al Tassoni... ma i miei prof delle medie mi hanno convinto a venire qua. Ero bravino in matematica e scienze, ma boh... dicevano che qua era meglio, che facevo economia e poi potevo lavorare subito e allora ho scelto qua" (ottobre 2011, diario di campo).

Al Cattaneo, l'evidenza di ripetenze nel primo anno di scuola superiore, imputabili a percorsi fallimentari in scuole più performanti, rappresentava un ulteriore elemento di riflessione, specie quando era evidente che fenomeni di questo tipo riguardassero principalmente i ragazzi di origine straniera, e che in molti casi, soprattutto per le ragazze moldave e albanesi, il livello di competenze scolastiche era così alto da non giustificare l'espulsione dal sistema, se non in ragione di difficoltà linguistiche, peraltro poco manifeste.

"Io ho fatto il primo anno al Wiligelmo. Ero in Italia da un anno, ma sapevo già abbastanza la lingua, ma mi hanno bocciato lo stesso perché avevo due insufficienze che potevo recuperare. Io qui ho la media del 9 e anche lì potevo averla, mi serviva solo un po' di aiuto nel primo anno, ma loro pretendevano che facessi le cose perfette in italiano. Nelle altre materie ero brava, avevo 7 in matematica e 8 in scienze".

"Ho fatto la prima nel liceo Tassoni, ma la prof di lettere mi metteva sempre in difficoltà. Non dico che sapessi la lingua benissimo, ma c'erano altri italiani che parlavano peggio di me. Mi hanno bocciato e per qualche mese ho riprovato a frequentare di nuovo la prima, ma poi ho pensato che era meglio non rischiare e così sono venuta qua" (settembre 2011, diario di campo)..

Durante una chiacchierata con un'insegnante di italiano, avevo ottenuto questa spiegazione dinanzi alla mia domanda sul perché ci fossero così tanti ripetenti e soprattutto così tanti rimandati da scuole più elitarie come i licei:

"Alcuni ragazzi stranieri, soprattutto le ragazze dell'est sono molto capaci. In poco tempo imparano la lingua, ottengono risultati eccellenti nelle materie scientifiche, ma questo nei licei non basta. Se non conosci la lingua alla perfezione, nei primi mesi dell'anno rimani indietro per metterti al passo con gli altri linguisticamente e quando ormai domini l'italiano sei indietro sugli altri fronti. I ragazzi che invece bocciamo noi sono pochi, perché cerchiamo sempre di recuperare ed inserirli all'interno della classe, magari rallentando un attimo la didattica per non perdere nessuno, senza però limitare l'apprendimento degli altri. Ci sono poi anche quelli che arrivano da altre scuole come il Corni o la Città dei ragazzi... ecco in quei casi arrivano qui perché erano troppo confusionari, indisciplinati e allora i genitori provano a cercare scuole al loro livello in cui essere però più controllati. Tieni presente che sono scuole maschili e diventa molto difficile per un ragazzo diciamo vivace sapersi controllare quando sei circondato da altri peggio di te" (settembre 2011, diario di campo).

Una questione determinante riguardava la differente strutturazione del tempo scolastico all'interno del Cattaneo, rispetto alle due precedenti esperienze, in cui avevo potuto osservare una propensione maggiore alla formazione professionale piuttosto che squisitamente didattica. L'unidirezionalità della lezione frontale era una delle caratteristiche che più mi avevano messo in difficoltà nei primi giorni: dopo due esperienze molto flessibili in termini di articolazione del tempo scolastico, con svariati momenti di libertà di dialogo e interazione, la gestione della relazione con la classe appariva più difficoltosa in un clima più rigido, sottoposto a regole didattiche ben precise, con tempi più circoscritti alla mera trasmissione di conoscenze. Questa inflessibilità formativa aveva come contraccolpo più evidente quello di non permettermi di instaurare dei rapporti con i ragazzi immediati, neanche durante le pause che si concretizzavano in un'esplosione di gioia e confusione al di fuori delle aule e all'interno di un plesso molto più articolato e dispersivo di quelli del Ctp e della Cdr, che impediva, difatti, di riuscire ad identificare i ragazzi una volta usciti dall'aula.

Nonostante queste difficoltà, ero riuscita dopo qualche giorno ad instaurare dei buoni rapporti con l'altra seconda, grazie soprattutto all'intervento di un ottimo professore di italiano, e con la quinta, in cui avevo trovato ragazzi molto maturi, intelligenti, educati e cordiali, con percorsi scolastici molto validi e ottime prospettive per il futuro prossimo. In quest'ultima classe, c'era un gruppo classe ridotto (18 alunni) con una buona percentuale di ragazzi e ragazze stranieri, provenienti principalmente dal Marocco e dall'Est Europa, con qualche esponente del sud-est asiatico e dell'Africa centrale, la maggior parte dei quali aveva vissuto durante l'infanzia la migrazione a seguito dei genitori. La classe seconda era invece molto numerosa, con una forte presenza di napoletani, marocchini, moldavi, e ragazzi provenienti dalla Colombia, dal Senegal e dall'Eritrea. In entrambe le classi, il clima era collaborativo, basato su un forte coinvolgimento degli studenti nello studio dei programmi formativi e su una grande carica motivazionale dei professori: questo spirito di iniziativa si traduceva chiaramente in una dimensione relazionale poco conflittuale, priva di riferimenti negativi all'alterità, con una mescolanza dei gruppi etnici spontaneamente affidata ai ragazzi.

Un'efficiente funzionalità capace di favorire a sua volta anche l'inserimento di ragazzi disabili, che in questa scuola erano presenti in buon numero. In buona parte delle classi c'erano ragazzi e ragazze con disabilità fisiche accompagnati da tutor di sostegno, che partecipavano attivamente alla vita quotidiana della classe, appoggiati e coadiuvati dai compagni e dagli insegnanti.

Uno degli aspetti più interessanti emersi durante questo periodo di osservazione sul campo aveva riguardato i giovani "esclusi" dal mio target: gli adolescenti modenesi, in maniera simile a quelli della Cdr, si dividevano in due gruppi; da una parte ancora una volta ragazzi e ragazze molto calmi, rispettosi dei professori, taciturni, legati al loro piccolo gruppo, mentre dall'altra parte ragazzi con stili e modi di fare più alternativi, in alcuni casi provocatori, accomunati però da vissuti familiari problematici, di solito reduci da separazioni e divorzi complicati.

Nel complesso, il Cattaneo si caratterizzava per una buona capacità formativa a fronte di classi complesse sulla carta, ma molto affiatate nella pratica. Una scuola essenzialmente proletaria, con esponenti dei ceti operai di origine straniera della provincia di Modena e figli della classe media modenese con esperienze di vita impegnative dal punto di vista emotivo. Una scuola sospinta da professionalità forti e costruttive, capaci di costruire un ambiente sano e positivo, in cui l'integrazione perseguita non si manifestava nelle dichiarazioni di intenti, ma sicuramente nelle pratiche quotidiane.

#### 6.1.4 Istituto Deledda

Approfittando delle autorizzazioni ottenute dal dirigente scolastico per l'accesso alle classi del Cattaneo, avevo immediatamente contattato la responsabile per i ragazzi stranieri della sede distaccata del Deledda per cercare di individuare delle classi potenziali, adatte allo scopo dell'indagine.

L'Istituto Professionale per i Servizi Sociali Grazia Deledda di Modena si articolava in due indirizzi di studio, quello per tecnici abbigliamento e moda e quello per tecnici dei servizi sociali. Solamente le sezioni del primo indirizzo erano però allocate nella sede distaccata del Deledda e l'utenza era quasi completamente femminile, con pochissimi ragazzi soprattutto concentrati nelle classi prime. La sede dell'istituto, che oggi non è più utilizzata, si presentava molto deteriorata dai segni del tempo, con aule poco curate, laboratori alquanto datati e ambienti fatiscenti. L'edificio era, infatti, abbandonato a se stesso, con attrezzature poco idonee alle attività di cucito e disegno, tanto da dare l'impressione di trovarsi in una città molto meno moderna e all'avanguardia di Modena.

Le classi scelte secondo il solito criterio della numerosità erano state due quarte, una seconda e una terza: nelle due quarte la presenza di ragazze meridionali, specie pugliesi e campane, era marcata e si accompagnava ad un alto tasso di rappresentanze del Maghreb. Nella terza classe c'erano invece poche ragazze di origine straniera, poiché la classe nasceva dalla fusione di due seconde che avevano sperimentato molte bocciature ed abbandoni ed in realtà era stata più imposta che scelta dalla referente che mirava comunque a seguire le mie attività e a favorire il mio inserimento tra le ragazze. La seconda, invece, ospitava delle giovani di origine sudamericana, le prime con cui avevo a che fare, e in tutto il periodo di osservazione non ero mai riuscita a vederla al completo: le insegnanti mi avrebbero successivamente spiegato che circa la metà delle iscritte non si presentava a scuola e che le assenze raggiungevano in questa classe, già a metà anno, il limite consentito per legge (massimo  $\frac{1}{4}$  del totale delle lezioni) per evitare di ripetere l'anno scolastico.

Durante il primo giorno di lezione, mi ero imbattuta in una stranezza che aveva conquistato la mia attenzione: al secondo piano dell'edificio, a metà del corridoio erano stati piazzati degli armadi per la cancelleria, che creavano un muro di separazione tra le classi a tutti gli effetti. Approfittando del cambio docente, mi ero presentata ad un'insegnante di sostegno e tra una chiacchiera e l'altra sulle nostre rispettive funzioni all'interno della scuola avevo colto l'occasione per cercare di capire che finalità avesse quel divisorio:

“Dall'altra parte del corridoio ci sono alcune classi del San Carlo. È un liceo classico più popolare del Muratori, dove invece ci sono solo i figli dei benestanti. Il muro serve a dividere le classi, ma in realtà i ragazzi del liceo considerano i nostri degli analfabeti... io ho insegnato lì, facevo il tutor di sostegno ad un paio di ragazzi e non c'era integrazione, solo classi ghetto dove parcheggiare i ragazzi che altrimenti rallentavano la classe... qui anche se il livello è più basso, tutti vengono seguiti allo stesso modo, si danno opportunità a tutti” (ottobre 2011, diario di campo).

Dopo un solo giorno, erano così emersi due aspetti centrali. In primo luogo, in parte potevo spiegare la sovrarappresentazione rispetto alle scuole precedenti di ragazzi con disabilità, distribuiti uniformemente nelle varie sezioni, laddove era possibile ipotizzare che proprio il livello formativo dell'istituto, il clima più sereno al suo interno e la forte presenza femminile, sia nel corpo docente che in quello studentesco, favorissero l'approdo di questi studenti al Deledda. In secondo luogo, pur comprendendo le ragioni puramente pratiche dell'innalzamento di un “muro”, necessarie ad esempio ai fini assicurativi in caso di infortunio o incidente in ambiente scolastico dei rispettivi studenti, era chiaro che il divisorio assolvesse anche ad un altro compito, ossia a quella di rinforzare in un certo senso l'astio e la diffidenza tra le due scolaresche. Durante l'intervallo del giorno dopo,

avevo fatto caso al fatto che mentre le ragazze del Deledda si riversavano nei corridoi o nel giardino esterno, dopo aver preso da mangiare e bere al banchetto di panini interno, i ragazzi e le ragazze del liceo si riunivano nel bagno a loro disposizione, consumando lì le loro merende. Pur nel rispetto dei meccanismi burocratici di divisione delle competenze tra istituti, mi sembrava comunque innaturale che dei giovani rinunciassero a far amicizia con altri coetanei e la spiegazione dell'insegnante convergeva con la prima lettura della situazione, e individuava una discriminazione di fondo molto diffuso tra i giovani modenesi, che avrebbe trovato eco nelle dichiarazioni successive in sede di intervista<sup>82</sup>.

L'inserimento nelle classi si era rivelato abbastanza indolore, tanto che in pochi giorni si era creato un clima di simpatia e complicità, specie con le ragazze più grandi delle quarte. Questo mi aveva permesso di incalzarle subito con domande sulla loro vita e i loro interessi ed in poco tempo avevo capito che la loro visione della scuola non era propriamente rosea. Le ragazze lamentavano uno scarso investimento sulle attività pratiche di sartoria e disegno modellistico, criticavano lo stile di insegnamento delle insegnanti e consideravano la scuola in sé come un posto che cadeva a pezzi. In realtà, avevo notato una forte discrasia rispetto alle lezioni del Cattaneo, sicuramente più teoriche ma anche più dettagliate e complesse a seconda della classe di riferimento. Nelle aule del Deledda c'era invece molta uniformità didattica, con lezioni su argomenti storici o letterari sommarie: l'impressione era che, nonostante il coinvolgimento in prima linea di molte insegnanti, la scuola perdesse di vista gli obiettivi formativi reali in virtù di una più evidente spinta partecipativa ad incontri od eventi per promuovere l'interculturalità e l'integrazione reale delle giovani straniere. Sin dai primi colloqui con i responsabili dell'istituto, avevo ad esempio sentito parlare dell'esperienza "Il vestito dell'altro", un progetto di grande rilevanza e prestigio per la scuola che ogni anno si concentrava su un paese straniero cercando di metterlo in scena attraverso abiti tradizionali reinventati dalle ragazze. Una sperimentazione valida e interessantissima che però le ragazze stesse consideravano deleteria, in quanto assorbiva larga parte delle ore dedicate alle materie pratiche.

Nonostante le lamentele delle studentesse, era però evidente una maggiore integrazione delle ragazze straniere nel gruppo classe, pur rimanendo invariata la ripartizione in sottogruppi e compagnie aggregate principalmente per etnia o paese di origine, come nel caso delle campane che in una delle due quarte occupavano l'ultima fila e facevano gruppo a sé stante, anche senza escludere il resto delle compagne. Nelle classi seconde, questa propensione all'appartenenza ad un gruppo specifico veniva letta con disappunto da alcuni insegnanti:

"Non c'è ancora un amalgama tra di loro, ci sono troppi gruppetti e questo a volte non aiuta perché si difendono a vicenda e con alcune è impossibile creare una relazione. Le ragazze straniere hanno gruppi più piccoli perché ci sono poche connazionali. A volte scelgono una compagna, come N. e P., perché magari non riescono ad entrare in uno dei gruppetti" (ottobre 2011, diario di campo).

"A me non piace che ci siano delle divisioni in classe. Alcune ragazze sono molto capaci, ma stando con altre più svogliate finiscono per lasciarsi andare e collezionano brutti voti" (ottobre 2011, diario di campo).

I pochi ragazzi presenti erano bene integrati e accettati nei gruppi di ragazze, sia nella classe che fuori. Tra i tre conosciuti, uno solo era italiano di origini napoletane, mentre gli altri due erano stranieri. Sebbene uno di loro dichiarasse apertamente la sua

---

<sup>82</sup> Per il riferimento a questa pratica di discriminazione da parte degli autoctoni verso i ragazzi e le ragazze straniere si rimanda alla parte sulle relazioni amicali, in cui la questione è stata affrontata con più precisione sulla base anche delle dichiarazioni raccolte attraverso le interviste semi-strutturate.

omosessualità e anzi avesse fatto *coming out* proprio con le sue compagne l'anno prima, un altro rifiutava qualunque diceria di questo tipo, disprezzando la categoria con particolare foga. Le insegnanti parlavano di queste situazioni come di assolutamente tollerate e accettate dalle ragazze, mentre invece c'era più resistenza nei confronti delle ragazze omosessuali. Durante un'intervista, una ragazza mi aveva confessato di essere bisessuale e che per questo molte sue compagne avevano un atteggiamento di chiusura verso di lei dopo esserne venute a conoscenza.

Così come alla Cdr, la questione della sessualità sollevava domande sulla reale accettazione della diversità e sulle differenze di genere nel giudizio su di essa. Un'altra analogia con la Città dei ragazzi riguardava le esperienze di comunità per alcune ragazze, spesso per questioni di incapacità familiare con conseguenti percorsi di affidi e trasferimenti. Alcune delle ragazze in comunità si avvalevano del supporto di tutor: l'originalità di questi accompagnamenti formativi si inseriva in maniera naturale all'interno di una struttura comunque molto attenta alle forme di disagio emotivo degli studenti.

Uno degli unici intoppi nel periodo sul campo in questa scuola aveva riguardato gli ultimi giorni concordati, in quanto l'intero Deledda aveva aderito ad uno sciopero generale contro i tagli all'istruzione, facendomi perdere la possibilità di condurre altre tre interviste collettive, rivelandosi invece molto utile per cogliere le divisioni di potere all'interno delle sezioni: erano emerse come leader della protesta 4-5 ragazze con cui avevo molto legato, che condannavano moltissimo le ragazze turche e marocchine fermamente decise ad entrare in classe per fare regolarmente lezione. Parlando con alcune delle organizzatrici dello sciopero avevo scoperto che era frequente che in casi di contrasto con la dirigenza scolastica le ragazze straniere tendessero a mantenere posizioni neutrali o addirittura a schierarsi col corpo docente, fomentando la rabbia delle compagne. Questo atteggiamento di indifferente neutralità ero riuscita ad osservarlo in precedenza durante i dibattiti in aula dell'ora di religione o di lettere, su argomenti che vertevano principalmente sul sesso e sulla libertà delle donne, così come anche in alcune interviste, in cui era risultato molto difficile ottenere delle risposte dalle ragazze su temi di questo genere. In questa scuola avevo, infatti, potuto osservare le prime ragazze col velo, in buona parte turche e marocchine.

#### 6.1.5 Istituto Barozzi

Gli ultimi due accessi previsti a plessi scolastici erano stati i più difficoltosi in assoluto. Sia con il Barozzi che con il Corni le trattative con i dirigenti scolastici e i colloqui con i referenti stranieri erano stati caratterizzati da una forte diffidenza nei miei confronti, relativa soprattutto alla necessità di salvaguardia della privacy dei minori e all'interferenza con la normale progettualità didattica. Al Barozzi, un rinomato istituto tecnico commerciale con indirizzi di studio inerenti all'amministrazione, finanza e marketing, alle relazioni internazionali per il marketing e ai sistemi informativi aziendali, dopo una contrattazione di qualche mese ero riuscita ad avere accesso a quattro classi grazie soprattutto all'aiuto di un professore di italiano, che da anni si occupava di seguire l'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola, con una grandissima conoscenza delle problematiche giovanili e una forte vocazione sociologica. Grazie alla sua influenza, ero riuscita a farmi strada tra la noncuranza e la diffidenza iniziale del dirigente scolastico, che in un primo tempo aveva posto molti paletti per lo svolgimento del lavoro sul campo (richiesta di autorizzazioni preventive, lettura della traccia di intervista, riduzione dei tempi di lavoro da 4 a 3 settimane), riuscendo a individuare delle classi che facessero al mio caso. Avevo scelto così di concentrarmi su una prima, una seconda, una terza ed una quinta, isolandole da una rosa di classi fornitemi dal dirigente.

Il primo giorno di osservazione si era concluso ancor prima di iniziare: sull'onda delle proteste studentesche della città, che si inscrivevano in un novembre di passione sul fronte degli scioperi a livello nazionale, mi ero presto ritrovata in una tentata occupazione da parte di un gruppo di studenti, alcuni provenienti da altri istituti, intenzionati ad interrompere le lezioni. Dopo qualche minuto di concitazione, la situazione era diventata abbastanza ingestibile, con i ragazzi che provavano ad uscire in massa dalla scuola, mentre la preside appoggiata dal personale tecnico (bidelli e segretari) cercava di ristabilire l'ordine minacciando provvedimenti disciplinari. In quelle poche ore di confusione, ero riuscita ad avvicinare un gruppetto di ragazze, in buona parte modenesi, che mi avrebbero successivamente aiutato ad inserirmi nella classe (la seconda), che peraltro si era mostrata da subito molto cordiale.

L'impressione iniziale era quella di trovarmi dinanzi ad una scuola più curata, più organizzata, più rigida in termini di disciplina: tranne che nella prima classe, in cui c'era una realtà molto caotica, nelle altre classi avevo trovato ragazzi tranquilli, attenti e soprattutto capaci di conseguire ottimi risultati nei vari insegnamenti. Avevo constatato tra l'altro che c'erano in queste classi esponenti delle seconde generazioni anomali, rispetto a quelli precedentemente osservati: seppur poco numerosi, molti di loro erano figli di migranti di estrazione borghese, con un livello di vita più agiato ed esperienze di vita migrante positive (figli di ambasciatori, figli di medici, figli di piccoli imprenditori). Nella prima considerata, così come anche nelle altre che potevo osservare durante l'intervallo, c'era invece un clima più simile a quello degli istituti precedenti: classi numerose, provenienze miste, situazioni di disagio familiare ed esperienze di comunità, comportamento irrispettoso nei confronti dell'autorità, tassi di ripetenza alti. Il gruppo più consistente era quello ghanese, composto da sei ragazze e da due ragazzi, seguito dalla compagine dell'est-europea, filippina ed asiatica. Accanto alle nazionalità straniera, avevo notato una preponderanza di ragazzi di origini pugliesi e campane, che tendevano a far gruppo nelle ultime file dell'aula. Da una parte c'erano quindi i meridionali, dall'altra le ragazze ghanesi e mescolati tra loro i restanti, solitamente accoppiatisi autonomamente per provenienza.

Il fatto che si trattasse di una prima e che ci fossero evidenti problemi di ordine spingeva i professori a cambiare il posto degli alunni quasi quotidianamente, riuscendo però solo in parte ad arginare la confusione endemica. Nonostante si trattasse di una scuola meno problematica della Cdr ad esempio, sin dai primi giorni mi era apparso evidente che ci fossero casi di burn-out tra gli insegnanti: in un caso avevo assistito ad una vera e propria crisi nervosa quasi immotivata, in un altro avevo notato una totale sottomissione del professore di turno alle prese in giro dei ragazzi che rendevano la lezione un monologo inascoltato. Questo alimentava la vivacità senza freni dei ragazzi, specie tra i più piccoli che erano così liberi di passare il tempo ascoltando musica (come nel caso di due ragazzi filippini e di un trio di nigeriani), di uscire a piacimento dall'aula (come nel caso di alcuni ragazzi campani e di un ragazzino albanese molto scontroso e irascibile) o di passare il tempo chiacchierando, come avveniva nel gruppetto di ragazze ghanesi. C'era quindi una discrasia marcata tra le classi prime e i più grandicelli, che in parte alcuni insegnanti erano riusciti a chiarire:

“Aspettando la fine dell'intervallo, ho parlato con la prof. di inglese. Le ho chiesto come mai i ragazzi di prima fossero così indisciplinati e lei mi ha detto che da un paio di anni il Barozzi attira molti più ragazzini stranieri e soprattutto ragazzi con curriculum scolastici meno performanti. Una delle motivazioni a suo avviso starebbe nella volontà dei genitori di evitare scuole come il Corni o la Cdr considerate come un parcheggio di delinquenti e casi umani. La Prof. aggiungeva però che le prime così confusionarie reggono un anno, perché con il passaggio al secondo anno molti restano indietro, soprattutto stranieri, e inevitabilmente la situazione diventa più gestibile” (novembre 2011, diario di campo).

“Nelle prime, secondo un paio di insegnanti con cui ho chiacchierato oggi, ci sarebbe per forza di cose più indisciplina, in quanto più giovani, appena passati dal sistema delle medie inferiori sicuramente più semplici e familiari. Secondo loro le prime erano così ingestibili solo perché incapaci di incanalare la loro vivacità nello studio e perché in fin dei conti profondamente timidi e a disagio in un mondo nuovo. Specie per gli stranieri, evidenziavano questa sorta di comportamento compensatorio: quanto più il giovane vive esperienze di disagio familiare, economico o sociale, tanto più cerca attraverso la vita di classe di mettersi in mostra, spesso con comportamenti maleducati, quasi alla ricerca di un protagonismo altrimenti negato” (dicembre 2011, diario di campo).

A livello generale, il livello di integrazione degli stranieri nel complesso studentesco era abbastanza elevato. Una forte attenzione del personale docente per le tematiche della diversità, del confronto con l'alterità e del rispetto delle differenze erano così radicati da ripercuotersi sul clima generale: esclusa la prima, nelle altre classi sia le ragazze che i ragazzi di origine straniera erano perfettamente inseriti e si muovevano da un sottogruppo all'altro senza troppi problemi. In alcuni casi si erano creati gruppetti misti che comprendevano anche i modenesi, di solito più restii ad aggregarsi ai non-autoctoni.

La classe quinta, così come quella del Cattaneo, era composta da un buon numero di giovani migranti con percorsi scolastici promettenti, buone aspirazioni per il futuro e ottime competenze linguistiche. La profonda motivazione allo studio, il riferimento costante ai sacrifici dei genitori, la tensione per gli imminenti esami che avrebbero determinato il corso delle loro vite nel futuro immediato erano il segno evidente di una generazione di figli migranti nettamente differente dai più piccoli: non si trattava di una semplice questione d'età, ma di una forma mentis differente, di un atteggiamento nei confronti della scuola e delle possibilità da essa fornite più vicine al mondo degli adulti. Non a caso, buona parte di questi ragazzi erano figli di genitori laureati in patria, in alcuni casi medici e avvocati, costretti ad abbandonare il paese per questioni politiche o crisi economiche strutturali.

L'esperienza in questo istituto si era conclusa positivamente, offrendomi la possibilità di osservare da vicino non solo le storie di ragazzi stranieri difficili, di percorsi scolastici accidentati, di irrequietezza e disagio giovanile. Avevo avuto l'occasione di vedere con i miei occhi i successi di ragazzi impegnati nello studio, perfettamente integrati nella realtà sociale modenese, consentendomi di effettuare delle riflessioni ulteriori sulle motivazioni del successo e dell'inserimento degli adolescenti stranieri in relazione alle pratiche di integrazione reali messe in atto dalle istituzioni.

#### *6.1.6 Istituto Corni*

L'ultimo accesso ad un istituto professionale modenese era stato travagliato e lunghissimo. In primo luogo, era stato molto difficile ottenere un colloquio col dirigente scolastico, con cui ero riuscita a parlare solo dopo tre mesi di richieste; in secondo luogo, non avevo trovato nessun insegnante disposto a seguirmi nella fase di inserimento, poiché la responsabile per gli stranieri per ragioni personali non aveva avuto modo di seguire la questione dall'inizio; infine, mi erano state assegnate quattro prime e sapevo bene che impegno avrebbero richiesto. Il primo giorno era quindi stato un salto nel buio: quello che sapevo dell'Istituto professionale per l'artigianato e l'industria Fermo Corni e dei suoi studenti era il frutto delle dichiarazioni e delle voci dei ragazzi intervistati. Mi aspettavo un ambiente difficile, con classi esclusivamente maschili, situazioni problematiche e questo è quello che avevo trovato.

La struttura composta da palazzoni grigi comunicanti mediante lunghi corridoi si componeva di aule per la didattica e laboratori per la pratica. Gli indirizzi di studio si articolavano in manutenzione e assistenza tecnica, con insegnamenti rivolti

all'automazione e all'elettronica, produzioni industriali e artigianali, servizi socio- sanitari con specializzazione odontotecnica. Solo in quest'ultimo indirizzo le classi erano miste, con una percentuale di ragazze pari a quella maschile. All'interno degli edifici, regnava una confusione eccessiva, con corridoi pieni di studenti, aule con porte aperte e cortili zeppi di giovani fumatori. La vicinanza alla stazione delle corriere rendeva inoltre gli studenti del Corni i primi avventori del posto, specie se si considera l'usanza diffusa di uscire ed entrare dall'istituto senza grossi problemi di controllo.

La prima presentazione alla classe si era subito rivelata ingestibile: i ragazzi, circa una trentina, avevano reagito con cori, banchi spostati, urla e agitazione generale, rendendo impossibile qualsiasi forma di dialogo per almeno dieci minuti. Con molta difficoltà, il professore di turno aveva cercato di riportare la calma in classe, ma nonostante questo, per tutta la durata della lezione, i ragazzi avevano continuato a far battute sulla mia presenza, molte della quali a sfondo sessuale. La strategia di contenimento dell'insegnante si era rivelata tra l'altro completamente sbagliata, visto che aveva cercato di far riflettere i ragazzi sul loro comportamento, scatenando l'ilarità e la derisione nei suoi confronti. Notevolmente infastidita dalla cosa, avevo atteso il cambio dell'ora per fare un discorso alla classe molto chiaro che speravo mi avrebbe aiutato a ribadire i ruoli e dar vita ad un clima più sereno. La verità fu che le mie "minacce" apparvero inutili e che soprattutto in quella classe avrei dovuto rassegnarmi all'idea di osservazioni disturbate dalla maleducazione di buona parte degli studenti. La classe in sé rappresentava la normalità del Corni: classi pollaio, prevalentemente composte da ragazzi di origine straniera, con un folto gruppo di ragazzi ghanesi, nigeriani, marocchini, albanesi e ragazzi meridionali, anche qui principalmente pugliesi e campani, con evidenti problemi di disciplina e irrequietezza diffusa.

Gli incontri con le classi successive, per quanto "originali", erano stati più gestibili dal mio punto di vista, considerato l'apice toccato con la classe di inizio osservazione. Si trattava di classi sempre ed esclusivamente maschili, con appartenenze nazionali diversificate, poco interessate alle lezioni e avvezze alle sospensioni o alle note dei professori, ormai inutili sotto ogni punto di vista. Una delle prime impressioni durante il soggiorno al Corni era stata che vi fosse uno stile di insegnamento univoco negli istituti professionali per così dire "marginali", ossia in quelle scuole destinate a raccogliere i giovani con aspirazioni più proletarie o comunque quelli meno competitivi in assoluto: il Corni assomigliava pericolosamente alla Cdr e al Deledda, poiché le uniche lezioni degne di questo nome erano quelle pratiche, gestite solitamente da insegnanti anziani, avvezzi alla testardaggine e all'indisciplina dei ragazzi, e quindi più capaci di mantenere un clima ordinato e produttivo. La maggior parte delle lezioni teoriche erano scarse, mirate all'insegnamento di nozioni basilari, che a malapena riuscivano ad essere esplicitate. Il tempo veniva impiegato perlopiù nel correggere i compiti a casa o quelli assegnati all'interno dell'ora ed il livello generale sembrava davvero bassissimo. Specie in due classi, il livello linguistico dei ragazzi era scarso: la maggior parte di coloro che avevano difficoltà ad esprimersi non erano ragazzi giunti da poco in Italia, ma ragazzi socializzati nelle scuole medie italiane, modenesi e non, che mostravano una conoscenza sufficiente della terminologia ma un uso pessimo delle regole grammaticali, evidente in maniera inequivocabile negli scritti, mentre solo una piccola percentuale di giovani frequentava il Centro territoriale permanente per il potenziamento dell'italiano, essendo arrivati a Modena da pochi mesi.

All'interno delle classi, la strutturazione in gruppi etnici era molto marcata: pur essendo tutti molto uniti nei momenti di confusione o negli attacchi ai professori, i ragazzi tendevano a far gruppo con i propri connazionali. I ghanesi erano quelli più settari: nelle varie classi, anche in quelle escluse dall'osservazione che però affollavano i corridoi della scuola, c'erano gruppi numerosi, accomunati da uno stile *gangsta* (pantaloni larghi, collane ecc.) nell'abbigliamento, e dalla condivisione, a tratti ossessiva, della musica rap, ascoltata e cantata in qualsiasi momento. Pur essendo divisa in gruppetti, la compagine ghanese era

unitissima, tanto che non era infrequente, durante le lezioni, vedere la porta dell'aula aperta con forza da alcuni ragazzini di altre classi per salutare o invitare ad uscire i "brò" (brò, dall'inglese brother, era l'appellativo più usato tra i ragazzi di colore per denominare gli altri connazionali):

"In sole due ore, sono entrati in classe per ben tre volte due gruppi di ragazzi ghanesi....senza chiedere permesso, un paio di loro si sono avvicinati ad A. e alla sua compagnia, hanno parlato tra loro in un misto di italiano, ghanese e inglese e sono poi andati via. Gli altri si erano limitati ad urlare dalla porta ai loro amici di raggiungerli in bagno. I professori sembrano incapaci di gestire le classi, visto che per i corridoi della scuola in qualunque momento c'è una confusione simile a quella dell'intervallo. Molti di loro stazionano sui banchi destinati al personale scolastico e spesso sono loro stessi a lasciarglielo fare" (gennaio 2012, diario di campo).

Meno marcato era invece il sentimento di appartenenza dei marocchini ad esempio, che in questa scuola erano numerosi, ma smembrati tra le singole classi così da non costituire mai un gruppo abbastanza numeroso. Rispetto alla Cdr, sembrava che i ragazzi marocchini cercassero di trovare il loro posto nella comunità scolastica attraverso più la ricerca di uno stile personale che non un'omogeneità di gruppo. In questo modo, era facile trovare dei gruppetti misti, capeggiati da giovani marocchini spigliati, vivaci ma collaborativi, insieme ad albanesi e meridionali, specialmente napoletani. In realtà questa vicinanza tra marocchini, albanesi e meridionali era già emersa con forza durante le interviste e nelle precedenti osservazioni, ma aveva trovato piena manifestazione in questo istituto.

Uno degli aspetti più problematici della scuola in questione era quello dell'età, che in moltissimi casi era assolutamente sproporzionata rispetto alla classe di riferimento. Avevo trovato più ragazzi quasi maggiorenni, o anche di 19 anni, nelle classi prime che nelle quinte degli altri istituti. Molti di loro erano pluri-ripetenti interni, passati da una sezione all'altra senza mai riuscire a superare il primo anno, in attesa di raggiungere la maggior età per poter smettere di frequentare le lezioni. La loro presenza era assolutamente deleteria per i più piccoli, affascinati dalla sagacia dei più grandi, e per la classe nel suo insieme, come testimoniato da alcuni insegnanti:

"Oggi è arrivato in classe un nuovo ragazzo. Ha già 17 anni ed è stato inserito in prima, perché è arrivato dal Ghana un mese fa. Ci sono altri casi del genere nelle altre classi, ma ho notato che molti ragazzi non sanno parlare bene in italiano, seppure molti di loro comunichino in inglese o francese tra loro. Sbagliano l'uso delle forme verbali, hanno un vocabolario molto ridotto e sono incapaci di scrivere in italiano, come ho notato spiando i compiti di B. e T., i due ragazzini nigeriano e marocchino al primo banco" (gennaio 2012, diario di campo).

"C., ha 17 anni. Viene dal Marocco ed è in Italia da quando ha 11 anni. La prof di italiano mi ha detto che ha ripetuto la prima tre volte e che era già stato bocciato in passato. In classe non collabora, parla in continuazione, prende in giro i più piccoli seduti davanti a lui, fa molte assenze ed entra spesso in ritardo. La professoressa ha sottolineato che questi casi sono ulteriori complicazioni in classi così difficili, perché rendono impossibile stabilire un qualsiasi contatto con gli altri ragazzi, che finiscono per cercare di emularli o comunque che appoggiano il loro operato visto quanto può essere divertente dal loro punto di vista" (gennaio 2012, diario di campo).

"A. ha dei seri problemi sociali. È di origini marocchine, ha quasi 18 anni e si comporta da piccolo camorrista. Gira con un'espressione da provocatore, pronto alla rissa o alla discussione. Ha un abbigliamento che i ragazzi giudicherebbero da "tamarro", con jeans strappati e con scritte, magliette rose scollate, collane e bracciali vistosi, orecchini diamantati. Da quel che mi hanno rivelato un paio di insegnanti, ha ripetuto l'anno già 4 volte, ma per lui la scuola è un parcheggio dove trovare gli amici e far baldoria. Hanno provato anche ad indirizzarlo verso corsi di sostegno ma senza nessun risultato. Mi sembra di aver capito che ha avuto anche problemi con la legge e che

abbia a che fare con un giro di spaccio. Le insegnanti sono molto timorose per l'influenza che A. ha sugli altri ragazzi, specie su quelli più piccoli che ha preso sotto la sua aula protettiva" (gennaio 2012, diario di campo).

Queste ennesime figure di leader negativi rispondevano perfettamente all'idealtipo tratteggiato con i ragazzi della Città dei ragazzi: spesso straniero, di origini marocchine o albanesi o anche meridionale, con storie di vita familiare complicate, esperienze di criminalità precoci, coinvolgimento nell'uso o nella vendita di droghe, come marijuana o hashish, e pessimi risultati scolastici.

Erano tuttavia emersi anche altri gruppi degni di nota, che avevo tralasciato per semplice rilevanza numerica, come ad esempio i filippini: in questa scuola ne avevo rintracciati moltissimi rispetto alle altre e soprattutto con caratteristiche molto diverse. Abituata ad avere dinanzi ragazzini e ragazzine molto taciturni, spesso isolati dal resto della classe, con evidenti problemi di linguaggio o nei casi contrari con un atteggiamento disciplinato e rispettoso della gerarchia scolastica, ero rimasta turbata nell'incontro con un gruppetto in particolare. Composta da cinque ragazzi di età compresa tra i 15 e i 17 anni, la compagnia filippina appariva isolata rispetto al resto della classe, attenta durante le lezioni, con buoni risultati nelle varie materie e rapporti civili con gli insegnanti. Nonostante fossero molto discreti e silenziosi, i ragazzi passavano però il tempo ascoltando musica, scambiandosi canzoni con il cellulare e parlottando tra loro, esclusivamente in filippino. Avrei scoperto solo molto tempo dopo che un paio di loro erano consumatori assidui di droghe sintetiche, oltre che piccoli spacciatori nella loro comunità. L'immagine proiettata e quella reale erano così molto discordanti tra loro ed aprivano uno spiraglio nell'indagine, sino a quel momento scarsamente considerata.

Questa costante tensione e agitazione tra gli studenti si riversava sugli insegnanti, creando situazioni in alcuni casi imbarazzanti: avevo assistito a crisi di pianto, uscite dalla classe in preda a scatti d'ira, dichiarazioni a sfondo razzista neanche troppo velate, offese ai ragazzi anche molto forti, che però non riuscivo in parte a non giustificare. Quella che avevo davanti non era una scuola difficile e basta, bensì un'arena in cui le vittime erano i professori, schiacciati e subissati dalla violenza verbale e in alcuni casi fisica dei ragazzi, abituati a trattarli come pari ma senza il rispetto per i propri coetanei. Molte volte le lezioni e le discussioni su argomenti di attualità, come la crisi economica, le migrazioni, le prospettive occupazionali, ma anche questioni assolutamente neutrali diventavano solo un modo per scatenare accesi confronti tra insegnante e studenti, di solito sempre i più arroganti, che si traducevano in poco tempo in scontri razziali, come nei seguenti casi:

"Durante la lezione, il professore ha comunicato che le assenze ingiustificate verranno comunicate direttamente dalla scuola ai genitori. T. ha ribattuto che non è il caso di sprecare soldi per telefonare a casa, visto che la scuola ha pochi fondi. La risposta del professore è stata che in quanto minorenni le tasse non le paga lui, T. ha risposto che loro le tasse le pagano eccome, credendo che l'insegnante avesse fatto riferimento al suo essere straniero. Da questo fraintendimento sono arrivati a parlare di come gli italiani disprezzino gli stranieri, di come li criticano sempre ma se ne approfittino ecc...non ho ben capito come siamo arrivati a questo partendo dall'incipit della discussione" (febbraio 2012, diario di campo).

"Il prof. ha chiesto al ragazzino marocchino al primo banco come spiega il suo comportamento nei miei confronti (battutine fatte appena entrata) visto che è musulmano. Il ragazzino ha risposto che la colpa non era sua, poiché avrei dovuto girare coperta per non essere guardata, come previsto dal Corano. Da quel momento si è aperta una discussione in cui il professore sosteneva le negatività della religione islamica. I ragazzi non sembravano sconvolti dal riferimento ma si sono comunque messi sulla difensiva e da lì a poco hanno cominciato ad insultarsi tra di loro, appellandosi in vari

modi: munnezz (immondizia), albanese ladro, negro di merda, marocchino gay, turtlèn (tortellino)” (gennaio 2012, diario di campo).

I pochi momenti di riflessione sulla condizione giovanile e sull’esperienza migratoria perdevano quel connotato positivo che avevo riscontrato ad esempio al Cattaneo o al Deledda, trasformandosi in ulteriori situazioni di confusione generale e fraintendimento reciproco. Nonostante la ricerca di soluzioni propositive, le ore scolastiche erano così vuote, senza senso, destinate solo a contenere l’esplosività dei ragazzi senza finalità formative effettive, con conseguenze evidenti sui tassi di abbandono scolastico, sulle ripetenze ad oltranza e sulla professionalità degli insegnanti, molti dei quali visibilmente sfiancati da un’esperienza di insegnamento così al limite.

## **6.2 Altri luoghi formali: centri giovanili e associazioni di volontariato**

Seppur con tempistiche ridotte a quelle del mondo scolastico, ero riuscita a realizzare una serie di osservazioni in contesti di ritrovo formale, sfruttando le indicazioni che mi erano state date nella fase di preparazione dai responsabili comunali. Avevo così isolato molteplici realtà locali che si occupavano del tempo libero dei giovani modenesi, offrendo loro spazi ricreativi ed attività di svago sotto l’occhio vigile di adulti preparati e competenti, e scelto di concentrarmi su due ambiti in particolare, entrambi situati nel quartiere Crocetta, zona caratterizzata da un’alta concentrazione di soggetti di origine straniera e di immigrati interni, provenienti principalmente dalla Campania.

Il primo era un centro giovanile chiamato Alchemia, dotato di sale per corsi di danza hip-hop, sale prove per gruppi emergenti, bar “analcolico” e discoteca pomeridiana attiva nel fine settimana. L’altro era invece un doposcuola, gestito da volontari ed educatori, completamente gratuito, offerto ai ragazzini in difficoltà scolastica o bisognosi di essere seguiti nello studio. In entrambi i contesti avevo chiesto ed ottenuto la possibilità di inserirmi in qualità di volontaria per seguire da vicino gli adolescenti di origine straniera, approfittando della possibilità di non rivelare gli intenti della ricerca ed il mio ruolo di osservatore.

### *6.2.1 Circolo Alchemia*

Dopo un colloquio di presentazione con la responsabile del centro di aggregazione Alchemia, avevo iniziato la mia attività di volontaria nei pomeriggi con più attività programmate, che a detta degli educatori erano quelle più frequentate da ragazzi e ragazze straniere. Il centro organizzava, infatti, corsi di ballo, giornate di aiuto per la ricerca del lavoro, attività ricreative per ragazze, sale per la registrazione di canzoni a disposizione delle band emergenti, ma offriva anche uno spazio a disposizione dei ragazzi per chiacchierare, fare amicizia e giocare, grazie alla possibilità di prendere in prestito pattini, palloni o di fare campionati di biliardino, calcio e pallavolo, con tanto di squadre amatoriali.

Durante la mia attività, avevo modo di osservare i ragazzi da una prospettiva privilegiata e di ottenere informazioni sui loro stili di vita da parte degli educatori, approfittando dell’informalità del contesto e della flessibilità delle attività, che garantivano libertà e autonomia ai ragazzi.

Una delle attività di maggior successo era rappresentata dal corso di hip-hop, a cui partecipava assiduamente un gruppo di ragazzi nigeriani. Tra di loro vi erano quattro iscritti alla Cdr, un maggiorenne in cerca di lavoro e un ragazzino che arrivava in autobus da un paesino nelle vicinanze di Modena per ballare con i suoi amici. I ragazzi si impegnavano attivamente nel ballo, creando coreografie e insegnando anche agli altri

compagni passi e movenze, e spesso una volta terminati gli allenamenti rimanevano al centro a chiacchierare e a riposarsi, senza però cercare di conoscere gli altri ragazzi italiani presenti.

Insieme ai nigeriani, assidui frequentatori del centro erano i ragazzi di origini napoletane del quartiere, partecipi quasi ogni giorno sin dall'apertura, concentrati intorno al biliardino, alla tv del bar interno o nel campetto da calcio all'esterno.

Assenti risultavano invece le ragazze: salvo qualche sporadico gruppetto che arrivava al centro solo per cercare gli amici o controllare chi vi fosse, le ragazze stavano lontane dal centro, preferendo le panchine del parco. Avevo chiesto alle educatrici come mai ci fosse questa disparità di genere nella partecipazione alle attività e le risposte che avevo avuto spiegavano il fatto come il risultato di una diffidenza di fondo dei genitori, specie di quelli stranieri, nel mandare le ragazzine al centro per paura che ci fossero ragazzi poco raccomandabili o che non ci fossero abbastanza adulti capaci di controllarle. Come sosteneva un'educatrice, tra i genitori stranieri era diffuso il timore di far crescere le ragazze in contesti così liberi a loro avviso e spesso le stesse volontarie avevano dovuto fare opera di convincimento sui familiari per spingerli a fidarsi di loro e delle loro attività.

Dopo poche settimane di lavoro sul campo, mi ero però accorta di quanto la vita nel centro fosse effettivamente poco proficua per la mia ricerca: al centro arrivavano infatti precise tipologie di ragazzini che mal si adattavano ad una ricerca che mirava a far emergere le varie anime del mondo giovanile straniero. In primo luogo, si trattava di residenti nel quartiere o di ragazzi spinti dalla frequentazione di un corso, come nel caso dei ragazzi nigeriani per l'hip-hop. In secondo luogo, come accennato sopra, mancavano le ragazze e le poche che arrivavano erano spesso restie a parlare con gli educatori e con me, attratte dalla comitiva di ragazzini di turno o da impellenze ulteriori. In terzo luogo, la connotazione del centro era eccessivamente rigida: un bar analcolico, il divieto di fumo all'interno dell'area, l'adozione da parte degli educatori di atteggiamenti paternalistici nei confronti dei ragazzi e la vocazione di ispirazione religiosa del circolo influenzavano necessariamente l'utenza che era così filtrata alla base, escludendo i ragazzi più problematici e paradossalmente più necessitanti di un clima di controllo.

L'esperienza all'Alchemia si era rivelata così ben presto preziosa per la pratica di socializzazione con i ragazzi stranieri, ma poco utile dal punto di vista degli obiettivi della ricerca, tanto da indurmi ad abbandonare il campo dopo circa un mese di attività.

### *6.2.2 Gavci, Gruppo autonomo di volontariato civile in Italia*

Nello stesso periodo di osservazione all'Alchemia, avevo iniziato la mia attività come volontaria al Gavci, un gruppo autogestito da volontari ed educatori, finalizzato al sostegno dei ragazzi e delle ragazze del quartiere Crocetta nello studio e nei compiti a casa. Era bastato un semplice incontro con i responsabili dei volontari per spiegare gli intenti del mio studio e le finalità del mio intervento, che si sarebbe tradotto in una collaborazione attiva da entrambe le parti: dalla mia parte offrendomi come insegnante per i ragazzini più grandi, dalla loro cercando di assegnarmi a ragazzi e ragazze di origine straniera. In questo modo avrei avuto la possibilità di creare delle relazioni confidenziali con alcuni di loro, evitando anche in questo caso di esplicitare la mia posizione di ricercatore.

In realtà, mi ero subito resa conto di quanto fosse difficile conciliare i tempi dello studio dei ragazzini con la possibilità di chiacchiere informali, oltre che con il controllo costante e vigile degli altri educatori più adulti che cercavano sempre di trovare qualcosa da fare ai ragazzi.

Insieme a me, a svolgere il compito di educatori volontari, c'erano anche alcuni ragazzi che stavano completando il percorso di servizio civile: si trattava di ragazzi italiani e di giovani stranieri, alcuni dei quali iscritti all'università come L., una giovane di 24 anni marocchina immatricolata alla Facoltà di Economia o S., una ragazza albanese iscritta a

Lingue. Specie la prima si era rivelata un informatore fondamentale, aiutandomi attivamente sia fornendomi indicazioni sul modo di guardare i ragazzi e le ragazze, sia offrendomi spiegazioni personali delle motivazioni di certi comportamenti.

Esperienze di successo di giovani migranti, inseriti nel tessuto modenese, e impegnati in attività di volontariato sociale, ma anche di insuccesso, come nel caso di B., un giovane di 23 anni nigeriano, che sarebbe diventato papà di lì a poco. B. era un ragazzo poco maturo, molto spigliato e vivace, ma senza prospettive per il futuro, che aveva abbandonato la scuola e che aveva scelto il servizio civile come unica possibilità dopo mesi di disoccupazione.

Le uniche vicende degne di nota avevano riguardato dei colloqui con alcune ragazze marocchine, che usavano L., la studentessa universitaria marocchina, come confidente, grazie anche alla sua abilità nel saperle ascoltare e consigliare. Durante la correzione dei compiti, era capitato più di una volta, che io e L. fossimo sedute allo stesso tavolo e che ci ritrovassimo a parlare con le ragazzine che ci avevano assegnato di ragazzi, feste, amicizie, sesso. In particolare, quando c'erano S. e T., entrambe marocchine di 13 anni iscritte al Barozzi, le ore di studio finivano inevitabilmente per trasformarsi in chiacchierate infinite. Entrambe molto sveglie le ragazze parlavano in continuazione di se stesse, della loro vita, dei loro genitori, offrendo a me spunti interessantissimi su cui concentrarmi. Queste ragazzine parlavano, infatti, molto liberamente di sesso, droghe ed alcol ed in un paio di occasioni avevano chiarito meglio quali fossero i reali comportamenti delle ragazze marocchine:

“Doposcuola con L., insieme alle due amichette S. e T., che già ieri avevano monopolizzato l'attenzione di L. chiedendole consigli su questioni sentimentali. Ho approfittato del clima confidenziale per fare qualche domanda anche io. S. ha raccontato di avere un fidanzato marocchino di 18 anni, che fa il Corni. Ci ha detto che la scorsa settimana non è tornata a casa sabato notte e che ha dormito in stazione dei treni con lui in sala d'attesa. I suoi genitori avrebbero già chiamato un paio di volte i carabinieri, ma lei dice che tanto non gli importa delle punizioni perché poi trova sempre il modo di vedere il suo tipo. Tra l'altro, proprio due giorni fa, L. le ha dato il permesso di allontanarsi dalla sede del doposcuola per raggiungere il fidanzatino al parco, facendosi giurare dalla ragazzina di tornare prima dell'arrivo di sua madre, che ovviamente viene a portarla e prendere al doposcuola per essere sicura che non vada altrove (non ho trovato la cosa molto corretta, ma L. dice che tra loro c'è un rapporto di fiducia e che se può cerca di darle una mano così magari lei evita cose peggiori, come quella di scappare di casa)” (gennaio 2011, diario di campo).

Nonostante queste preziose informazioni, l'attività di volontaria era iniziata a diventare troppo preponderante rispetto a quella di ricercatrice, anche perché una volta esaurite le conversazioni con S. e T., salvo qualche raro episodio, i pomeriggi stavano trasformandosi in ore di solo studio, in cui il dialogo si riduceva a questioni banali. Nello stesso periodo di conclusione dell'attività al circolo Alchemia, avevo così scelto di chiudere anche la mia esperienza al Gavci, scegliendo di ampliare il numero di istituti scolastici per l'osservazione sul campo e la conduzione delle relative interviste mirate.

### **6.3 Luoghi di ritrovo informali nella città di Modena**

Nei periodi di osservazione nelle scuole e presso i circoli culturali e ricreativi della zona, avevo individuato delle aree di ritrovo informale dei giovani adolescenti all'interno della città di Modena. In particolare parchi, piazze del centro storico, stazione delle corriere e centri commerciali erano abitati quotidianamente da compagnie di ragazzi e ragazze, stranieri e non, durante tutta la settimana e specialmente nel weekend, e si prestavano perfettamente alla fase osservativa, pur limitando notevolmente la partecipazione e il confronti con l'oggetto di studio.

La Stazione delle corriere era per ovvie ragioni quella più frequentata: sia per coloro che provenivano dalle zone limitrofe di Modena o da quartieri più periferici, che per i residenti, le stazioni rappresentavano un luogo di incontro. Molti ragazzi si davano appuntamento lì al termine delle lezioni, altri semplicemente sceglievano di rifugiarsi dopo aver eluso le lezioni scolastiche. Durante le mie osservazioni, la maggior parte effettuate muovendomi nei paraggi della stazione dopo la fine dell'orario scolastico, avevo notato una suddivisione della zona in singole aree anche sulla base delle dichiarazioni dei ragazzi a riguardo: da una parte si concentravano gli adulti e i gruppi di giovani più alternativi, la stessa dove alcuni ragazzi intervistati avrebbero individuato lo spaccio della zona; dall'altra invece, collocati nelle vicinanze delle pensiline in attesa degli autobus di linea, gruppetti misti, la maggior parte composti da ragazzi di origine straniera, nella maggior parte dei casi marocchina e albanese. Le ragazzine erano principalmente marocchine e nigeriane o ghanesi: mentre le prime si muovevano autonomamente, passando da un gruppo all'altro, le ragazze di colore restavano invece sempre in compagnia di connazionali in gruppetti ben definiti.

Le vie del centro si riempivano di sera, spesso solamente durante il week end, quando l'intero centro storico veniva invasi letteralmente da frotte di giovani adolescenti, che uscivano da scuola e passavano il pomeriggio girando per i negozi. I negozi di abbigliamento giovanile, specie quelli appartenenti a catene più economiche, erano quelli più frequentati, insieme a quelli sportivi.

Le piazze avevano invece un'utenza specifica: in piazza Roma ad esempio si trovavano i giovani autoctoni, i modenesi di buona estrazione sociale che qui fanno aperitivo, e dove gli unici ragazzi stranieri che si vedevano erano quelli albanesi e napoletani, che si mimetizzavano meglio all'interno della compagine; in piazza Matteotti si riuniscono invece le compagnie di ragazzi marocchini, impegnati ad ascoltare musica rap e a bere in compagnia anche di ragazzi meridionali; ancora nelle vicinanze di piazza San Francesco, quasi alle porte del centro, si radunano i ragazzi filippini, che passano il tempo ascoltando musica filippina in compagnia delle ragazze filippine, in gruppi assolutamente monoetnici. Le piazzette vicino alla Pomposa ad uso esclusivo dei ragazzi universitari restano al di fuori del circuito degli adolescenti.

I parchi rivestono un ruolo molto importante in termini di aggregazione: alcuni di essi mi sembrava venissero scelti dai ragazzi a seconda proprio dell'etnia di riferimento, come ad esempio nel caso del parco Amendola, ritrovo di molte compagnie di ragazzini napoletani e marocchini, del parco Ferrari, dove invece si riunivano adolescenti e giovani maschi di origine indiana, o ancora il Parco XX Aprile, colonizzato da gruppetti di ragazzini marocchini.

In tutti questi luoghi, le mie osservazioni erano state brevi, guidate da informazioni ricevute e prive di contatto con i soggetti studiati, laddove solo in poche occasioni ero riuscita ad avvicinare dei ragazzi, usando delle conoscenze o delle scuse improponibili (chiedere l'orario, fingere di aver sbagliato persona), senza peraltro riuscire ad intavolare conversazioni degne di nota.

Uno dei "luoghi informali" che mi ero invece involontariamente ritrovata a frequentare, e che mi aveva offerto grossi elementi di riflessione, era quello dei social network, in particolare di Facebook, che rappresentava lo strumento di comunicazione per eccellenza della quasi totalità dei ragazzi osservati. Nonostante non avessi pensato all'uso dei profili sul celebre social network per allargare la mia osservazione, l'occasione mi era stata fornita dagli stessi ragazzi, che avevano quasi sempre cercato di contattarmi in rete. Approfittando di alcuni contatti stabiliti, ero riuscita così a muovermi sulle pagine dei loro conoscenti, ritrovando altri giovani incontrati a scuola o nei circoli, vista la visione pubblica del loro profilo. In questo modo, avevo ottenuto informazioni aggiuntive su alcuni ragazzi interessanti dal punto di vista dell'indagine, compreso appellativi e soprannomi, colto relazioni amorose e amicali non palesate durante le interviste, individuato generi musicali e artisti più in voga tra di loro, oltre che principalmente per conoscere il loro

modo di esprimersi o le convinzioni e i pensieri sulla vita in generale, sulla religione, sulla famiglia e così via. Attraverso le pagine face book avevo potuto integrare le informazioni ricevute nelle prime interviste, modulando di conseguenza le tracce dei successivi colloqui. In questo modo, ero riuscita a cogliere meglio la gestione del tempo libero, le relazioni interetniche nei gruppi, i rapporti di genere e gli stili di vita devianti, confrontando spesso le dichiarazioni dei ragazzi con le fotografie o gli status a commento delle serate di cui mi parlavano ad esempio.

L'insieme delle osservazione nei contesti formali ed informali si era così strutturato in una logica complementare, laddove le intuizioni derivanti dall'esposizione a taluni luoghi di socializzazione istituzionalizzati facilitava poi la comprensione di comportamenti e pratiche visibili al di fuori degli ambienti scolastici. Al contempo, la relazione con il corpo docente, con il personale tecnico e con gli educatori/volontari dei centri giovanili aveva ampliato le mie capacità empatiche, mediando in molte occasioni tra il mio naturale e immediato pregiudizio nei confronti dei ragazzi e delle ragazze straniere e il bisogno di penetrare consapevolmente il loro mondo senza alterarlo.



## **PARTE TERZA**

### **STORIE E VOCI DELL'INTEGRAZIONE: UNA LETTURA MULTIDIMENSIONALE DELLE *PRATICHE* DEI GIOVANI STRANIERI A MODENA**



## 7. Scuola: motivazioni, influenze e questioni cruciali dell'inserimento delle seconde generazioni

«La scuola che accoglie alunni appartenenti a gruppi di minoranza è “oasi”, se si guardano le cose da un punto di vista interculturale, usando cioè gli occhiali di una cultura scolastica orientata all'accoglienza dell'altro e alla valorizzazione della diversità, essa può diventare “ghetto” quando si mettono le lenti di una società civile razzista e intollerante” [Benadusi 2009]».

Il contesto scolastico costituisce un ambito di analisi peculiare per conoscere ed osservare le seconde generazioni da una prospettiva privilegiata. In primo luogo, per conoscere le dinamiche intervenenti nella scelta dell'indirizzo scolastico, per cogliere le strategie di mobilità sociale esistenti nelle seconde generazioni, in secondo luogo per individuare eventuali meccanismi discriminatori perpetrati dal sistema scolastico e per evidenziare possibili tendenze etniche o inclinazioni di gruppo verso determinati istituti scolastici.

In generale, come sostengono Favaro e Napoli *“si chiede ai minori immigrati di adattarsi in fretta e di trovare il proprio posto all'interno di riferimenti, regole esplicite o implicite, routine quotidiane comuni e sedimentate. Si chiede loro di apprendere rapidamente l'italiano e di esprimere, attraverso le nuove parole, pensieri, eventi, concetti, riflessioni”* [2002]. La scuola pone, in effetti, dei rigidi paletti lungo il cammino formativo del figlio di migranti, che possono così offrire tanto un trampolino per la mobilità e l'ascesa sociale, quanto determinare le premesse per il confinamento delle generazioni straniere ai margini del mercato del lavoro.

Non essendo una realtà a sé stante, autarchica e indipendente dalle pressioni della società che contribuisce a formare, la scuola si configura come uno spazio formativo foriero di competenze e strumenti spendibili nelle relazioni sociali, laddove essa ha ragione di esistere in funzione della formazione umana, professionale e civile, non come unica responsabile ma in qualità di protagonista necessario [Favaro e Luatti 2008]. Essa prospetta delle *chances di vita* [Dahrendorf 1981], ossia offre una serie di opportunità, che si manifestano o come opzioni, “possibilità di scelta, alternative di azioni nelle strutture sociali a cui corrispondono sul piano dell'azione, decisioni di scelta individuale” [*ibidem*], o come vincoli per l'agire del soggetto. Laddove la scuola riesce a garantire delle chances agli individui, che dovranno poi servirsi delle opportunità a loro disposizione cogliendo quelle più idonee al proprio percorso di crescita, le possibilità che una buona scolarizzazione abbia poi effetti positivi sulle traiettorie di vita diventano concrete. Al contrario, se la scuola non riesce ad attrezzarsi per fronteggiare le disuguaglianze insite nel sistema sociale, il rischio di costituirsi come luogo di rafforzamento e giustificazione delle differenti opportunità diventa altissimo.

L'ingresso nelle mura scolastiche italiane delle seconde generazioni determina una sfida per la scuola di portata eccezionale, considerando che il suo ruolo di promotore dell'integrazione è riconosciuto a livello normativo internazionale: negli ultimi anni, la produzione legislativa in materia di educazione e formazione dei giovani migranti è andata intensificandosi, sottolineando la centralità del ruolo dell'agenzia scuola nel gettare le basi di una futura convivenza civile, scevra da fenomeni di segregazione culturale, esclusione

sociale o riproduzione di disparità basate sulle differenti appartenenze etniche [Rapporto Eurydice 2007; Libro verde 2009].

Nella scuola, il giovane cresce, scopre le proprie capacità, impara a relazionarsi agli altri ed acquisisce competenze che gli consentiranno di entrare nel mondo del lavoro e di muoversi attivamente nella società italiana. Ancora, è qui che l'allievo straniero supera lo spazio delimitato dalla sfera familiare per prepararsi a varcare la soglia del mondo adulto, mediando praticamente tra l'identità d'origine e la costruzione del sé autonomo: la tanto dibattuta "doppia appartenenza" [Ambrosini e Molina 2004; Giacalone e Pala 2005; Kaczyński 2008; Colombo, Domaneschi e Marchetti 2009; Coluccia e Ferretti 2010; Sospiro 2010; Bramanti 2011], che a seconda delle interpretazioni genera fenomeni di marginalità o chiusura etnica o viceversa atteggiamenti cosmopoliti, multiculturali e transnazionali, si articola in buona parte negli ambienti scolastici, che occupano il tempo della vita adolescenziale in maniera permanente.

Accanto alle modalità di incorporazione dello studente straniero, che spaziano da pratiche di educazione interculturale a intenti universalistici di promozione dell'uguaglianza, un ulteriore motivo di attenzione per la partecipazione scolastica dei /lle giovani di origine straniera è correlato alle caratteristiche dei sistemi educativi: modelli competitivi, basati sull'offerta di eguali opportunità per gli esponenti delle varie classi sociali, risultano inevitabilmente più inclusivi di modelli cooptativi, che obbligano precocemente a scegliere i percorsi educativi [Turner 1960], ad esempio.

Allo stesso tempo, l'autonomia delle scuole combinata al decentramento amministrativo<sup>83</sup>, conferisce un mandato di coordinamento agli enti locali, che genera una gestione del servizio scolastico a discrezione delle singole autonomie territoriali: si ottengono così percorsi differenziati, pluralità di trattamenti anche all'interno della stessa città, frutto di politiche di chiusura (per cui non si accettano stranieri se non secondo tetti stabiliti dal dirigente scolastico), di selezione (per cui si indirizzano verso determinate scuole gli studenti stranieri dei vari istituti), di delega (per cui gli studenti stranieri vengono fatti confluire in scuole attrezzate per la gestione delle pratiche educative con figli di stranieri, sulla base dell'esperienza o dell'apertura dell'istituto) o ancora politiche di apertura (accoglienza degli studenti stranieri in qualsiasi momento dell'anno scolastico) [Luciano, Demartini e Ricucci 2009].

Inoltre, proprio per il suo carattere relazionale, la scuola è costretta nel bene o nel male a rapportarsi alle famiglie, e di conseguenza anche alle reti di sostegno comunitarie, che ruotano intorno al bambino e all'adolescente straniero. Essa deve conciliare posizioni educative eterogenee, stimolare la partecipazione genitoriale alle attività scolastiche, intrattenere un dialogo con madri e padri capace di varcare i confini della mera funzione didattica, rinforzando il proprio ruolo di agenzia di socializzazione ed educazione attraverso gli insegnanti che, in quanto attori inseriti culturalmente in un dato contesto sociale, a loro volta, devono conciliare doveri istituzionali, istanze formative e orientamenti valoriali propri.

---

<sup>83</sup> L'autonomia scolastica trova origine nella legge 59 del 1997, introducendo il principio della flessibilità dell'orario degli insegnanti. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. L'autonomia delle scuole poggia a sua volta su un più generale decentramento amministrativo, in un'ottica di snellimento burocratico e amministrativo del potere centrale, riformulando in questo modo i ruoli e le competenze degli enti locali.

Scuola, quindi, come contesto assolutamente non neutrale per la formazione e la crescita del giovane migrante, ma al contempo come unico mezzo di mobilità sociale e di riuscita nella vita adulta considerato e riconosciuto dalla maggior parte dei sistemi occidentali. Da una parte è l'unico mezzo per uscire da una situazione discriminatoria, dall'altro però è essa stessa discriminatoria, specie quando non riesce ad arginare deficit educativi genitoriali, influenze di fattori ascrivibili e quando crea disparità che finiscono per definire le traiettorie di vita dei ragazzi, riproducendo culturalmente pregiudizi e ineguaglianze esistenti nel sistema sociale più ampio [Bourdieu 1972].

In relazione alla presente ricerca, l'analisi delle influenze individuali, sociali e ascritte negli orientamenti scolastici risponde al bisogno di comprendere quali siano i meccanismi che possono essere alla base del manifestarsi di comportamenti devianti, più o meno problematici, considerato che la frequentazione di scuole professionali, il disinvestimento nelle proprie capacità e la discriminazione istituzionale possono combinarsi dando luogo a fenomeni di ribellione sociale, di rifiuto dell'autorità adulta, di ripiego sulle proprie origini o viceversa di apertura esasperata ai modelli giovanili di affermazione dell'identità [Piore 1979; Crul e Vermeulen 2003; Ambrosini e Molina 2004; Bosisio et al. 2005; Palmas 2006 ; Caneva 2011].

Senza voler adottare concezioni deterministiche, ho cercato di chiarire quanto l'inserimento in contesti scolastici meno qualificanti fosse in primo luogo dettato da una volontà razionale degli studenti stranieri, ma soprattutto quanto percorsi di insuccesso e formazione di nicchie etniche nelle classi osservate potessero essere frutto della combinazione di fattori di esclusione, prestando particolare attenzione al ruolo svolto dagli addetti alla formazione educativa primaria e secondaria.

## 7.1 L'inserimento e il successo scolastico

Per comprendere quanto la scuola riesca a generare *chances* per chi la frequenta, diventa necessario analizzare quali elementi sottendano all'indirizzamento scolastico e quanto essi contribuiscano significativamente nella determinazione dei percorsi individuali, sia positivamente che negativamente.

Tra i fattori capaci di influenzare il successo scolastico, uno degli aspetti centrali per le generazioni straniere è dato dalla motivazione allo studio, che come tale è il risultato della combinazione di interessi personali, influenze familiari e interventi esterni: essa spiega, in termini volontaristici, coatti o casuali, il perché dell'indirizzamento scolastico e le ragioni sottese alla propensione per taluni percorsi, che nel caso dei ragazzi e delle ragazze straniere risultano quasi sempre orientati più alla professionalizzazione che alla licealizzazione [Portes e Rumbaut 2001; Ambrosini 2005; Tieghi e Ognisanti 2009; Pattaro 2010].

La motivazione spiega il perché del ricorso a determinati indirizzi di studio in funzione dell'*agency*<sup>84</sup>, tenendo quindi conto non solo della possibilità di scelta autonoma, ma anche delle influenze scolastiche e familiari, sia nelle vesti di attori singoli che di apparati aggregati. Queste due agenzie di socializzazione producono condizionamenti che si manifestano nelle traiettorie scolastiche dei giovani stranieri, dando luogo a situazioni vantaggiose o al contrario discriminanti. L'atteggiamento degli insegnanti, la costruzione delle procedure di merito, la canalizzazione precoce, così come il capitale culturale familiare, il rapporto con la comunità di origine, lo stile educativo genitoriale non sono

---

<sup>84</sup> Il concetto di *agency* è uno dei temi più spinosi e dibattuti nell'ambito delle scienze sociali, tanto da renderlo onnipresente nelle trattazioni sociologiche antropologiche. In questa sede, il senso di *agency* adottato è quello che rinvia alla capacità e alla facoltà umana al tempo stesso universale e socio-culturalmente mediata di agire (Ahearn 2001).

solo delle variabili di contesto, ma delle strutture di senso che indirizzano il cammino dei ragazzi stranieri, segnando a priori il loro destino.

Quello che cercherò di evidenziare in queste pagine è il modo in cui le scelte scolastiche si esplicano come frutto delle relazioni tra gli agenti sociali e che, in quanto tali, esse riproducano meccanismi discriminatori nei confronti dei giovani stranieri, e di alcuni meridionali, laddove sono la centralità della motivazione coercitiva, la doppia valenza della logica strumentale e l'esiguità della scelta emotiva le costanti scolastiche nelle seconde generazioni modenesi osservate.

### 7.1.1 La scelta scolastica

Utilizzando una ripartizione mutuata da autori italiani impegnati ad analizzare le strategie della *generazione ponte* [Besozzi, Colombo e Santagati 2009] nei percorsi di inclusione formativa, dall'analisi dei racconti dei soggetti intervistati emerge una varietà motivazionale sottesa alle scelte scolastiche, che mostra in alcuni casi delle specificità etniche interessanti.

Quando la scelta è spiegata come attitudine personale, interesse emotivo, inclinazione o predisposizione, parliamo di motivazione *espressiva*. In questa modalità vengono comprese scelte fatte in risposta a tendenze o passioni proprie, scelte dettate dalla volontà di progredire nella scala sociale, valutando positivamente l'importanza della scuola come agenzia di formazione o come strumento imprescindibile per l'accesso alla carriera universitaria. Si tratta di motivazioni rare, solitamente fornite da ragazze di origine turca e marocchina nate in Italia ed inserite in scuole professionali, mentre tra i ragazzi emergono in coloro che si trovano in classi sfasate rispetto alla loro età, classi in cui probabilmente l'essere più grande rispetto agli altri compagni aiuta a considerare la scuola non solo come un obbligo, ma come una possibilità, come una chance di vita positiva, e tra coloro che hanno vissuto la loro socializzazione completamente, o quasi, in Italia.

“Ho scelto da sola, mi piaceva questa scuola, l'avevo trovata nel libricino che ci avevano mandato alle medie...ne ho parlato con i miei e loro hanno detto va bene...dopo voglio lavorare, qualsiasi cosa che riguarda la moda...io mi sono già rotta di studiare ma se trovo lavoro bene, sennò vedo di studiare ancora ma non lo so...” (F., ragazza di 18 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

“Ho deciso di venire in questa scuola perché mi è sempre piaciuto moda, i vestiti, spero di riuscire a lavorare in questo settore, i miei sono contenti... i miei, mia mamma vorrebbe che io faccio l'università però non lo so, se trovo lavoro vado a lavorare subito” (J., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

Per il futuro mi serve la scuola, per l'educazione e per imparare cose che mi serviranno per il lavoro, per avere degli obiettivi non solo sul lavoro... (S., ragazzo di 19 anni, genitori moldavi, da 2 anni in Italia).

“Vengo a scuola per studiare, per imparare le cose che non so, per prendere diploma di terza media perché altrimenti non posso prendere diploma di Città dei ragazzi... se non vai a scuola non puoi mandare una mail, scuola serve per ogni cosa che non sai fare... tante cose. La scuola ti fa conoscere gente che non conosci, ti fa incontrare gente di tutto il mondo, marocchino di tuo paese, albanese, turco, mi piace incontrare le persone che non so come vivono, impari alcune cose che a tuo paese non c'è... anche io ho dato alcune cose ad un altro che non sa a suo paese...” (M., ragazzo di 19 anni, genitori marocchini, da 2 anni in Italia).

“Io voglio fare l’università, in ambito economico. Io ho scelto questa scuola perché uno sono bravo nelle lingue e poi perché da grande voglio fare qualcosa in ambito economico. Mi piace sta scuola” (C., ragazzo di 16 anni, genitori cinesi, nato in Italia).

“Ho scelto questa scuola e perché mi piace il disegno, penso di riuscire a fare anche l’università..ancora non so niente però potrebbe essere l’ambito della moda” (M., ragazza di 20 anni, genitori turchi, nata in Italia).

“Ho scelto il tecnico perché vado bene nelle materie che ci sono e vorrei fare la ragioniera e l’università quando finisco” (G., ragazza di 14 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

Specie tra i ragazzi provenienti dall’Est Europa, dalle Filippine e dalla Cina appare diffuso un atteggiamento positivo nei confronti della scuola, dove l’autorità degli insegnanti non viene messa in discussione e dove appare riconosciuta la valenza propedeutica del sistema formativo per aspirare a posizioni lavorative ed economiche da *middle-class*.

“La scuola ti dà delle cose che dopo uno sceglie come usare. Io forse andrò all’università, forse trovo subito un lavoro non lo so... però la scuola la faccio bene, mi impegno, perché senza scuola non sei nessuno, non puoi diventare niente” (A., ragazzo di 17 anni, genitori rumeni, da 6 anni in Italia).

“Per me la scuola è importantissima, perché solo gli stupidi pensano che vieni a scuola per divertirti, fare casino. A scuola ci sono delle persone che ti insegnano, certe cose sono difficili, dici “ma non mi servono a niente”, ma non è vero, perché se uno ti spiega delle cose, è più grande di te, allora lui sa quello che dice. Io non so se faccio un lavoro come questo aziendale, fare le fatture... se sono bravo posso fare anche l’università, fare l’ingegnere... se non studio non posso fare niente” (J., ragazzo di 16 anni, genitori cinesi, da 12 anni in Italia).

“Scuola è un passaggio da età giovane a un’età più grande per prepararci al mondo... la scuola ti fa capire delle cose, non solo studiare... mi piace la scuola, senza scuola non puoi andare avanti, migliorare” (S., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 5 anni in Italia).

“Da grande vorrei fare biomeccanica, vorrei andare all’università ma non ho ancora pensato bene... anche se vengo in questa scuola (professionale) io voglio andare avanti, studiare o trovare un bel lavoro, non voglio fare il meccanico... sono venuto qua perché così imparo quello che mi serve sulla meccanica e poi vado avanti” (M., ragazzo di 17 anni, genitori filippini, nato in Italia).

A ben vedere, sono motivazioni espressive, che rivelano un interesse positivo per la scuola e per gli obiettivi che essa propone, ma che al contempo lasciano trasparire la volontà di usare la scuola come espediente di miglioramento o come trampolino per orizzonti professionali più allettanti. Hanno quindi una valenza strumentale, in quanto interpretano la scuola come una tappa di un percorso obbligato per avere successo nella vita, un’idea che quasi tutti i giovani intervistati sembrano avere senza però essere capaci di trasformarla in impegno concreto.

L’università viene chiamata in causa, ma assume tratti sfumati, quasi come fosse un modo per spostare in avanti la vera scelta professionale per se stessi. Quando chiedevo ai ragazzi se avrebbero o meno fatto l’università, o se non altro pensato di iscriversi in via teorica, avevo ottenuto una risposta costante: una sonora risata collettiva, uno sfogo di gruppo su un argomento a tratti tabù<sup>85</sup>. Pochi di loro, sicuramente molto più le ragazze, e

---

<sup>85</sup> A riguardo, è interessante fare un parallelo con l’esempio proposto dalla Swidler nel suo saggio “Culture in action: symbols and strategies” [1986] sui giovani della working class messi innanzi alla possibilità d’isciversi

tra queste quelle provenienti dai paesi dell'Est Europa e le ragazze filippine e cinesi, esprimevano progettualità reali sulla continuazione universitaria dei loro studi. Gli altri tendevano invece ad addurre riferimenti alla difficoltà degli studi universitari, all'ingente costo delle tasse universitarie, all'inutilità presunta dello studio accademico.

“L'università è difficile, si studia tanto e non so se io ce la faccio. E poi costa tanto, c'è non so se i miei possono pagare se ancora mi metto a studiare” (R., ragazzo di 16 anni, genitori tunisini, da 13 anni in Italia).

“Io non credo che andrò [all'università]... c'è alla fine non so quanto serve poi l'università... conosco gente che ha fatto la laurea e sta a fare la commessa adesso... forse è meglio che uno va a lavorare così almeno impara un lavoro davvero” (D., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, da 7 anni a Modena).

“Ma seee... l'università! Ma mica io ce la faccio, già non mi piace adesso, figurati se faccio l'università” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

Questo dato contraddice i risultati di alcune ricerche che tendono a distinguere un significato valoriale della scuola nei ragazzi stranieri rispetto a quelli italiani [Giovannini 1996]. La tesi è che i ragazzi autoctoni conoscano meglio le procedure di selezione del sistema scolastico e che vi si rapportino in maniera più realistica, mentre i giovani stranieri tendano ad attribuire un valore maggiore allo studio piuttosto che al lavoro.

Nella mia esperienza, non ho riscontrato invece una sostanziale differenza di orizzonti: università, prospettive di carriera futura, aspirazioni alla mobilità sono appannaggio di pochi e questi pochi sono solitamente italiani, o nel caso in cui siano stranieri, parliamo di ragazze, motivate dalla famiglia, come quelle moldave, o dalla volontà di successo, come alcune marocchine.

“Sono brava nelle materie scientifiche, per questo ho scelto questo tecnico. Mia madre dice poi anche le lingue sono importanti se voglio fare l'università e allora unisco le due cose. Mi piacerebbe fare ingegneria civile o informatica all'università” (T., ragazza di 17 anni, genitori moldavi, da 5 anni in Italia).

“Io non voglio fare un lavoro che mi alzo alle 6 per andare a pulire le scale... quando finisco qua vado a fare l'università, non so ancora quale ma la faccio... l'università ti serve se vuoi fare un lavoro meglio della segretaria o della commessa” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata qui).

I genitori influenzano in maniera positiva la motivazione allo studio, investendo nella scuola come opportunità di riscatto sociale e di successo futuro, spingendo i ragazzi a proseguire gli studi o a concentrarsi su scuole convertibili in lavoro al momento del conseguimento del diploma. Lo fanno principalmente con le ragazze, specie nelle famiglie ghanesi o est-europee, dove si manifesta una maggiore volontà di miglioramento delle prospettive per i figli. Non a caso sono spesso migranti con titoli di studio elevati, ma non riconosciuti dall'ordinamento italiano, a manifestare questo bisogno di affermazione dei figli e delle figlie attraverso l'istituzione scolastica, cercando di inculcare loro l'idea del

---

all'università. Il vivere in una cultura della povertà [Lewis 1966], in uno stato di deprivazione culturale, per l'Autrice rappresenta un fattore determinante nell'immagine di sé e delle possibilità reali di emancipazione dalla propria posizione sociale ad una migliore. I giovani cresciuti nella working class, socializzati al modello britannico, assomigliano ai loro coetanei nel vestire, nello slang, negli orientamenti musicali. Questo però non significa che ciò comporti lo stesso grado di aspettative e aspirazioni per il futuro, che rimangono invece ancorate alla cultura di riferimento: in questo modo, pensare di andare all'università, di diventare medico, di fare una brillante carriera scientifica diventa quasi utopico, poiché certe professioni restano prerogativa di determinati ceti, almeno secondo gli appartenenti ai ceti sociali più svantaggiati.

valore propedeutico della scuola e della sua necessità, soprattutto quando lo scarto tra il capitale culturale di partenza e l'allocazione lavorativa nella società di arrivo è tanto più considerevole:

“Mio padre me l'ha consigliata perché c'era la matematica... all'università ci andrò perché devo. i miei vogliono che studi... lui è un biologo in Ghana e allora dice che io devo studiare, perché lo studio è importante... per me la scuola certe volte è difficile però lo so che devo impegnarmi, non voglio deludere mio padre e voglio trovare un bel lavoro” (M., ragazza di 14 anni, genitori ghanesi, nata in Italia)

“Io sono venuta qua perché i miei volevano che facessi una scuola decente, che uscita da qui avessi delle possibilità. Io all'inizio ero indecisa tra l'economico-aziendale e il linguistico, alla fine ho scelto l'economico perché si fanno anche le lingue comunque e perché mia madre dice sempre che con l'economia si possono fare più università. Lei è laureata in economia in Serbia” (E., ragazza di 19 anni, genitori serbi, nata in Italia).

Anche le amicizie della famiglia del giovane, che sono quasi sempre rappresentate da connazionali, hanno una funzione di supporto e intervengono quando i genitori e i ragazzi cercano un appoggio fidato dinanzi alla complessità del mondo scolastico:

“Partendo dal fatto che vengo da un'altra scuola, dal liceo... non avevo pensato di cambiare scuola perché per le materie a me il liceo piaceva, solo che troppo studio, anche i professori non mi piacevano... allora un'amica di famiglia mi ha detto “guarda ti consiglio di andarci, ti aiuto io per l'esame di ammissione, vai che è bella e ti serve”... abbiamo parlato con i miei e così sono venuta qua, ma non è che mi piace molto sta cosa della moda” (G., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

La tendenza espressiva, intesa come aspirazione a lavori collocati nell'ambito dello spettacolo e dello sport ad esempio, assume i toni del fantastico: i ragazzi, quando parlano del calcio o della musica, e le ragazze del mondo delle passerelle o della televisione, manifestano sogni di questo tipo, ma lo fanno sottolineandone l'irrealizzabilità o comunque confinandoli nel cassetto delle speranze migliori:

“Vorrei fare il calciatore, gioco in una squadra di serie b giovanile, ma non lo so se va bene... serve un lavoro se non va bene quella strada. Sono bravo ma non è che puoi pensare solo al calcio, serve una cosa che se non va almeno sai fare” (E., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, da 12 anni in Italia).

“Volevo fare l'attrice... ho anche provato in Tunisia a fare un provino...mi vergognavo e non è andato bene... mia madre dice che quello non è un lavoro,... secondo me pochi ce la fanno, servono le conoscenze... alla fine imparo le lingue così almeno posso fare diversi lavori” (S., ragazza di 18 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Una parte delle dichiarazioni rese si radicalizzano, invece, sulla funzione *strumentale* dello studio, che a seconda dei casi assume tuttavia una valenza differente. La maggior parte degli intervistati, senza differenze di genere o di età, propende per una motivazione allo studio finalizzata al raggiungimento di un obiettivo ben preciso, quello del lavoro. L'atteggiamento più comune è quello di un'aspirazione generalista, dove la tipologia di mansioni da svolgere non appare centrale, salvo tener conto del fatto che si tratta di occupazioni corrispondenti in buona parte alle competenze fornite dall'indirizzo di studio prescelto:

“La scuola mi serve per un lavoro e avere un futuro. Vorrei andare all’università finiti questi 5 anni e il lavoro che mi piacerebbe fare è in banca, per questo ho scelto questo ramo commerciale. Se non trovo in banca, faccio la segretaria o come commercialista nelle aziende (I., ragazza di 16 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

“Voglio lavorare in banca, sono venuta qua per questo.... Voglio andare subito a lavorare così ho i miei soldi, posso comprare le mie cose (M., ragazza di 17 anni, genitori moldavi, da 3 anni in Italia).

“Questa scuola cioè l’abbiamo scelta perché tutti stranieri non studiano però lavorano... stranieri vengono qua per lavorare quindi ho scelto questa scuola per lavorare, riparatore, meccanico...mi piace però ingegnere ma non lo so” (H., ragazzo di 15 anni, genitori tunisini, da 4 anni in Italia)

“Finita la scuola vado a fare il meccanico, niente università, mi piacciono le macchine, sono bravo e voglio lavorare (T., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 14 anni in Italia).

Uno degli aspetti che più mi aveva incuriosito durante le prime interviste e che pertanto avevo cercato di far emergere in maniera più chiara era riferito all’assenza, quasi totale, di aspirazione a posizioni lavorative più qualificate. Secondo una letteratura recente, i figli degli stranieri aspirerebbero a posizioni migliori di quelle dei genitori, rifiutando di riempire gli stessi vuoti professionali offerti ai loro genitori, e proprio in questa potenziale discrasia tra aspirazioni e mete reali risiederebbe il rischio di ribellione o marginalità dei giovani stranieri una volta raggiunta l’età adulta e conseguito i titoli scolastici considerati necessari [Sayad 1979; Ambrosini 2004].

Pur avendo genitori impiegati nel settore operaio o dei servizi del terziario, in qualità di meccanici, saldatori, cuochi, dipendenti di aziende di pulizie, assistenti di anziani, i giovani intervistati non hanno mostrato una reale tendenza alla mobilità sociale, che avrebbe trovato senso, oltre che nella volontà di superare il destino lavorativo dei genitori in qualità di migranti, anche di staccarsi da una posizione sociale scarsamente competitiva in termini di disponibilità economica e di accesso a beni di consumo più elitari, considerati come simboli di benessere e mezzi di affermazione nelle relazioni con gli altri attori sociali dagli stessi adolescenti. Quasi nessuno di loro ha indicato libere professioni, come quella del medico, dell’avvocato o dell’imprenditore, e tra i pochi si notava sempre una tendenza all’autonomo giudizio di inadeguatezza<sup>86</sup>:

“Io da piccolo volevo fare il dottore, il medico, ma poi ho capito che era difficile, che non ce la facevo... faccio il meccanico, è più facile come lavoro” (M., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 8 anni in Italia).

“Magari fare l’avvocato, l’ingegnere... ma e chi studia? È troppe difficile, l’università... a me è già assai che studio qua. Non è che non mi piace di studiare ma secondo me non ci riesco... (P., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena).

“Mi piacerebbe fare l’avvocato donna, non lo so mi piace che devo parlare io, risolvere i problemi... però non ce l’ho le capacità, non mi vedo a studiare troppo tempo, sono cose difficili da ricordarsi tutte quelle leggi, quelle così... però si guadagnano un sacco di soldi, l’ufficio, vestita bene” (S., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

In molte interviste il lavoro è considerato come la meta, senza alcun tipo di preferenza: il più delle volte è lo stesso per cui si sta studiando, anche se non si ha una reale

---

<sup>86</sup> Ancora una volta è d’obbligo il riferimento alla Swidler [1986], come nella nota precedente.

motivazione per quel particolare percorso. Più che il tipo di lavoro, che comunque per i professionali maschili del Corni e della Città dei ragazzi rimarca maggiormente il confinamento dei genitori in specifiche nicchie etniche (come ad esempio per i marocchini meccanici<sup>87</sup>), è il raggiungimento di un salario fisso ad essere considerato centrale. L'attrazione verso il mondo del lavoro, la ricerca del guadagno e della sicurezza economica, secondo alcune ricerche sulla socializzazione economica in Italia, indicano un atteggiamento tipico dell'adolescenza, in cui si acquiscono gli atteggiamenti strumentali e i soldi divengono risorsa per la propria soddisfazione [Dosso e Rosci 2000; Ruspini 2008]. La compensazione per la mancanza di prospettive considerate alla propria portata diventa così l'aver dei soldi in tasca, che daranno loro il potere di spendere e soddisfare bisogni materialistici:

“Io voglio lavorare, sto studiando per fare questo lavoro nella moda anche se non so bene cosa faccio... mi piace disegnare ma non tutte le cose che si fanno qua, tipo cartamodelli, quelli non mi piacciono... c'è vorrei fare la stilista, comunque non che finisco a fare la sarta a Carpi in qualche maglieria... se non trovo va bene qualsiasi cosa basta che mi danno uno stipendio per vivere” (D., ragazza di 15 anni, genitori cubani, da 6 anni in Italia).

“Non mi interessa il lavoro, meccanico, operaio, basta che mi danno i soldi... perché così non chiedo più soldi ai miei, mi compro quello che voglio, mi prendo la macchina e sto bene...” (M., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 4 anni a Modena).

“Sono stato bocciato un anno in seconda, punto ad arrivare in quinta per il diploma solo per il pezzo di carta sennò non ti guardano neanche in faccia. Dopo il diploma vado a lavorare subito perché serve un lavoro. L'università costa troppo e poi non ho voglia, nel mondo in cui siamo ci vuole esperienza non studio. Io non voglio lavori grandi, basta che porto il pane a casa, mi servono i soldi” (A., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 3 anni in Italia).

Un'altra caratteristica della motivazione strumentale rilevata evidenzia anche scelte casuali, dettate dalla necessità di conseguire un diploma o una qualifica, che in alcuni istituti appare più alla portata di tutti, solitamente concentrata tra i ragazzi e le ragazze di origine marocchina, napoletana, albanese, ghanese e nigeriana. Il risultato sono circostanze di *tune out*, ossia forme di dispersione scolastica particolari in cui lo studente rimane nel circuito scolastico, ma senza nessun tipo di impegno e senza trovare al di fuori alternative significative [LeCompte and Dworkin 1991, *op. cit.* in Ravecca 2009]:

“Io sono venuto qua perché dicono che non si fa niente in questa scuola... io volevo andare a odontotecnico perché c'è ragazze là... allora poi sono venuto a meccanica... io da grande non voglio lavorare, faccio lavori così per i soldi” (G., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 9 anni in Italia).

Io non voglio lavorare, i miei dice di venire a scuola. I miei genitori dice che devo venire perché non posso stare a casa, che sono piccola... minorenni. Io volevo girare con i ragazzi, uscire con le amiche... io faccio fino alla terza e basta. Non mi piace lavorare, non voglio fare niente” (H., ragazza di 15 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Per me è sprecare tempo, riscaldare il banco...la scuola non serve a niente... da una parte serve ma non così tanto, si può imparare andando in officina direttamente... per uno che non capisce l'italiano magari serve... però tipo loro ti dicono vogliamo insegnarti l'educazione, la matematica, però io la so l'educazione... vai in officina 6 mesi e sai più cose di uno che ha il diploma...sono

---

<sup>87</sup> Molti ragazzi marocchini intervistati avevano genitori che svolgevano mansioni da meccanici, saldatori, elettricisti e si iscrivevano in scuole professionali che potevano garantire loro mansioni equivalenti.

venuto qua solo perché serve la qualifica... e perché è la scuola facile” (Y., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 4 anni in Italia).

“Questa è la scuola più facile di tutte, tutti vengono qua perché non si studia. Alla fine il diploma ti serve, una carta per dire so fare questo, e allora vengo qua, ho gli amici, mi diverto, basta che studio mezz’ora e sono promosso” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

“Boh non lo so, sono venuto qua perché dice qua non si fa un cazzo... scuola facile, ho scelto così...da grande non lo so che voglio fare...” (B., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, da 4 anni in Italia).

“Gli amici diceva che questa scuola i prof aiuta.... che prendi diploma o qualifica ....si fa casino, sentiamo la musica, ci divertiamo... non frega un cazzo me della scuola” (D., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 2 anni in Italia).

La scuola professionale, specialmente, riveste il ruolo di ricettacolo della negligenza, della scarsa attitudine allo studio, dell’assenza di prospettiva, che si traduce inevitabilmente nella creazione di classi ad alto rischio di reattività sociale, in cui il rifiuto dell’autorità e una forte discrasia nelle età dei componenti sono quasi sempre elementi costitutivi:

“Io ho scelto professionale perché qui promuovono tutti a cazzo di cane, era facile, tutti dicono vai al Corni che non si fa un cazzo... e invece mi hanno bocciato..quest’anno ho meno materie sotto e forse allora passo...in classe con me c’era di tutto l’anno scorso, tutti che facevano casino..mi sono unito a loro e mi hanno bocciato con tutta la classe..credo che arrivo in terza e se mi bocciano non credo che vengo a scuola...” (Y., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

“Vengo a scaldare il banco... la scuola non serve, non mi piace... faccio questa così ho la qualifica e mi trovo un lavoro” (D., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Dicevano non si studiava, i miei volevano facevo Ferrari a Maranello...io voglio fare calciatore, non questo meccanico. Faccio solo qualifica e cerco un lavoretto e continuo a giocare a calcio. Qua tutti fanno quello che vogliono, a nessuno frega niente della scuola” (F., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 3 anni in Italia).

Il ripiego sulla scuola professionale rivela la tendenza dei ragazzi e delle ragazze con genitori stranieri a propendere per indirizzi di studio che preparano all’attività lavorativa, soprattutto quando si verificano ripetenze o difficoltà di apprendimento in scuole più prestigiose. Molti giovani intervistati fanno riferimento ad esperienze di vita scolastica antecedenti all’attuale percorso, sottolineando una complessità nella didattica e un’inadeguatezza personale per talune materie, ma mentre nel caso dei ragazzi il ripiego nasce dopo esperienze in circuiti professionali, tra le ragazze il ripiego si verifica tra coloro che provano ad iscriversi in licei scientifici, linguistici o in istituti tecnici spendibili in ambito sanitario o chimico, dovendo però scontrarsi con l’impossibilità di proseguire, ripiegando così su istituti di stampo professionale. Sono anche ragazze su cui i genitori investono, che vengono spronate a fare meglio, ma che finiscono per rassegnarsi alla disfatta, improvvisando strategie di fuga:

“Io avevo scelto il Tassoni [liceo scientifico]... poi mi hanno bocciata... non ce la facevo, mi piacciono le lingue e allora ho pensato che qua era meglio” (C., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, da 9 anni in Italia).

“Ho fatto il biologico, ci ho provato e sono stata lì una settimana..non sapevo parlare e mi sentivo a disagio, i ragazzi erano avanti e allora la Prof. mi diceva che dovevo rifarla la prima. Mia cugina mi diceva di fare Deledda [indirizzo moda], io ho visto gli indirizzi e ho scelto l'economico-aziendale” (D., ragazza di 18 anni, genitori albanesi, da 4 anni in Italia).

“Quando sono arrivata mi sono iscritta al Selmi linguistico, sono stata lì una settimana, era troppo difficile... stavo cercando una scuola più facile e sono andata al Cattaneo e mi hanno detto di scegliere e c'era moda e così sono venuta qua... i miei sentivano i loro amici, quello che dicevano gli altri e dicevano vai in una scuola buona, dove poi puoi fare l'università... ma io al Selmi non ce la facevo, dovevi sapere già francese, tedesco e io non sono tanto brava con le lingue” (Y., ragazza di 19 anni, genitori dominicani, da 4 anni in Italia).

“Io ho fatto la prima al Corni liceo scientifico tecnologico, però avevo 6 in tutte le materie e allora ho pensato di cambiare scuola per le lingue... questa scuola mi sembra poco organizzata, non mi piace ma devo dire che vado meglio... vorrei fare biologia marina all'università” (C., ragazza di 14 anni, genitori rumeni, da 9 anni in Italia).

Non avrei mai pensato di venire qua..visto che i miei hanno detto devi trovare una scuola dove hai buoni risultati..mi hanno bocciato e mia madre mi ha detto di venire qua ma io dicevo no... ho litigato con loro perché volevo andare al Tassoni [liceo scientifico], poi ho detto va bene diamoci un'occhiata...all'inizio non mi sembrava male, volevo fare fino al secondo poi ho detto va bene resto così almeno ho un diploma...prima volevo fare qualcosa nel campo della moda, adesso ho altri progetti...” (E., ragazza di 18 anni, genitori nigeriani, da 17 anni in Italia).

“Io ero al Selmi biologico ma mi hanno bocciato, era una scuola di snob e non mi trovavo bene e così sono venuta qua che era più facile” (M., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 13 anni a Modena).

“Sono venuta qua perché sono stata bocciata al pedagogico per latino! E poi sono venuta qua, perché ci ho riprovato un altro anno ancora..qui vengo solo per gli amici...lì ero andata perché mi piaceva psicologia... ma c'erano troppe cose da fare, si studiava tutto il giorno e non ce la facevo” (V., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

Queste spiegazioni sottese svelano però solo in minima parte l'universo giovanile straniero modenese, poiché sono le motivazioni *coercitive*, che in quanto tali escludono in buona parte l'operato volontario del singolo studente, ad avere la meglio. Se dovessimo usare delle ripartizioni percentuali per chiarire la distribuzione motivazionale, vedremmo un 10% di motivazioni espressive, un 20- 25% di motivazioni strumentali ed un restante, e abbondante, 60% di motivazioni coercitive, influenzate principalmente dalle famiglie, dall'istituzione scolastica nel suo complesso, e solo in minima parte dalle reti etniche e dalle compagnie di pari.

La famiglia orienta le decisioni dei figli vagliando le prospettive occupazionali e la reputazione degli istituti come abbiamo visto in maniera positiva, ma non sempre le aspirazioni parentali collimano con quelle degli adolescenti, che possono trovarsi costretti a frequentare scuole verso cui non hanno interesse, semplicemente per rispetto all'autorità genitoriale. Quando le ambizioni delle due parti in gioco non sono unilaterali, i giovani intervistati esprimono un senso di disagio che si traduce in esperienze di ripetenze in molti casi plurime, a volte usate quasi come arma nei confronti dei genitori per costringerli ad accettare decisioni scolastiche che non condividono. I figli di genitori modenesi, intervistati per fungere da gruppo di controllo e di confronto per la comprensione delle dinamiche di vita giovanili, quasi raramente vivono questa coercizione parentale: sono lasciati più liberi di decidere, anche nel caso in cui non propendano per carriere pregevoli, si assumono la responsabilità dei fallimenti e parlano di scelte

condivise, argomentate e dibattute in seno alla famiglia, senza tentativi di pressione da parte degli adulti. Anche in questo caso, la “spinta genitoriale” verso determinati tipi di formazione si evidenzia in famiglie provenienti dalle aree balcaniche, dal continente asiatico e in alcuni casi meridionali:

“Mia madre voleva che venissi al Selmi, ho provato per tre anni ma sono stata bocciata due volte al secondo e poi ho perso un anno perché da noi si inizia a sette anni la scuola... dopo le bocciature a me piaceva da sempre il disegno, mi ero impegnata tanto ma non andava bene e così alla fine sono venuta a fare moda... vorrei andare all’università, mi piacerebbe fare la blogger o illustrazioni di moda o tante preparazioni in campo della moda per imparare lavorando in varie aziende e poi fare una mia linea... mia madre mi diceva che disegno non c’era, diceva bugie, che nessuna scuola insegnava queste cose per diventare stilista, adesso si interessa un pochino della mia scuola, ma prima proprio non veniva ai colloqui con i professori, non guardava i miei voti, non gli interessava...” (T., ragazza di 18 ani, genitori moldavi, da 6 anni in Italia).

“Prima mia madre mi ha obbligato ad andare al Barozzi perché diceva che era una buona scuola, che mi se viva... poi quando mi hanno bocciato ho detto vado al Corni e basta... avevo delle materie sotto ma era difficile...mia madre dice vai università. Ma io dico vediamo come va...prima finisco!” (D., ragazzo di 16 anni, genitori lituani, da 6 anni in Italia).

“Io non volevo venire qua, volevo fare Venturi o geometra... i miei mi hanno detto di venire qua, perché con l’artistico non facevo niente e allora... loro addirittura volevano il Selmi ma è troppo difficile... l’anno scorso sono stata promossa a pelo e questo anno vado malissimo... loro però non vogliono che rimango senza opportunità di lavoro” (J., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, nata e cresciuta a Modena).

Non ho scelto io... mio padre... gli piaceva... per me è difficile... voglio fare...cantante rap... quello mi piace... mio padre dice fai meccanico che sai un lavoro, ma io non mi piace questa scuola, la musica mi piace” (J., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 5 anni in Italia).

“Mi hanno indirizzato i miei, ai tempi mi piaceva un sacco l’idea del Barozzi, mi piaceva come scuola però non ero convinta, era più una cosa che volevano loro, praticamente non avevo molta scelta... vabbè non mi cambia ma non sono proprio contenta della scelta...” (N., ragazza di 18 anni, genitori cinesi, nata in Italia).

“Io sono venuto qua perché è meglio della mia scuola, io andavo allo scientifico al Wiligelmo...poi sono stato bocciato e sono venuto qua perché mi interessava programmatore perché usare il computer è importante...sono andato allo scientifico perché i miei dicevano che dovevo fare quello, io avevo degli amici non buoni, uscivo sempre, non studiavo e mi hanno bocciato... i miei mi hanno lasciato più libero da quando sono stato bocciato perché hanno capito che non potevo fare quello che volevano fare loro” (M.O., ragazzo di 17 anni, genitori filippini, da 14 anni in Italia).

Tendenzialmente, ho riscontrato che nelle famiglie straniere le ragazze sono comunque lasciate più libere di scegliere che scuola frequentare, eccezion fatta per quelle provenienti da famiglie cinesi, ghanesi e rumene/moldave. Nei confronti dei maschi c’è invece una maggiore pressione, sia in termini di conformazione ad un ideale di mascolinità che non può essere messo in discussione, specie in comunità ancorate a valori tradizionali più rigidi ed impermeabili alle trasformazioni intercorse nelle espressioni di genere, sia in relazione all’investimento su di essi per ottenere un sostegno economico alla famiglia e farne dei male *breadwinner* [Lewis e Ostner 1994]:

“È una bella storia come sono finito qua, mio babbo mi ha iscritto, il meccanico è facile... me ne frega di sta scuola però mi rompe il cazzo studiare. Provo a fare meccanico ma non lo so se mi piace. Mi piaceva moda, Deledda però sono tutti froci là... e mio padre non voleva, che diceva scuola di femmine e allora sono venuto qua che avevo amici, faccio casino. Però la moda mi piace, vestiti... voglio andare a Detroit dove sta mio cugino che faccio io i vestiti tipo... questa scuola l'ho fatta solo perché mio padre ha deciso così” (P., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 14 anni a Modena).

“Prima di fare moda ho fatto elettronica al Vallauri per i miei... poi sono venuto a Modena per andare al Venturi, ma non potevo perché i miei dicevano che venire qua a Modena era pericoloso... allora ho fatto disegno a Carpi e poi adesso sono qua a moda perché mi piace il disegno...siccome non sono più con i miei, vivo in comunità e allora ho scelto di venire qui per fare una cosa che mi piace. Adesso non so cosa faccio alla fine, spero di avere una bella carriera nel mondo della pubblicità o della moda... con i miei non mi sento più, mio padre ha saputo che facevo moda e m ha insultato. Dice che sono una vergogna, perché è una cosa delle femmine questa (S., ragazzo di 17 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Io volevo fare l'artistico ... solo che i miei dicono che quelle sono cazzate, che devo andare a lavorare, che a casa servono i soldi... mia sorella è più brava di me e fa il Cattaneo, quello che fa servizio sociale... io ho scelto elettronica perché almeno non mi sporco le mani a lavorare in officina” (F., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia).

“Non mi piace mia scuola... non volevo fare meccanico, volevo fare altra cosa tipo metalmeccanico... mio padre mi ha detto fai questo e alla fine ho deciso di fare questo... io voglio andare in Inghilterra a giocare a cricket, vado forse solo per provare a vedere se c'è qualcosa... quando dico voglio giocare i miei ridono, dicono che io faccio i sogni ma che devo lavorare... io però vado lo stesso” (S., ragazzo di 16 anni, genitori pakistani, da 4 anni in Italia).

Sono però gli insegnanti delle scuole medie inferiori ad essere tacciati di influenza coercitiva dagli adolescenti osservati, che attribuiscono loro la responsabilità della scelta fatta.

I professori in questa fase devono verificare la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi<sup>88</sup>. Agli studenti vengono così forniti dei “consigli” per incanalare le loro aspirazioni, che molte volte finiscono per tradursi in responsi definitivi, dirigendo la scelta del ragazzo/a e della famiglia verso un istituto piuttosto che un altro. In molti casi, questi pareri tengono conto delle reali possibilità e capacità di ognuno, ma purtroppo questa non è una regolarità. Ci sono studenti per cui i licei risulterebbero troppo stressanti in termini di carico di lavoro didattico, studenti non portati per materie umanistiche o squisitamente scientifiche, ma è anche vero che ci sono ragazzi meno preparati che finiscono in scuole più *elitarie* e ragazzi preparatissimi che invece vengono spediti in ambiti di formazione al lavoro. Ancora, ci sono ragazzi a cui indicano il liceo o un buon tecnico, che però si muovono al ribasso per faticare meno, ottenendo lo stesso risultato: un diploma, ma ad un costo più ragionevole per il tempo e la dedizione da dedicarci. Tutto questo accade con i ragazzi italiani e ovviamente anche con quelli stranieri, ma con proporzioni alquanto differenti, almeno nelle scuole osservate, che come ricordiamo sono professionali e tecnici-industriali, selezionati proprio per l'esiguità del numero di iscritti di origine immigrata nei licei e nei tecnici economici, tecnologici e del terziario avanzato (indirizzi biologici, chimici ad esempio).

---

<sup>88</sup> Il regolamento attuativo della Legge 9/99, il D.P.R. 323/99, nell'articolo 4, sopra citato, dà grande valenza alla formazione e all'orientamento degli alunni nella scuola media, il cui fine è aiutare il giovane nella scelta, appoggiandolo attivamente nella ricerca autonoma e critica del proprio curriculum, affinché sia personalizzato, nel senso di rispecchiare il più fedelmente possibile le potenzialità individuali del soggetto.

Nelle interviste effettuate, i giovani di origine straniera denotano una frequenza di indirizzamenti verso scuole professionalizzanti che non può essere trascurata. In molti casi, questi pareri si scontrano con le aspirazioni degli studenti e delle studentesse e possono essere arginati o meno, scegliendo scuole alternative o accettando, per l'appunto, il consiglio. Nel primo caso, quando cioè i ragazzi stranieri tentano di inserirsi in scuole più performanti subiscono una serie di bocciature, che li conduce poi a fare marcia indietro. Solitamente il carico scolastico o le compagnie incontrate minano il desiderio di riuscita scolastica, confermano le previsioni degli insegnanti:

“Adesso faccio meccanico e volevo fare 5 anni qua così quando esco da qua c’ho un lavoro, che mio padre è già nel settore meccanico e quindi trovo lavoro facile. Al Selmi biologico ero andato perché volevo fare qualcosa di più difficil... I professori dicevano professionale ma io volevo provare a vedere se il tecnico ci riuscivo... ma facevo troppo casino. Dopo il primo quadrimestre era sicuro già che mi bocciavano... c’è ho capito che non ce la facevo” (D., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 9 anni in Italia).

“Io quando sono arrivato mi avevano messo già in una classe più piccola...sono andato al Corni tecnico, prima ero bravo, poi ho conosciuto degli amici e assenze, cose, casini e allora non ce la facevo a recuperare le verifiche... poi sono venuto qua perché mio zio ha l’azienda di elettricista in Inghilterra e vado da lui, se poi trovo lavoro qua faccio il serale e finisco la scuola qua... alle medie i prof dicevano vai al professionale che tanto non c’hai la voglia di studiare, io volevo provare ma... gli amici così, le ragazze.. mi hanno bocciato e sono venuto qua a fare elettronica” (A., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

Pochi scelgono in controtendenza e vincono: sono quasi sempre ragazze, che sfidano l’autorità degli insegnanti, impegnandosi poi al massimo per conseguire dei buoni risultati.

“Alle medie sapevo poco la lingua, però ho scelto questo tecnico perché mi piacevano le materie scientifiche perché anche i prof mi dicevano sei sicura che ce la fai... andrò a fare ingegneria civile o informatica” (T., ragazza di 18 anni, genitori moldavi, da 6 anni in Italia).

“Ho scelto questa scuola [indirizzo economico-aziendale, scuola professionale] perché non sapevo bene cosa volevo fare, non sapevo se sarei stata pronta per andare a lavorare o studiare...andrò a fare economia e finanza..alle medie mi hanno consigliato o ragioneria o liceo artistico e ho scelto quello con più prospettive... fino ad ora non mi hanno bocciato, speriamo non agli esami” (V., ragazza di 18 anni, genitori napoletani, da 10 anni in Italia).

“Mi sembrava una scuola buona ma non troppo pesante..alle medie non andavo molto bene però quando sono venuta qua ho migliorato..i miei professori dicevano vai al professionale perché vedevano che non avevo voglia... questo è il primo anno quindi non lo so come va, ma credo che passo, perché sono sotto solo con due materie” (H., ragazza di 13 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Mi piaceva economia, università credo di andarci e fare economia..io voglio viaggiare tipo manager. Alle medie mi dicevano professionale però a me non piaceva e ho scelto tecnico anche perché andavo bene a scuola” (E., ragazza di 14 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

Nel secondo caso, quando il parere degli insegnanti della scuola media si concretizza nell’effettivo orientamento scolastico, i percorsi si fanno altalenanti, con alcune esperienze di successo, specie tra coloro che sono qui da più tempo, tra le ragazze in maniera trasversale alle singole comunità e tra i ragazzi di origine asiatica, o con altre meno positive, fatte di ripetenze e insufficienze gravi, specie tra i ragazzi di origine marocchina, albanese e ghanese:

“Le prof delle medie mi hanno consigliato il Cattaneo [indirizzo economico-aziendale] perché dicevano che nelle altre scuole sarebbe stato difficile. Vorrei fare l'alberghiero a Carpi dopo la terza” (M., ragazza di 14 anni, genitori filippini, nata in Italia).

“Io sinceramente non l'ho scelta, me l'hanno detto i miei professori delle medie, sinceramente volevo fare il Selmi linguistico e mi hanno smontato perché era troppo difficile e così mi hanno proposto questa scuola. Io ero brava con inglese, francese e poi con l'italiano però mi dicevano tutti che era troppo pensante per me” (D., ragazza di 14 anni, genitori eritrei, nata in Italia)

“Prima volevo fare il dottore e poi il prof. mi ha detto che non posso fare perché ho troppe difficoltà con la lingua e mi ha detto viene qua perché è una scuola più facile per stranieri...mi hanno messo in seconda media quando avevo l'età per la terza. Penso che faccio segretaria in un'azienda” (B., ragazza di 16 anni, genitori nigeriani, da 4 anni in Italia).

“Sinceramente non so cosa fare... i miei insegnanti dicevano che era facile sta scuola ma non mi piace sto lavoro, non ho idea di quello che faccio dopo... non sono bravo, queste materie non mi entrano. Mi hanno bocciato qua in prima” (D., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Alle medie mi hanno scelto questa scuola..di lavoro voglio fare l'ingegnere degli impianti e allora faccio l'università” (I., ragazzo di 15 anni, genitori indiani, da 10 anni in Italia).

“Non mi piace fare meccanico...io aspetto 16 anni così vado a fare alberghiero, pasticceria mi piace...o barman...la mia prof di italiano diceva vai al professionale, io volevo fare alberghiero ma ero piccolo” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

“Alle medie mi dicevano professionale, io volevo andare al tecnico ma loro dicevano che facevo casino, i prof ce l'avevano con me e allora ho scelto professionale, scuola pollege... alla fine non è che andavo male, c'avevo 6 e due insufficienze...loro dicevano che era meglio qua, perché io non c'avevo tanta voglia di studiare. Mi hanno bocciato però...due volte, in prima...tutte e due in prima” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

“Io non avevo l'orientamento dei professori per fare il Selmi linguistico, perché te lo scrivono loro dove puoi andare... io voglio essere come loro che sanno tante lingue e allora ho scelto qui... io voglio viaggiare intorno al mondo come mio padre che fa il manager e anche io. L'università non in Italia, voglio andare a Londra o in Francia” (B., ragazza di 16 anni, genitori cingalesi, da 6 anni in Italia)

“Sono stata bocciata in seconda e ho un anno indietro per la lingua... alle elementari mi hanno messo in prima ma dovevo fare la seconda. Anche secondo me questo diploma è troppo basso e quindi credo che vado all'università. ” (F., ragazza di 17 anni, genitori peruviani, da 12 anni in Italia).

In alcuni casi, i ragazzi e le ragazze si scontrano con una doppia coercizione, basata su meccanismi sia familiari che scolastici. Alcune scuole vengono generalmente sottovalutate, come ad esempio quelle artistiche, perché considerate inutili da un punto di vista professionale o scadenti per il tipo di utenza che vi si concentra:

“Ho fatto il Venturi, perché sono brava col disegno solo che da una parte i miei dicevano che non era una buona scuola, che c'erano troppi drogati... poi c'era la scuola che mi diceva che facevo fatica sull'italiano e mi hanno detto di venire al Cattaneo che è più facile, ti aiutano! Questa scuola [indirizzo economico- aziendale] non era quello che volevo non so cosa fare quando esco da qui” (L., ragazza di 18 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

In linea generale, abbiamo quindi una propensione per la motivazione strumentale nel caso dei ragazzi stranieri, specie tra quelli provenienti dalle aree del Mediterraneo, orientamenti più espressivi tra le ragazze, che godono anche di un appoggio e di un sostegno maggiore da parte della famiglia, e una serie non indifferente di motivazioni allo studio di tipo coercitivo, da parte di insegnanti e in alcuni casi genitori, che spingono i giovani stranieri a propendere per carriere scolastiche meno performanti. Emerge quindi a prima vista una non neutralità del sistema scolastico, che si accompagna a scarse aspirazioni e a considerazioni negative sulla scuola e sui suoi funzionari. Il tutto finisce per determinare rischi concreti di insuccesso scolastico, con significativi ritardi e ripetenze, che condizionano le prospettive future degli adolescenti stranieri in maniera più drastica rispetto ai ragazzi modenesi, che appaiono egualmente sfiduciati, svogliati, ma comunque meno penalizzati dalle istituzioni scolastiche e familiari.

### *7.1.2 Le influenze esterne: famiglia, scuola, reti etniche e gruppo dei pari*

Passando dal livello micro dell'interazione scolastica a quello meso, osserviamo l'influenza della scuola e dei genitori, che come abbiamo visto condizionano le scelte scolastiche, intervenendo in maniera attiva sui destini degli adolescenti stranieri, molto più che su quelli degli alunni autoctoni. Constatiamo anche l'influenza del gruppo dei pari e delle comunità etniche di origine: sono reti esterne al giovane e alla cerchia familiare ristretta che apportano giudizi sulla scuola, preferenze per determinate mansioni, convinzioni sulla valenza formativa dei vari indirizzi, incidendo significativamente sulla costruzione del bagaglio motivazionale che definisce l'orientamento educativo.

Come abbiamo visto, la scuola orienta i ragazzi e definisce in buona parte i loro percorsi scolastici alla conclusione del percorso di media inferiore. Una volta arrivati nelle scuole professionali o tecniche, questi ragazzi e ragazze vanno però educati e qui sorgono nuovi problemi. La relazione insegnante-alunno è infatti fondamentale per stimolare la dedizione allo studio e rafforzare l'autostima del giovane in generale, e ancor più di quello straniero, che già sperimenta situazioni di isolamento e invisibilità nelle fasi scolastiche precedenti<sup>89</sup>.

Gli insegnanti assumono atteggiamenti non sempre uniformi: tendono ad essere più tolleranti con le ragazze e più severi con i ragazzi, di cui possono rifiutare l'eccessiva mascolinità. Molte ricerche internazionali e italiane rilevano questa tendenza degli insegnanti a considerare negativamente le ostentazioni comportamentali dei ragazzi, che esacerbano appunto la loro mascolinità per sfidare l'autorità, essere rispettati dai compagni, attraverso un abbigliamento molto vistoso o modi di fare vivaci, arroganti, chiassosi [Gibson 1987; Gregory 1997; Hillard 2003; Cammarota 2004; Palmas e Torre 2005]. I docenti rispondono così attivando meccanismi di percezione negativa degli studenti immigrati maschi [Ravecca 2009]. Le insegnanti di una scuola professionale ad utenza principalmente femminile hanno sottolineato questo aspetto in più occasioni nel periodo di osservazione da me svolto, facendomi notare che con le ragazze non c'erano problemi, perché alla fine loro erano buone, tranquille, anche se non brillanti. Lo stesso non è avvenuto negli istituti maschili, dove invece i docenti hanno evidenziato l'irrequietezza dei ragazzi, specie dei marocchini, dei napoletani e dei ghanesi, facendo riferimento al fatto che spesso sono ben consapevoli dei loro diritti come studenti, ma non altrettanto dei loro doveri.

---

<sup>89</sup> Durante le interviste, alcune ragazze, soprattutto marocchine, e giovani di origine turca, pakistana e indiana spiegano con toni rabbiosi o rassegnati l'esperienza nelle scuole elementari e medie, sottolineando la frequente esclusione dai meccanismi di classe o la relegazione in gruppi marginali, creati dalla maggioranza autoctona.

È possibile che molti di loro, stremati dal carico di lavoro richiesto per educare in condizioni e contesti non proprio idilliaci, finiscano per adottare differenti strategie di *coping* [Frydenberg 1997]. Da una parte, coloro che sperimentano situazioni di burn-out possono finire per adottare uno stile di insegnamento al ribasso, demotivato dalla constatazione dell'inutilità del fare pedagogico, dall'altra possono propendere per un insegnamento mirato, rivolto agli studenti più meritevoli ed attenti, finendo così per lasciare indietro coloro che non si uniformano all'ideale di studente del docente. Un'insegnante di italiano, con cui avevo avuto un colloquio durante una pausa, aveva chiaramente espresso la sua visione della scuola in quel momento. Lei insegnava perché era il suo dovere, ma sapeva chi erano gli studenti validi e chi no, sottolineando la tendenza degli studenti stranieri alla disaffezione e al disinteresse per lo studio, motivando così questo trattamento preferenziale degli alunni autoctoni. Un altro ancora, in un istituto professionale, mi aveva confessato di fare l'indispensabile, convinto dell'infruttuosità inevitabile di un qualsiasi sforzo educativo, volto a creare una coscienza critica e un bagaglio culturale minimo. In questo secondo caso, la classe a cui si faceva riferimento era praticamente composta solo da ragazzi di origine straniera, non lasciando dubbi sull'interpretazione della dichiarazione.

Inoltre, i docenti si scontrano con la necessità di conciliare esigenze educative con problemi linguistici, modalità di apprendimento differenti e percorsi scolastici non sempre chiari, laddove le scuole nei paesi d'origine hanno una programmazione didattica discordante con quella italiana.

“Tipo i marocchini... quando arrivano qua non capisci neanche cosa hanno fatto davvero. Le loro scuole non hanno niente a che vedere con le nostre, magari non hanno fatto nemmeno il programma di matematica che noi facciamo alle medie. Invece i ragazzi dell'Est arrivano con conoscenze impressionanti, perché lì studiano davvero...sono cose che devi considerare” (A., insegnante di matematica, scuola professionale).

“L'emergenza linguistica è il primo problema... certe volte hai ragazzi che sembrano scesi adesso dall'aereo e poi scopri che sono nati qua. Non puoi non affrontare il problema, ma nemmeno è accettabile. Come è possibile che studiando qui da sempre siano a quel livello? Poi c'è quello che arriva due mesi prima dell'inizio della scuola e poverino non sa niente di italiano. A quel punto ci provi, ti impegni per portarli tutti allo stesso livello, ma puoi immaginare quanto sia complesso riuscire in una sfida simile... e non abbiamo neanche gli strumenti... hai un tutor che si occupa degli alunni con disabilità, ma per la lingua non hai nessuno” (G., insegnante di italiano, scuola professionale).

Va tenuto conto anche del dato della ripetenza: i ragazzi che tentano di iscriversi al tecnico avanzato o al liceo vengono scaraventati al di fuori perché non riescono ad uniformarsi alle aspettative dei docenti. Finiscono così per rifugiarsi in classi meno competitive, dove avranno più possibilità di ottenere risultati positivi, di trovare insegnanti più comprensivi, richieste didattiche meno stressanti. Molti insegnanti aiutano i ragazzi in questa fase di reinvenzione scolastica, motivandoli e cercando di sopperire alle loro carenze, a volte anche ottenendo dei successi preziosi:

“Io penso che loro vengano bocciati perché effettivamente sono scuole molto competitive, in cui la preparazione deve essere ottima... se consideri i problemi con la lingua, che certi non hanno le capacità per certe materie come il latino o la fisica allora capisci perché poi arrivano da noi... però la cosa bella è che non tutti si inseriscono lentamente o che non abbiamo esperienze positive, anzi... in una prima il mio migliore studente è un ragazzo moldavo, con una brutta storia familiare alle spalle, che aveva tentato il liceo... in una seconda la migliore è una filippina, che è arrivata 2 anni fa... è bravissima, ma al tecnico non si trovava bene” (S., insegnante di italiano, scuola professionale).

Altro aspetto fondamentale è dato dalla tendenza al parcheggiarsi nella scuola in attesa di compiere 16 anni: in questi casi, all'atteggiamento di rifiuto degli studenti si somma l'accettazione tacita degli insegnanti, che cercano di ottenere l'indispensabile per evitare la bocciatura, minimizzando il rischio di influenza negativa che questi soggetti potrebbero avere sui ragazzi più piccoli:

“Certi sono qua proprio perché te lo dicono che aspettano solo di assolvere l'obbligo, la scuola non gli interessa. Allora o li bocci e aspetti che facciano 16 anni oppure li tieni in classe e cerchi di farli studiare un minimo... per me quelli sono ragazzi negativi perché uno grande in una classe di piccoli diventa il più piccolo tra i piccoli, perché vuole fare il capobranco e i piccoletti lo seguono affascinati” (B., insegnante di italiano, scuola professionale).

Infine, va tenuto sempre presente l'ingabbiamento programmatico dell'azione educativa: gli insegnanti non sono liberi di scegliere cosa insegnare, quali criteri adottare per la valutazione, non hanno autonomia decisionale per attuare metodi di insegnamento più aperti, più vicini ai ragazzi e questo condiziona inevitabilmente la bontà dell'insegnamento e la motivazione degli studenti, che continuano così a vedere la scuola come una costrizione e un ambiente lontano dalle loro vite.

Nel panorama studentesco modenese, quella che emerge è quindi una sostanziale oscillazione di professionalità: da una parte, insegnanti validi, motivati, pieni di iniziativa cercano di annullare o ridurre quanto possibile le disparità in ingresso dei ragazzi, soprattutto quando alle spalle ci sono situazioni difficili a livello familiare, con esperienze di comunità o affidi. In questi casi, l'influenza degli insegnanti può essere molto positiva e dare luogo a traiettorie di riuscita scolastica. Sono quasi sempre insegnanti che si concentrano più sulle potenzialità che sui risultati pregressi, anche sfidando la rigida procedura di valutazione degli studenti stranieri imposta dai dirigenti. Dall'altra parte, ci sono però insegnanti che amplificano la differenza, attraverso pregiudizi personali o in risposta all'esperienza professionale. Tra di essi, molti insegnanti denotano evidenti sintomi di burn-out, di crollo delle certezze educative e di abbandono degli intenti pedagogici. Il filtro tra il ruolo di insegnante e la propria individualità viene così meno, innescando come abbiamo visto contrasti all'interno della classe con alcuni studenti o gruppetti, con il risultato di acuire la disaffezione degli adolescenti stranieri.

La riuscita scolastica non è però solo imputabile agli insegnanti, alle loro capacità e al modo in cui la fiducia nello studente si traduce in un effettivo raggiungimento dei traguardi didattici. Spesso sono le famiglie migranti ad essere in larga parte responsabili delle condotte scolastiche dei figli a vario titolo: influenzando la scelta dell'indirizzo scolastico sulla base di aspettative proprie, ma anche in base al background familiare, ossia al capitale culturale ed economico<sup>90</sup> a disposizione, e alla storia di vita familiare.

La letteratura sulle seconde generazioni presta da tempo attenzione all'influenza familiare sulla vita scolastica dei figli e delle figlie sulla base di alcune variabili specifiche: la mancanza di tempo dei genitori stranieri nel seguire i figli nei compiti a casa o nel

---

<sup>90</sup> Secondo Bourdieu [1972], il capitale culturale non corrisponde solamente all'insieme delle norme comuni o all'espressione delle convinzioni collettive. Egli infatti ritiene che il capitale culturale è di fondamentale importanza proprio nel determinare le differenze nel rendimento scolastico dei bambini, laddove “ le abitudini culturali e le disposizioni ereditate dalla famiglia sono in grado di generare un profitto che si manifesta nelle disuguaglianze iniziali di accesso alla scuola. «Ogni famiglia trasmette ai figli, per vie più indirette che dirette, un certo capitale culturale e un certo *ethos* - sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati - che contribuisce a definire fra l'altro gli atteggiamenti rispetto al capitale culturale e rispetto all'istituzione scolastica. L'eredità culturale che differisce, sotto i due aspetti, a seconda delle classi sociali, è responsabile della disuguaglianza iniziale dei bambini di fronte alla competizione scolastica e per conseguenza, in larga misura, delle percentuali disuguali di promozioni. L'influenza del capitale culturale si lascia cogliere nelle forme della relazione, infinite volte constatata, tra il livello culturale globale della famiglia e il rendimento scolastico dei bambini».

partecipare attivamente alla vita scolastica dei figli, il maggior tasso di famiglie monogenitoriali, con riferimento non solo alle famiglie di single o divorziati, ma anche a tutte le famiglie che hanno vissuto anche per un periodo di tempo limitato l'esperienza di essere genitori soli, come ad esempio nel caso delle famiglie che vedono la migrazione prima del padre o della madre o l'affidamento dei figli ad altre figure parentali in patria (nonni, zii), o l'investimento sugli studi dei figli a seconda del lavoro svolto dai genitori, della loro formazione scolastica e della disponibilità economica. Ancora si sottolinea la valenza negativa dell'etnicità dei genitori, laddove essa si concretizza in pratiche educative che escludono la socializzazione piena al modello scolastico, ad esempio attraverso l'uso della lingua madre tra le mura domestiche, che può rallentare l'apprendimento della lingua italiana nelle prime fasi di vita, o ancora la tendenza di alcuni genitori ad orientare i giovani verso professioni ritenute appropriate al ruolo socialmente determinato [Portes e Rumbaut 2001; Crul 2007; Sùarez-Orozco et al 2008; Besozzi et al 2009].

Nelle interviste svolte con i ragazzi e le ragazze straniere, questi fattori sono emersi in maniera profondamente articolata. Pochi ragazzi hanno fatto riferimento all'assenza dei genitori per motivi lavorativi, solitamente figli di filippini e cinesi:

"I miei non ci sono mai a casa. Ci vediamo solo la sera" (N. ragazza di 18 anni, genitori cinesi, nata in Italia).

"Con i miei non ci vediamo tanto, loro lavorano e io vengo a scuola, ho gli amici, la ragazza" (M., ragazzo di 15 anni, genitori filippini, da 8 anni in Italia).

Parlano di genitori interessati solo al conseguimento di risultati:

"I miei stressano sulla scuola... vogliono che vado bene... se mi bocchiano di nuovo si incazza mio padre... io sto sempre in giro con gli amici, non studio mai a casa, quando mi chiedono dico va bene e sono contenti" (E., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

"Mia madre non sa la lingua... anche se ho un problema con la scuola non è che lei mi aiuta, non ce la fa. Dico a mio padre quando c'è da firmare o le pagelle e basta" (M., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia).

Altri genitori sono invece presenti nel tempo a casa, ma non sono capaci di aiutare i figli a livello scolastico in nessun modo. Sono soprattutto le madri casalinghe, quelle senza titolo di studio e lavoro, che non parlano bene la lingua o non la parlano affatto, quelle che traspaiono come inabili nella funzione di guide per l'apprendimento. Madri principalmente indiane, tunisine e marocchine.

I genitori più preparati, le madri single di origine est-europea e sudamericana, specie quelle impiegate in settori di cura con alti titoli di studio, le poche coppie benestanti, sono le famiglie straniere che più investono sui loro figli, motivandoli allo studio e incoraggiandoli a fare meglio di loro: sono genitori che cercano di aiutare i figli nelle scelte, di dargli motivazioni per impegnarsi e aiuto nelle attività extra-scolastiche.

Discorso a parte, invece, per i ragazzi che sono in comunità per minori o sotto tutela dei servizi sociali con affidi congiunti a famiglie adottive temporanee: pur avendo alla spalle esperienze drammatiche, tra questi ragazzi si manifesta una buona aspirazione sociale e un forte desiderio di studiare. L'assenza dei genitori, così come la loro presenza disturbante per lo sviluppo e la crescita del giovane, in alcuni casi diventa non un vincolo ma una risorsa positiva, velocizzando il processo di autonomia e maturità sociale.

Il ruolo delle comunità etniche tra gli intervistati appare invece marginale. Come detto poc'anzi, i connazionali intervengono nelle scelte scolastiche dei giovani stranieri dando consiglio ai genitori o ai ragazzi stessi, solitamente riportando informazioni apprese con

l'esperienze e le conoscenze come genitori sulle singole scuole, considerate negative per degli aspetti, come la presenza di troppi stranieri,

“ Mia madre non voleva il Corni tecnico, perché ci sono troppi stranieri che non fanno niente là. Anche dei suoi amici dicevano che era meglio se facevo il Barozzi [tecnico]” (T., ragazza di 18 anni, genitori ucraini, da 4 anni in Italia).

“Mia madre non voleva sta scuola, perché una sua amica aveva detto che non era buona. Poi io ho detto che volevo fare moda e basta... c'è alla fine si è rassegnata, ma non gli piace sta scuola” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

Il gruppo dei pari condiziona la scelta dei giovani in due modi: o perché agisce da motivatore per la decisione dell'indirizzo, o perché la partecipazione ad esso diventa controproducente per l'impegno scolastico.

Il riferimento alle amicizie emerge nei ragazzi e nelle ragazze osservate limitatamente, con alcune eccezioni: poche ragazze straniere, soprattutto quelle senza amici della loro stessa nazionalità, seguono le amiche delle medie per decidere dove iscriversi. I ragazzi, invece, si accodano al gruppo di riferimento quando non hanno grande interesse per la scuola in generale, come nel caso dei ghanesi. In entrambi i casi, i percorsi individuali vivono fasi alterne di successo e fallimento.

La tendenza a seguire gli altri in comportamenti considerati come anti-sociali dalla scuola (assenze, sospensioni, ritardi nell'orario di ingresso a scuola) è spesso una causa delle ripetenze scolastiche, e può far sì che il ragazzo, rifugiandosi tra i suoi coetanei, si allontanano dallo studio, ottenendo così ripetute bocciature. Tra i giovani intervistati che scelgono autonomamente che istituto frequentare, le amicizie condizionano negativamente solitamente i maschi. Quando i ragazzi trovano compagnie che vivono il loro tempo per strada o che a scuola sfidano gli insegnanti finiscono per ripetere l'anno e cambiare scuola,

“A me piace la scuola perché credo che è l'unico futuro che possiamo avere per non alzarmi alle 6 del mattino a lavare a terra... ho fatto il Venturi e poi sono venuta, qui ma mi hanno bocciato anche qua... influenzandoti con gli amici non pensi più alla scuola, a studiare, però a me la scuola piace perché so che è l'unico modo per avere un futuro oggi. Al Venturi non facevo niente, stavo con le amiche, kabò<sup>91</sup>” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Nella scuola prima facevo casino, con gli amici in classe... al secondo quadrimestre mi hanno già bocciato, c'è me l'avevano detto che ero fuori...” (A., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 7 anni in Italia).

Il gruppo è incide più sulla causa del fallimento che sulla scelta iniziale delle superiori. E la sua incidenza aumenta all'aumentare della densità etnica, ossia quando ci sono più concentrazioni di stranieri o concentrazioni monoetniche nelle reti amicali. Ne sono un esempio, i gruppi di ragazzi albanesi, marocchini e napoletani, arrivati ai professionali dopo altre bocciature in istituti dello stesso livello.

Scuola, famiglia, comunità di riferimento e amicizie intervengono, come abbiamo visto, sulla vita dei giovani stranieri del modenese, ma con pesi diversi. La comunità assume poca rilevanza in questo senso, mentre la famiglia e la scuola possono a seconda delle strategie che mettono in campo, incentivare o meno il successo dei ragazzi, lasciando margini di azione ai singoli ridotti. Il gruppo dei pari assolve ad una funzione di gregario, da guida per

---

<sup>91</sup> L'espressione fa riferimento al non andare a scuola, senza informare i genitori e usando giustificazioni false per gli insegnanti.

l'adolescente insicuro o non ancora orientato verso il futuro, ma non sempre produce esiti favorevoli.

Sembra però che il rischio di vulnerabilità scolastica sia connesso più all'influenza negativa del gruppo, agli atteggiamenti discriminatori degli insegnanti nei confronti di alcuni studenti in base al genere o all'etnia, alla scarsa attenzione dei genitori per le vite scolastiche dei figli, sia per cause indipendenti dalla loro volontà (competenza linguistica), che per un sottinteso *laissez faire* educativo parentale.

### 7.1.3 Fattori ascrittivi

Le influenze in seno alle relazioni sociali si sommano inevitabilmente con i fattori ascrittivi, che influenzano i percorsi e gli esiti scolastici in maniera sia positiva che negativa. Età, genere, etnia e lingua hanno un forte impatto nel definire le possibilità scolastiche, riproducendo in molti casi disuguaglianze già presenti nel sistema.

Il genere, ad esempio, può essere vincolante per le aspirazioni dei genitori, più propensi a indirizzare i maschi verso la professionalizzazione, per contribuire alle necessità familiari o perché considerati meno capaci, e le ragazze verso l'istruzione, perché possono essere così controllate da un ambiente sano e ci si fida più della loro riuscita [Bankston e Zhou 2002]. Essere donne o uomini può influenzare direttamente la percezione delle proprie possibilità di carriera, inoltre, orientando ad esempio le ragazze verso indirizzi che preparano a lavori tradizionalmente considerati da donna (segretaria, commessa, infermiera) e i ragazzi verso attività ritenute da maschi, o del settore manuale o nella libera professione [Schizzerotto e Barone 2006; Colombo 2007; Leccardi 2007]. Gli stessi insegnanti reagiscono diversamente a seconda che si trovino davanti ragazze o ragazzi: le prime sono più tollerate perché considerate più conformiste [Willis 1997] e docili, mentre con i ragazzi c'è maggiore tendenza all'etichettamento, soprattutto quando assumono comportamenti non conformi alle richieste istituzionali.

L'età è un ulteriore fattore di rischio, specie per coloro che vivono una fase di scolarizzazione nella terra d'origine o arrivati da poco tempo. Alcuni autori parlano del rischio della doppia transizione, come di una situazione di difficoltà dovuta sia all'emigrazione che all'adolescenza, che può rappresentare un fattore di vulnerabilità sociale [Chiswick e DebBurman 2003]. Altri, al contrario, come Portes e Rumbaut [2001], e Fernandez Kelly [2005] individuano proprio nei *foreign-born* dei potenziali studenti modello, laddove il controllo parentale e la scarsa conoscenza del territorio attiverrebbero un meccanismo di protezione nei loro confronti, allontanandoli dalle avversità esterne e spingendoli a concentrarsi sul successo scolastico.

L'etnia, a sua volta, gioca un ruolo chiave, seppure sia l'argomento più scottante da affrontare. La pretesa dell'universalità e democraticità dell'istruzione dei sistemi occidentali spesso mette in ombra la polarizzazione delle scuole [Bottani 2002], figlia delle politiche di decentramento e autonomia degli enti scolastici e della tendenza dei genitori italiani a dirottare i propri figli verso scuole meno "aperte alla pluriethnicità". L'origine etnica può diventare un problema nel momento in cui viene ricreata all'interno delle classi, così che si creino gruppi numerosi accomunati dalle stesse provenienze [Tognetti Bordogna 2007], o quando, come visto precedentemente, diventa un elemento capace di pesare sul giudizio che l'insegnante ha dell'alunno.

Anche la lingua sposta sensibilmente l'ago della bilancia nella valutazione ragazzi stranieri: quelli più veloci ad apprendere la lingua hanno prospettive di inserimento scolastico in istituti più qualificanti, a differenza invece di quanto avviene per coloro che si trincerano, volontariamente o meno, nella loro lingua madre. Il bilinguismo vive di fortune alterne: per alcuni studiosi il mantenimento della lingua garantirebbe performance scolastiche superiori, per altri esso determinerebbe vari esiti, in base al grado di

conoscenza che essi hanno delle due lingue, quella dei genitori e quella del contesto d'arrivo.

Nella ricerca condotta, il genere emerge considerando la ripartizione dei giovani di origine immigrata negli istituti. I professionali si strutturano su disparità di genere in relazione al lavoro prospettato: i maschi stranieri scelgono il ramo meccanico o elettronico, mentre le ragazze propendono per l'indirizzo di moda. Il tecnico economico viene scelto più dalle ragazze, mentre l'indirizzo economico professionale assorbe entrambe le componenti.

La dislocazione per genere è quindi molto evidente nella formazione professionale, dove si polarizzano le componenti dei gruppi anche in base all'etnia di origine: ci sono più marocchini, albanesi, ghanesi, turchi, indiani e napoletani. Le provenienze meno diffuse, come quella filippina, cinese, tunisina si concentrano invece più nel professionale economico e nel tecnico. Il giudizio degli insegnanti in relazione alle origini dei ragazzi ha l'effetto di aggregare il disagio, portando a generalizzare i comportamenti di alcuni soggetti con quelli del gruppo, come avviene ad esempio con i ragazzi marocchini e ghanesi, considerati da più voci come problematiche, e di esacerbare il conflitto di questi con la scuola, innescando pericolose profezie che si auto-adempiono [Ravecca 2009]. Allo stesso tempo, la propositività nei confronti di alcune etnie più associate a comportamenti corretti, educati, come quella filippina, cinese e turca, per le ragazze, alimenta la benevolenza degli insegnanti, più disposti ad aiutare questi soggetti.

“Le ragazze turche sono molto educate, rispettose, si impegnano nello studio. Sono ragazze tranquilli, che si concentrano sulla scuola. le ragazze marocchine invece sono ad esempio più estroverse, cercano di mettersi più in mostra, pensano più ad uscire e la scuola non la considerano proprio” (A., insegnante di italiano, scuola professionale).

Essere nati in Italia o esservi arrivati in adolescenza, non determina grosse differenze in termini di carriere scolastiche. Certo, tra coloro che nascono in Italia ho trovato meno casi di ripetenza, ma non sempre ad una socializzazione più lunga sul territorio italiano corrispondeva poi un percorso brillante. Molti dei nati in Italia erano in scuole professionali, mentre quelli nei tecnici mostravano difficoltà di apprendimento, carenze linguistiche e basse aspirazioni. Tuttavia, gli adolescenti arrivati da poco in Italia, inseriti nelle scuole medie inferiori, sono anche quelli coinvolti maggiormente in formazioni interne alla classe di tipo reattivo, soprattutto nel caso di marocchini, albanesi e napoletani. Inoltre, è emersa la questione dell'inserimento sfasato rispetto all'età dei ragazzi, attuato con nigeriani, pakistani, indiani e marocchini, che come ho avuto modo di notare nei vari colloqui informali col corpo docente sono visti come delle pecore nere nell'apprendimento della lingua.

Proprio la lingua crea, tra gli intervistati, un nodo essenziale per la definizione che il sistema scolastico dà di essi: le esperienze fallimentari in licei e tecnici avanzati sono determinate dalla carenza linguistica, ma anche nei professionali la lingua è vista come un problema, soprattutto quando viene usata come resistenza agli insegnanti e come aggregante di gruppo, come nel caso di compagnie albanesi e napoletane.

I fattori ascrittivi si intersecano così con le influenze familiari nel caso del genere, ossia quando i genitori indirizzano i figli e le figlie verso percorsi che rispondono alle loro interpretazioni dei ruoli sociali, mentre l'età e l'etnia assumono più forza quando osserviamo gli atteggiamenti degli insegnanti.

## **7.2 Criticità dell'integrazione scolastica**

L'analisi dei fattori soggiacenti alla scelta e alla riuscita scolastica dei giovani di origine immigrata nel territorio di Modena permette di isolare delle criticità evidenti. Sono aspetti

nella maggior parte dei casi dovuti alle politiche scolastiche e alle scelte familiari di alcuni gruppi etnici, che si concretizzano in percorsi fallimentari o scarsamente motivati:

- *orientamento precoce e canalizzazione degli studenti*

In Italia vige un sistema di selezione precoce: a differenza del sistema a selezione tardiva, tipicamente statunitense, che garantisce un comune percorso di istruzione posticipando la scelta scolastica, i sistemi europei in genere e quello italiano, dopo un periodo di istruzione comune breve, propongono una ripartizione scolastica sulla base delle competenze e delle prospettive lavorative [Bagnasco, Barbagli, Cavalli 2004].

Questo orientamento ha due effetti: costringere gli insegnanti a indirizzare gli studenti e obbligare dei ragazzini a scegliere del proprio futuro, spesso senza dei genitori preparati sulle reali implicazioni della scelta. I risultati sono ovviamente non sempre positivi.

Se scelgono autonomamente, i ragazzi stranieri intervistati possono riferire di sentimenti di incertezza nell'ultimo anno delle medie, di aver scelto sulla base di condizionamenti esterni, ma anche di essersi buttati a caso nella mischia, perché magari troppo giovani per avere un'idea precisa sul cosa fare.

“Partendo dal presupposto che far decidere ad una ragazza del suo futuro a 13 anni è una stronzata... anche perché io ho tanti progetti, aspirazioni ma adesso... io ho scelto questa scuola perché la fidanzata di mio fratello veniva qua... i prof di terza media mi volevano bocciare e quando ho detto che venivo qua mi hanno fatto passare l'anno...” (A., ragazza di 15 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

Se a scegliere, orientando i ragazzi, sono gli insegnanti, che sono obbligati così a valutare i ragazzi sulla base del rendimento scolastico e delle potenzialità emerse, si crea un problema a monte, poiché il tempo a disposizione dell'insegnante per valutare è breve e, come abbiamo notato, non sempre oggettivo. Il corpo docente della formazione media inferiore ha infatti a disposizione un tempo relativamente breve per valutare concretamente le potenzialità del singolo studente: tre anni che si collocano a cavallo tra l'età dell'infanzia e quella della piena adolescenza, in un momento descritto da molti intervistati come problematico, complesso, colmo di incertezze e solitudine. Almeno secondo quanto emerso nel corso delle interviste, a differenza della scuola elementare, in cui la classe tende a rimanere omogenea se non per la creazione di gruppi connotati in termini di genere, durante la scuola media iniziano ad emergere le prime vere strutturazioni identitarie, quasi sempre di gruppo, che contribuiscono alla formazione di compagini interne alla classe, basate su meccanismi di selezione dei partecipanti e di inevitabile esclusione dei restanti.

“Alle medie non è che ero molto brava. Sapevo poco l'italiano e stavo sempre da sola. In classe non avevo amiche, non parlavano con me. Sono venuta al professionale perché me l'ha detto la prof di italiano...” (G., ragazza di 14 anni, genitori marocchini, da 5 anni in Italia).

“Alle medie non avevo amici, solo un amico turco che è andato in un'altra scuola... non lo so perché, parlavo poco l'italiano e mi prendevano in giro. Stavano sempre tra di loro, modenesi e modenesi... stranieri in classe eravamo pochi” (M., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia).

Queste difficoltà di socializzazione dei ragazzi, unite alle carenze linguistiche e all'esperienza migratoria propria e dei propri genitori, non aiutano certo a far emergere la bravura dei ragazzi, che sono impegnati più a dimostrare di possedere dei requisiti che non di aspirare a qualcosa. Così il ragazzo che parla tre lingue, portato per la matematica ma insicuro e taciturno, viene penalizzato rispetto al ragazzo italiano che raggiunge una

media sufficiente, solo perché ad esempio non sa la lingua, e indirizzato magari in scuole di livello più basso.

Dalle interviste emerge inoltre la tendenza alla realistica dei futuri degli adolescenti stranieri: come accennavo in precedenza, pochissimi sono i ragazzi che hanno parlato di lavori prestigiosi, socialmente desiderati. Quasi per tutti è stato costante il riferimento al lavoro come forma di sostentamento e benessere economico, ma non come aspirazione fantastica. La tendenza a posizioni intermedie nel mercato del lavoro, più spostate verso il settore operaio o funzionario, può essere vista anche come una risposta a meccanismi di preselezione e di canalizzazione degli studenti verso alcuni istituti piuttosto che altri.

Non credo che si possa parlare di una vera e propria regolarità, ma di sicuro almeno nel contesto modenese l'aspirazione è bassa, e lo è ancora di più tra i ragazzi stranieri che hanno sperimentato motivazioni coercitive e indirizzamento verso carriere professionalizzanti. Probabilmente accade perché c'è un diffuso *umore sociale* intriso di disillusioni, specie in seguito alla crisi economica e alla svalutazione della carriera universitaria, come requisito certo per l'accesso al mondo del lavoro.

Sta di fatto che Turner, in un saggio sull'educazione del 1960, sosteneva che i sistemi scolastici *cooptativi*, come quello italiano, producessero un tipo ideale di mobilità sociale, caratterizzato proprio dall'abbandono delle aspirazioni: "quanto prima avviene la selezione delle reclute, tanto più rapidamente gli altri possono essere socializzati ad accettare la loro inferiorità e a fare programmi più «realistici» che «fantastici». Una selezione che avvenga molto presto previene il sorgere di speranze in un gran numero di persone".

- *difficoltà di inserimento e facilità di uscita*

La scuola modenese non è impreparata. Vive da tempo l'esperienza dell'immigrazione e si è dotata di molteplici strumenti normativi e didattici per l'integrazione scolastica. Nelle scuole frequentate, ho trovato dedizione al valore della diversità integrata positivamente nelle classi, impegno per salvare dei ragazzi da altre esperienze fallimentari, attenzione alle dinamiche sociali trasformative generate dalle migrazioni, insieme a pratiche meno encomiabili o alquanto inadatte.

Tuttavia, nonostante la bravura e la volontà di migliorare la vita scolastica, tra gli insegnanti emergeva un'risposta costante alla mia domanda sulla situazione più difficile da gestire: dove li mettiamo?

Inserire lo studente straniero è difficile perché bisogna tener conto della pregressa carriera scolastica nel paese d'origine, certificata da documenti a volte indecifrabili, dell'età del soggetto e delle sue competenze linguistiche. Spesso gli insegnanti propendono per un inserimento in classi più basse, risolvendo il problema di socializzare il ragazzo ad un ambiente in cui imparare la lingua senza rischiare di rimanere troppo indietro.

Insieme all'inserimento, l'altro grande interrogativo è quello sulla facilità di uscita dal sistema scuola: l'uso della lingua come discriminante, la valutazione sulla base del curriculum ufficiale [Palmas 2006] favoriscono fenomeni di drop-out tra i giovani stranieri, che danno il via a processi di ripiego in scuole con meno richieste sul piano degli obiettivi, meno qualificanti e disponibili ad accettare una padronanza della lingua non proprio perfetta. Se il sistema da una parte accoglie, dall'altra espelle i giovani stranieri.

Nelle scuole modenesi, questi casi sono frequenti. Lo sono principalmente tra i maschi delle varie comunità, specie di origini marocchine, nigeriane e ghanesi.

- *figure docenti*

Gli insegnanti sono persone, prima che educatori. E come tali vivono sulla loro pelle le difficoltà insite nella gestione della diversità tra i banchi di scuola.

Le vivono dovendo mediare tra le proprie convinzioni, i propri pregiudizi, le proprie esperienze e le necessità pedagogiche, che richiedono una valutazione degli studenti e la trasmissione delle conoscenze definite. Le vivono anche quando la creazione di gruppetti problematici o la presenza di figure leader in senso negativo minano la loro autorità davanti alla classe e la loro autostima.

Tra gli insegnanti modenesi, ho conosciuto persone splendide, ammirevoli nel loro sforzo di preservare l'immagine della scuola come luogo di educazione, interessate alla ricerca sulle giovani generazioni migranti per trarne spunti di lavoro operativo, ma ho trovato anche insegnanti stanchi, incapaci di gestire classi effettivamente complesse, persone avviliti dalla constatazione dell'inutilità del loro lavoro, educatori vincolati all'immagine della lezione frontale senza contatto. Sono distribuiti equamente in termini di genere nelle varie scuole, con dei casi al limite nei professionali maschili. Non sono la maggioranza, ma nemmeno una minoranza risicata. E producono molti più danni dell'inserimento tardivo o dell'orientamento precoce, soprattutto quando autorizzano comportamenti anti-sociali in classe (risse, rispondere in tono minaccioso ai prof) o alimentano il trinceramento sulle origini per rispondere alla percezione negativa degli insegnanti, specie tra i marocchini, i ghanesi e gli albanesi. Questo circolo vizioso produce così un effetto Pigmalione sugli studenti stranieri [Rosenthal e Jacobson 1992; Horowitz 2007] che induce i ragazzi a comportarsi nel rispetto delle valutazioni espresse dagli adulti, attivando risposte aggressive e ostacolanti.

- *famiglie con scarso capitale culturale*

Le famiglie stranieri modenesi puntano sulla scuola, ma non hanno abbastanza informazioni sul sistema scolastico e fiducia nelle capacità dei figli per spronarli ad intraprendere percorsi rilevanti.

Come abbiamo visto, le famiglie che indirizzano i figli a percorsi tecnici o liceali sono poche. La maggior parte delle famiglie si fida degli insegnanti e del loro giudizio o ipotizza traiettorie spendibili nel mercato del lavoro immediatamente. Sono famiglie appartenenti al ceto operaio, con difficoltà linguistiche specie nel caso delle madri, con poco tempo a disposizione per via degli impegni lavorativi o per quelli relativi alla gestione familiare, scarsa relazione con il corpo docente e con la scuola in generale.

Insieme all'orientamento degli insegnanti della scuola media, la famiglia diventa così un predittore fondamentale per la riuscita dei ragazzi e delle ragazze, confermando la teoria di Bourdieu che vede nel capitale culturale ed economico delle famiglie un fattore influente per la discriminazione scolastica [1972].

Soprattutto i ragazzi di origine marocchina o appartenenti ad etnie asiatiche, come quella pakistana e indiana, godono di minor sostegno nelle decisioni sul loro futuro e spesso questa assenza parentale si unisce ad una coercizione del sistema formativo, producendo quelle fuoriuscite ante-tempo di cui abbiamo parlato o orientamenti professionalizzanti, volti a creare manodopera per il settore operaio. Le ragazze, invece, anche se prive di riferimenti familiari, scelgono in maniera un po' più autonoma, ma questo non elimina il rischio di un orientamento al ribasso, rinforzato dai pregiudizi degli insegnanti o dalle discriminazioni di genere comunque diffuse nell'ambiente comunitario.

### **7.3 Tipologie emergenti. I profili degli studenti stranieri**

Sulla base delle asserzioni dei ragazzi intervistati, delle situazioni osservate durante la partecipazione all'attività didattica e delle dichiarazioni rese dagli insegnanti, è possibile tracciare dei profili di studenti stranieri nel modenese, che più che fondati sulla numerosità, aspetto che tra l'altro non attiene agli intenti della presente ricerca, mirano ad

evidenziare dei tratti comuni, degli idealtipi, attraverso cui comprendere l'essenzialità del fenomeno delle seconde generazioni nel territorio di Modena.

Tre sono i profili sostanzialmente emergenti, che racchiudono differenze etniche e di genere prediligendo l'aspetto motivazionale e l'aspirazione lavorativa, senza nessuna volontà di categorizzazione esaustiva:

➤ *realistico strumentale*

I giovani che si rispecchiano in questa tipologia sono dei convinti realisti: vedono la scuola come un mezzo per il raggiungimento di una posizione nella vita, credono nel valore del denaro che perseguono come obiettivo primario e non mostrano aspirazioni lavorative alte. Si tratta di ragazzi e ragazze perlopiù inseriti nelle scuole professionali di livello più basso, in cui la formazione è finalizzata allo svolgimento di mansioni nel settore operaio o industriali in qualità di dipendenti, come ad esempio il meccanico, l'elettricista, la sarta, la segretaria o la receptionist.

La scelta è spesso differente a seconda del genere: i ragazzi che mostrano un atteggiamento realistico e strumentale nei confronti della scuola sono motivati dalla necessità di prendere un diploma, o una qualifica, o di assolvere l'obbligo scolastico previsto dalla legge (n.9/1999). Le ragazze che propendono per gli istituti professionali sono, invece, più facilmente mosse o dalla volontà di trovar lavoro o dalla necessità di rimediare ad esperienze disastrose, quando ad esempio provano ad iscriversi in licei o tecnici prestigiosi, ritrovandosi poi a ripetere l'anno. Per non perdere altro tempo inutilmente, il professionale diventa così il male minore, specie se si considera il fatto che i costi economici della frequentazione scolastica pesano su famiglie prive di capitale economico, o comunque di sicuro non benestanti.

Tra le etnie che rientrano maggiormente in questo profilo troviamo con più facilità marocchini e albanesi di genere maschile, ghanesi, nigeriani e napoletani di entrambi i sessi.

➤ *orientato espressivo*

Il richiamo a desideri propri, ad aspirazioni personali e a sogni futuri è a tratti irreperibili nelle dichiarazioni dei ragazzi. Coloro che scelgono di studiare in un determinato istituto per inseguire la realizzazione personale sono una minoranza, e sovente parliamo di donne. Le famiglie tendono ad appoggiare questo genere di scelte, probabilmente perché vedono la sicurezza nell'orientarsi tra i vari indirizzi come un segno di autonomia, sebbene non manchino casi in cui l'indirizzamento verso scuole meno performanti è osteggiato dai genitori, soprattutto dalle madri single dell'Est Europa o sudamericane. L'orientamento della famiglia, così, si manifesta in maniera positiva, attraverso il dialogo e la concessione di fiducia ai figli, ma anche attraverso una motivazione finalizzata a spingere i ragazzi ad impegnarsi e a credere nelle loro capacità.

Sono comunque più le ragazze turche, marocchine e per l'appunto sudamericane a scegliere la scuola professionale, mentre nei tecnici c'è più varietà nelle provenienze.

I ragazzi con un atteggiamento espressivo hanno caratteristiche molto differenti tra loro: sono ragazzi con più di 16 anni, precocemente adultizzati dalle storie di vita personale e familiare, magari migrati da soli e ospitati in comunità o ricongiunti alle madri divorziate, o giovani nati in Italia, inseriti dall'inizio nel tessuto scolastico italiano abbastanza da poter definire in maniera più completa il panorama concreto delle offerte formative del territorio. Un atteggiamento positivo e fiducioso verso la scuola è espresso anche da giovani ragazzi filippini o con genitori esteuropei.

Le propensioni per la carriera universitaria sono a loro volta presenti negli stessi gruppi appena indicati, ancora una volta maggiormente sul fronte femminile.

➤ *orientato coercitivo*

Lo studente con un orientamento coercitivo alle spalle è il tipo sociale che ho incontrato con più frequenza nell'indagine etnografica. Sembrano essere più ragazzi, ma sostanzialmente c'è un'equa ripartizione dell'influenza esterna vincolante su entrambi i generi.

A essere diversa è la genesi del condizionamento: la famiglia migrante vincola l'agire dello studente in maniera discordante a seconda dell'etnia di riferimento. Le famiglie che esercitano una coercizione nei confronti dei figli più forte sono quelle asiatiche, balcaniche e in alcuni casi provenienti dal meridione nel suo insieme. Il controllo sulla scelta si manifesta attraverso forme di orientamento verso scuole che non sono apprezzate dalle figlie, solitamente perché non collimano con le loro aspirazioni, e dai figli, perché le considerano troppo complicate in termini di impegno.

Nei confronti dei ragazzi è però spesso adottato un doppio controllo coercitivo negativo, laddove come abbiamo notato dalle interviste capita che i genitori richiedano a figlio di concentrarsi su risultati a breve e medio termine, orientandosi verso qualifiche e diplomi professionali, probabilmente anche perché non fiduciosi delle loro capacità e sicuri del loro reale investimento nello studio. L'ho notato nei ragazzi del Maghreb, del Pakistan o napoletani, tra quelli che spiccano ad esempio per difficoltà di inserimento nel tessuto scolastico, o per eccessiva timidezza o per comportamenti aggressivi e disturbanti in classe.

La coercizione degli insegnanti abbiamo visto è un'altra determinante nella costruzione delle traiettorie di vita formativa del giovane straniero. Il loro giudizio pesa sulle decisioni dei ragazzi, costringendoli a propendere per due possibilità: o accettare il consiglio o rifiutarlo rischiando con una scelta autonoma, di tipo spesso espressivo. Anche qui gli effetti sono eterogenei: le ragazze in entrambi i casi vincono la sfida in più casi, perché riescono a trovare delle strategie di successo, attraverso lo studio, la dedizione, la forza di volontà. I ragazzi falliscono invece più spesso in entrambi i casi: se provano a seguire le loro aspirazioni in contrasto con un orientamento al ribasso da parte degli insegnanti è più probabile che si scontrino con le tentazioni del gruppo amicale, che lo sprona magari ad uscire più spesso, o con l'effettiva complicatezza dell'indirizzo selezionato. Tra questi ho trovato più ghanesi, marocchini e albanesi, che sono tra l'altro quelli che si strutturano in gruppi monoetnici fissi e abbastanza chiusi alla permeazione di altre etnie. Solitamente sono gli asiatici, quelli che riescono a dimostrare di essere più validi di quanto pensassero gli insegnanti, con risultati anche abbastanza brillanti.

L'analisi delle scelte scolastiche e dei fattori che influenzano le decisioni dei giovani migranti mostrano una realtà molto complessa e contraddittoria. Da una parte, le istituzioni scolastiche, le famiglie, le comunità investono sui ragazzi e sulla loro carriera scolastica; dall'altra, questi stessi attori contribuiscono, attraverso pratiche di discriminazione e problematiche conflittuali, a rallentare il percorso degli studenti migranti. La maggior parte dei ragazzi sembrano scontare il peso di storie di vita e di pregiudizi imposti dall'esterno, che direzionano le traiettorie di inclusione scolastica verso un'integrazione al ribasso. L'immagine emergente degli adolescenti di origine straniera nel modenese è così quella di giovani con poche speranze per il futuro, giovani incapaci di immaginarsi con carriere più performanti dei genitori o con aspirazioni ai gradi più alti dell'istruzione. La scuola per loro è una sorta di parcheggio della vita, un ambiente in cui poter apprendere, se se ne ha voglia, o in cui poter attendere che arrivi il momento di gettarsi nel mondo del lavoro. L'idea che attraverso di essa si possa migliorare esiste, ma non ha abbastanza forza per tradursi in una pratica concreta di impegno e in una motivazione personale e volontaria.



## 8. Il senso delle origini: famiglie, comunità, lingua e religione

È chiaro ormai che quando parliamo di giovani stranieri facciamo riferimenti a soggetti che mediano inevitabilmente tra due universi culturali differenti, tra due dimensioni di senso e, proprio per questo quindi, tra due modi di intendere l'integrazione [Tarabusi 2009]. Se la scuola riveste, come abbiamo visto, un ruolo centrale nel definire le traiettorie di inserimento e mobilità sociale dei ragazzi stranieri, è vero anche che è nella famiglia che il giovane riceve gli stimoli, i mezzi e gli incentivi per la sua realizzazione personale all'interno del contesto di ricezione.

Dopo un periodo di disattenzione da parte degli scienziati sociali, le ricerche sulle seconde generazioni sono diventate prima di tutto studi sulle famiglie straniere [Zhou 1997; Bankston e Zhou 2002; Balsamo 2003, Marazzi 2005, Portes e Rumbaut 2006; Crul e Schneider 2009]. Accade perché le famiglie immigrate si muovono fra "le istanze della società di accoglienza e della società d'origine [...] tra due o più lingue [...] tra i diversi tempi e luoghi; tra sistemi di valori diversi che la interrogano e la mettono in discussione arricchendola, o la irrigidiscono o la confondono; tra le generazioni coinvolte a diverso titolo nel processo migratorio" [Gozzoli e Regalia 2005: 70-71, *op. cit.* in Ricucci 2010].

La famiglia è pertanto oggetto e soggetto delle trasformazioni connesse alla migrazione, terreno di adattamenti e mutamenti continui che investono le singole componenti, in termini sia individualistici che relazionali. Essa inoltre è la principale responsabile del mantenimento di un'identità etnica, attraverso la trasmissione della lingua di origine, delle credenze religiose e in base al tipo di relazioni intrattenute con la comunità di provenienza nel contesto di insediamento.

Famiglie che premono per la conservazione dei tratti culturali, insistendo sull'aderenza ai propri codici religiosi e linguistici, possono infatti condizionare le prospettive di acculturazione dei figli in maniera *dissonante*, adottando e inducendo una *resistenza consonante* con esiti quasi sempre conflittuali; viceversa, genitori che promuovono un'adesione simultanea, sia ai modelli culturali di provenienza che alle richieste della società di arrivo, o che scelgono di abbandonare i riferimenti alla comunità etnica di appartenenza, optando per un'assimilazione completa al mainstream, incoraggiano un'acculturazione *consonante* o *selettiva*, che aumenta le prospettive reali di integrazione [Portes et al 2004, Portes e Rumbaut 2006].

Allo stesso modo, le comunità etniche possono favorire o rendere più difficoltoso il percorso di assimilazione, a seconda che si configurino come contenitori di capitale sociale [Bertozzi 2005] o che fungano da rifugio identitario rispetto ad una società percepita come discriminante.

Da una parte, infatti, le comunità radicate sul territorio possono produrre forme di solidarietà a favore delle famiglie: vi sono ad esempio reti comunitarie che tendono ad aggregare i connazionali, solitamente attraverso la partecipazione ad attività religiose o a celebrazioni di stampo etnico, capaci di attivare forme di controllo sui figli a sostegno dell'autorità parentale [Zanfrini 2004].

Dall'altra parte, le comunità hanno la capacità, attraverso un controllo eccessivo delle vite dei giovani, motivato dagli stessi genitori e dipendente dalla volontà di preservare il prestigio della propria etnia, di indurre degli antagonismi intergenerazionali ben più rischiosi di quelli che essi cercano di arginare. Inoltre, l'adesione alla comunità reale o *immaginata* [Anderson 1996] non sempre è solo una strategia positiva per auto-collocarsi a livello identitario. Un confinamento in aggregazioni di connazionali, come avviene ad esempio nei gruppi amicali di alcune etnie osservate anche nel corso della ricerca, può essere letto come una non-scelta, dovuta all'esigenza di mantenere dei rapporti di forza nella gestione della quotidianità o come risposta ad una sensazione di esclusione sociale [Quadrelli 2003].

Famiglie, comunità etniche, ed insieme ad esse lingua e religione, rappresentano così punti focali per l'analisi delle parabole identitarie delle giovani generazioni straniere, in quanto si configurano come strumenti di condotta per l'azione, ossia come una *cassetta degli attrezzi* a disposizione del giovane migrante [Swilder 1986].

Per queste ragioni, cercherò di analizzare il ruolo di queste determinanti, offrendo una panoramica delle famiglie straniere, delle comunità d'origine e delle pratiche di trasmissione culturale da queste perpetrate. L'obiettivo è di mettere in luce le reali influenze delle relazioni sociali extrascolastiche nel tracciare le esperienze giovanili in base a delle specificità generazionali, laddove è proprio in relazione al "senso delle origini" che si attiva la gestione dei processi di identificazione e appartenenza dei figli di migranti e che si creano i presupposti per un inserimento conforme nella società di arrivo [Bosisio, Colombo, Leonini e Rebughini 2005].

## 8.1 Molteplici famiglie, molteplici culture

Le famiglie straniere sono in primo luogo famiglie migranti. Pensare di definirle senza partire da questo presupposto è quindi assolutamente fuorviante.

I progetti migratori e le modalità di sopravvivenza connesse al "trauma migratorio" rimodellano, infatti, ruoli, atteggiamenti e aspettative dei componenti del nucleo familiare. Si tratta di cambiamenti che producono effetti sui minori, in alcuni casi incentivando la realizzazione personale, l'inserimento sociale e il successo scolastico ad esempio, ma che in altri casi possono rappresentare dei vincoli per l'azione individuale difficili da sradicare, innescando meccanismi potenzialmente discordanti con l'ideale assimilatorio della società ospitante. Meccanismi ancor più imprevedibili se si considera che si realizzano nell'arco della giovinezza [Tognetti Bordogna 2004]. Durante l'adolescenza, il rapporto dialettico tra genitori e figli si complica inevitabilmente: le funzioni di cura, di trasmissione di valori e norme, di controllo e di sostegno all'autonomia vengono stravolte da un'età, che porta in sé i germi di un cambiamento.

La famiglia migrante vive le tensioni connesse alla crescita in maniera potenziata: le migrazioni plasmano i legami, aggiungendo ulteriori mutazioni ai già precari assetti familiari nel periodo adolescenziale, ma soprattutto ridefiniscono le logiche interne all'assetto domestico e i rapporti tra generi e generazioni [Ravecca 2009]. Con l'insediarsi in un territorio straniero, la vita familiare dei migranti subisce delle trasformazioni che producono nuove forme di vita quotidiana, in "un'interazione dinamica tra dimensioni strutturali, aspetti culturali e scelte soggettive", in cui prende forma "un'elaborazione culturale creativa" [Ambrosini 2005].

È indubbio tuttavia che, tra incomprensioni e incertezze, le famiglie rappresentino un punto centrale per la strutturazione della relazionalità del giovane con il mondo esterno e degli adulti, e che la prospettiva di integrazione sociale, "reale", del figlio di stranieri muti in base proprio alle caratteristiche che i nuclei familiari assumono nel contesto di immigrazione.

Le famiglie migranti sono teatri culturali multiformi, in cui origini e stili educativi si mescolano, creando singole strutture relazionali a forte complessità. Le combinazioni di motivazioni, tempi di arrivo e *breadwinner* determinano in questo modo dei *laboratorio famiglia* [Balsamo 2003], con connotazioni e forme complesse, che sfidano le definizioni usuali della famiglia nelle scienze sociali e si contraddistinguono per una profonda mutabilità dei propri componenti nel corso del tempo.

Studiarle è quindi un'impresa alquanto impegnativa, specie quando si rischia di adottare delle logiche interpretative, viziate dalla tendenza a concentrarsi, in accordo con la letteratura sul tema, più sulle problematiche che sulle dinamiche interne [Portes e Rumbaut 2001; Ambrosini 2004; Suarez- Orozco *et al* 2008]. In questa parte cercherò pertanto di tenere in considerazione prima di tutto gli aspetti strettamente connessi al processo migratorio iniziale, per poi provare ad identificare delle tipologie familiari, sulla base delle relazioni tra i componenti e del dialogo intergenerazionale, provando ad isolare degli aspetti a mio avviso centrali.

### 8.1.1 Percorsi migratori

In primo luogo, è importante tener conto di quale fattore sottenda alla volontà di creare una catena migratoria, ossia di distinguere tra quelle partenze orientate dal bisogno di costruire una nuova vita altrove, magari su consiglio di amici o parenti, e quei viaggi per lavoro che celano invece il bisogno di rompere un legame familiare o di reinventarsi completamente in un nuovo paese. In secondo luogo, è determinante il ruolo di chi si assume la responsabilità di partire per primo/a, innescando l'iter migratorio, e del periodo necessario per questo processo di riunificazione familiare, che può concludersi in poco tempo o, al contrario, prolungarsi di molto, creando delle distanze non sempre ricomponibili tra i suoi membri.

Quel che è certo è che poche famiglie immigrate arrivano già formate nelle società riceventi. Nei casi più frequenti, la migrazione familiare è un processo a più stadi, con un momento iniziale di separazione, conseguente alla partenza del primo- migrante con maggiori probabilità di ottenere un lavoro, un tempo più o meno lungo di rapporti a distanza ed, infine, il ricongiungimento con la ricomposizione del nucleo originario attraverso il trasferimento dei familiari nella società ricevente [Ambrosini 2007]: è la dinamica delle *tre famiglie dell'immigrato* [Esparragoza 2003]. Il primo-migrante è colui/e che determina le prospettive di inserimento della famiglia, dovendo attivarsi sia nel mercato del lavoro che in quello abitativo, predisponendo il terreno per il ricongiungimento. Esso/a diventa il portatore di una speranza di emancipazione, colui o colei su cui la famiglia allargata conta per veder migliorare le proprie prospettive, spesso anche investendo economicamente per la sua partenza [Balsamo 2003]. Ma è anche colui/e che lascia la famiglia, che contribuisce a ridefinire le relazioni al suo interno e che mette una distanza spaziale ed affettiva tra sé e i figli .

Il ruolo di apripista è così di centrale importanza per tentare di chiarire le dinamiche educative e le conseguenze sul comportamento dei minori, che solitamente si ritrovano al centro di cambiamenti repentini su cui non hanno nessun potere.

Le famiglie dei ragazzi e delle ragazze intervistate sono quasi sempre famiglie ricongiunte, in cui a migrare per primo è stato solitamente il padre, seguito poi dalla coniuge e dai figli. È una modalità di migrazione molto diffusa tra le varie etnie con cui sono entrata in contatto, in accordo con uno stile migrante che fino agli anni '90 aveva una precisa connotazione di genere<sup>92</sup> [Colombo e Sciortino 2004].

---

<sup>92</sup> Le migrazioni degli anni 70-'80 erano contraddistinte da una forte connotazione di genere, dalla giovane età e dall'assenza di legami familiari dei migranti. A migrare nella prima fase furono uomini soli, provenienti principalmente dalle aree del Maghreb, dalla Cina e dalla Jugoslavia. In quegli anni, l'immigrazione femminile

Tuttavia, osservando nel dettaglio le dichiarazioni rese dagli intervistati, ho notato la prevalenza di questa dinamica di trasferimento a fasi alterne principalmente tra le famiglie provenienti da sistemi patriarcali, in cui vige il modello del *male breadwinner*, organizzato intorno ad una netta divisione del lavoro tra uomo (impegnato esclusivamente nel lavoro retribuito extra familiare) e donna (impegnata esclusivamente nel lavoro familiare non retribuito). In queste famiglie, le madri assumono ruoli lavorativi extra-domestici solo una volta giunte in Italia, per contribuire al bilancio familiare, ma specie tra le famiglie tunisine, indiane, turche e pakistane è diffusa l'immagine di una madre casalinga, che rimane tale in entrambi i contesti:

“Noi in famiglia siamo in 8, quattro sorelle e un fratello, e due nipotini...io sono il quinto e sono nato in Turchia. Mio padre è qua da 12 anni, poi tutta la famiglia... io da piccolo sono venuto qua, quattro anni. Mia madre sta a casa, mio padre lavora in una fabbrica dove fanno i pezzi delle macchine” (A., ragazzo di 17 anni, genitori turchi, da 13 anni in Italia).

“Siamo in quattro a casa... prima è venuto papà in Italia, perché in Albania non aveva il lavoro... faceva come operaio in un'azienda del legno, ma è stato licenziato... è venuto qua lui prima, perché c'aveva degli amici che lavoravano qua a Modena. Poi siamo arrivate io e mia madre... mio fratello è nato a Modena. Mia madre fa l'operaia e mio padre il camionista” (S., ragazza di 16 anni, genitori albanesi, da 11 anni in Italia).

“La mia famiglia siamo io, mia madre, mio padre, mia sorella e mio fratello. Io sono il più grande della famiglia... mio padre è venuto prima lui e poi io con mia madre... i miei fratelli sono nati dopo quando stavamo qua... mio padre fa il meccanico e mia madre pulisce nelle fabbriche... quando eravamo in Marocco lavorava solo mio padre” (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

“Io sono figlia unica. Mia madre fa la casalinga e mio padre lavora in una fabbrica a Sassuolo della ceramica. Noi siamo venuti qua quando io avevo 4 anni, ma mio padre è venuto prima lui per trovare il lavoro e poi ci ha fatto venire a noi” (F., ragazza di 15 anni, genitori tunisini, da 11 anni in Italia).

Diverso è il caso delle famiglie rumene, ucraine o di origini sudamericane, in cui le migrazioni assumono una veste tutta al femminile. Madri sole che cercano, nella fuga verso una terra straniera, un riscatto o una possibilità di vita nuova, molte volte in seguito a matrimoni fallimentari o separazioni non consensuali. Sono donne che si inseriscono in quel complesso internazionale di riallocazione dei compiti di accudimento, che Ehrenreich e Hochschild hanno definito «catena globale della cura» [2004].

Buona parte dei ragazzi e delle ragazze provenienti da questi luoghi, parlano di esperienze di separazione dalle mamme, partite verso l'Italia per diventare assistenti familiari dei nostri anziani o per lavorare a servizio di altre donne italiane in un gioco di sostituzione dei ruoli femminili che riproduce la disparità di genere, semplicemente spostandola sulle migranti [Sassen 2004; Vianello 2009]. In alcuni casi, questa femminilizzazione dei flussi risponde alla necessità, cui abbiamo accennato poco prima, di assumersi il carico completo della gestione della prole, prendendo le redini della famiglia e

---

appariva inesistente, nonostante fosse molto diffusa nel mercato del lavoro domestico [Favaro e Tognetti Bordogna 1991] grazie alla mediazione di congreghe missionarie cattoliche, che si rivelarono delle ottime agenzie di collocamento per le donne straniere (principalmente capoverdiane, eritree, etiopi e somale), reclutate come collaboratrici nelle famiglie italiane [Pugliese e Maciotti 1991]. Dagli anni '90 in avanti, la migrazione femminile prende invece piede in maniera evidente, dando vita a quella che viene comunemente definita una femminilizzazione dei flussi e si assiste ad un riequilibrio dei generi per etnia, correlato soprattutto al ricongiungimento familiare [Scidà e Pollini 2002].

ponendosi a tutti gli effetti a capo di essa, ma anche di mettere fine a relazioni deteriorate. Non sono rari, in effetti, i casi di donne est-europee o sudamericane che, migrando sole, si ritrovano poi a separarsi dai mariti poco tempo dopo, o di quelle che partono proprio per mettere fine ad un matrimonio non più desiderato, usando la distanza come mezzo di rottura definitiva:

“Io vivo con la mia mamma a Modena, figlia solo io, non ce l’ho fratelli... sono separati di quando lei è venuta Italia di 2008” (L., ragazza di 15 anni, genitori moldavi, da 6 mesi in Italia).

“ Io vivo con mia madre e mia figlia di 3 anni... mia madre fa quel lavoro che aiuti gli anziani ma in clinica...io sono stata senza mia mamma per 8 anni... sono rimasta con i miei nonni... poi loro non ce la facevano più a tenermi, perché erano diventati troppo vecchi, io volevo uscire, fare le cose di una ragazza ma loro non volevano... e allora mia madre mi ha fatto venire qua. Solo che servivano i documenti di tutti e due i genitori... mia madre ce l’aveva, ma mio padre non voleva farmi venire in Italia... loro si erano separati quando io ero piccola, non lo so perché lui non mi voleva mettere le firme per farmi partire, non l’ho visto molto nella mia vita... alla fine sono arrivata clandestina” (D., ragazza di 18 anni, genitori albanesi, da 4 anni in Italia).

Boh, sono separati. Mio padre abita negli Stati Uniti, mia madre viveva col suo compagno quando sono venuta in Italia ma poi si sono lasciati con questo... io vivo con lei, mio fratello vive con il mio patrigno... mia madre lavora con una signora anziana, va a casa sua e viene a casa solo per dormire praticamente...è venuta qua perché mio padre di noi se ne fregava e servivano i soldi per vivere... allora lei mi ha lasciato là con mia zia e mia nonna ed è venuta qua insieme a un’altra parente” (D., ragazza di 17 anni, genitori cubani da 6 anni in Italia).

“Mio padre vive in Ucraina, sono separati e io vivo con mia madre... prima stavo con mio padre, poi si sono lasciati e sono venuto qua da mia madre... si sono separati 5 anni fa e qualche mese dopo mia madre mi ha fatto venire a stare con lei. Lei lavora a fare le pulizie in una casa, aiuta anche con i figli della signora e una nonna che sta là con loro” (T., ragazzo di 17 anni, genitori ucraini, da 4 anni in Italia).

Come si evince dalle testimonianze, sembra configurarsi un comportamento di genere connotato etnicamente, tanto da risultare completamente assente nelle altre famiglie migranti. In un solo caso ho trovato una ragazza di origine africana, la cui madre si era servita della migrazione per allontanarsi da un rapporto di coppia non più tollerato:

Mia madre ha lasciato mio padre perché non era un buon marito. Solo che essendo che in Marocco non ti puoi lasciare senza che uno è d’accordo, allora lei è venuta in Italia. Poi mio padre vero è tornato ma io ero piccola e non mi ricordo... mia madre ha detto che si sono messi di nuovo insieme, ma che poi lui continuava a fare le cose brutte e si sono lasciati di nuovo... e poi mia madre si è messa con un altro che è il mio patrigno adesso... stiamo con lui” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

Nelle famiglie di origine meridionale e in quelle asiatiche, il tempo della migrazione dei genitori, invece, coincide: i figli vengono lasciati indietro, affidati ai nonni o a parenti, per poi essere ricongiunti alla famiglia solo dopo che i due coniugi hanno creato insieme dei presupposti di stabilità per loro. Casi simili si rintracciano anche nelle famiglie dell’Est Europa, ma sono delle eccezioni. Ovviamente, nel caso delle famiglie meridionali, il processo migratorio appare più semplificato, laddove la relativa distanza tra paese di partenza e paese di arrivo, nel nostro caso la provincia modenese, è abbastanza irrisoria da permettere frequenti spostamenti tra una zona e l’altra e una riorganizzazione degli assetti familiari che quasi mai supera l’arco di un anno:

“Mia madre e mio padre sono venuti insieme. Io e mio fratello siamo rimasti con i miei nonni materni, sono come dei genitori per me loro due... infatti adesso che siamo qua mi mancano... noi siamo rimasti giù mentre loro intanto cercavano la casa, il lavoro, perché c’era già mio zio qua che li aiutava. Dopo che ho finito la scuola siamo saliti pure noi, tipo 10 mesi dopo” (G., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

“I miei sono venuti da Afragola qua quando io avevo 6 anni... io sono rimasto con mia nonna giù perché andavo a scuola e non mi volevano togliere a metà anno... non mi ricordo bene quando sono venuto di preciso ma siamo stati divisi poco” (A., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

“I miei mi hanno lasciato con i nonni nelle Filippine... sono venuti prima loro a vedere se trovavano lavoro, se andava bene. Dopo un po’ che erano qua, hanno fatto venire mio fratello... io sono arrivata l’anno dopo” (Y., ragazza di 16 anni, genitori cinesi, da 8 anni in Italia).

“Io vivo con i miei genitori, mio fratello e mia sorella piccola... i miei sono venuti qua da soli, poi hanno portato me e mio fratello. Ci teneva mia zia perché i miei nonni sono morti prima che loro venivano qua. Io ero piccola non mi ricordo, me l’hanno detto loro... mia sorella è nata qua...” (N., ragazza di 17 anni, genitori indiani, da 15 anni in Italia).

### 8.1.2 Famiglie in migrazione

A questi aspetti relativi ai percorsi di ripristino dei legami parentali, correlati direttamente alla fase migratoria iniziale, si sommano quelli derivanti dalla tipologia familiare, intesa come composizione del nucleo strutturale: ci sono famiglie classiche, famiglie monogenitoriali, famiglie allargate, ed ognuna di esse ha la capacità di pesare sul vissuto del giovane “migrante suo malgrado”, influenzando il livello delle sue relazioni con la realtà circostante e il suo sviluppo psicoemotivo.

Nella ricerca qui presentata, questa mutevolezza delle forme familiari<sup>93</sup> emerge con forza: le famiglie *biparentali*, in cui il percorso della migrazione ha trovato completamento e i genitori dei ragazzi vivono insieme, occupandosi congiuntamente della gestione “domestica” dei figli, sono quelle descritte con più frequenza dai giovani intervistati. È un tipo di famiglia trasversale a tutte le provenienze, che accomuna una buona parte dei giovani di origine straniera e dei figli di meridionali. La maggior parte dei ragazzi migranti ha fratelli e sorelle, mentre sono pochi i figli unici, concentrati al contrario soprattutto nelle famiglie autoctone dei ragazzi intervistati come gruppo di controllo.

Sebbene la “normalità” familiare rappresenti una fetta concreta dei racconti di vita ottenuti nel corso dell’indagine, sono molteplici le famiglie che si discostano dall’ideale tradizionale di famiglia. Dietro l’apparente solidità di certe relazioni parentali si celano tensioni e conflittualità tra i coniugi, sposati dinanzi alla legge, ma separati di fatto nella vita quotidiana. Sono parecchi i racconti di realtà familiari attraversate da dissapori e ostilità, in cui la convivenza diventa un inferno quotidiano. Nei racconti dei ragazzi

---

<sup>93</sup> Per classificare le varie realtà familiari, mi sono servita dello schema proposto da Favaro e Colombo [1993] e da Ricucci [2010], introducendo una rielaborazione delle definizioni sulla base delle logiche interne alle famiglie degli intervistati. Le tipologie individuate nell’analisi qualitativa delle interviste possono così essere sintetizzate:

- *famiglie biparentali*: presenza effettiva di entrambi i coniugi nella crescita del giovane straniero;
- *famiglie spezzate*: realtà familiari caratterizzate da separazioni, in cui è frequente che il giovane viva con solo uno dei genitori;
- *famiglie mancanti*: nuclei familiari assenti per disfunzioni interne gravi o per morte prematura di uno dei due o di entrambi i genitori;
- *famiglie miste*: coppie di diversa nazionalità.

costretti a vivere in famiglie *di facciata* affiora il senso di sconforto e smarrimento dinanzi alla disgregazione degli affetti e della solidità dei propri punti di riferimento:

“Mia vita familiare per ora è normale, prima che siamo arrivati in Italia eravamo tutti d'accordo, ma quando sono arrivati i miei fratelli ci sono stati casini, i miei si sono lasciati... viviamo nella stessa casa però ognuno dorme nella sua camera, comportamento dei genitori è brutto, noi da figli cerchiamo di mettere insieme ma mia madre non vuole, proprio disaccordo ...non so come giudicare” (O., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 10 anni in Italia).

“Vado molto d'accordo con mia madre, con mio padre invece non mi sono mai affezionata dato che è venuto a vivere in Italia quando ero piccola. Anche adesso non riusciamo a parlare, lui è molto severo, molto maschilista non si vive bene in casa... loro litigano o non parlano mai...” (F., ragazza di 17 anni, genitori peruviani, da 9 anni in Italia).

Proprio la numerosità di separazioni, ufficiali o ufficiose, è stata uno degli aspetti che mi ha più incuriosito nelle descrizioni delle famiglie dei ragazzi e delle ragazze intervistate: le famiglie *spezzate* sono diffusissime tra i giovani modenesi, mentre nelle famiglie straniere sono evidenti nei nuclei, solitamente monogenitoriali femminili, originari di alcune zone dell'Est Europa, dell'America latina e, in alcuni casi, del Ghana. Di rotture definitive tra i genitori parlano anche altri ragazzi e ragazze, anche di origine meridionale, ma sono casi sporadici, sicuramente meno evidenti di quelli ben più ricorrenti nelle famiglie autoctone e, per l'appunto, in etnie definite. Sono, invece, del tutto assenti nei nuclei provenienti dal continente asiatico, dove sembra esserci un attaccamento preminente all'idea dell'unitarietà familiare.

Come abbiamo visto, le separazioni dai coniugi sono frequenti tra le donne che scelgono di migrare da sole, ma si verificano anche quando, una volta concretizzatosi il ricongiungimento tanto agognato, le dinamiche di ruolo tra i partner sono così differenti, da quelle precedenti la migrazione, da non consentire una ricomposizione degli affetti in terra straniera [Ricucci 2010]. La partenza della donna comporta, infatti, un'emancipazione dal suo ruolo nella coppia, generando a sua volta sentimenti negativi nel marito, che si vede degradato a semplice gregario, quasi come un figlio piuttosto che come un coniuge [Balsamo 2003]. Accade anche che chi viene ricongiunto si senta spaesato dinanzi ad un cambiamento troppo radicale e che scelga di tornare indietro: la vita in un paese di cui non si conoscono, o si conoscono poco, lingua, tradizioni, modi di vivere, la necessità di entrare in relazione con la società di migrazione e le sue istituzioni, la complessità di ricompattarsi come individui e come attori familiari possono rappresentare delle criticità difficili da arginare, generando spesso conflitti di coppia, stati depressivi, problematiche identitarie e tensioni intergenerazionali [Tognetti Bordogna 2004; 2009].

“I miei si sono separati dopo un anno che siamo arrivati qua. Loro non andavano d'accordo, lui non si trovava bene, neanche con mia madre, lei era più libera, a lui non andava bene ste cose che andava a ballare con le amiche. Mia madre ha un compagno italiano e vive quasi con noi. Con papà da quando siamo arrivati qua non ho avuto un legame forte, non è stato presente, era vicino ma era distante. Adesso lo vedo una volta al mese, solo regalini a natale o compleanno, ma non mi manca” (L., ragazza di 19 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

“Sono qui con mia madre e mio fratello, mio padre è in Moldavia, non gli piace a lui Italia... quando è venuto qua non piaceva la gente, come si vive... non piaceva niente! Mia madre e lui litiga sempre e allora lui è tornato in Moldavia a vivere con la nonna... è stato con noi quattro mesi... stava proprio male e allora è andato a casa. Adesso sono separati, ma non hanno fatto tutti i documenti che dice sono lasciati” (A., ragazza di 16 anni, genitori rumeni, da 2 anni in Italia).

Oltre alla possibilità di separazioni legali per via di incomprensioni tra i coniugi, specie nelle famiglie ghanesi è emersa la tendenza dei genitori ad articolare le loro vite sia nel contesto d'origine che in quello italiano, con una divisione dei compiti lavorativi e familiari basata sulle necessità di gestione delle attività ancora produttive in patria, dando luogo ad una separazione di fatto e a famiglie, per buona parte del tempo, monogenitoriali:

“Adesso mio padre è in Ghana ma poi torna in estate o andiamo noi qualche volta... lui c'ha un sacco di attività là e allora deve controllare i lavori, come vanno le cose... quando divento grande vado a fare il capo io in Ghana, faccio il lavoro di mio padre... mia madre qua lavora e sta a casa con noi...” (D., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Mia madre va spesso via in Ghana, perché ha un'azienda lì e allora va via spesso... mio padre lavora qua a Sassuolo” (F., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, da 8 anni in Italia).

Una delle conseguenze delle separazioni tra i genitori è di dar vita a famiglie allargate, in cui più nuclei familiari si incontrano e si fondono, moltiplicando le figure educative e aggiungendo fratellanze unilaterali. Nelle famiglie considerate, molte delle madri e dei padri single separate scelgono di rifarsi una vita con uomini italiani o con connazionali, da cui capita che abbiano anche dei figli, non sempre accettati senza remore dai ragazzi, già turbati e sfiancati dalle diatribe della propria famiglia d'origine e, quindi, meno predisposti ad accogliere i nuovi arrivati come fratelli nel senso proprio del termine. Si tratta a ben guardare di una situazione che accomuna i figli di coniugi divorziati, ma che nel caso dei giovani stranieri si somma alle difficili esperienze di sradicamento e rottura totale dei legami familiari, specie quando l'altra metà della famiglia diventa un'immagine sfocata, lontana sia spazialmente che affettivamente:

“Col compagno di mia madre non riesco a parlare, è come un estraneo in casa... c'è lui sta con mia madre ma non è mio padre, non mi deve dire cosa devo fare perché non è nessuno... non mi piace tanto. Io ho un fratellino che è figlio di mia madre e lui ma non è che lo considero tanto... gli voglio bene ma non lo sento come un fratello” (C., ragazza di 16 anni, genitori ucraini, da 10 anni in Italia).

“Con mio padre non mi piace, lui starebbe anche ad ascoltarci però la sua compagna lo mette contro di noi...è cattiva, cerca di fare la simpatica, l'amica con me e i miei fratelli ma noi non la sopportiamo proprio... se io voglio fare qualcosa e chiedo a mio padre si mette in mezzo... oh ma chi sei, chi ti conosce?... lei poi è modenese e a me non mi piace proprio, c'ha la puzza sotto al naso, fa la figa ma è una cretina... adesso è pure incinta e mio padre tutto contento ce l'ha detto ma è contento solo lui” (C., ragazza di 14 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

Un'ulteriore tipologia familiare che affiora, seppur limitatamente, dai racconti degli adolescenti osservati è quella *mancante*, ossia quella contraddistinta dall'assenza di uno o entrambi i genitori, dovuta a cause di forza maggiore (morte prematura, detenzione), ad abbandoni volontari o a disfunzioni interne così gravi da richiedere l'intervento dei servizi sociali (affido dei figli a famiglie temporanee, collocazione in comunità per minori) :

“Io sono finita in comunità appena nata perché precedentemente anche mia sorella era in comunità, mia madre era un'alcolizzata, mio padre le metteva le mani addosso. Dopo mia madre si è disintossicata e sono tornata in comunità perché i giudici avevano fatto degli errori, però adesso non è che stanno bene. Vivono insieme, litigano sempre però non si divorziano perché hanno paura che mia madre poi non ci vede più... io adesso sono in comunità, li vedo ogni tanto ma è inutile, tanto loro restano così, non cambiano, fanno solo finta di voler migliorare, dicono i nostri figli non li vogliamo perdere, ma sono solo cazzate” (S., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“I genitori ti vogliono bene, ti dicono di fare le cose e io le faccio...a me non me ne fotte un cazzo dei genitori fuori...io faccio quello che mi dice Angelo, io rispetto le regole perché loro mi hanno preso in casa con loro e mi vogliono bene... non sono come i miei genitori veri che se ne fregano di me, facevano delle cose che non voglio dire, ma non erano bravi...sono stato in comunità e poi ho trovato questa famiglia di Angelo e Maria, che sono napoletani... mi vogliono bene e io li rispetto perché sono delle brave persone” (B., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 3 anni in Italia).

“Io sono figlia unica... mia mamma e mio padre sono separati da quando io ero piccola...sono venuta con mia madre...adesso non sono con lei, sono in comunità... non ci vediamo io e lei perché non stiamo bene insieme, litighiamo sempre” (A., ragazza di 16 anni, genitori albanesi, da 2 anni in Italia).

“Mio padre è morto di tumore due anni fa. Io vivo con mia madre, mia sorella e mio fratello... mia madre è triste da quando è morto e non parla tanto con noi...” (B., ragazza di 16 anni, genitori nigeriani, da 9 anni in Italia).

“Miei genitori sono morti quando avevo 10 anni... mia famiglia siamo io e mio fratello... mio fratello è in Pakistan... prima sono andato Iran, poi Turchia... dopo Turchia, Grecia e poi Italia... non avevo paura, avevo 13 anni quando sono partito da Pakistan da solo... mio fratellino stato con mio zio... lui non voleva che vengo qua... io ho detto ci provo!” (A., ragazzo di 18 anni, genitori pakistani, da 2 anni in Italia).

L'origine dei genitori è nella quasi totalità dei casi comune, per quanto non manchino esempi di famiglie *miste*, in cui le culture di provenienza si mescolano dando vita a realtà familiari originali. In linea generale, parliamo di matrimoni tra appartenenti alla stessa area geo-politica, con differenze più formali che sostanziali in termini di valori e norme di riferimento. Il caso classico è quello, ad esempio, di figli con genitori entrambi africani, nelle combinazioni egiziana- marocchina, ghanese-somala, ghanese-nigeriana o, ancora, egiziana-tunisina. Rari sono, invece, i ragazzi con madre italiana e padre straniero, per la precisione nell'universo osservato presenti in soli due casi, caratterizzati dall'appartenenza paterna al Nord Africa. In entrambe le situazioni, il quadro presentato non si configura come positivo per la crescita dei giovani, come emerso dalle loro stesse dichiarazioni:

“Mia madre è italiana, mio padre è egiziano... non so perché si sono sposati... c'è mia madre faceva la cameriera in un posto dove andavano a mangiare i camionisti. Una sera uno l'ha seguita per farle del male, voleva violentarla e mio padre si è messo in mezzo e l'ha difesa. Si sono messi insieme così, solo che adesso non si parlano. Io e mia madre non parliamo con lui, speriamo che muoia, perché è un retrogrado, vuole comandare lui, non parla con noi... poi adesso è anche disoccupato e lo mantiene mia madre. Noi lo escludiamo proprio dai nostri discorsi... mia madre non lo lascia solo per la casa e perché ha paura per me, che lui fa qualcosa per portarmi via” (O., ragazzo di 16 anni, padre egiziano, madre italiana, nato in Italia).

“Io ho i genitori metà e metà... mio padre è marocchino, mia madre è italiana. Si sono conosciuti a Castelfranco perché madre è di lì e poi sono venuti a Pavullo per lavoro. A casa non è che va tanto bene... i miei non si parlano neanche, da un anno vivono così che non si dicono niente... siamo nella stessa casa ma ci facciamo i fatti nostri. Non lo so perché non stanno più insieme, sono sempre arrabbiati” (L., ragazza di 15 anni, padre marocchino, mamma italiana, nata in Italia).

### 8.1.3 Rapporti familiari e dialogo intergenerazionale

Se la tipologia familiare, la presenza o assenza di una o di entrambe le figure genitoriali e la logica temporale dei ricongiungimenti influenzano significativamente la storia e

l'assunzione di precisi ruoli all'interno del nucleo migrante, è altrettanto vero che è nel tipo di relazioni intergenerazionali che il giovane straniero trova gli strumenti per la propria crescita, per lo sviluppo della propria autonomia e per la costruzione della propria sicurezza interiore.

Per questo motivo, una parte delle interviste e delle osservazioni svolte durante la ricerca è stata rivolta ad indagare la sfera delle relazioni familiari, sia in merito al rapporto con genitori e fratelli, che al tipo di legame mantenuto con i parenti rimasti in patria.

Nel periodo di ricerca sul campo, ho incontrato pochissimi giovani che hanno narrato di rapporti ottimi in famiglia, di dialogo e sostegno reciproco e di confidenzialità con entrambi i genitori, i cui ruoli sono visti come intercambiabili:

“Io ho dei rapporti normali, ogni tanto litighiamo, ma poco... stiamo bene insieme. Ho una sorellina piccola che sta sempre con me. Con i miei posso parlare di tutto, loro sono giovani, sono come amici, però quando faccio delle cavolate tipo a scuola mi dicono su... sanno fare i genitori ma pure gli amici” (M., ragazzo di 16 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

“Con tutti e due c'è un buon rapporto, se devo dire determinate cose tendo a dirle a mia madre ma solo perché mamma è più tempo a casa... parlo anche con lui un sacco, scherziamo insieme... con le mie sorelle vado più d'accordo, loro sanno sempre le mie storie, sono come amiche. È una bella famiglia la mia, siamo uniti, se abbiamo un problema noi parliamo sempre...” (N., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

“Io mi sento fortunata, i miei sono di un'altra nazione, buoni con me... tipo una mia amica marocchina truccare non può, non può fare piercing... però loro chiedono in cambio qualcosa, che vado a scuola e mi comporto bene... sono favolosi, posso parlare di tutto... loro mi chiedono sempre, a volte sono io che non gli dico le mie cose perché mi vergogno a parlare di ragazzi o se mi piace uno...” (S., ragazza di 17 anni, da 12 anni in Italia).

“Con i miei vado d'accordo, con mia madre parlo di più perché ci troviamo meglio... hanno sempre fatto le cose uguali per tutti, con i miei fratelli abbiamo un rapporto sereno, litighiamo come i fratelli ma senza problemi” (A., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena)

“Io ho un bellissimo rapporto con i miei... parlo con entrambi perché loro considerano sia giusto che parliamo sempre. Mi piacciono perché non sono quelli che ti dicono fai questo e basta, ci ragionano con me sulle cose, di tutto...” (C., ragazza di 16 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

“Son legato con i miei anche troppo, se c'è un problema parlo con mia madre, le dico tutto, lei mi dà sempre consigli, mi aiuta... parlo anche con papà, di tutto, delle ragazze, della scuola, di quello che voglio fare... alla fine posso parlare con tutti e due senza problemi. Io di minchiate ne ho fatte e loro stanno attenti perché io sono un po'... che faccio minchiate, come mio fratello che fa sempre storie strane e i miei si incazzano, ma io non sono così... cerco di rispettare le regole, chiedo il permesso per uscire, magari stresso mia madre ma non faccio di testa mia” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

Una buona fetta degli intervistati, invece, parla di rapporti altalenanti, con momenti di crisi e litigi e altri di condivisione e affetto, attraversati comunque da un legame di fondo forte. La “normalità” delle famiglie è data da questa costante oscillazione tra momenti di affetto, gioia e condivisione, con altrettanti momenti di tensione e scontro reciproco.

Le cause dipendono da moltissimi fattori, come la differenza di aspettative, la presenza di problemi economici o lavorativi, l'impegno scolastico o la richiesta di autonomia e libertà da parte dei ragazzi.

“ Diciamo bene... stiamo bene insieme... ci sono dei giorni che litighiamo, che si arrabbiano però alla fine ci vogliamo bene...” (R., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Dipende dai giorni, a volte se io sono arrabbiata o loro hanno dei pensieri a lavoro allora capita che discutiamo... altri giorni invece ceniamo insieme e ridiamo tutto il tempo... siamo una famiglia normale, come tutti” (A., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Noi andiamo d'accordo a casa... certe volte io chiedo troppo, tipo per uscire, che voglio fare tardi, stare fuori la notte... ma lo capisco che sono piccola e non posso fare tutto quello che voglio io... i miei sono genitori con la testa, mi dicono di no perché sanno che non è giusto per me. Io ci provo poi perché magari li convinco ma poi lo so che ci sono delle regole” (M., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

Scendendo però più nel dettaglio di questa *normalità familiare* si scorgono delle dinamiche molto interessanti, specie nel tipo di relazione con i genitori a seconda del genere di questi. Nelle vite di molti giovani stranieri, il legame parentale dipende moltissimo dalla funzione educativa: il padre viene frequentemente considerato come un soggetto più restio a parlare, più assente in casa, a volte anche più autoritario, mentre nella madre, sia i ragazzi che le ragazze, vedono un riferimento costante a cui rivolgersi, capace di comprendere maggiormente le difficoltà connesse alla loro età, che, anche quando impone il rispetto di regole familiari, sa farlo motivando il perché dei suoi divieti. È un fenomeno secante a tutte le culture, probabilmente derivante dall'adesione ad un modello relazionale familiare di tipo tradizionale, con la madre impegnata nell'attività di cura dei figli e il padre occupato nel tentativo di provvedere economicamente alla famiglia, mantenendo quindi una posizione più distaccata in termini affettivi dalla prole:

“Diciamo che nella mia vita mia mamma è molto più presente, lei è fantastica, mi sopporta quando faccio le cavolate, è sempre lì a darmi consigli, anche quando sta male va a lavorare per noi, anche quando non condivide le cose cerca di darmi una mano. Papà è riservato di carattere, scherza, però non parlo con lui di cose private... mi chiede della scuola, se mi servono dei soldi per uscire chiedo a lui o quando devo uscire la sera...” (S., ragazza di 19 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“Con mia mamma vado molto d'accordo, anche con mio padre ma parliamo poco.... parlo di calcio, di scuola con lui, di cazzate, invece con mia madre mi confido... è una specie di amica, non ti giudica... se io ho un problema lei vuole sapere, mi vuole aiutare...” (M., ragazzo di 15 anni, genitori napoletani, da 7 anni a Modena).

“Con i miei va bene, ho più contatto con mia madre, ma con mio padre parlo meno. Mamma mi capisce di più, ci prova a mettersi nei miei panni... papà non lo so, mi vergogno a parlare con lui, lo vedo poco e poi ho paura che si arrabbia se gli dico certe cose” (I., ragazza di 15 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

Le mamme inoltre sono delle valide alleate per arginare le proibizioni paterne, specie nel caso delle ragazze che riescono ad ottenere dalle madri il benessere per uscire con le amiche o fare tardi alla sera, contando o sulla loro capacità di mediazione o sulla loro “discrezione”:

“Con i miei ci parlo, mi confido! Papà le cose le sa ma glielo dice mamma, non entriamo nei dettagli con lui, la mamma capisce certe cose. Se dobbiamo uscire, a mio padre non gradisce quel posto, allora diciamo papà vado in centro, così lui no si arrabbia..bugie sì, ma cose così perché papà non si preoccupa” (Y., ragazza di 19 anni, genitori dominicani, da 4 anni in Italia).

Nel caso di figli di genitori separati, la modalità relazionale classica sopra citata è invece quasi sempre una conseguenza della rottura familiare, laddove è frequente che inevitabilmente i ragazzi si ritrovino a propendere più per la madre che per il padre, o

viceversa. Uno dei due genitori è considerato come confidente, supporto, mentre l'altro/a rimane una presenza sullo sfondo, spesso negativa, anche perché in un altro domicilio [Buzzi 1997].

Durante le discussioni con i ragazzi e le ragazze, ho constatato che questa condizione di alienazione genitoriale accomuna la categoria nel suo complesso, ma anche qui con delle varianti a seconda del genere per cui sembra che i giovani si schierino solitamente con il genitore con cui sentono maggiore affinità, che è poi solitamente il genitore dello stesso sesso.

Le ragazze di solito preferiscono la madre, che anche se autoritaria è riconosciuta come presente, rispetto a padri spariti nel nulla, rimasti in patria o risposati. Soprattutto tra le ragazze dell'Est Europa, in cui come abbiamo visto ci sono molte coppie separate, i padri rimangono in patria o le abbandonano durante l'infanzia: pertanto è facile che ne parlino come di persone estranee alla loro vita, con un misto di rassegnazione ma senza mostrare particolare astio nei loro confronti.

I ragazzi invece si legano più ai padri, che concedono loro più soldi e più libertà, mentre con le madri, pur mantenendo dei rapporti costanti, possono avere comportamenti ostruzionisti. Ad esempio, sia tra i ragazzi ghanesi, che tra quelli nigeriani o filippini che vivono con le madri, c'è un rifiuto molto forte della loro autorità, mentre i padri, migranti di ritorno o ormai con una nuova famiglia, sono comunque idealizzati, considerati come vittime costrette alla separazione.

La forma dei rapporti in famiglia si snoda così più su tensioni affettive che non su conflittualità derivanti dall'adesione a valori tradizionali o a codici culturali imposti, pur con delle significative eccezioni. Non tutti i genitori riescono ad adattarsi facilmente alla perdita di autorevolezza e di controllo derivante dalla migrazione e alle ridefinizioni di ruoli dopo il ricongiungimento. Altri non vogliono cambiare o aprirsi alla necessità di autonomia dei figli, negando loro una socialità considerata troppo libera. Altri ancora semplicemente non riescono a comunicare con i figli. Si creano perciò modalità relazionali negative: sono dinamiche di tipo distaccato nel rapporto familiare che condizionano la vita di un certo numero di giovani intervistati, esplicandosi in atteggiamenti indifferenti, apatici, anaffettivi. Ma sono anche dinamiche di tipo conflittuale, che vedono l'esacerbarsi di attriti differenti a seconda del genere e del genitore coinvolto.

La freddezza nei rapporti tra gli adolescenti intervistati e le famiglie si manifesta principalmente attraverso l'assenza di dialogo:

"Io non parlo... parlo con i fratelli... i miei genitori non parlo mai, faccio la mia vita" (O., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, da 12 anni in Italia).

"Tengo per me le cose, non parlo con loro... sto bene con tutti e due ma non parlo. È papà che mi dà il permesso per fare le cose ma poi decidono tutti e due... io chiedo e se mi dicono che posso fare allora va bene, senno' lascio stare, non mi metto a convincerli, a spiegare le cose" (Y., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

"Io non sono legata a nessuno dei due, preferirei parlare con le mie amiche che con loro, se devo uscire chiedo a tutti e due, ma poi è papà che decide. Con le mie sorelle bene, con la piccola non tanto, con la più grande mi trovo bene, parliamo tanto noi" (U., ragazza di 18 anni, genitori turchi, nata in Italia).

"Cavolo avranno tutti una bella famiglia, diciamo che il concetto di famiglia cinese è un po' strano... diciamo che loro sono sempre impegnati, poi comunque siamo in 4 e non vado a rompere le palle dopo che lavorano. Preferisco chiedere ad entrambi se devo fare qualcosa, di solito non mi lasciano molto libera, io sono cresciuta un po' chiusa, se devo fare una cavolata non vado a chiedere, se proprio è necessario vado a disturbarli" (A., ragazza di 18 anni, genitori cinesi, da 16 anni in Italia).

“Ho due fratelli e una sorella maggiore sposata, stiamo bene sì.. se devo dire delle cose importanti parlo con gli amici... con papà parlo solo della scuola, con mia madre mi chiede di come va a scuola, se studio... non dico le cose della mia vita con loro, loro non parlano tanto” (B., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

È un atteggiamento che risponde ad una sostanziale chiusura delle famiglie correlata alla cultura di riferimento. Come si può notare, riguarda infatti figli di nuclei di origine cinese, turca, marocchina in cui c'è una forte rigidità nella definizione dei ruoli. È quindi possibile immaginare che la mancanza di un dialogo intergenerazionale sia una risposta all'indifferenza dei genitori, e che questa apatia emotiva sia a sua volta il frutto di stili genitoriali appresi all'interno di una comunità di riferimento, senza essere messi in discussione nel contesto di arrivo.

Diverso è il caso delle famiglie conflittuali. Sebbene le interviste effettuate mostrino una conflittualità di fondo, con lamentele generiche comuni agli adolescenti, è possibile individuare delle zone d'ombra, che rimandano frequentemente a determinate aree di tensione. I contrasti possono dipendere da un eccessivo autoritarismo dei genitori, ad esempio, o essere dovuti a mancanza di impegno scolastico, o ancora essere determinati dall'esperienza del ricongiungimento e della separazione dai genitori in un periodo della vita del ragazzo/a.

In alcuni casi, specie nelle famiglie di origine napoletana, marocchina e tunisina, le madri possono trasformarsi in autorità coercitive, adottando forme di controllo sui figli così marcate da rendere la vita in casa estenuante e soffocante. A detta dei figli, queste madri mostrano atteggiamenti negativi, manifesti soprattutto nel limitare la vita sociale dei ragazzi o nel mostrarsi incapaci di instaurare un dialogo costruttivo con loro:

“Male... con mio padre faccio tutto quello che voglio, con mia madre faccio lite.. anni fa l'ascoltavo pure ma adesso no..l'altro giorno abbiamo litigato e mi stava dando uno schiaffo e io gli ho detto ma vaffanculo, che cazzo fai stronza...e lei si è incazzata ma non me ne frega niente. Per i soldi mia madre dice vai da tuo padre, lei è così, sa solo dire no a tutto...” (L., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena)

“Il rapporto con mio padre va bene, con mia madre... non mi ascolta, non mi fa confidare tanto. Se chiedo qualcosa lei risponde male, mi giudica su ogni cosa, mi mette contro mio padre perché gli racconta le cose a modo suo e non mi appoggia mai” ( F., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Io ho un buon rapporto con mio padre, mi trovo bene con lui perché ci assomigliamo tanto... con mia madre non mi trovo. Lei è una che comanda a casa, decide tutto lei, se secondo lei è sbagliato allora non puoi fare ... non mi vuole fare uscire, è antica, dice le cose vecchie... non vuole che esco con gli amici perché devo solo studiare e stare a casa ad aiutare lei” (H., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, da 10 anni in Italia).

I padri autoritari, o con cui non c'è possibilità di dialogo di nessun tipo secondo le dichiarazioni dei giovani stranieri analizzati, sono concentrati in poche famiglie provenienti dal Sud Italia o in ambienti domestici orientati alla tradizione e al mantenimento dei valori culturali d'origine, come ad esempio quelli del continente africano o della Turchia. Si tratta di un autoritarismo con funzioni differenti a seconda del genere. Con le ragazze tendono, ad esempio, ad avere un comportamento che sconfinava in alcuni casi in posizioni molto rigide e maschiliste, a cui le figlie non provano quasi mai a contrapporsi.

“Sono in una situazione particolare perché è venuta a vivere da noi la sorella di mio padre, mia zia, e mio padre se ne è fottuto di tutti, questa è venuta in casa mia. Per i miei gusti mio padre

decide lui, è il classico uomo che decide tutto, lui entra e non saluta neanche. Mia madre non lo so, gli voglio bene ma non è che io la stimo come persona perché lei è timida, parla poco, c'è succube di mio padre. Mio padre è l'uomo del no, sta sempre incazzato, non ride mai... non lo so se posso dire che ho un padre, non sa niente di me. Però è bravo a dire no a tutto, non uscire, no questo, no quello" (A., ragazza di 18 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena).

"Mi confido con mia madre perché se parlo con mio padre lui mi dice sempre su, non farlo, stai sbagliando... con mia madre riesco a dire più cose, se mio padre gli dico di ragazzi mi tira uno schiaffo... mia madre posso uscire senza chiedere, mio padre no... non mi fa uscire mai perché non vuole" (N., ragazza di 16 anni, genitori turchi, da 14 anni in Italia).

"Io ho una famiglia molto severa, l'importante è che studio. Loro non vengono a scuola tanto, non gli piace parlare con i professori. Non posso quasi mai uscire, non mi posso truccare, non posso uscire con i maschi, solo con le amiche che papà sa chi sono... io con i miei non ci parlo tanto, parlo con le mie amiche. Poi mio fratello più grande mi controlla ancora di più di mio padre perché sono la più piccola.... Mio padre vuole che lui mi segue per vedere se esco con i ragazzi... da noi in Ghana le ragazze non devono uscire con i ragazzi se non c'è nessuno che li controlla" (H., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, da 13 anni in Italia).

Con i ragazzi, invece, i padri brandiscono l'arma del "comando" molto meno, e quando questo accade è più probabile che dai ragazzi arrivi una replica: obiettano di più, non si arrendono facilmente dinanzi ai divieti e spesso attuano comportamenti di rottura, ad esempio passando pochissimo tempo in casa o uscendo anche senza permesso.

"Io con mio padre non ci parlo proprio... lui dice non fare, non uscire, studia... io me ne frego, esco quando voglio, tanto si incazza comunque. Litighiamo sempre, una volta ci siamo proprio menati, ma perché lui è una testa di cazzo che vuole comandare... io non sono un bambino, va bene che sei mio padre ma io faccio quello che voglio. Con mia madre parlo poco, non so cosa dire con lei" (O., ragazzo di 17 anni, genitori ghanesi, da 13 anni in Italia).

"Io non sono mai a casa... mio padre vuole che mi comporto bene, che faccio il figlio perfetto, non vuole che fumo, dice vieni a pregare in moschea... lui dice sempre che è lui che comanda... io sto sempre fuori, con gli amici, tanto lui lavora e non sa che faccio... quando torno mangio, non parlo e me ne vado in camera mia sul computer" (T., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

In entrambi i casi di autoritarismo paterno, l'elemento comune è dato dalle madri, che rimangono sullo sfondo come ombre, senza intervenire nella gestione della relazione tra il coniuge e i figli, rinforzando in questo modo l'adesione delle figlie alle disposizioni paterne e, di converso, la reazione "mascolina" dei figli. Sono casi rari, casi in cui la disfunzionalità familiare cela problematiche più ampie, dettate forse dallo scollamento tra la volontà dei genitori di mantenere un controllo sulla vita dei figli e la loro conformazione a stili di vita tipicamente giovanili, a volte considerati troppo occidentalizzati e liberi.

Un elemento di conflitto può essere dato da tensioni post-migratorie, ossia essere conseguente alla scelta non condivisa di lasciare il proprio paese, al dolore per i periodi di separazione o distanza dai genitori:

"I rapporti adesso buoni, il fatto che ci hanno portato via, quella cosa di rancore di odio che ci hanno portato via, che stavamo male per colpa loro...adesso meglio, è passato!con mio fratello vado accordissimo" (A., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena).

"Se devo essere sincero sono cresciuto con mio padre e io da 8 anni sto solo con lui, perché mia madre è venuta qua. Adesso è tutto cambiato mia madre non mi può dire niente che non lo

faccio..certo mi rendo conto che sto sbagliando però la prima occasione che posso andare via, allora me ne vado...i miei poi si sono divorziati e se vado a vivere con uno dei due, vado con lui!non sono abituato in questo modo con mia madre... io sono venuto qui velocissimo, con la Visa Schengen, non sono neanche riuscito a dire arrivederci ai miei amici, ciao...e questo è stato un duro colpo... non è che non voglio bene a mia madre ma non è mia madre per me, perché non c'era mai" (S., ragazzo di 19 anni, genitori rumeni, da 1 anno in Italia)

"Io con mia madre non è che vado accordissimo, perché lei mi ha lasciato in India, mi hanno fatto stare con i nonni... quando avevo 5 anni mi hanno portato là in India e loro erano qua... poi dopo quattro anni sono venuti a prendermi... volevano che imparavo la lingua, il paese... loro mi dicono non hai rispetto delle persone e io gli dico che è colpa loro che mi hanno cresciuto male... mia madre non mi voleva perché aveva scoperto che ero femmina e lei voleva maschio..." (R., ragazza di 18 anni, genitori indiani, nata in Italia).

## 8.2 Comunità come vincolo e risorsa

Le comunità etniche sono realtà a se stanti, che esistono a prescindere dal migrante, ma che attraversano la loro vita generando appartenenze multiple. Secondo una letteratura recente, possono favorire un senso di riconoscimento con la cultura origine, possono essere fondamentali nodi strategici in termini di network etnici [Ambrosini 2000; Zanfrini 2004], possono offrire sostegno per l'inserimento lavorativo ed essere alleati nella realizzazione economica. Le reti figurerebbero, infatti, come "complessi legami interpersonali di parentela, amicizia e luogo di origine" [Massey 1988: 396, *op. cit.* in Ambrosini 2005], con la funzione di mediare tra le "condizioni sociali ed economiche determinate a livello macro" e "gli effettivi comportamenti migratori soggettivi" [Ambrosini 2005]<sup>94</sup>.

Questa visione positiva delle reti comunitarie non esclude tuttavia dei nodi critici, poiché se è vero che le comunità sono per l'appunto delle reti di sicurezza nella transizione dal contesto di partenza a quello di insediamento, è vero anche che ci sono dei meccanismi interni ad esse capaci di produrre emarginazione e difficoltà, nel momento in cui si creano nicchie etniche e la vita familiare si compatta intorno esclusivamente a connazionali.

Specie nel caso delle seconde generazioni, la chiusura in gruppi omogenei per lingua e provenienza assume tratti problematici essendo, come vedremo nei prossimi capitoli, una caratteristica di alcuni gruppi etnici particolari, che finiscono per creare una barriera effettiva per l'inserimento nella società ospitante<sup>95</sup>.

Oltre che nei rapporti amicali, le comunità si esplicano nella vita degli adolescenti stranieri attraverso la relazione che le famiglie decidono di intrattenere con esse. Alcuni gruppi sono più orientati alla partecipazione ad attività con persone del proprio paese, di solito in chiesa o in sedi apposite, e cercano di trascinare anche i figli in questo tipo di relazioni, almeno fino a quando vivono sotto il loro stesso tetto.

---

<sup>94</sup> Il loro ruolo è quindi correlato direttamente a quell'idea di migrazione tutt'altro che individuale, che ha preso piede negli ultimi anni in sociologia prestando particolare attenzione al ruolo delle reti comunitarie nel definire le traiettorie di inserimento dei migranti e delle loro famiglie. La network analysis, sviluppatasi negli anni '70 ad Harvard grazie a studiosi come Granovetter, Scott e Burt, ha trovato grande fortuna nel filone degli studi migratori. Le reti si fondano sulla parentela, la comune origine, la condivisione di una cultura ed è in essi che prendono forma i legami sociali [Boyd 1989]. I migranti attraverso il network accedono a risorse di tipo conoscitivo e normativo per affrontare il nuovo contesto. Ma è anche vero che lo stesso network seleziona le persone più adatte alla migrazione. Il processo migratorio può essere quindi assimilato ad una catena nella quale le decisioni di migrare individuali generano i network e, a loro volta, questi condizionano le decisioni individuali di migrare, in un sistema che è sia *network creating* che *net-dependant* [Zanfrini 2004].

<sup>95</sup> Nel capitolo 9 verrà affrontata ampiamente la questione delle amicizie etnicizzate e dell'effettiva dimensione dell'integrazione dei ragazzi stranieri nelle compagnie autoctone.

Le famiglie filippine, ad esempio, hanno una vita sociale riferita quasi esclusivamente al loro gruppo di riferimento: la frequentazione della chiesa cattolica, la condivisione di festività è molto diffusa in questa comunità ed i figli sono ovviamente socializzati, sin da piccoli, a frequentare connazionali, sia adulti che giovani.

“Noi andiamo in chiesa dove vanno anche gli altri filippini la domenica... i genitori portano anche i ragazzi là... stiamo insieme e ci conosciamo. Poi siamo anche amici fuori perché ci troviamo bene. I filippini stanno sempre con i filippini, le famiglie si conoscono” (V., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

Allo stesso modo, sia nella comunità indiana che in quella turca si evidenzia questa volontà di mantenere le proprie radici anche in emigrazione, attraverso la religione comune, che offre spunti di incontro o mediante l'associazionismo, il quale unisce alle finalità civiche intenti strumentali di coesione comunitaria:

“Io la domenica sto con i miei perché vado in chiesa nella chiesa di Castelfranco.. ci sono le mie amiche, poi dopo si sta tutti insieme. Ogni domenica è una festa perché vengono gli indiani da tutte le parti, dagli altri paesi vicino... si mangia, si parla...” (N., ragazza di 17 anni, genitori indiani, da 5 anni in Italia).

“Frequento molto un'associazione turca qui a Modena, vado lì il pomeriggio ad aiutare i ragazzi turchi a fare i compiti. Organizziamo delle attività, i nostri genitori ci seguono in queste cose perché anche loro hanno l'associazione con i genitori turchi” (M., ragazza di 20 anni, genitori turchi, nata in Italia).

L'effetto di queste pratiche di socialità non è però solo quello di mantenere vive le proprie origini e di trasmettere l'amore per la patria d'origine ai figli, in quanto dai racconti ottenuti affiora un fine più articolato. Non solo, infatti, la condivisione di spazi e tempi comuni favorisce la conoscenza di altri connazionali, ma permette anche ai genitori di conoscere e far conoscere i figli alla rete sociale di corrispondenza, ottenendo un controllo incrociato che riduce il lavoro di supervisione genitoriale. Nelle famiglie ghanesi, questo riferimento alla “vigilanza” è così evidente ed etnicamente determinato, che praticamente tutti i ragazzi e le ragazze me ne hanno parlato. Durante le interviste, un gruppetto di quattro ragazze mi aveva spiegato dettagliatamente come venisse messo in pratica, e successivamente anche dei ragazzi ghanesi avevano confermato le loro dichiarazioni :

“Allora, guarda i ghanesi sanno tutto quello che fai... noi ghanesi ci conosciamo tra di noi, le mamme si conoscono tutte e quindi se vedono uno di noi figli in giro subito riferiscono agli altri... i ghanesi non si fanno mai cazzi loro, vanno subito a dire ai genitori come sei vestito, con chi eri, cosa facevi... gli piace farsi i fatti degli altri. Qua sono tutti famiglie, questo qui porta questo e quindi ci conosciamo. Le mamme che fanno gossip chiedono e lo fanno perché vogliono che noi non facciamo cazzate, ci controllano perché hanno paura che i tuoi non lo sanno e si preoccupano. In Ghana la scuola non era pubblica e allora non capiscono perché tu non stai sempre a casa a studiare... loro non capiscono che poi tu ti ribelli ... Noi facciamo pure le feste insieme... c'è le feste dei ghanesi sono o matrimoni, compleanni... si chiama un cantante e si prendono le sale, come le polisportive e facciamo le feste. C'è se tipo c'è un matrimonio uno invita le persone e poi quelle invitano gli altri, se uno passa e vede che ci sono i ghanesi allora entra... alle feste noi conosciamo i ragazzi ghanesi, ma ti controllano. I miei mi lasciano là se se ne vanno ma solo se c'è qualcuno della famiglia o un amico, un cugino che ti guarda e controlla che non bevi, non vai in giro con i ragazzi...” (E., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Le mamme ghanesi sono delle spie... se tu fai qualcosa tempo un'ora lo sanno anche i tuoi genitori... se ti vedono con qualcuno che non conoscono vanno a chiedere... poi le mamme dicono le

cose ai padri e diventa un casino...è che i ghanesi stanno sempre con i ghanesi, con i neri... se giri con i bianchi la gente parla alle spalle di te perché pensa che vuoi fare il bianco anche tu..." (J., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

Gli esiti del contatto con le reti etniche sembrano quindi rinforzare il controllo genitoriale, garantendo loro un maggiore preservazione dell'autorità, ma non sempre questo si rivela un fattore completamente positivo. Essere parte integrante di una comunità significa anche essere giudicati come membri e se un comportamento viene ritenuto non conforme getta discredito anche sugli altri. Per questo, può succedere che scegliere compagnie italiane o assumere atteggiamenti ritenuti scorretti dalla comunità allargata (ad esempio adottare un abbigliamento particolare o il fumare) significhi esporsi ad una critica forte. I ragazzi si sentono in questo modo attaccati e non è detto che non attuino modalità di risposta ostili, magari esasperando le loro condotte<sup>96</sup>:

"A me della gente non frega... io esco con chi dico io... mia madre dice devi uscire con i ghanesi ma io vado con chi voglio io... ci sono stati persone che dicono a lei tuo figlia fa questo, fa botte, fuma, beve... si è incazzata ma non mi frega... devono fare cazzi loro questa gente." (D., ragazzo di 19 anni, genitori ghanesi, da 3 anni in Italia).

Le famiglie non si strutturano tuttavia solamente intorno a reti comunitarie vere e proprie: in molti casi i rapporti con i connazionali sono frutto di legami di parentela e di ricongiungimenti involontari tra conoscenti. È un caso tipico delle comunità di cui abbiamo parlato, ma è anche una circostanza diffusa tra le famiglie napoletane e albanesi.

Nelle prime, ci sono reti familiari, con zii, nonni, cugini che vivono nelle vicinanze, quando non nella stessa città, ma spesso basta la comunanza delle origini per giustificare la nascita di amicizie durature tra gli adulti e di conseguenza tra i figli. Nelle rappresentanze marocchine o albanesi, invece, le famiglie si relazionano più facilmente con parenti e amici di famiglia, tanto che la socialità di queste etnie rimane molto più intimistica e circoscritta.

I ragazzi di queste nazionalità possono pertanto contare su strutture simili a quelle degli autoctoni, non dovendo necessariamente rinunciare a tutta la famiglia, ma preservandone dei "pezzi". Si tratta di configurazioni relazionali che sembrano meno invasive in termini di protezione dei più giovani, tanto da essere considerate quasi sempre positivamente:

"Noi qua siamo la mia famiglia, i miei zii, che sono i fratelli di mia madre e mia nonna, di mio padre... la domenica mangiamo insieme... mia madre esce con le mie zie, io con i miei cugini... è bello perché sembra che stiamo ancora a Napoli..." (P., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

"...Ho uno zio con cui parlo tantissimo, lui è giovane e vive qua pure lui... quando ho un problema parlo sempre con lui, mi capisce, mi posso confidare... anche la sorella di mia madre vive qua, sono venuti qualche anno fa con mio cugino e mia cugina a Modena perché mio zio era venuto a lavorare nella fabbrica di mio padre... ci vediamo ogni settimana, festeggiamo i compleanni insieme, mangiamo insieme certe volte" (S., ragazza di 17 anni, genitori albanesi, da 8 anni in Italia).

---

<sup>96</sup> In un certo senso, questa azione negativa delle reti rientra in quello che Portes identifica come uno dei costi della solidarietà vincolata (Portes 1995). I vincoli comunitari, che le relazioni di mutua solidarietà pongono ai contatti esterni al gruppo di riferimento e alla libertà di scelta individuale, determinano infatti risposte non sempre positive, specie tra i giovani che possono essere riluttanti dinanzi ad un'ulteriore autorità esterna.

### 8.3 Religiosità flottante: tra aderenza ai valori del sacro e secolarizzazione

Nel rapporto con i figli, i genitori stranieri devono confrontarsi costantemente con il problema della riproduzione culturale, specie dal momento in cui i bambini entrano a scuola per uscirne solo molti anni dopo ormai trasformati in adulti socializzati al nuovo contesto. Per rispondere a questa esigenza di preservazione identitaria intergenerazionale, essi attivano forme di controllo autoritario, di vigilanza comunitaria, di trasmissione dei valori nelle forme e nei modi appena commentati.

Questi però non sono gli unici mezzi che le famiglie hanno a disposizione per conservare l'identità etnica. La religione rappresenta, infatti, un valido strumento per la conservazione del proprio patrimonio culturale, soprattutto perché, come abbiamo notato, è nelle attività confessionali che si organizzano ritrovi e incontri per le famiglie straniere. Essa funge da veicolo per la trasmissione dei valori che si ritengono centrali per la crescita dei propri figli, forgiandone la personalità, ma produce anche un'influenza sulle logiche di adattamento nelle società riceventi [Chen 2006; Tieghi e Ognisanti 2009]. Inoltre, la fede può diventare una forza di aggregazione, un coacervo di valori, norme e significati che garantiscono sicurezza, tracciano confini e creano un'identità collettiva alla base di mete comuni [Barbagli e Schmoll 2011].

Tuttavia, le istanze securitarie emerse soprattutto dopo l'11 settembre 2001 hanno portato studiosi e società a parlare non sempre positivamente del ruolo della fede, specie nel caso di quella musulmana considerata da più punti come ancorata a posizioni rigide, maschiliste e fondamentaliste: è la tesi della *religiosità reattiva*, ossia di una fede totalizzante che esclude un'adesione a valori democratici e universali, annullando le possibilità di integrazione conforme alla società ricevente [Vertot e Rogers 1998; Frisina 2005] e innescando il tanto temuto scontro di civiltà [Huntington 1993]. Rispetto ad altre religioni, tipo quella induista o quella ortodossa, la fede islamica è infatti considerata come un blocco monolitico, che rende irrealizzabile qualsiasi tentativo di convivenza o contaminazione con l'Occidente. In virtù di questi assunti, nel contesto europeo, l'abbandono della pratica religiosa è valutato positivamente, essendo considerato una tappa importante sulla strada dell'assimilazione [Tribalat 1995; Allievi 2003].

Quando si parla di religiosità delle seconde generazioni porsi a favore di una lettura esclusivamente positiva o esclusivamente negativa non permette di capire nulla delle trasformazioni che in maniera inevitabile si manifestano. La fede può diventare per i ragazzi figli di stranieri un sentire comune che permette loro di incanalarsi lungo le direttive dell'educazione culturale dei genitori, ma può anche semplicemente rappresentare un'appartenenza dichiarata ma non agita. La frequenza con cui partecipano ai riti della loro religione o con cui si recano nei luoghi di culto può variare a seconda dell'influenza della famiglia, del contesto locale di inserimento e della presenza di comunità che si riuniscono intorno alla pratica religiosa in maniera costante.

Nella ricerca qui presentata, il tema della religiosità è stato affrontato durante le interviste, dopo essere apparso in alcuni momenti anche nella fase osservativa, specie nei dibattiti organizzati dai professori sui temi dell'intercultura o nelle ore di insegnamento della religione.

I giovani intervistati sembrano collocarsi su una linea ideale di confessionalità a più dimensioni, in cui si intrecciano influenze educative, adesioni per consuetudine e osservanze per principio con una conformità alla pratica variabile, a sua volta determinata da propositi individuali e vincoli comunitari. Il punto chiave per la lettura del fenomeno religioso tra le seconde generazioni nel modenese è dato, in effetti, dall'intensità della fede manifesta nella pratica: pur dichiarandosi credenti a tutti gli effetti, una parte dei ragazzi e delle ragazze interpellati mostrano un'adesione di principio, che riconosce la centralità di un senso religioso, ma che non si manifesta nella partecipazione continuativa ai riti religiosi: sono una sorta di *credenti con riserva*. Si tratta di un atteggiamento diffuso, che non tocca però quasi mai le rappresentanze di paesi di fede musulmana o sikh,

concentrato maggiormente tra i giovani dell'Est Europa, gli italiani, modenesi e meridionali, e tra coloro che nascono in Italia:

"Vado a messa qualche volta... sono ortodossa anche io ma non sono proprio praticante... ci credo in Dio e tutte le cose ma non mi viene di seguire sempre, di andare in chiesa" (R., ragazza di 19 anni, genitori moldavi, da 3 anni in Italia).

"Io ci credo sì, ma non tanto da andare sempre a messa . Ho fatto tutto, la comunione, la cresima e poi basta" (R., ragazza di 17 anni, genitori napoletani nata a Modena).

"Protestante, ma non ci vado tutte le domeniche. Alcune volte prego ma poco... i miei sono credenti, vanno sempre in chiesa... io non tanto. Se ho bisogno di parlare con Dio lo faccio a casa mia, prego da sola" (C., ragazza di 14 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

"Io da piccola ero obbligata ad andare a catechismo, ma piano piano mi sono allontanata dalla chiesa, penso che non è necessaria la chiesa, dio non sta là. Credo un sacco in Dio ma non mi piace andare in chiesa " (E., ragazza di 18 anni, genitori nigeriani, nata in Italia).

" Io credo alla religione però non prego tanto, ultima volta in moschea sei mesi fa... in Pakistan ma non sono mai andato in moschea..." (S., ragazzo di 16 anni, genitori pakistani, da 7 anni in Italia).

"Non seguo la religione però diciamo che ci credo... sono ortodossa, se penso se dio esiste dico di sì ma non riesco a stare dietro alla chiesa, alle preghiere..." (C., ragazza di 16 anni, genitori rumeni, da 9 anni in Italia).

Spesso, ad essere avversata non è l'appartenenza al credo religioso, ma la condivisione di indicazioni e concezioni imposte dalle istituzioni delegate a preservare la dottrina.

Tra i cristiani di varia natura, ortodossi, cattolici e protestanti, ad essere messa in discussione è quasi sempre l'autorità dei ministri di Dio, per cui sembra affermarsi il profilo del «credente solitario» di cui ha parlato Peter Berger nei suoi studi sulla situazione americana, ossia di un fedele che, rifiutando di accettare il ruolo di mediazione tra uomo e divino svolto dal clero e dalla chiesa, si affida sempre più al «fai da te» religioso.

Tra i musulmani, invece, è più evidente un rifiuto delle regole: facciamo riferimento principalmente ai ragazzi provenienti dall'Europa dell'Est e dal Marocco, che manifestano una confessionalità meno vincolante e condizionante, legata più alla consuetudine familiare che ad una reale coscienza di credente.

"Sono musulmano, ma non mi interessa... non faccio ramadan ma seee... sono andato solo una volta a moschea ma mi sono rotto il cazzo. Facciamo le feste però , mia madre dice qualche parola quando si siede a mangiare ma mio padre dice che cazzo dice quella, è scema... mio nonno invece c'ha tutti i libri, prega" (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

"Io credo in dio ma so che posso sbagliare. Prego da sola, in chiesa non ci vado perché secondo me non è che si faccia chissà che cosa e il prete è una persona come noi... i preti che diritto hanno di dire alle altre persone che tu sbagli?" (Y, ragazza di 17 anni, genitori meridionali, nata a Modena).

"Io credo in dio, son cristiano ma a me non mi è piaciuto andare in chiesa. Loro invece dicono che devi andare, poi non mi piace dove vanno i miei perché troppo dio, dio... ci penso che certe cose non le devo fare ma se sbaglio chiedo perdono e poi basta. Da noi poi devi dare le offerte per forza... però poi il pastore i soldi se li tiene lui e compra le cose e le porta nel suo paese... il pastore non mi piace, uno che ti deve dire come devi fare, come devi pregare tu" (J., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“La mia famiglia è di origine musulmana, però la mia famiglia non pratichiamo proprio niente. Però tipo la festa dell’agnello la festeggiamo per rispetto di mia nonna... noi mangiamo il maiale, mio padre fuma, beve, pure mia madre... ci crediamo ma non è che stiamo là a fare tutto come dice che devi fare, come fa mia nonna (S., ragazza di 15 anni, genitori albanesi, da 13 anni in Italia).

“Io sono cristiano ma non vado sempre in chiesa... i miei vanno sempre ma io no... ci credo sì però non lo so, certe volte non capisco la chiesa, il pastore, cantare, pregare” (B., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, da 4 anni in Italia).

“Io sono musulmano però diciamo che credo in dio, credo che ci sia ma non penso che devo attenermi a delle regole perché non è giusto per me. Il rispetto per gli altri sì, ma le altre cose sono troppo. Per me la mia unica religione è non far del male agli altri. Io quando esco mangio maiale, bevo, faccio quello che mi sento di fare perché non voglio arrivare ad una certa età e pentirmi” (T., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

“Ah... io sono musulmano anche se non sembra, perché mangio il maiale, fumo, le ragazze... però secondo me io faccio le cose che penso io... c’è se una cosa è giusta la faccio... tipo pregare no!” (A., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 9 anni in Italia).

“Io ci credo ma non ce la faccio a seguire tutto... dice non fumare, non bere, no sesso...c’è anche io ci credo come i miei ma non seguo tutto. Anche mio fratello fa ste cazzate, anzi peggio di me” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

Soprattutto tra i giovani maschi marocchini, l’atteggiamento non osservante nei confronti della fede può dipendere dalla volontà dei ragazzi di posticipare all’età adulta la pratica religiosa, ritenuta eccessivamente vincolante. Emerge una forma di devozione sospesa, una sorta di *religiosità a scatti*, che distingue tra un periodo della vita giovanile in cui fare esperienza ed uno adulto, con un’assunzione piena delle responsabilità e dei doveri derivanti da un’adesione consapevole e totale alla fede. La giustificazione addotta è spesso relativa al fatto di vivere in un ambiente che espone maggiormente a vizi e trasgressioni, rendendo difatti incompatibile una vita da buon musulmano con quella da “normale” adolescente italiano :

“Tutti i musulmani fanno cazzate, poi ci pensano e quando diventano adulti ci pensano e si comportano da musulmani. La religione dice tu puoi essere perdonato solo se non fai cose gravi, se mangi maiale o non fai Ramadan le altre cose si perdona. Tutti sbagliano, da giovane uno può fare le cazzate basta che poi diventa un bravo musulmano quando diventa grande” (M., ragazzo di 17 anni, da 11 anni in Italia).

“Ci credo sì, non rispetto tutte le regole ma quando sarò grande divento praticante al 100%. Adesso siamo troppo giovani... lo fanno tutti, nessuno prega, non fuma... siamo giovani, ci dobbiamo divertire. In Marocco è più facile, là tutti pregano... certi fanno le cazzate ma sono metà e metà... qua invece tutti fanno ste cose” (H., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“Credo in dio, però sono poco praticante, sono musulmano perché mia madre mi sta addosso... faccio il ramadan, credo in dio anche se non riesco a seguire tutte le regole. Vivendo in Marocco è tutto più semplice perché rispettano la religione, ma qua è impossibile” (A., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini,

“Io bevo, fumo ma ci credo... voglio che finisco di fare ste cose. Io vivo in Italia, è normale che faccio ste cose però non voglio fare più quando divento grande, voglio pregare, fare Ramadan sempre, non bevo più, non fumo più” (B., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 2 anni in Italia).

Questo atteggiamento di sospensione religiosa durante l'adolescenza caratterizza, almeno da quanto emerso nel corso delle interviste, anche la compagine femminile. Tra le ragazze di fede musulmana, soprattutto nord-africane, si riscontra questa propensione a rinviare all'età adulta l'accettazione completa dei dogmi religiosi:

"La mia religione è quella dell'Islam ma la maggior parte la seguono i miei genitori, io faccio metà di quello che fanno loro. Per me è proprio difficile farlo, magari un giorno spero di farcela"

Certe volte mischiano religione e la vita e questo non mi piace. La religione è una cosa a parte. Io credo in Dio e rispetto la mia religione ma non sono ossessionata. Adesso sono giovane e voglio fare le cose come tutti, poi quando sarò più grande, sposata, con i figli, ci penserò anche al velo e a quelle cose" (G., ragazza di 14 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

Io ci credo tanto, c'è ci credo la mia religione e tutto solo che aspetto più avanti per rispettare tutto... tipo per coprimi, il velo.... secondo me no, uno deve essere grande, deve capire bene la sua religione, cosa dio ti chiede di fare, devi essere convinta. Io non voglio e non posso cambiare religione, non ci posso neanche pensare, se mi sposo con un italiano diventa musulmano..." (S., ragazza di 18 anni, genitori egiziani, nata in Italia)

"Io sono musulmana, credo in Dio, ma secondo me meno dei miei. Cerco di rispettare, ma non è che rispetto tutto, tipo le preghiere o bere..." (S., ragazza di 14 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Io sono musulmana, credo alla mia religione, ma penso che con il tempo forse pregherò tutti i giorni, lo stesso come il velo ma per adesso no..." (B., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, da 8 anni in Italia).

La questione del velo è un discorso ricorrente quando si parla di religione con le giovani donne straniere musulmane. Mentre per i ragazzi è il superamento di comportamenti trasgressivi tipici dell'adolescenza, come l'uso di alcol o il fumo, a decretare l'inizio di un'osservanza più rigida del credo islamico, tra le ragazze è il velo a rappresentare uno spartiacque fondamentale per diventare una musulmana a tutto tondo, e proprio per questo indossarlo assume un grande valore. Si parla così di un comportamento proiettato nella vita futura come donne sposate, con delle responsabilità di donne e madri, non accettato almeno per il momento per via della giovane età, allo stesso modo di quanto notato tra i ragazzi:

"Quando avrò l'età penso di metterlo, per venire a scuola non sono sicura proprio... per me non è giusto, penso che siamo troppo giovani. Quando ti sposi sì, per il marito, per i figli" (U., ragazza di 18 anni, genitori turchi, nata in Italia).

"Io sono musulmana, non ho mai pensato che Dio non esiste... non prego 5 volte al giorno però ci credo tantissimo. Adesso non mi vedo col velo, quando mi sposerò sì... perché adesso non sono sicura che riesco a tenerlo, non voglio mettermelo e poi me lo tolgo perché non mi sento di portarlo, devo essere convinta" (R., ragazza di 15 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Nei colloqui con le ragazze, la difficoltà di assumersi una responsabilità talmente grande in un'età piena di contraddizioni e cambiamenti è vista come il deterrente principale. In effetti, durante il periodo di osservazione avevo incontrato pochissime ragazze con il velo ed alcune di loro mi avevano spiegato il senso profondo, sottolineando l'incoscienza di molte loro coetanee. Costoro ne parlano come di un simbolo non solo religioso, che indica di aver accettato anche un determinato stile di vita, orientato al pudore, alla moralità, che non può essere ridotto a mero tentativo, a prova reversibile:

“Io sono di religione musulmana e sono anche praticante finché posso però cerco di praticarle tutte. Il velo è una regola del Corano, c'è come regola e uno può scegliere. Se lo metti la pratici e basta. Io ce l'ho da un anno e l'ho deciso io... loro volevano che lo mettessi più avanti per la scuola ma io volevo e ci credo proprio. Non credo di riuscire a toglierlo mai più. Se non riesci a portarlo è inutile che te lo metti, bisogna avere la sicurezza che non torni indietro, perché non è una cosa bella... ci sono ragazze che lo mettono e lo tolgono mille volte, come un gioco perché quando lo mettono credono che ce la fanno e invece poi capiscono che non è solo il velo... devi vestirti in un certo modo, truccarti poco.. sono cose che se uno è musulmano le sa.. A scuola nessuno ha fatto storie, perché io me lo sono messa quando siamo tornati dalle vacanze... i professori, le amiche sono stati tranquilli” (M., ragazza di 20 anni, genitori turchi, nata in Italia).

“Sono musulmana e credo, faccio le preghiere quando posso, segue alcuni giorni c'è... alcune volte non ci riesco. Ho deciso l'anno scorso, abbiamo deciso io e la mia amica insieme, anche mio padre non voleva perché dice a scuola qualcuno può dire che non va bene. Io non toglierò mai... mi piace velo, sono musulmana ” (A., ragazza di 18 anni, genitori turchi, da 10 anni in Italia).

“Io credo in Dio e i miei credono molto e io cerco di seguire tutte le regole... porto il velo perché ho scelto io, mi sentivo di farlo... mi vesto normale in classe, fuori... non mi metto i vestiti corti o scollati... mi vesto come le ragazze normali ma non esagero... tutto qua, alla fine il velo non ti toglie niente” (S., ragazza di 14 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Al contrario di quello che si pensa la donna è molto importante, c'è se una donna è bella è meglio che si copra, perché così si protegge. C'è un detto che se butti una monetina per terra nessuno la guarda, se butti un diamante tutti lo vogliono prendere... mettere il velo è una scelta e una responsabilità... ci sono ragazze che ci giocano che lo mettono e lo tolgono, deve essere una scelta loro. Mia madre tipo non ce l'aveva, tipo se l'è messo dopo che è nato mio fratello... è stata senza velo per tanto tempo...” (S., ragazza di 18 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Accanto a coloro che parlano del velo come di una possibilità o che lo indossano per scelta, troviamo giovani che, al contrario, non ne condividono l'uso, rifacendosi ad un'idea di libertà femminile, data anche dal voler apparire, dal mettersi in mostra, tipicamente occidentale.

“I miei genitori me l'hanno trasmessa, col loro amore e io ho capito e la seguo... se un ragazzo non gli va bene se ne può andare, io non cambio la mia religione per un'altra persona. Io non penso che mi metto il velo perché non mi piace, non penso che è giusto, poi rispettare la religione anche senza il velo, basta che ti comporti bene... alla fine ci sono persone che ti obbligano, che non ti puoi truccare, ti devi mettere il velo, c'è quelli sono chiusi... i miei invece mi spiegano le cose e mi insegnano, loro non mi dicono di fare delle cose per forza” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Io non credo che metterò il velo perché mi piacciono i complimenti, mi piace sentirmi fare dei complimenti. Perché non solo è il velo ma anche la scelta di colori spenti che non attirano l'attenzione, non devi avere parti scoperte, c'è tu devi fare in modo che nessuno ti guarda, c'è a nessuno viene di violentare una con il velo. Ci sono ragazze che si mettono il velo ma poi si mettono i vestiti aderenti... a cosa serve, allora non lo fai e basta” ( S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

Ci credo molto, dovrei pregare però non ho tempo di farlo... io non mi voglio coprire i capelli e non penso che mi metto il velo. Alla fine non è obbligatorio, sono i genitori che ti obbligano ma io non voglio e i miei non mi dicono niente su questo... non mi permettono di sposare un cristiano, ma non che mi devo mettere il velo” (M., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Io sono contraria al velo non penso che lo metterò... mia mamma se l'è sentito quando ha avuto mia sorella sei anni fa, nessuno l'ha obbligata. Mia madre si trucca, si mette i tacchi, non si mette le cose attillate ma comunque si veste come crede lei. Lei ha detto io mi metto il velo ma a modo mio, perché mio padre non voleva che se lo mettesse e in casa girano senza velo. A me non piace, non mi voglio coprire i capelli..." (R., ragazza di 15 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

Dalle voci raccolte, sembra che il velo rappresenti quindi una scelta volontaria, autonoma e responsabile, rispondente ad un'adesione alla fede convinta e radicale. In un solo caso, avevo rilevato una costrizione dettata dai genitori, vissuta ovviamente in maniera negativa dalla ragazza, che mostrava tra l'altro segni di inquietudine anche nell'ambiente scolastico, tanto da necessitare del supporto di un tutor:

"Papà ci crede di più, mamma no... il velo non è che lo voglio, non mi piace, è mia madre che lo dice di mettere... faccio le cose che dicono ma non prego. Voglio fare quello che voglio io non che mi deve dire gli altri..." (H., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

L'influenza familiare non sempre si manifesta in maniera inequivocabile, ma può comunque orientare le pratiche religiose dei ragazzi che si dichiarano *credenti con riserva*. I genitori indirizzano il sentimento religioso dei figli, spesso cercando di imporre il rispetto delle pratiche o la partecipazione ai riti ufficiali. In questo modo, si genera un'adesione priva di motivazione, quasi abitudinaria, vissuta più come obbligo morale e forma di rispetto verso la famiglia che non come impulso soggettivo, specie tra i giovani di origine ghanese e marocchina:

"Per me la religione è tutto...per me è importante, i miei genitori mi hanno fatto crescere con sta cosa della religione...io rispetto le regole della religione... tipo non farlo prima del matrimonio no, faccio ramadan però bevo ..." (A., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 5 anni in Italia).

"Sono musulmano ma non so ... sono praticante obbligato per non dare una delusione ai miei soprattutto a mio padre.. faccio Ramadan e vado il venerdì in moschea ma sinceramente ho i dubbi sull'esistenza di Dio. Se fosse per me sarei credente ma non praticante perché non mi viene naturale" (N., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

"Io non credo a niente, mio padre vorrebbe ma io non ho proprio interesse in quella religione. Mio fratello fa finta di pregare... c'è ci obbliga a tutti e per tenere la quiete familiare dobbiamo pregare. Ma io appena esco subito panino al prosciutto" (O., ragazzo di 16 anni, padre egiziano, madre italiana, nato in Italia).

"Sono cristiana, non mi piace andare sempre in chiesa, ma i miei dicono che dobbiamo andare e si arrabbiano se non vado" (R., ragazza di 17 anni, genitori ghanesi, da 12 anni in Italia).

"Credo in Dio ma perché mi hanno messo in mente che c'è dio... c'è io credo solo perché me l'hanno detto i grandi, ma io non è che ci credo sempre, ho qualche dubbio" (G., ragazzo di 17 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

È importante però ricordare che si tratta sempre e comunque di ragazzi molto giovani, che preferiscono di gran lunga le uscite con gli amici alle attività religiose nel fine settimana, senza per questo rinnegare un riconoscimento nella fede. Questo aspetto non va tralasciato se si vuole davvero tentare di capire quale sia la forza della religiosità dei giovani stranieri, soprattutto perché ponendoci in una prospettiva generazionale è evidente che questa disaffezione sia diffusa nella popolazione giovanile più generale, come dimostrato da alcune ricerche sulla propensione religiosa dei ragazzi italiani e come confermato dai resoconti degli intervistati, specie nel caso dei giovani con genitori modenesi, meridionali o ghanesi.

Agli estremi di questo continuum credente- praticante, che si struttura in forme differenti a seconda dell'intensità del credo e della pratica religiosa, si evidenzia un'esigua radicalizzazione. Da un lato, con ragazzi fermamente convinti nel loro sentimento religioso; dall'altro, con giovani senza religione o credenti senza appartenenza, che si inscrivono nel solco tracciato dalle tendenze individualistiche [Davie 2000].

*Un'adesione convinta e attiva* appartiene a pochissimi giovani, principalmente di religione musulmana, sikh e cattolica. È un atteggiamento difficile da definire come volontario, perché in ogni caso la religiosità nasce, cresce e si sviluppa all'interno di reti familiari e comunitarie, la cui influenza non sempre è rilevabile. Sta di fatto che, pur essendo poco diffusa, la propensione religiosa si concretizza in una padronanza dei dettami previsti dai singoli culti, in una prassi regolare ed in una totale persuasione circa l'esistenza del divino:

"La mia religione è musulmana... noi non mangiamo maiale perché non mangiamo animali che mangiano uomini, perché se ha fame maiale mangia anche uomo... il musulmano è uno che vuole che bene agli altri, se volete gli altri bene, il dio ti vuole bene, nella religione musulmana ci sono 5 regole, se non segui non sei musulmano: se hai la forza andare alla Mecca per pulirti dalle cose brutte che hai fatto, se vedi un ladro che ruba ad una persona e tu non dici, pregare cinque volte al giorno, se hai i soldi devi aiutare chi non c'ha soldi, quando c'è quella festa di agnello devi aiutare persona che non ha, quinta cosa devi fare Ramadan" (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 1 anno in Italia).

"Io ci credo proprio, c'è faccio gli sbagli ma ci credo assai e se bestemmio chiedo scusa a Gesù Cristo... alle feste, Natale, Pasqua, vado... Dio esiste, esistono Gesù e la Madonna... per me sono cose vere proprio" (P., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena).

"Per me dio è importantissimo, vado in chiesa, non bestemmio mai, mi vengono ad insegnare che veniamo dalle scimmie quando sappiamo benissimo che non è vero, che abbiamo avuto origine da un'esplosione... c'è per me non è vero, Dio mi ha anche aiutato, io prego e non me ne frega del giudizio della gente. Io non bestemmio perché non esiste che nomino dio per dire brutte cose... dio c'è per me e io sarò sempre credente" (D., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

"Io ci credo molto e penso sia un punto di riferimento e penso che se uno non crede non ha senso perché ci cose che non possiamo spiegare né con scienze, né con altro" (S., ragazza di 18 anni, genitori egiziani, nata in Italia).

"La devo per forza rispettare, perché sono musulmano... c'è io vedo che qua in Italia non è che rispettano la religione, invece la nostra religione devi rispettare. Devi fare cose che il dio dice" (Y., ragazzo di 14 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

"Sono musulmano, ci credo 100%. Prego, rispetto quasi tutte le regole, alcune cose faccio senza riflettere, dio esiste sempre, non devo mai pensare che non esiste perché lui è sempre con me" (H., ragazzo di 15 anni, genitori tunisini, da 4 anni in Italia).

"Io credo molto. Sono sikh, andiamo tutti i giorni in nostra chiesa... quelli che hanno tempo, io non vado sempre perché devo studiare ma vado... non mangiare carne neanche pesce, non bere vino, non bere vino, sono queste le regole... prima mangiavo pesce di nascosto, tipo tonno ma adesso non lo faccio più" (A., ragazzo di 14 anni, genitori indiani, da 12 anni in Italia).

"Io sono della religione sick, ogni domenica vado a Castelfranco, andiamo tutti lì o a Reggio dove ci sono le nostre chiese. Credo tanto a mia religione, rispetto quello che dice di fare e che non devo fare" (R., ragazzo di 16 anni, genitori indiani, da 4 anni in Italia).

All'altro estremo, troviamo forme di *credenza senza appartenenza* e di rifiuto della fede, visibili nell'esperienza di un marginale sottogruppo giovanile. Sia che si scelga di confidare in entità sovraesistenti senza una connotazione religiosa precisa, sia che si tenti di rifiutare la fede da ogni prospettiva, appare evidente come ciò avvenga sovente in risposta ad una messa in discussione radicale di un pre-esistente senso religioso, appreso nella socializzazione familiare, che appare ancora una volta determinante nell'orientare l'universo di credenze dei ragazzi e delle ragazze intervistati. Sono soprattutto le ragazze con una famiglia cattolica alle spalle a rivedere le proprie convinzioni religiose, esponendosi al confronto con i genitori, che raramente accettano l'allontanamento dai valori religiosi trasmessi, e scegliendo di dichiararsi atee convinte, sebbene non siano del tutto assenti fenomeni simili anche nei giovani maschi stranieri, con vissuti familiari turbolenti alle spalle:

“Io dovevo essere musulmano perché quando i miei genitori veri sono venuti a riprendermi volevano che seguivo la loro religione... poi la famiglia che mi ha preso voleva che diventavo cristiano, dicevano se mi poteva piacere ma non mi interessava neanche quella.. ho sperimentato tipo una religione cinese, che preghi davanti ad una statuetta tipo e dici la preghiera... ho provato anche l'indiano ma alla fine non mi trovo bene. La cosa che ho capito che, anche se sono diverse, c'è una cosa superiore a noi in tutte le religioni, tutti credono di avere il dio loro, che è quello giusto, ma poi tutti credono a uno diverso. Io sinceramente non credo a dio e all'aldilà” (S., ragazzo di 17 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Io credo all'evoluzione scientifica del mondo ma credo che ci siano delle entità che hanno voluto che questo succedesse, delle forze soprannaturali...” (S., ragazza di 19 anni, genitori meridionali, da 16 anni a Modena).

“Io credo in dio ma non sono né cristiana né ortodossa... credo nell'entità ma non mi faccio influenzare dalla religione. Se devi fare il giusto lo fai perché è giusto non perché qualcuno te lo dice. Non accetto che qualcuno ti vieta di fare le cose, vivere la tua vita” (L., ragazza di 19 anni, genitori moldavi, da 5 anni in Italia).

“Sono atea... ho deciso col passare del tempo essendo che sono realista, non mi va di credere in una cosa che non vedo... prima ero cattolica ma crescendo mi sono fatta molte domande e sono diventata più diffidente. Non ci credo, non esiste perché nessuno ha avuto la conferma... io non prego, i miei sono credenti, ma a me non interessa... sono libera di decidere se voglio credere o no2 (V., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 7 anni in Italia).

“I miei l'hanno presa male perché non sono né credente né praticante per l'hanno accettato. Sono ormai 4 anni che proprio ciao chiesa, prima loro mi portavano sempre in chiesa con loro... adesso si sono abituati ma abbiamo litigato per questa cosa perché loro non riescono a pensare che io dico davvero che non credo in niente dopo che mi hanno cresciuto cattolica” (V., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

#### **8.4 Lingua di casa e lingua sociale**

Se escludiamo l'evidenza di alcuni tratti somatici, la lingua è forse il marchio più evidente dell'estraneità delle seconde generazioni. Esse non sono, infatti, considerabili a tutti gli effetti straniere se non sulla base di un colore di pelle differente o di un parlato, un accento altro. La lingua è quindi un «marcatore etnico», uno dei segni visibili di appartenenza o di discendenza da un certo gruppo etnico, che in quanto tale è capace di produrre delle effettive limitazioni sulle seconde generazioni nel loro processo di integrazione/assimilazione alla società italiana [Valtolina e Marazzi 2006].

La dimensione linguistica si esplica come determinante su tutti i piani dell'inserimento delle nuove generazioni: a livello micro, condizionando le possibilità del giovane di apprendere in tempi rapidi la lingua italiana, in base alle sue capacità di minimizzare l'uso della lingua madre; a livello meso, ponendosi come elemento di valutazione concreta del suo inserimento scolastico e della probabilità di entrare a far parte di cerchie amicali autoctone; a livello macro, definendo il suo grado di accettabilità sociale. Sia che nasca in Italia, sia che vi arrivi durante l'infanzia o l'adolescenza, il figlio di stranieri vivrà sempre il conflitto tra le due lingue, quella degli affetti, trasmessa dai genitori e dalle reti parentali, e quella sociale, imposta dal nuovo contesto e veicolante per qualunque tipo di azione al suo interno. Non solo le istituzioni scolastiche, ma anche la società civile e i gruppi di coetanei autoctoni, e non, valuteranno la sua adesione al modello comunitario d'arrivo in relazione al grado di competenza linguistica.

Nelle interviste svolte, le dichiarazioni dei ragazzi si sono concentrate su una modalità ben definita, che vede una mescolanza continua delle due lingue di riferimento a seconda degli spazi. In casa molti giovani parlano la lingua dei genitori, mentre a scuola tendono ad usare l'italiano in conformità alle richieste degli insegnanti, che cercano di scoraggiare per ovvie ragioni il ricorso alla lingua madre, specie in presenza di altri connazionali nello stesso gruppo classe. Se a casa la lingua madre è, infatti, un aggregatore, in quanto contribuisce a mantenere vivo il ricordo delle origini comuni tra genitori e figli, negli ambienti istituzionali può trasformarsi in un pericoloso collante tra gli studenti, per sfidare l'autorità o per evitare di essere capiti dagli altri, come avevo avuto modo di notare durante il periodo di osservazione etnografica nelle scuole e come emerge dai brani di intervista:

“Io parlo marocchino con i miei amici marocchini o quando mi arrabbio con i prof... loro non vuole parlo in marocchino... posso dire su di loro e non capisce...” (B., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 2 anni in Italia).

“Io parlo semp in napulitan... non m n fott propr di professor...” (F., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

Si configura una bipartizione tra pubblico e privato molto netta: l'italiano è la lingua dell'ufficialità, l'idioma da usare con gli italiani e con tutti coloro che non possono comprendere la propria lingua madre, mentre la lingua dei genitori rappresenta un mezzo di comunicazione con familiari, parenti e connazionali. La doppia competenza linguistica assolve così alla funzione di comunicare affettivamente o socialmente con gli altri attori sociali, mediando continuamente tra i due orizzonti culturali a cui i giovani sentono di appartenere.

“Io parlo italiano solo a scuola... poi sempre filippino con gli amici, a casa” (J., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 5 anni in Italia).

Io a casa parlo tunisino, tranne che con mio fratello che parlo in italiano... mia madre non capisce l'italiano, mio padre un poco... io parlo sempre tunisino perché ho anche le amiche tunisine, solo a scuola no (M., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“A casa indiana, con amici indiani solo indiano. Con mia sorella parlo italiano perché i genitori non capiscono... a scuola italiano sempre” (R., ragazzo di 16 anni, genitori indiani, da 4 anni in Italia).

Provando ad analizzare più da vicino questa logica linguistica, si rilevano però delle criticità, che offrono una visione più nitida delle influenze esercitate dalla famiglia e dalla rete comunitaria, laddove la scelta del lessico risponde anche a precisi intenti delle parti coinvolte.

Soprattutto la tendenza a propendere per la lingua madre può dipendere da una precisa volontà familiare, essere il risultato di deficit linguistici dei genitori, derivare da una socializzazione più italiana che etnica o essere un modo per isolare gli altri, e viceversa rinforzare il legame etnico del gruppo, rappresentando una precisa volontà identitaria. Dall'altra parte anche un ricorso totale alla lingua italiana non è da considerarsi sempre tranquillamente, laddove è facile che si verifichi come modalità anti-discriminatoria, per evitare ad esempio il giudizio degli autoctoni.

Nello specifico, queste situazioni possono verificarsi in modi differenti, a seconda dell'etnia di appartenenza e dell'influenza del modello educativo familiare.

La famiglia può, infatti, motivare i figli a parlare la loro stessa lingua per attivare un incredibile dispositivo di riproduzione culturale, mantenendo vivo in loro il senso di appartenenza al loro paese di origine.

“Con i miei sempre marocchino... con gli amici parlo in marocchino , italiano solo qua con i prof a scuola e con chi capisce. I miei parlano bene l'italiano però vogliono che parliamo marocchino così non ci dimentichiamo, perché siamo marocchini” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

Conosco il bosniaco, lo conosco, lo uso con papà perché a lui piace parlare la sua lingua e che ci ricordiamo che siamo di altre origini... lui vorrebbe che si parlasse più la sua lingua perché gli manca e perché così noi impariamo a voler bene al nostro altro paese”( E., ragazza di 20 anni, genitori bosniaci, da 13 anni in Italia).

Questo fenomeno è tipico delle famiglie straniere in generale, ma in alcune si contraddistingue per l'intensità della motivazione: la maggior parte dei genitori cerca infatti di far sviluppare entrambe le competenze linguistiche anche in casa, mentre altri tendono a richiedere esplicitamente ai figli di “ricordarsi di essere” non italiani, specie nelle famiglie di origine turca e marocchina.

“Parlo italiano sempre anche in casa, mia madre mi dice le cose in marocchino e mi dice oh non ti chiami mica Antonio parla marocchino... quando mi incazzo urlo in marocchino... con gli amici parlo marocchino perché è più divertente” (A., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

“Di solito parlo in turco, mio padre mi dice ma perché non parli in turco, sei turco e io dico ma sono in Italia... non so parlare poi bene in turco e allora parlo un po' in turco e di più italiano. Con gli amici parlo italiano” (A., ragazzo di 17 anni, genitori turchi, nato in Italia).

In alcune famiglie, la propensione per la lingua madre è invece una diretta conseguenza dell'incapacità comunicativa dei genitori, solitamente delle madri che, non riuscendo a parlare l'italiano, finiscono per rinforzare la separazione netta tra ambiente domestico e ambiente esterno. Avviene soprattutto nelle famiglie di provenienza asiatica, come quella indiana, pakistana e filippina, e in quelle tunisine o turche, dove è più frequente che ci siano donne casalinghe, con una ridotta partecipazione alla vita sociale, per via dell'assenza del lavoro e di reti autoctone di conoscenti:

“A casa parlo marocchino, fuori parlo italiano con amici italiani e quelli marocchino parlo in marocchino... mia madre parla solo marocchino e basta” (Y., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini).

“Parlo sempre turco, con chi non capisce parlo italiano. A casa solo turco, mia madre non lo sa l'italiano....” (O., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, da 12 anni in Italia)

“ Mia madre non sa l’italiano, noi con lei parliamo sempre arabo perché non lo capisce proprio l’italiano... mio padre un pochino ma lui non c’è mai e alla fine parliamo sempre arabo in casa. Fuori parlo italiano con le amiche” (N., ragazza di 17 anni, genitori tunisini, da 13 anni in Italia).

La doppia competenza non è inoltre sempre scontata: non sempre i giovani stranieri riescono a coltivare entrambe le lingue, così da poter comunicare agevolmente in ogni contesto. Una socializzazione più italiana, legata al tipo di relazioni instaurate nell’arco dell’infanzia e dell’adolescenza sia in termini individuali che familiari, produce un adattamento quasi mono - linguistico: specie per coloro che scelgono gruppi amicali autoctoni o misti e per coloro che sono nati in Italia, o ancora che non hanno reti etniche intorno alla famiglia, la lingua madre appare quasi sconosciuta. Questi ragazzi confessano di non saperla parlare, di riuscire a capirne solo il senso senza la capacità di articolare delle argomentazioni, tanto da sentirsi derisi a volte dai loro connazionali a riguardo:

“Io parlo male in ghanese, perché anche quando sono arrabbiata e voglio parlare con i miei loro si mettono a ridere... le battute riesco a dire però non lo parlo perché ho una pronuncia strana” (L., ragazza di 18 anni, genitori ghanesi, nata in Italia)

Parlo a casa cinese però non tanto perché a capire capisco tutto ma non è che lo so parlare proprio bene. Io son nato qua e da sempre parlo italiano... se provo a parlare si capisce che non lo so bene. Poi non è che ci sono tanti cinesi che posso parlare la lingua, non li conosco qua di cinesi” (C., ragazzo di 16 anni, genitori cinesi, nato in Italia).

“Io non so parlare ghanese, capisco quello che dicono... tipo anche i ghanesi in stazione parlano ghanese e io non riesco a parlare... i miei ci hanno provato a insegnarmi ma non è che ce la fai a imparare se senti solo qualche volta quando sei piccola... a scuola tutti parlavano italiano e io ho imparato bene quello” (S., ragazza di 19 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Lingua mista anche a casa, faccio una frase e mi vengono metà e metà, ma di più in italiano. In arabo so dire poche cose... Io con mio fratello solo italiano perché lui è in Italia, quando parla non si capisce proprio niente e io non voglio che si trova male. Io uso sempre l’italiano... l’arabo è una seconda lingua per me, io non so rispondere in arabo, anche perché non riesco a parlare la mia lingua se sono in mezzo ad altra gente che non mi capisce” (B., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Io parlo filippino pochissimo, i miei mi parlano in filippino ma rispondo in italiano. Anche con gli amici faccio non ci riesco proprio. Quando vado a casa in Filippine ci metto tanto” (V., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

Come abbiamo visto, la lingua rappresenta un elemento cruciale per cogliere dinamiche familiari e sociali non sempre comprensibili ad una prima occhiata. Più che di scelta si può parlare di uso strumentale della lingua, ossia di un ricorso a codici linguistici differenti in relazione al tipo di contesti, che dipende però strettamente dal grado di apprendimento di entrambe.

Ma c’è un aspetto molto interessante emerso dalla rilettura delle interviste, che riguarda la declinazione linguistica nelle seconde generazioni in risposta al grado di accettazione del contesto ricevente. La società ospitante può, infatti, facilmente rifiutare il ricorso alla lingua madre nei giovani, spingendo per un abbandono forzato e acritico della lingua madre, considerata un legame potenzialmente dissonante per l’inserimento conforme del giovane [Ravecca 2009].

Possono così prodursi due forme di resistenza linguistica, tra loro antitetiche. Da una parte, una resistenza *alle* proprie origini, per cui si sceglie di ricorrere solo all’italiano per

non incappare nel giudizio negativo degli italiani, manifesta nella componente asiatica degli intervistati:

“Se c'è la gente che parla pakistano, tipo se parlano tutti pakistano io mi sposto, mi da fastidio, poi la gente guarda male, io mi dà fastidio proprio... io sono in Italia e mi devono capire, perché è giusto” (S., ragazzo di 16 anni, genitori pakistani, da 7 anni in Italia).

“Io solo a casa con i miei, perché gli viene più facile esprimersi. Fuori parlo in italiano, anche in classe, non mi piace tanto usare l'indiano con persone italiane perché poi le persone pensano male di te, pensano che gli parli dietro non capiscono e allora è meglio che parlo in italiano” (I., ragazzo di 16 anni, genitori indiani, da 7 anni in Italia).

“Io in mezzo agli italiani non uso il filippino perché non voglio che pensano che li offendo o dico cose brutte... io parlo filippino con i miei fratelli e i miei genitori... non è un problema parlare italiano perché sono in Italia, la lingua che parlano qua è italiano...e devo parlare in italiano” (S., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 5 anni in Italia).

Dall'altra, una resistenza *nelle* proprie origini, che spinge i giovani a rifugiarsi nella lingua dei genitori per controbattere alla pretesa di uniformità linguistica, ma soprattutto alla discriminazione della propria nazionalità, perpetrata dalla società italiana. Si parla la propria lingua non perché non si conosca l'italiano, anzi. La scelta dell'idioma materno si concretizza piuttosto come una risposta al bisogno di identificazione con specifici significati a seconda del contesto. Quanto più forte è sentita la richiesta di omogeneità da parte della società, tanto più è probabile che si sviluppino comportamenti reattivi, con un ripiego identitario sul gruppo etnico di riferimento e con il rifiuto di adeguarsi all'idioma dominante. La categoria di appartenenza linguistica serve in questo modo come elemento di riconoscimento reciproco, comunicando la similitudine in un contesto di estraneità [Bosisio, Colombo, Leonini e Rebughini 2005]. Questo tipo di atteggiamento è frequente nei ragazzi e nelle compagnie albanesi, napoletane e marocchine, dove la lingua madre è imperante a dispetto dell'italiano, e dove è diffuso un senso di superiorità connesso all'appartenenza al paese di origine, considerato migliore e vincente:

“Io quando sto con gli albanesi parlo sempre in albanese, a casa albanese... mia madre dice parlate un po' di italiano ma noi parliamo albanese... mio fratello non sa parlare italiano. A me sta sul cazzo che certi finocchi del cazzo parlano italiano, ma io dico finocchio del cazzo ma parla albanese.. c'è perché mi dà fastidio che devi parlare italiano per fare il figo, sei albanese parla albanese. Le parolacce sapevo subito in italiano”

“ Parlo marocchino sempre qua, solo a scuola perché ci sono gli amici italiani, ma alla fine sto con i marocchini e parliamo l'arabo...io mi sento sempre marocchino, non sono italiano... la mia lingua è marocchino, non mi interessa se dicono che in Italia devo parlare la mia lingua. Se uno è inglese dicono bravo sai l'inglese... a me nessuno mi dice bravo sai il marocchino... secondo me è perché sono razzisti qua, che gli danno fastidio gli stranieri e se sentono la voce del marocchino, o l'albanese allora non va bene” (M., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Io parlo albanese, a casa parlo albanese. A scuola parlo italiano se uno parla solo italiano... mio cugino in prima elementare parlava solo italiano perché sua madre parlava italiano, ma poi si dimentica la sua lingua” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

“Se sei del Ghana dovresti parlare con tuo padre in ghanese.. c'è ma quelli che sono nati qua e vogliono fare gli italiani a me non piace... sei ghanese devi parlare ghanese” (M., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, da 10 anni in Italia).

Le ragazze tendono ad usare la loro lingua allo stesso modo dei ragazzi, magari con le compagne connazionali in classe o all'esterno, specie quando le frequentazioni amicali sono di stampo monoetnico. A parte le ragazze albanesi, che adottano maggiormente l'italiano nel tempo extra-familiare, le appartenenti alle altre nazionalità considerate fanno uso della loro lingua madre molto spesso, soprattutto per confidarsi con le amiche, ma quasi mai tendono ad usare la lingua in avversione all'autorità o per isolare volontariamente gli altri ascoltatori. Il ricorso alla lingua madre è quindi evidente, ma non assume i caratteri di reattività evidenti nei ragazzi che sentono maggiormente il peso delle valutazioni del corpo sociale, rispondendo in maniera oppositiva alle forme di pregiudizio avvertite nei loro confronti.

## 8.5 Uno schema delle appartenenze

L'analisi delle dichiarazioni giovanili sulle famiglie e sulle comunità straniere rimanda un'immagine abbastanza nitida delle influenze determinanti nei processi di integrazione all'interno del contesto modenese.

Per quanto riguarda la famiglia migrante notiamo che essa si caratterizza per il suo essere sostanzialmente un nucleo ricongiunto. Sia che siano i padri a guidare la migrazione, sia che siano le madri, le famiglie straniere vivono infatti quasi tutte la dolorosa esperienza del distacco e della separazione dei propri membri. Una separazione che può a sua volta generare un allontanamento tra i suoi componenti, o nei casi peggiori, dar luogo ad una ristrutturazione completa dei vincoli familiari, con non poche esperienze di separazioni, ufficiali o officiose, e realtà monogenitoriali.

La distanza tra i membri nei vari momenti della migrazione, unita alle assenze per motivi lavorativi dei genitori nel contesto di arrivo, crea in molte famiglie delle forme di "indifferenza" affettiva e comunicativa, che in adolescenza si radicalizzano sino a tradursi in assenze di dialogo, scarsa conoscenza reciproca, solitudine o chiusure individuali. In questo modo, i ragazzi e le ragazze crescono legandosi ad un genitore piuttosto che all'altro, magari scegliendo quello più flessibile o più disposto ad ascoltare, o nei casi peggiori, limitando le conversazioni ai soli argomenti scolastici e a mere questioni logistiche, come la richiesta della paghetta o del permesso per svolgere alcune attività fuori casa.

In quanto sistema relazionale/comunicativo, connotato da un forte investimento emotivo e affettivo delle parti in gioco, che contribuisce significativamente a generare un'idea sul mondo esterno, sulle sue strutture e sui loro significati [Scabini e Donati 1993], ogni famiglia straniera diventa un caso su cui riflettere singolarmente, proprio per la complessità delle logiche relazionali al suo interno, la cui qualità condiziona le capacità di socializzazione del giovane. Se la famiglia appoggia il giovane fornendogli rinforzi per l'autostima è probabile che il ragazzo viva positivamente il contesto esterno, instaurando buone relazioni amicali, e che questa sicurezza si traduca in una maggiore fiducia nelle proprie possibilità, e quindi in un maggiore impegno scolastico, ad esempio. Viceversa, una famiglia anaffettiva o critica è più facile che produca forme di isolamento o di aggressività al di fuori dell'ambiente domestico, favorendo comportamenti comunque disfunzionali.

Proprio in funzione di questo aspetto relazionale, è importante considerare il ruolo della comunità etnica nell'esperienza di vita dell'adolescente straniero/a, che come abbiamo visto rappresenta un ambiente di riferimento per molte famiglie, sia per condividere un patrimonio culturale e religioso comune, sia per creare una rete di controllo e vigilanza sui figli di grande rilevanza in un contesto che appare spesso come eccessivamente libertino e privo di regole<sup>97</sup>. Questa funzione protettiva non si rivela però

---

<sup>97</sup> Durante i colloqui con rappresentanti comunali impegnati nella promozione dell'integrazione delle famiglie migranti e in alcuni colloqui con gli insegnanti, era infatti stato evidenziato questo timore dei genitori per la

sempre positiva, soprattutto con i ragazzi che cercano di crearsi un'identità in maniera ambivalente, scegliendo magari di frequentare connazionali, ma adottando atteggiamenti che non si conformano all'ideale comunitario e familiare.

Dal punto di vista religioso, il quadro che si è venuto formando rispecchia in buona parte le intuizioni risultanti da ricerche svolte in Italia negli ultimi anni [Frisina 2007; Ricucci 2010; Caneva 2011]. La tendenza rilevante è quella che potremmo definire, citando Martelli [1990], di una religiosità *flottante*, con un'adesione ai valori dell'universo religioso tradizionale che si accompagna a spinte secolarizzate in un gioco di credenze cangianti. Sono pochi i giovani che dimostrano un attaccamento religioso convinto e totale, frutto di convinzioni personali e di influenze familiari comunque marcate. Ancora meno sono le giovani donne che scelgono di indossare il velo.

Infine, la dimensione linguistica sembra non indicare problemi particolari in merito all'apprendimento congiunto della lingua madre e della lingua italiana. Come abbiamo visto, il bilinguismo è infatti la categoria dominante, ma è anche vero che ad esso si accompagnano situazioni particolari, in cui l'uso della lingua si configura come risposta alle richieste della società ospitante, assumendo una valenza predominante, laddove è diffusa la percezione di una discriminazione nei confronti della propria alterità da parte dei giovani stranieri.

In linea generale, sembra quindi che famiglia e comunità, attraverso forme di controllo e di trasmissione culturale, linguistica e religiosa, attivino risposte diversificate nella gioventù allogena modenese, in cui elementi del passato si intrecciano ad elementi del presente. Le forme di identificazione conformi dipendono così in prima battuta dal un alto grado di affettività tra i membri familiari e dalla fiducia nell'autorità parentale e comunitaria. Quando, invece, le tensioni interne all'ambiente domestico e il controllo comunitario si amplificano eccessivamente è più probabile che i giovani, soprattutto ma non solo maschi, scelgano di aderire ad identificazioni di tipo generazionale piuttosto etnico. Se in molti casi questo determina un'integrazione più radicale al mainstream, è anche vero che, in assenza di orientamenti valoriali positivi, queste identificazioni producano un adattamento non conforme, con l'assunzione di comportamenti etichettati come sbagliati da entrambe le società, che proprio per questo vengono esacerbati.

---

crescita dei figli in un ambiente poco autoritario. A detta loro, soprattutto le famiglie turche, ghanesi, filippine ed est-europee avevano più volte fatto riferimento alla negligenza dei genitori italiani, all'eccessiva libertà concessa ai figli e alla mancanza di rispetto di questi ultimi verso gli adulti. Ciò spiega in parte il perché di un controllo comunitario così diffuso tra queste etnie, sebbene come abbiamo visto sono molteplici le forme di ingerenza delle comunità nei vissuti dei singoli.



## 9. La relazionalità dei giovani stranieri: amicizie e amori

### 9.1 Amici in classe, stranieri in città?

«Il gruppo di coetanei è la maggior istituzione formativa per gli adolescenti nella nostra cultura» [Ausubel 1977].

Insieme alla famiglia e alla scuola, il gruppo dei pari è comunemente indicato come un elemento cruciale per la definizione dell'identità personale nel periodo di transizione dall'infanzia all'età adulta [Palmonari 1993]. È attraverso di esso che il giovane ha la possibilità di vedere se stesso al di fuori del sicuro ambiente familiare, in un processo di autonomizzazione e diversificazione dagli altri significativi, e di sperimentare una socializzazione "omosociale"<sup>98</sup> di tipo paritetico, capace di assolvere ad una molteplicità di funzioni, che si esplicano su più livelli [Tani e Fonzi 2000].

A livello individuale, le amicizie offrono un contesto per la crescita del sé e lo sviluppo dell'identità personale, attraverso forme di coinvolgimento emotivo e condivisione di significati [Besozzi 203]; a livello relazionale, incentivano l'ampliamento degli interessi individuali, l'arricchimento delle conoscenze sull'insieme di aspettative proprie e altrui e in tal modo la formazione di opinioni proprie [Tani e Fonzi 2000]; infine, a livello sociale, garantiscono una protezione contro le ansie e le paure legate ai cambiamenti che si manifestano in questo periodo, permettendo la concretizzazione di un senso di sicurezza e fiducia di fondamentale rilievo per esprimersi nel contesto sociale, sopperendo così ai bisogni di riconoscimento, sostegno e convalidazione cognitiva [Baldascini 1993].

In questo senso, l'amicizia è indispensabile poiché assolve una funzione di riflessività nel gioco del reciproco riconoscimento [Ghisleni e Rebughini 2006]: nell'intimità del legame amicale, il singolo individua se stesso, ma accredita anche l'altro come differente da sé pur nel suo essere simile a sé in un'oscillazione costante tra differenza e eguaglianza [Pahl 2000; Sciolla 2000; Di Nicola 2002]. I legami intersoggettivi sono così orientati alla costruzione di uno spazio personalizzato e protetto dove poter ricomporre i pezzi del

---

<sup>98</sup> L'omosocialità fa riferimento alla tendenza delle persone a strutturare rapporti amicali con persone dello stesso sesso. In età giovanile, i rapporti omosociali costituiscono buona parte delle relazioni esterne alla famiglia, mentre iniziano a perdere di importanza con il passaggio all'età adulta [Rauty 2008].

proprio processo di individualizzazione [Melucci 1991], in funzione però dell'aspetto relazionale dell'esistenza.

Nel caso degli adolescenti di origine straniera, la funzione delle reti amicali si esplica su più fronti: non solo esse offrono risposte al bisogno di protezione, autonomia e riconoscimento tipico dell'adolescenza, ma permettono anche il concretizzarsi dell'integrazione nella società ospitante o viceversa possono costituire ambienti favorevoli a forme di segregazione etnica. Questa realizzazione del processo di inserimento è, infatti, frutto non solo delle disposizioni individuali, ma anche delle influenze del capitale e dei condizionamenti del campo sociale, che intervengono con forza nel determinare, in maniera più o meno evidente, la composizione dei gruppi amicali, specie quando esse si connotano dal punto di vista etnico in maniera molto netta.

Nella mia esperienza, ho constatato che i giovani stranieri a Modena si trovano e si legano sulla base di caratteristiche precise scegliendo gli amici del gruppo per una presunta somiglianza, ma in risposta a dinamiche di integrazione sociale. Le pratiche relazionali delle ragazze e dei ragazzi osservati sono così dettate dalla combinazione di meccanismi, legati da un lato a tendenze omofile di genere ed etniche, e dall'altro a fattori esterni, connessi principalmente alle volontà educative familiari, all'organizzazione scolastica e al giudizio degli autoctoni.

#### *9.1.1 La dimensione di genere nelle amicizie delle seconde generazioni*

Una delle caratteristiche più evidenti nelle relazioni sociali in giovane età è data dal meccanismo di preferenza che si attiva in funzione del genere. È ampiamente dimostrato, infatti, che i giovani si orientano verso soggetti del loro stesso sesso, poiché è più facile che con essi si sviluppino vincoli emotivi, basati sulla comunanza di sensazioni, esperienze e idee [Besozzi 2003; Caneva 2011]: i maschi frequentano solitamente una compagnia composta esclusivamente o in prevalenza da amici dello stesso genere e allo stesso tempo le femmine prediligono gruppi a prevalenza femminile [Ghisleni e Rebughini 2006].

Tuttavia, è nella strutturazione delle reti amicali, in relazione alle forme e agli stili di socializzazione che è in grado di determinare, che il genere assume una rilevanza centrale: le relazioni caratterizzate da un'affinità marcata, che si intrattengono con una cerchia circoscritta e che sono improntate alla confidenza e all'emozionalità, sono ad esempio tipiche delle amicizie tra le adolescenti. I ragazzi mostrano, al contrario, di simpatizzare per rapporti ispirati più alla solidarietà di gruppo, vedendo negli amici maschi dei compagni di gioco, di divertimento, con cui passare la maggior parte del tempo libero, condividendo in molti casi attività, e propendendo quindi per una dimensione operativa dello stare insieme.

Con riferimento a queste particolari logiche relazionali, negli adolescenti stranieri, osservati nella mia ricerca, ho notato lo stesso tipo di orientamenti "emotivi" a livello generale. In maniera concorde con quanto detto, infatti, le ragazze si conformano all'ideale di *socialità ristretta* [De Lillo 2002]. Esse privilegiano una dimensione comunicativa ed emotiva dell'amicizia, per cui vivono relazioni caratterizzate da scambi affettivi, pratiche di sostegno emotivo e atteggiamenti di esclusività [Di Nicola 2002]: hanno migliori amiche con cui possono confidarsi e da cui ricevono aiuto in momenti di difficoltà, come quelli ad esempio correlati ad esperienze amorose, e rapporti basati indiscutibilmente su sentimenti di sincerità e lealtà. L'amicizia per loro ha una finalità protettiva piuttosto che di svago e proprio per questo è più facile che considerino come veri amici poche persone, di solito donne:

"Le mie amiche sono quelle da quando ero piccola... con due ho fatto le elementari insieme... la mia migliore amica però vive a Sassuolo, ci vediamo poco ma la sento ogni giorno che parliamo

delle nostre cose, del suo ragazzo, delle amiche di scuola... ci diciamo tutto” (T., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

“La mia compagnia è a Formigine, ho la mia migliore amica con cui andiamo più bene, è speciale, ho più confidenza, mi capisce... qua a scuola sto di più con le altre amiche vicine a me, la mia compagna di banco e quelle dietro” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Io ho due compagnie, una in cui c’è la mia migliore amica e una di mio moroso. Quella della mia amica siamo io, lei e altre due ragazze, usciamo insieme per andare in giro nei negozi, per parlare, c’è io mi confido con loro, di più con la mia amica ma anche con loro... quella di mio moroso usciamo la sera, andiamo al cinema, sono più amici suoi... li conosco, mi diverto ma non gli dico i cazzi miei” (S., ragazza di 19 anni, genitori napoletani, da 16 anni a Modena).

“Allora, io credo molto nell’amicizia ma ho pochi amici e molti conoscenti... per me l’importante è le persone con cui passi il tempo sono sincere, leali e non che pensi che stai sprecando il tuo tempo... se devo stare con qualcuno mi devo sentire di avere qualcosa in comune con li, non uscire tanto per girare a voto o stare con gente che non mi frega... gli amici hanno un valore, come si dice pochi ma buoni... e che ti puoi fidare davvero” (M., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

Gli adolescenti stranieri, invece, pur avendo degli amici maschi che preferiscono per parlare di sé e della loro vita, si avvicinano agli altri senza grosse preferenze, secondo una logica di pluri-appartenenza che li vede muoversi tra più compagnie contemporaneamente in spazi pubblici della città, come ad esempio i parchi pubblici. Si tratta di gruppi meno vincolanti che emergono dai racconti come pratica alternativa o accessoria, rispetto alle relazioni più intime, e che poggiano su condivisioni di esperienze comuni e logiche di solidarietà di gruppo, piuttosto che individuali. La loro, per questo, è una socialità *diffusa*, che taglia in maniera trasversale le singole appartenenze senza distinzioni:

“Siamo tanti in 50 tipo, ci troviamo al parco, stiamo là tranquilli... alla fine ci sono persone che girano, che vengono anche da altre compagnie, non siamo sempre gli stessi. Non è che sono amico amico proprio di tutti, ci sono quelli che stiamo sempre insieme e quelli che vengono solo il sabato capito... c’è una cosa così” (E., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Io esco un po’ con tutti, ho tante amiche femmine... esco con tutti, ho tanti amici, un amico italiano, sto sempre con lui, poi abbiamo delle compagnie di tanti ragazzi. Quando sono arrivato ho fatto subito amicizia perché ero molto caldo, c’è parlavo con tutti, ero simpatico... il migliore amico è uno solo però... è brasiliano, ci siamo conosciuti nella compagnia e poi siamo diventati più amici io e lui” (K., ragazzo di 16 anni, genitori colombiani, da 6 anni in Italia).

“Io ho un gruppone, da quando ci siamo conosciuti subito ci siamo trovati... mi trovo bene sia ragazzi che ragazze, ma preferisco i ragazzi perché sono più scialli... io quando esco c’è mi impezzo con tutti, si parla di tutto, si sbraghera... a parte quelli c’ho un migliore amico, che lo conosco dalle elementari... se devo dire delle cose private, sui miei, quelle le dico con li... c’è un rapporto diverso, ci fidiamo, sappiamo come siamo” (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Io c’è non sto solo un gruppo, ci sono amici più stretti, altri che conosco così... esco con ragazze, ragazzi... non mi faccio problemi” (A., ragazzo di 17 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Gruppo misto di persone con cui esco... a volte quelle della scuola, a volte amici fuori, ma di solito preferisco stare con i maschi perché con le ragazze ci sono sempre problemi. Ho il mio migliore amico che non viene in questa scuola... siamo come dei fratelli, ci raccontiamo le cose però

poi usciamo con compagnie diverse, certe volte io vado con la sua, certe viene lui nella mia..." (S., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

"Io ho un sacco di amici... siamo quasi sempre maschi... stiamo insieme tutti i giorni, ci vediamo, parliamo, ci beviamo una birra al parco, ci prendiamo in giro..." (M., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, da 10 anni in Italia).

"Se vengo a Modena esco con i miei amici ghanesi che sono proprio gli amici quelli amici amici, a Soliera c'ho un'altra compagnia... a calcio c'ho amici della squadra che andiamo d'accordo... c'è alla fine giro tanto, faccio sempre amicizia, non ho mai avuto problemi a stare con le persone, mi trovo bene con tutti e ci vado quasi sempre d'accordo" (F., ragazzo di 15 anni, genitori rumeni, da 10 anni in Italia).

Si tratta di differenze di genere evidenti anche nella scelta dei luoghi di incontro che assumono significati mediati dagli stili di socializzazione, in maniera concorde a quanto dimostrato da alcune ricerche svolte sull'argomento, secondo cui i maschi prediligerebbero spazi destrutturati all'interno della città, come piazze o parchi, mentre le ragazze luoghi al chiuso, come ad esempio le case delle amiche [Donati e Colozzi 1997].

"Noi organizziamo le serate a casa dagli amici o al parco... dipende... ci vediamo dove capita... anche in centro il sabato così giriamo... dipende" (M., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, da 7 anni in Italia).

"Si va a prendere da bere alla coop, andiamo tipo al parco Amendola, due birre, fumiamo e via. C'è sciallo, non facciamo sempre le cose uguale, ci muoviamo, un giorno qua, un giorno in stazione, giorno in centro... andiamo dove vogliamo" (J., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

"Il sabato usiamo, andiamo in centro, al parco, ci muoviamo, se qualcuno c'ha la macchina andiamo a Bologna o a Parma, dipende facciamo come viene" (Y., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

Durante le mie osservazioni nei contesti informali della città, avevo notato lo stesso tipo di affiliazioni dichiarate dai ragazzi e dalle ragazze in sede di intervista. Molte volte, girando per i luoghi della città che avevo individuato come territori privilegiati per la presenza di seconde generazioni, mi ero accorta di quest'appropriazione dei luoghi pubblici da parte soprattutto dei ragazzi. Le ragazze, invece, mi sembravano più "invisibili", poiché le uniche occasioni in cui mi accorgevo della loro presenza erano circoscritte al fine settimana e alle vie dello shopping cittadino:

"Oggi ho approfittato del fatto che fosse sabato per girare nel parco Ferrari. Ho visto molti gruppetti di ragazzi stranieri, soprattutto di marocchini, albanesi e filippini. Gruppi molto ampi composti quasi esclusivamente da ragazzi, seduti alle panchine, intenti a fumare sigarette e discutere vivacemente. Dopo mi sono diretta verso il centro e ho notato che c'erano anche delle ragazzine straniere, a prima vista direi marocchine e filippine che giravano per i negozi di abbigliamento giovanile. Anche loro erano in gruppetti di sole donne, al massimo di 3-4 ragazze. In realtà ho notato che vedo più facilmente ragazzi che ragazze durante tutta la settimana, mentre le ragazze mi sembra che escano solo al sabato o alla domenica quando ne vedo in giro alcune anche con i genitori, pur sembrando abbastanza grandicelle per uscire con loro" (marzo 2011, osservazione sul campo).

Avevo così cercato di capire qualcosa in più su questa differenza di visibilità dello spazio pubblico, e di aggregazione di genere, partendo anche da alcune dichiarazioni che

mi erano state fatte da alcune insegnanti del Deledda, scuola in prevalenza femminile, che avevano segnalato dei significati particolari di questa disparità di socialità, non spiegabile sulla scorta di una semplice logica omofila di genere:

“ Ci sono certi genitori che controllano di più le figlie... non le fanno uscire, non vogliono che frequentino i ragazzi... te lo dico perché ci parlo con le ragazze di ste cose e certe fanno capire che non hanno la libertà di frequentare chi vogliono. Tipo le turche o le marocchine, comunque di più sicuramente quelle famiglie diciamo che hanno una visione della donna ancora tradizionale, non permettono alle figlie di avere amici maschi perché nella loro religione è vista male come cosa”(G., insegnante di inglese, scuola professionale).

“Guarda, non è che le ragazze escono di meno... loro stanno più in casa, con le amiche, magari fanno cose più intime diciamo... i ragazzi invece si sa che a quest'età non sanno stare a casa, devono sempre uscire. Quando parlo con le ragazze loro mi dicono proprio che preferiscono andare a casa delle amiche, passare il tempo a truccarsi, farsi le acconciature tra di loro, andare per i negozi, non le vedi in giro per strada in gruppo come i maschi che invece fanno sempre branco, passami il termine... poi certo ci sono quelle che non escono perché i genitori gli dicono di no, come le ragazze turche o quelle ghanesi che non escono la sera, non vanno a ballare. Il lunedì quando sono in classe tutte e parliamo un po' di come è andato il weekend sono quelle che dicono che sono state a casa o che sono state a casa di un'amica” (A., insegnante di italiano, scuola professionale).

Nella conduzione delle interviste, ho riscontrato che i genitori turchi, rumeni, ghanesi, marocchini e tunisini, rispetto alle altre famiglie straniere, limitano moltissimo le vite delle giovani, prescrivendo orari rigidi e disincentivando i rapporti con soggetti esterni alla rete di amicizie di cui hanno diretta conoscenza, specie se maschi. Lo fanno principalmente perché vedono nelle ragazze delle custodi delle tradizioni familiari, quando queste assumono una valenza centrale nella definizione dei comportamenti non solo individuali ma anche sociali dell'intero nucleo familiare, nonché per un sentimento diffuso di protezione verso le donne:

“Io esco con le amiche e le cugine... mio padre non vuole che esco con i ragazzi, solo femmine” (F., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, da 3 anni in Italia).

“ Mia madre non vuole che vado fuori la sera, solo il pomeriggio con le amiche... ha paura di qua, dice che c'è brutta gente... possono uscire con le amiche che conosce così è tranquilla che anche i loro genitori sanno dove andiamo, che facciamo” (A., ragazza di 16 anni, genitori moldavi, da 5 anni in Italia).

“Sempre con ragazze, tante amiche, da Turchia... ragazzi no, non esco con i ragazzi, non posso perché i miei non vogliono” (A., ragazza di 18 anni, genitori turchi, da 10 anni in Italia).

“Esco sempre con una mia amica... qua sono amica in classe con Nadia... mi trovo bene con loro perché parliamo di cose nostre, ragazzi, scuola, le altre amiche... Esco sempre con una mia amica tunisina... ma con i maschi no perché poi i miei si arrabbiano. La sera non posso uscire, solo il pomeriggio perché non vogliono che sto fuori di notte” (R., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“ Io ce li ho le amiche... le più amiche vicine che riesco a frequentare che abitano vicino a casa mia... esco con i maschi ma mia madre non vuole perché la religione, quelle cose che dice lei... io esco quando vengo a Modena, lei non sa, non dico ai genitori che ce li ho amici maschi” (H., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, da 5 anni in Italia).

Va considerato che questi casi sono comuni alla generazione giovanile femminile in generale, poiché forme di controllo genitoriale sono diffuse anche tra gli autoctoni, sebbene con modalità meno restrittive, limitate perlopiù alla definizione di orari per il rientro a casa dopo le uscite serali, che rispondono alla necessità dei genitori di porre comunque delle regole a ragazze che sono minorenni e che nell'immaginario collettivo possono essere più esposte a dei rischi nell'ambiente esterno [Marmocchi 2012]. Salvo questi casi particolari, tuttavia, gli adolescenti del mio universo di riferimento mostrano di avere compagnie miste, che comunque vedono la partecipazione di ragazze e ragazzi soprattutto nelle uscite serali. La dimensione di genere rimane così una discriminante dei rapporti più intimi, ossia di quelli inerenti alla cerchia ristretta di amici, mentre nelle cosiddette *crew* (comitive) c'è una mescolanza abbastanza frequente.

### 9.1.2 Il ruolo dell'etnicità nelle scelte amicali

L'etnicità rappresenta un'altra peculiarità degli orientamenti amicali dei giovani stranieri: essa può offrire un appoggio linguistico nelle prime fasi successive all'arrivo, essere determinata dalla propinquità di simili negli stessi contesti, costituire un rifugio dinanzi al rifiuto dei coetanei autoctoni o di altra nazionalità. Per questi e altri motivi, l'appartenenza nazionale è considerata da più parti come un indicatore di grande importanza per la comprensione dei meccanismi che indirizzano l'interazione sociale, oltre che per la definizione dell'identità e delle *identificazioni*, intese come processualità che si articolano secondo specificità locali e biografiche [Colombo 2005].

Principalmente nelle relazioni di amicizia l'etnicità, da componente oggettiva dell'identità acquisita per nascita, si trasforma in identità etnica, ossia in una componente soggettiva determinata dalla rilevanza personale che gli individui attribuiscono alle proprie appartenenze etniche e culturali [Mancini 2006]. Questo significa che attraverso i gruppi amicali, i giovani stranieri non solo trovano un riferimento per l'agire, ma che è tramite essi che spesso scoprono un'appartenenza sino ad allora confinata nell'antro domestico. Questo riferimento all'etnicità però non è mai una propensione esclusivamente dettata da un bisogno personale di appartenenza, bensì è il risultato di dinamiche intergruppi, imprescindibilmente legate ai gruppi presenti in un contesto e allo status loro accordato dalla maggioranza: scegliere di rifugiarsi in relazioni panetniche o sviluppare atteggiamenti favorevoli nei confronti dell'*outgroup* diventano sì degli orientamenti dei giovani stranieri nelle società ospitanti, ma anche specchio nitido della rappresentazione delle etnie all'interno di quello stesso contesto sociale [Mancini e Secchiaroli 2003]. Dal punto di vista dei giovani stranieri, la scelta di gruppi connotati etnicamente o meno può dipendere dall'opinione diffusa sulle singole provenienze: così facendo, la composizione del gruppo può fungere da barriera difensiva nei confronti del mondo esterno dando luogo ad *identità congelate*, ad esempio, quando in esso c'è affinità culturale [Brunori 1993] o può rispecchiare desiderio di distanziarsi da un'immagine negativa, quando al contrario si oggettivizza in compagnie completamente autoctone. Dal punto di vista della società, gruppi misti, per così dire multiculturali, è più probabile che siano accettati positivamente, poiché in essi si evidenzia la realizzazione dell'agognato inserimento, mentre gruppi di "simili" è più facile che subiscano il pregiudizio della maggioranza che interpreta la somiglianza come volontà di auto-esclusione [Palmas 2006].

L'adesione a gruppi etnici è così un fenomeno complesso che ha bisogno di una lettura approfondita per essere compresa in pieno, specie perché non sempre è semplice identificare quali siano le reali reti di riferimento dei giovani, che appaiono in alcuni casi articolate secondo il contesto di aggregazione<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> La socialità nel periodo adolescenziale si esplica principalmente in due ambiti: quello scolastico, regolato dalle istituzioni formative e dagli obblighi didattici, e quello extra-scolastico, caratterizzato dalla

Come osservatrice e come intervistatrice, ho avuto il vantaggio, di analizzare sia il livello delle interazioni nell'ambito scolastico, sia di sondare le pratiche relazionali negli spazi cittadini, rilevando che nella costruzione dei gruppi amicali c'è la tendenza a scegliere compagnie connotate in maniera esplicita da un punto di vista etnico in ogni ambito della vita sociale dei ragazzi, pur con motivazioni e gradi differenti.

Nella fase di osservazione negli istituti, avevo notato in quasi tutte le scuole, salvo che in alcune classi del Barozzi, la prevalenza di un *trend etnico* molto marcato nelle scelte amicali, che appariva giustificato dalla necessità di affiliarsi con persone più simili a sé, con cui poter condividere lo stesso idioma, soprattutto nei casi di ragazzi arrivati di recente in Italia e quindi ancora impreparati linguisticamente, o in risposta alla specifica organizzazione scolastica:

“Anche in questa classe ho notato che ci sono delle divisioni in base alla provenienza. I ragazzi meridionali sono disposti insieme nelle ultime file, fanno molta confusione e parlano spesso in dialetto tra di loro. Nei banchi centrali e nella fila di destra ci sono invece piccoli gruppetti di ragazzi e ragazze straniere che si compongono a seconda dell'etnia: ci sono filippini in un angolo, dopo il gruppetto delle ragazze marocchine e tunisine e nella fila di sinistra ci sono i modenesi. L'unica straniera in mezzo a loro è una ragazza albanese che da quanto ho capito è nata qui. (settembre 2011, diario di campo).

“In questa scuola sembra che i ragazzi usino la lingua come un marcatore di confine vero e proprio. Tendono a parlare la loro lingua in gruppetti che sono poi quelli che anche nelle pause si ritrovano sempre uniti. La disposizione in classe è molto netta da questo punto di vista. In tutte e quattro le classi, quando ho ricreato le mappe spaziali di collocamento dei ragazzi nell'aula mi sono accorta che si vede proprio una divisione degli spazi di tipo etnico. In alcuni casi infatti i professori finiscono per spostare di banco qualcuno perché soprattutto nel caso dei ragazzi albanesi e napoletani avere come vicini di banco dei connazionali è deleterio per la loro attenzione e soprattutto per il rispetto degli stessi professori, che spesso vengono sbeffeggiati dai ragazzi nella loro lingua” (marzo 2011, diario di campo).

“Nella seconda, oggi, mi sono messa a sedere vicino alle due ragazze filippine che ho visto sempre molto isolate dalla classe. Durante la lezione ho cercato di chiacchierare un po' con loro o almeno di provare a capire se non parlassero per timidezza o per problemi linguistici. Ho scoperto che mentre una è qui da 12 anni e parla perfettamente l'italiano, l'altra è arrivata da un anno e ha molte difficoltà ad inserirsi nella classe soprattutto per via della lingua. Le ragazzine stanno vicine perché così quella più abile linguisticamente può dare una mano e un sostegno all'altra. La stessa cosa l'ho trovata anche nella prima dove L., una ragazzina moldava che è arrivata da 4 mesi in Italia è seduta vicino a N. e L., proprio perché entrambe le ragazze sono rumene e possono aiutarla nella comprensione delle lezioni” (ottobre 2011, diario di campo).

---

discrezionalità nel perseguimento di fini ricreativi. In entrambi i casi, il giovane sperimenta la conoscenza e la relazione con altri coetanei, ma la natura di questi rapporti assume svariate forme e significati. Numerose ricerche recenti sulla diversificazione delle logiche aggregative, a seconda dei contesti, hanno dimostrato una cesura tra il tempo a scuola e quello fuori, evidenziando delle connotazioni specifiche dei gruppi a livello informale spesso discordanti con quelle emergenti nelle compagnie che si formano in ambito scolastico, soprattutto nel caso degli adolescenti stranieri. Le amicizie che si creano nelle scuole dipendono, infatti, fortemente dalla composizione delle classi, e pertanto non sempre è possibile considerarle come relazioni volontarie, frutto di scelte personali ed emotive: i gruppi che si creano risultano infatti essere orientati da una dimensione operativa basata sulla condivisione del tempo finalizzata ad uno scopo. Situazioni di vicinanza tra giovani stranieri e italiani si verificano principalmente in funzione di una condivisione di tempi e spazi “obbligati”. Le amicizie del tempo libero sembrano invece vissute quasi esclusivamente con persone a cui si è legati da sentimenti e vincoli affettivi, che travalicano la semplice casualità dell'incontro [Zhou 1997; Benadusi e Chiodi 2006; Palmas 2006; Dalla Zuanna 2007; Martini 2007; Molina 2007].

Questa tendenza all'omofilia etnica emerge anche dalle interviste realizzate, configurandosi come un *processo di socializzazione e risocializzazione di tipo etnico e linguistico* [Palmas 2006], dominato dalla ricerca di una comunanza che prende la forma di un'omogeneità sociale. Appartenere ad un gruppo di connazionali permette così di trovare un rifugio nei momenti di difficoltà e di affrontare le richieste della società ospitante, oltre che di sentirsi parte di una comunità che si fa rivivere attraverso i ricordi:

“Il primo anno è stato brutto perché non parlavo... poi mi sono fatto l'amico marocchino della mia classe e bene... mi aiutava se avevo bisogno e siamo diventati amici pure fuori dalla scuola” (Y., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 5 anni in Italia).

“Io ho più amici albanesi ...con albanesi sappiamo come ragioniamo, pensiamo uguale...quando sono venuto qua non conoscevo nessuno, ho trovato amici come me che avevano i genitori che erano venuti qua e ci siamo trovati bene perché ci capivao su tutto... era più facile perché non è che eri da solo” (A., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi).

“Io ho amicizie varie, la migliore amica turca, una tunisina, una marocchina... sinceramente turche e marocchine abbiamo sempre le stesse culture, ci riusciamo a parlare, a capire... siamo uguali, non so spiegarti, ci capiamo subito perché pensiamo uguale su tante cose della vita” (F., ragazza di 18 anni, genitori tunisini, da 10 anni in Italia).

Il gruppo è completamente terrone, napoletani, qualche modenese che si ritiene terrone perché c'ha la famiglia che sono di giù, un albanese...non so come ci siamo trovati, siamo più liberi, perché se mi viene di parlare in napoletani nessuno mi dice niente... poi è bello che certe cose ci capiamo al volo, le battute, se dico qualcosa su una tipa... c'è veniamo da giù tutti alla fine e ci mancano le cose del sud, allora stiamo insieme e ci facciamo i discorsi su cosa si mangia, le cose che si fanno quando vai giù... è bello” (J., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 13 anni a Modena).

Nel corso delle interviste ho potuto constatare delle logiche di omogeneità molto marcate in quasi tutti i gruppi etnici considerati, che spingono i ragazzi a relazionarsi quasi esclusivamente con pari etnici:

“Marocchini... quando sono venuto qua ho cambiato vita e ho fatto nuovi amici, ho cercato amici marocchini perché è meglio quelli del tuo paese” (Y., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

“Compagnia indiana solo che adesso non vado tanto d'accordo con le ragazze indiane perché parlano male di te così... si alla fine ho amici indiani da quando sono piccola, ci troviamo meglio tra di noi” (N., ragazza di 17 anni, genitori indiani, nata in Italia).

Mah... io ho una compagnia da quando siamo piccoli, però sono tutti filippini...amici italiani quelli di scuola e basta, fuori filippini” (S., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 13 anni in Italia).

Io ho tanti amici... però sono sempre insieme a due ragazzi ghanesi e le fidanzate ghanesi... noi ghanesi stiamo sempre con i neri come noi... c'è a me danno fastidio quelli che vogliono stare con i bianchi, fare come loro, ma tu sei nero, sei ghanese” (D., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, da 12 anni in Italia).

In alcuni casi, la scelta di compagnie monoculturali rappresenta tuttavia la risposta ad un'interiorizzazione delle aspettative dei genitori, che tendono comunque a cercare di mantenere vivo il ricordo delle origini nei figli e a giudicare negativamente l'educazione dei coetanei italiani, considerati più problematici e avvezzi a pratiche anti-sociali:

“Per me ci sta che anche se sei nato qua non sei italiano, tu sei africano, il colore della pelle è sempre nero, tu sei sempre africano, non è che ti devi credere bianco. Non siamo tutti uguali, tu devi essere quello che sei anche perché ci sono i tuoi genitori” (E., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Secondo me perdi le tue origini perché è colpa dei genitori. Io prima uscivo sempre con i bianchi e i miei genitori non volevano, perché loro escono con i maschi, fanno le cose che si drogano, si comportano male e allora i genitori ghanesi non vogliono che vai con loro perché poi diventi come i bianchi” (J., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Io li schifo quelli che vogliono fare gli italiani ma sono albanesi... che significa, ti vergogni di essere albanese, ti vergogni di essere come i tuoi genitori? Sei uno sfigato se fai così... i miei vogliono che esco con i ragazzi dell'Albania perché dicono che così non mi dimentico di dove sono, chi sono io e per me hanno ragione perché io qua sono solo venuto a vivere ma la mia famiglia è di un'altra parte” (O., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 9 anni in Italia).

Una delle cose che mi ha più sorpreso nel corso delle interviste è stata che anche nei gruppi che erano rappresentati come eterogenei da un punto di vista etnico, questa molteplicità rimaneva comunque circoscritta alla compagine straniera, escludendo la socialità con gli autoctoni: si è così amici di altri stranieri, compresi i meridionali che vengono considerati stranieri a loro volta perché rifiutati e discriminati allo stesso modo dai ragazzi modenesi. In questo modo si condivide non tanto l'appartenenza specifica quanto un legame di estraneità al contesto che accomuna i giovani sulla base di una netta separazione rispetto ad una classe giovanile percepita negativamente:

“Io ho amici metà napoletana, metà filippina... poi ho miei amici tutti ghanesi che sono in questa scuola. Con modenesi no no... non mi interessa, prima volevo essere amico di modenesi ma adesso no... sto bene con quelli stranieri come me” (F., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, da 4 anni in Italia).

“Io c'è non sto solo un gruppo, ci sono amici più stretti, altri che consoco così... esco con ragazze, ragazzi... anche tunisini, siciliani, napoletani... con i modenesi no, non ci vado d'accordo, sono fighetti, montati, sono strani” (A., ragazzo di 18 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Stranieri... c'ho gli amici stranieri di Ghana, Albania, napoletano... modenesi nemmeno uno...” (Y., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Quasi tutti del sud o albanesi... è una scelta proprio, sono tutti fighettini quelli di qua... anche a calcio solo i modenesi dicono negro di merda, loro hanno paura di noi, che noi li sporchiamo, proprio sono razzisti... vai in discoteca fanno gli scemi, sono sempre loro. Quelli di giù sono meglio, sono simpatici...” (F., ragazzo di 15 anni, genitori albanesi, da 13 anni in Italia).

Solo gli adolescenti privi di reti etniche di riferimento, per assenza di connazionali nel contesto, come ad esempio i peruviani o i brasiliani, o per arrivi recenti, mi hanno parlato di compagnie miste, comprendenti anche italiani. Tra questi ragazzi avevo notato che la mancanza di un'adesione ad un'identificazione collettiva rappresentava un fattore predisponente per la mimesi sociale, che diveniva così l'unica strategia di “sopravvivenza” in un ambiente privo di radici [Romania 2004].

L'uso dell'etnicità come strategia in un certo senso difensiva nella costruzione di una nuova identità sociale da *stranieri* in un paese estraneo non esaurisce tuttavia il significato del ricorso costante al gruppo di riferimento [Ambrosini e Buccarelli 2009].

Durante le osservazioni sul campo, ho avuto modo di rilevare che più che come risorsa relazionale per collocarsi nel mondo sociale, l'etnicità funziona come risposta alle

dinamiche intergruppi, che sono differenti tra loro e imprescindibilmente legate ai gruppi presenti in un contesto e allo status loro accordato.

Non scelgono di avere amici stranieri semplicemente perché sentono i coetanei con famiglie migranti alle spalle come propri simili, ma lo fanno spesso perché sentono di essere percepiti negativamente dai locali e lo sono in virtù di uno stigma<sup>100</sup> [Goffman 1970] che dai genitori si trasmette a loro in maniera ineluttabile: la radicalizzazione dell'appartenenza avviene così laddove l'etnia di origine viene additata come tratto stigmatizzante, categorizzando l'adolescente come immigrato di seconda generazione e non come giovane.

"I ragazzi modenesi in classe sono raggruppati tutti da una parte. Questa forma di isolamento la noto anche nelle pause, quando comunque si dividono in gruppetti per uscire. non stanno mai insieme ai loro compagni stranieri, sembra quasi che li ignorino e che il fatto di essere compagni di classe sia solo una casualità dettata dall'essere a scuola. In effetti, anche quando osservo i gruppetti che girano per il centro della città vedo sono rarissimi i casi di compagnie miste di stranieri e italiani" (novembre 2011, diario di campo).

"Oggi durante la pausa sigaretta A, un ragazzino albanese, mi ha detto che lui odia i modenesi. La sua ragazza è originaria di Modena e gli amici di lei non condividono la loro relazione. Gli ho chiesto quale potesse essere il motivo di un astio così immotivato e lui ha risposto "i modenesi sono tutti razzisti, ci odiano tutti, loro stanno solo tra di loro, non stanno con gli stranieri... sono solo dei fighetti scemi che si credono chissà chi perché hanno i soldi.... ma noi albanesi siamo meglio e sai perché? Perché noi c'abbiamo il cuore, loro solo i soldi di papà" (marzo 2011, diario di campo).

Il contatto tra giovani autoctoni e stranieri si mostra così nella sua unica accezione, quella dell'obbligatorietà. Amici in classe perché costretti dal sistema scolastico a condividere tempo e spazi comuni, ma stranieri al di fuori.

"Per me i modenesi sono razzisti... io non ho una compagnia fissa ma è mista, però siamo tutti marocchini, c'è non tutti ma di più... non c'ho amici modenesi semmai di giù ma di Modena no...sono razzisti contro il Sud e contro gli stranieri... io con i miei amici marocchini ho picchiato dei modenesi ...stanno sempre tra di loro, con gli altri fanno i forti, fanno tutti loro che capiscono, che sono meglio di te" (O., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

Si nota una convergenza di fondo tra razzismo e *razzismo rovesciato*: non solo si è considerati diversi perché stranieri, ma questa eterodefinizione produce una forma di auto-esclusione che si concretizza nel palesamento delle proprie peculiarità etniche:

"Io esco con i miei amici marocchini, ci troviamo bene insieme... quelli di qua, i modenesi c'è stanno sempre tra di loro, non gli piacciono gli stranieri ma alla fine siamo meglio di loro. Noi c'abbiamo dei valori, rispettiamo i genitori, gli amici... loro pensano solo ai soldi" (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 5 anni in Italia).

---

<sup>100</sup> Nella prospettiva di Goffman "è la società a stabilire quali strumenti debbano essere usati per dividere le persone in categorie e quale complesso di attributi debbano essere considerati ordinati e naturali nel definire l'appartenenza a una di queste categorie". Questa attribuzione sociale di caratteristiche si trasforma in attese normative, facendo prevalere l'identità *effettuale* o *virtuale*, corrispondente al sistema di presupposizioni e precomprensioni, sull'identità sociale *attualizzata* della persona. Una parte degli attributi che entrano in questo meccanismo di costruzione dell'identità sociale è tale da gettare discredito sulle persone cui sono associati. Lo stigma è questo: un attributo che produce discredito, generando "una particolare frattura tra l'identità sociale virtuale e l'identità sociale attualizzata". Come sottolinea Goffman, però, non si deve mai perdere di vista che nell'attribuzione dello stigma "ciò che conta è il linguaggio dei rapporti e non quello degli attributi". Ovvero, che anche nel caso di identità sociali segnate da profondo discredito occorre intendere la qualità contestuale e relazionale degli elementi identitari. Ciò che è stigma per qualcuno può essere per altri motivo di orgoglio, così come ciò che risulta socialmente adeguato in qualcuno può risultare capace di creare discredito in altri. [Marra 2007].

“I miei amici sono albanesi... i modenesi rompono, non si fanno fatti loro, ti fissano, ti guardano, parlano dietro. ... ti giudicano ma non sono neanche la merda delle scarpe i modenesi. Noi albanesi siamo ragazzi con la testa, le cose serie che pensiamo, sappiamo come va la vita non come loro... quando qualcuno dice sei albanese io dico sì e sono contento perché sono fiero del mio paese. Io non voglio proprio essere italiano, vivo qua ma sono albanese” (O., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

Si assiste ad un trinceramento dietro appartenenze e identità reificate: i ragazzi e le ragazze straniere, da me osservati, finiscono per rivendicare la loro etnicità attraverso la valorizzazione e/o enfaticizzazione di un certo insieme di specifici tratti culturali e *socialmente riconoscibili*, e che possono essere ricondotti ad un processo di rovesciamento-valorizzazione dello stigma, sotto forma di *orgoglio etnico* [Rivera 2001]. In concreto, si realizza quello che Goffman definisce come allineamento col gruppo interno: il vero gruppo di riferimento del giovane migrante è quello composto da coloro che soffrono le sue stesse privazioni, che vivono il suo stesso stigma e che condividono le sue stesse difficoltà nell'integrarsi [1970].

Contemporaneamente questa insistenza sulle origini giustifica la diffidenza dei ragazzi autoctoni, rinforzando in un circolo vizioso le discriminazioni e i pregiudizi reciproci. Quello che si verifica è così un adattamento reciproco e duale, ossia uno stallo relazionale indotto da pratiche di auto-esclusione reciproche [Palmas 2006]. In pratica, nell'universo della ricerca, sembra che la compagine straniera si aggregi in reti amicali che non contemplano assolutamente gli autoctoni sentiti come distanti e razzisti, e che allo stesso modo i modenesi preferiscano compagnie locali perché percepiscono un'incompatibilità, linguistica e culturale, con i coetanei provenienti da vari angoli del mondo.

“Tutte modenesi, sono tutte brave ragazze, fanno tutte il liceo classico solo che adesso ci stiamo un po' slegando perché loro frequentano dei tossici marocchini, non per essere razzista però non sono belle persone... le mie amiche stanno cambiando modo di vestirsi, di pensare, la mentalità... capisco cambiare di vestirsi ma di punto in bianco che certe cose ti vanno bene allora non mi va tanto bene” (G., ragazza di 17 anni, genitori modenesi, nata a Modena).

“Io ho più amici italiani, da quando sono in questa scuola conosco marocchini, albanesi... però non li ritengo come miei migliori amici, c'è non esco con loro fuori... a scuola mi ci trovo ma non è che abbiamo proprio legato da dire siamo amici, non mi trovo tanto bene su certe cose, come la pensiamo tipo, alla fine non è che sono razzista però mi trovo meglio con la gente di qua” (A., ragazzo di 18 anni, genitori modenesi).

È importante in ogni caso chiarire che la discriminazione agita dagli autoctoni non è univoca, ma assume forme differenti a seconda delle etnie di riferimento, per cui è più facile che certi gruppi vengano considerati più negativi di altri in virtù dell'appartenenza a categorie etniche che scontano una storia di pregiudizi radicata nella coscienza collettiva, per effetto delle precedenti migrazioni degli adulti:

“Tutti modenesi, ci sono alcune napoletane ma straniere no... solo un periodo c'erano marocchini perché uno era fidanzato con una nostra amica, però non mi piacciono tanto, parlano sempre marocchino, stanno sempre per i fatti loro, non mi fido di loro... anche gli albanesi non mi piacciono, sono brutte persone... si sentono tante cose su sta gente qua e allora non mi fido...” (J., ragazza di 15 anni, genitori modenesi).

“Maggior parte dei miei amici sono italiani.... non conosco stranieri, sinceramente non mi trovo tanto bene con loro... con i maschi soprattutto perché mi danno fastidio, fanno sempre i commenti, i

marocchini e i tunisini di più di tutti, poi c'hanno delle idee che non so non mi piacciono... pure i rumeni, gli albanesi, c'è quelli là" (A., ragazza di 15 anni, genitori modenesi).

## 9.2 Amori e sessualità tra presente e futuro

I modi e le rappresentazioni dei rapporti di coppia e della sessualità sono un luogo privilegiato per riflettere sull'intreccio di meccanismi sociali, influenze comunitarie e dimensioni soggettive, che si determinano quando si parla di seconde generazioni. La sessualità assume significati molteplici che dipendono non solo dalle esperienze personali e dalle attribuzioni di senso individuali, ma soprattutto dalle aspettative che il mondo adulto proietta sui giovani.

Nel caso delle seconde generazioni, infatti, il campo affettivo si configura come un particolare terreno di contestazione in relazione proprio alla messa in discussione dei modelli familiari e delle richieste dei genitori, che temono un allontanamento dei figli dai valori comunitari. L'attività amorosa non si traduce in un semplice problema adolescenziale: essa è piuttosto un'arena di contestazione e negoziazione identitaria che determina una frattura marcata tra le prime generazioni e i loro discendenti [Tarabusi 2012]. I valori familiari e tradizionali hanno un peso più forte nelle culture dei migranti, laddove si traducono in forme di resistenza alla fagocitazione della maggioranza in uno sforzo di mantenimento identitario che soprattutto nei primo-migranti è dettato dal timore di perdere se stessi e di non riuscire più a trovare una definizione del proprio io all'interno del sistema sociale [Bosisio et al 2005].

Le scelte amorose dei giovani stranieri assumono così una valenza specifica rispetto a quelle dei coetanei autoctoni, in quanto alimentano il conflitto intergenerazionale non solo in termini familiari, ma anche e soprattutto in riferimento al desiderio di mantenimento culturale e di protezione della reputazione dei suoi membri dinanzi alla comunità di appartenenza [King e Harris 2007], imponendosi come forme di devianza dalla normalità familiare quando non ottemperanti alle disposizioni genitoriali.

Inoltre le storie d'amore nell'adolescenza influiscono nettamente nelle scelte future a livello relazionale dei giovani migranti, contribuendo al formarsi di un'idea di sé e del compagno/a ideale che modifica le interazioni nella vita adulta, scremando i potenziali candidati sulla base di caratteristiche assunte per positive o negative a seconda dell'esperienza [Furman e Wehner 1994], riducendo già in quest'età le possibilità di contatto con i coetanei autoctoni e l'eventuale nascita di coppie miste<sup>101</sup>, considerate da più parti come fattori di inserimento conforme delle seconde generazioni [Ambrosini e Molina 2004].

### 9.2.1 L'endogamia diffusa

Nel corso della ricerca, ho cercato di prestare grande attenzione all'aspetto sentimentale della vita dei giovani stranieri, provando a mettere in luce i condizionamenti agenti sulle attese per il proprio futuro personale. Per questo, ho chiesto ai ragazzi e alle ragazze, sia in sede d'intervista che durante i colloqui informali nei vari contesti di osservazione individuati, di indicarmi che tipo di preferenze avessero per il futuro coniuge o compagno di vita e di spiegarmi il perché della loro scelta. Ho avuto modo così di

---

<sup>101</sup> Il formarsi di coppie miste è considerato dagli studiosi dei fenomeni migratori come uno stadio attestante l'effettiva integrazione degli stranieri proprio attraverso i figli, che socializzati al modello culturale della società ospitante avrebbero più possibilità e, soprattutto, maggiore predisposizione al contatto e alle relazioni con gli autoctoni, velocizzando il processo di apertura dei gruppi etnici e la loro accettazione da parte della società civile [Tognetti Bordogna 1996; Chan e Wethington 1998; Ambrosini e Molina 2004; Fenaroli e Panari 2006].

riscontrare che la tendenza, misurata nelle aspettative, è maggiormente rivolta all'endogamia: nelle parole dei ragazzi intervistati, ho trovato spesso il riferimento ad un compagno/a con origini comuni, con cui avvertono affinità dettate dalla condivisione culturale o dalla più semplice somiglianza fisica, come ad esempio nel caso dei giovani di colore che mostrano di preferire persone nere perché più interessanti da un punto di vista estetico.

“Io ci penso, è normale una famiglia..stare da solo fa schifo... a 26 anni mi sposo e poi verso i 30 faccio i figli. La vita c'ha più senso con la famiglia. da noi, in Albania, io devo tenere i miei genitori..da noi il più piccolo mantiene la famiglia, sta con loro, se hanno bisogno di aiuto io compro una casa e i genitori vengono a vivere con me. Mia moglie deve essere albanese per forza... confronto a queste qua, alle ragazze di qua, sono più serie. Vogliono andare a ballare, uscire con le amiche, gli amici, no no... da noi se una ragazza se ti dice ti amo ti ama davvero, non come qua che dicono amore mio e poi vanno con gli altri... per me solo albanese è mia moglie, le altre vanno bene adesso per divertirsi non per pensare a cose serie” (A., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“La fiducia per me è la cosa che voglio quando trovo una persona, nessuno sa cosa è l'amore, l'importante è che uno ti rispetta perché quello è il primo passo. Non perché son razzista però non marocchina o ste cose qua, preferisco una del sud... sono meglio quelle di giù, io mi trovo di più pure a parlare” (G., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, nato a Modena).

“Che mantenga il decoro, non troppo esuberante, che non fa la stupida... adesso sto con una ragazza delle Filippine... probabilmente sposerò una ragazza filippina perché una volta ho avuto una ragazza italiana ma lei cercava di cambiarmi, c'erano dei problemi e penso che poi è così e allora meglio filippina” (M., ragazzo di 15 anni, genitori filippini, nato in Italia).

“Ghanese... un marito ghanese, io voglio tanti figli, 8-10 perché mi piacciono le famiglie numerose... i neri sono belli mi piacciono proprio, non li guardo neanche i bianchi io, non lo so perché non mi dicono niente” (E., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, nata in Italia)

“La mia ragazza deve avere dei sentimenti, mi deve amare, sincera, che non fa corna... per me solo ghanese ghanese, non mi piacciono le bianche, io sono nero voglio nera, sono più fighe quelle nere” (C., ragazzo di 17 anni, genitori ghanesi, da 5 anni in Italia).

Ho avuto modo tuttavia di rilevare delle visibilissime differenze da un gruppo etnico all'altro, anche appartenenti alla stessa area culturale e religiosa, a seconda della forza dei costumi tradizionali, ma anche delle diverse strategie d'integrazione adottate e dal grado di strutturazione interna delle varie comunità. Il riferimento a compagni appartenenti all'ingroup è in effetti molto marcato nei giovani provenienti da comunità molto rigide e ancorate a valori tradizionali con un'adesione ai modelli culturali a tratti inflessibile, o comunque meno disposte alla messa in discussione dei propri codici di riferimento, come ad esempio quella indiana, pakistana, turca, ghanese e nell'etnia albanese.

Dall'altra parte, ho evidenziato invece una maggiore apertura, con casi di endogamia selettiva [Allievi 2006] in comunità omogenee per un aspetto culturale forte e “strutturante” (la lingua o l'appartenenza etnica in particolare), ma miste per altri aspetti (la cittadinanza, la religione). Tale esogamia selettiva è riscontrabile nella *mixité* culturalmente omogenea degli europei provenienti dalle zone dell'area balcanica, come ad esempio i rumeni, che si orientano più verso relazioni basate sul rapporto interpersonale che non sulla centralità del legame etnico, seppur muovendosi all'interno di un'idea circoscritta di potenziali “amori”, che esclude rigorosamente soggetti provenienti da culture al contrario troppo strutturate e rigide come quelle ad esempio africane:

“Non importa le origini, importa il carattere, la sua personalità... non ho mai pensato uno rumeno come me, anzi forse è meglio di un altro posto... c'è europeo comunque, non tipo marocchino o nero... uno dell'Europa perché alla fine siamo simili” (L., ragazza di 17 anni, genitori moldavi, da 7 anni in Italia).

“Io mi vedo sposato, con figli, con una bella moglie... mi piacerebbe che anche lei è cattolica perché io sono cattolico... preferirei italiana per carattere, poi alla fine penso che mi va bene tutto, basta che non è di quelle parti dove la religione ti dice quello che devi fare, perché va bene che credi ma non mi piace quando tipo le marocchine o pure quelle ghanesi sono fissati. Io voglio una persona che sta bene con me, non che mette dio davanti a tutto” (T., ragazzo di 17 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

Nonostante il riferimento alle coppie miste sia considerato uno dei fattori di integrazione delle seconde generazioni e degli stranieri più in generale, non ho avuto modo di notare atteggiamenti orientati verso potenziali rapporti con gli autoctoni, salvo che nelle parole di pochi giovani nati in Italia e comunque non originari di famiglie meno aggrappate al peso della tradizione. Il rapporto con un italiano o un'italiana è, infatti, visto come una possibilità di arricchimento reciproco nella misura in cui non è in contrasto con il volere dei genitori o con la messa in discussione di forme culturali indiscutibili nella loro essenza, trovando così eco nelle voci di coloro che per scelta dei genitori o per dinamiche di vita particolari sentono un legame con le origini meno forte o comunque meno direttivo sul corso delle loro vite:

“Io sono per il ragazzo italiano, però anche se io sono nata in Africa magari mi innamoro di uno africano...non lo so. I miei hanno sempre detto che io devo essere felice e stare bene con una persona perché l'importante è l'amore... loro sono nigeriani ma sono genitori diciamo moderni, che capiscono che certe cose sono importanti ma non ti possono condizionare la vita, va bene che siamo di un paese ma dobbiamo imparare a stare bene dappertutto e se mi trovo bene con un ragazzo italiano allora va bene. Loro sono andati via dal loro paese per un motivo tanto tempo fa, io sono nata lì solo perché i miei nonni dovevano tenermi e dare una mano a loro che lavoravano qua, ma loro hanno sempre detto che io sono italiana e che devo vivere come un'italiana, senza gli obblighi, le cose del mio paese” (S., ragazza di 16 anni, genitori nigeriani, da 12 anni in Italia).

“Guarda per me se ci penso non ha importanza da dove viene una persona, sono altre le cose importanti... io con i miei e ci ho parlato di un giorno come pensano loro e alla fine sono d'accordo con me che devo cercare una persona che ama me non perché sono filippino ma perché sono io... magari preferiscono una del loro paese per certe cose, si sentirebbero come a casa ma loro sono contenti se trovo una ragazza di qua, che mi rispetta... a me sinceramente piacciono le italiane, anche quelle rumene tipo, ucraine... mi piace la bellezza di qua” (O., ragazzo di 17 anni, genitori filippini, nato in Italia).

### *9.2.2 Le forme di controllo parentale e l'interiorizzazione delle aspettative*

L'endogamia diffusa non dice tuttavia nulla se non analizzata da una prospettiva critica, capace di mettere in luce gli aspetti discriminanti delle scelte in termini amorosi dei giovani osservati. Pur in presenza di un orientamento diffuso verso la propria comunità o al più verso comunità ritenute similari per la centralità di alcune determinanti culturali come quella della lingua o della religione, nel corso delle interazioni con il mio universo empirico ho constatato una sostanziale scissione nelle motivazioni sottese, tale da identificare strategie intragruppo, che si discostano principalmente per il grado di volontarietà.

Tra le diverse spiegazioni addotte, quella connaturata da una maggiore volontarietà è data da una preferenza individuale per persone della propria nazionalità, sulla base di caratteristiche fisiche che le rendono più vicine al proprio immaginario di bellezza e desiderabilità o in relazione ad una comunanza di opinioni e visioni sul mondo, considerate come fondamentali per il buon esito di un rapporto di coppia. Sono logiche di pensiero simili a quelle osservate nell'ambito della socialità amicale, legate alla necessità di ritrovare nell'altro un'affinità che si immagina difficile da costruire al di fuori dell'alveo comunitario, che avevo avuto modo di registrare nel corso della ricerca sul campo soprattutto tra le ragazze:

“Dopo la lezione mi sono fermata a chiacchierare con un gruppetto di ragazze, che fuori dall'aula guardava i ragazzi delle altre classi per esprimere giudizi. Mi è sembrata una buona occasione per sondare la questione delle relazioni con l'altro sesso e così ho provato a capire su quali ragazzi si indirizzasse la loro attenzione. Le ragazzine ghanesi mi hanno subito detto che per loro il ragazzo nero è l'emblema della bellezza e che non riescono a pensare di farsi piacere un italiano o un bianco (tendono ad usare le categorie di bianco e nero senza attribuirgli connotazioni discriminatorie, sembra faccia parte del loro modo di esprimersi perché anche altri ragazzi di colore parlano in questi termini). La ragazzina marocchina ha ribattuto che anche lei preferisce i marocchini, tant'è che mi ha indicato un ragazzo di quinta che le piace moltissimo pur essendo molto più grande di lei. Sono stata molto diretta e le ho chiesto se le piacciono sempre i marocchini per via della religione e lei ha risposto che ci sono tanti ragazzi musulmani, come gli albanesi o i tunisini, ma che lei mira sempre i marocchini perché ne è più attratta e perché sa che potrebbe parlare con loro della sua terra, che sembra lei ami moltissimo” (dicembre 2011, diario di campo).

“ Oggi la prof di italiano era assente e le ragazze sono rimaste senza controllo per tutta l'ora. Alcune si sono organizzate per fare i compiti dei giorni successivi, mentre altre si sono radunate in gruppetti per chiacchierare. Le ragazze della fila in fondo, che sono praticamente tutte campane, mi hanno invitato ad unirmi a loro. Stavano parlando del ragazzo di una di loro che l'avrebbe tradita. Mi sono inserita nella conversazione dando un giudizio e da lì abbiamo iniziato a parlare dei ragazzi che frequentano. Ho realizzato che praticamente tutte propendono per i ragazzi meridionali, o meglio campani perché secondo loro hanno una marcia in più. Secondo loro sono più simpatici, più romantici e in aggiunta le ragazze sostengono che è bello avere un fidanzato che ha vissuto la separazione dal proprio paese, perché si possono condividere dei ricordi sulle proprie origini” (ottobre 2011, diario di campo).

Questa propensione verso compagni connazionali spesso si collega ad un'interiorizzazione delle aspettative, con comportamenti che tendono a riprodurre e a giustificare le norme sociali tradizionali. Si tratta di un'interpretazione individuale della cultura di provenienza, che si fonda su un'accettazione ragionata delle prescrizioni da essa derivanti, motivata da riflessioni profonde sul valore dell'amore e sui suoi risvolti:

“Io voglio un ragazzo che mi rispetta prima di tutto... io nel rapporto con i ragazzi prima faccio vedere come sono fatta io, le mie modo di fare, come io rispetto la mia religione, io per me rispetto solo la mia religione... prima mi deve capire, son stata sia con marocchini, italiani, albanesi però a loro è sempre piaciuto il mio modo di fare. Io voglio insegnare ai miei figli cose buone e allora devo essere una che ha avuto cose buone nel passato. Io sposerei la persona che mi ama, può essere anche uno che non è della mia religione ma basta che capisce la mia religione, che capisce che io ci tengo e ci credo tantissimo...” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, da 15 anni in Italia).

“Per adesso sono stata sempre con ragazzi della mia origine, penso che mi sposo con uno della Tunisia come me, ci capiamo, crediamo nelle stesse cose e questo per me è importante perché così ti ami davvero, rispetti la persona con cui stai... uno di un altro paese non capisce” (R., ragazza di 15 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“Mio padre dice fa come ti pare, io vorrei turca perché su certe cose è più facile capirsi. Io adesso ho una fidanzata turca, stiamo insieme da un po' e ci troviamo bene, perché abbiamo deciso insieme che aspettiamo il matrimonio per fare sesso, si può dire?... perché noi crediamo nella nostra religione e ci sembra più bello che tutti e due ci rispettiamo” (E., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, da 5 anni in Italia).

Nelle ragazze, l'enfasi sulle origini si concretizza in pratiche di disciplina e autocontrollo, che si evidenziano nella negazione di comportamenti sessuali e nei riferimenti al valore della verginità, considerata come un segno di responsabilità verso il futuro coniuge e come forma di rispetto verso un'appartenenza religiosa. Dall'altra parte, i ragazzi aspirano a donne pure, vergini, considerate come mogli adatte e rispettose, ma ribadiscono di non essere in grado di riuscire a preservarsi allo stesso modo, nascondendosi dietro scusanti legate alla giovinezza e alla difficoltà per un uomo di resistere alle tentazioni. Il valore della verginità, centrale nelle dichiarazioni delle seconde generazioni ascoltate, è così rimandato esclusivamente alle donne, che in quanto tali sono le vere depositarie delle norme religiose e culturali e, quindi, coloro che in via definitiva sentono maggiormente il peso di queste disposizioni:

“Quando ti sposi deve essere vergine, adesso va bene tutte ma se mi sposo deve essere solo mia... io alla fine sono maschio, non è che non sto con nessuna ragazza.. sono le ragazze che devono stare al posto loro perché sono loro che ci perdono... se io ero femmina aspettavo pure io” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Io penso è una cosa molto importante, alla fine la perdi tu perché il vestito bianco quando sposi è sintomo di purezza... poi il rapporto è prima sentimentale, se poi lo fai diventa più fisico. Dopo il matrimonio assolutamente. Io sento i discorsi, a volte ti fanno venire una voglia però non mi faccio influenzare dalle amiche...” (N., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, da 13 anni in Italia).

“Per me si fa dopo il matrimonio, è un valore per me... se il ragazzo non vuole aspettare io lo lascio. Lo faccio solo con mio marito perché prima del matrimonio ci sarà il periodo che ci conosciamo e so se lui mi piace... lo stesso lui sa se io vado bene per lui, non serve che andiamo a letto per capire. Quello è un dono che io gli faccio quando siamo sposati, è una cosa preziosa che va conservata per la persona della vita. Penso che mio marito sarà turco perché magari con un italiano non riesci a spiegare la religione, la mia cultura, il mio modo di vivere...” (M., ragazza di 20 anni, genitori turchi, nata in Italia).

Il metro di giudizio riguardo alle aspettative di genere è, anche in questo caso, dipendente dall'appartenenza nazionale, in quanto appare subordinato ad un'interiorizzazione di valori comunitari. A ben guardare, infatti, è una posizione evidente nei giovani provenienti da contesti comunitari con una strutturazione identitaria strettamente connessa a quella religiosa, come nel caso dei giovani marocchini, tunisini, turchi, indiani, o da territori ancorati ad un maschilismo atavico, come gli albanesi. Si evidenzia in questi racconti una esplicita volontà di rimanere legati ai valori di riferimento al punto che la comunità di origine diviene l'unico universo ipotizzabile:

“Voglio una ragazza seria, che segue religione che se non vai all'inferno... col velo, fare ramadan, andare a Mecca... se non rimango da solo... adesso va bene senza, solo per sposare voglio una vergine al 100%... vergine vergine, fino al giorno di matrimonio... se fa con me adesso, anche se dice mi ama io poi cambio perché non la voglio che lo fa prima del matrimonio. Per me è sbagliato, ma io penso così” (A., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 13 anni in Italia).

“Secondo me è meglio aspettare la persona giusta perché poi non ti godi il matrimonio, amare una persona, se già hai fatto tutto perdi tutto e poi la passione finisce ... la mia religione poi dice che non si può e io voglio rispettarla perché credo che sia giusto... è una cosa mia, io credo davvero nella mia religione e non voglio che per fare sesso una volta non rispetto una regola in cui credo” (S., ragazza di 18 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“In Albania sono più vergini...io voglio vergine, che è stata solo con me. Vergine pura, a me mi sono sempre fatto schifo le ragazze che non sono vergini perché vanno con tutti così. A noi non ci dice niente nessuno se vai con tutti, ma se una ragazza va con tanti è puttana e io non me la prendo... no no vergine, perché poi fa che dice prima di te, dopo di te... fa i paragoni e io faccio il cornuto.” (L., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Voglio una ragazza vergine, non con gli altri... non mi piace se non è vergine. Importantissimo stata solo con me, vergine o non mi sposo...” (R., ragazzo di 16 anni, genitori indiani, da 12 anni in Italia).

Nei giovani provenienti da famiglie asiatiche, rumene o ghanesi c'è più flessibilità e in alcuni casi un rifiuto esplicito di una regola sessuale così limitante, considerata ingiusta e soprattutto inutile nella definizione di un rapporto solido e costruttivo con un eventuale partner:

“A me frega se si è fatta fare da tanti, non se è vergine. Mi importa che non si è fatta i miei amici, ci sta che una ragazza faccia le esperienze basta che non si gira tutta Modena” (F., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Vergine al matrimonio no... non capisco a che serve, è una cosa bella se ami uno... alla fine non non è che faccio quella che si mette con chiunque...non è che dopo un mese lo fai... (M., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

“Siamo umani, se capita capita, siamo tutti con gli ormoni però di molto peso a questa cosa, dovrei fidarmi di uno prima di andarci insieme, ma penso che è giusto fare esperienze nella vita... pensare che è un peccato, una cosa brutta, sporca secondo me è ancora più sbagliato di farlo perché tutte le cose possono essere schifose dipende da come uno le fa e dal valore che dà a quella cosa” (T., ragazza di 19 anni, genitori moldavi, da 7 anni in Italia).

Non sempre però ho potuto constatare una reale autonomia decisionale in merito alle questioni amorose. Soprattutto con le ragazze straniere, ho avuto la sensazione frequentemente di sentire riprodotte “opinioni” culturali e forme di controllo parentale, manifeste in genitori severi, interessati a mantenere un controllo costante sulla vita sentimentale delle figlie delegando in molti casi la facoltà di supervisione dei membri maschili della propria famiglia, come fratelli o cugini più grandi:

“Io voglio un ragazzo bello e simpatico e marocchino, se è italiano o altro mio padre mi apre testa... non vuole proprio che esco con quelli che non sono del mio paese, già adesso mio fratello mi controlla, vede dove vado, con chi esco perché mio padre vuole che nessuno viene da me” (H., ragazza di 15 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“A me piace uno ma abbiamo caste diverse e allora non posso stare con lui... lui ha chiesto ai suoi e loro hanno detto che se mi sposa lo lasciano fuori di casa... mia madre dice scegli uno della mia casta, se scopre che sto con questo qua mi uccide perché non esiste che faccio una cosa così, c'è proprio una mancanza di rispetto verso di loro, io vorrei ma so che non si può stiamo insieme ma tanto siamo di caste diverse quindi lo so che non ci sposiamo... (R., ragazza di 18 anni, genitori indiani, nata in Italia).

“Io penso la teoria del dopo matrimonio per fare sesso, non ci proverei neanche prima del matrimonio perché i miei mi uccidono... e poi è un pazzia farlo con uno che alla fine ti vuole solo sfruttare... mio padre non mi fa uscire neanche con i maschi, poi mio fratello e i miei cugini mi seguono, se uno si avvicina lo fanno allontanare subito. Ho una famiglia rigida, che non mi permetterebbe mai di fare le cose che fanno le altre” (H, ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

Il controllo parentale non esclude però i maschi che, seppur più liberi di sperimentare nella vita adolescenziale rapporti sentimentali non necessariamente con connazionali, sentono di dover rispettare il volere dei genitori nell'intenzionalità matrimoniale. Anche in questo caso sono coloro la cui rete relazionale rimane confinata spesso nell'ambito etnico quelli che sperimentano forme di adesione ai vincoli comunitari più marcate, come ad esempio ho avuto modo di notare tra i giovani pakistani, indiani o dell'area del Maghreb:

“Mia moglie solo pakistana perché mio padre non vuole se è di un altro paese. È meglio poi, ti capisci di più. La mia famiglia vuole così, non esiste che porto una di qua o di un altro paese... per la religione, la cultura” (A., ragazzo di 17 anni, genitori pakistani, da 5 anni in Italia).

“Tunisina per forza perché la religione e preghiamo insieme e rispetta le regole musulmane... poi per la famiglia perché i miei genitori non vogliono di un altro paese. Anche mio fratello si è sposato una ragazza del nostro paese, i miei genitori conoscevano lei e sua famiglia... da noi si fa così, la moglie deve andare bene prima ai genitori e poi se va bene a loro tu la conosci... i genitori sanno le cose giuste per te... io rispetto quello che mi dicono perché si fa così... quando avrò i miei figli io anche loro devono fare come voglio io” (H., ragazzo di 15 anni, genitori tunisini, da 7 anni in Italia).

Insieme agli aspetti strettamente connessi alle definizioni dell'amore e della sessualità, durante il corso della ricerca ho provato a considerare anche un aspetto molto trascurato nelle indagini sociologiche sui giovani stranieri, ma inerente all'identità sessuale nel suo complesso, come quello dell'omosessualità, anche sulla base di alcune esperienze avute nel corso della ricerca che mi avevano convinto della necessità di indagare questo argomento, che soprattutto nelle scuole professionali maschili si correlava con la questione più ampia del bullismo:

“ Oggi sono stata testimone di un evento molto drammatico: nei giorni precedenti avevo notato due ragazzini marocchini isolati dal resto della classe di elettronica, molto volenterosi e capaci. Uno dei due non dice mai nessuna parola in italiano, mentre l'altro, in Italia da più anni, funge da interprete. Verso quest'ultimo ragazzo avevo notato una forte attenzione di altri due gruppetti che mi avevano detto fosse omosessuale. Le battutine nei suoi confronti erano ricorrenti, ma molto sottili e quindi anche difficilmente interpretabili. Ieri a quanto pare, durante una lezione con esperti sul bullismo, questo ragazzino ha tentato il suicidio, lanciandosi dalla finestra del bagno del secondo piano. Io ho scoperto la cosa grazie ad un'insegnante che mi ha raccontato la storia. Alla base del gesto, che comunque non sembra aver prodotto danni permanenti al ragazzo, ha sostenuto ci fosse stata la paura che ai genitori dicessero che era omosessuale, avendo scoperto che erano stati convocati urgentemente dai docenti (in realtà il colloquio riguardava i suoi insuccessi scolastici). L'insegnante mi ha detto che da tempo c'era un clima di scherno sulla presunta questione in classe e che probabilmente questo è stato l'apice di un processo di sofferenza del ragazzino, che a suo dire viveva male la sua omosessualità per paura del giudizio dei genitori e del gruppo classe. Quando ho parlato con i ragazzi della cosa sono rimasta sorpresa e anche un po' scossa dal fatto che non erano per niente turbati, anzi continuavano a ridere della cosa prendendolo in giro” (febbraio 2011, diario di campo).

“I riferimenti all’essere gay in classe sono costanti... ci sono un paio di ragazzini in prima molto taciturni, stanno sempre in disparte tra di loro e spesso durante l’intervallo vengono presi in giro dagli altri, che ne fanno il loro zimbello. I commenti nei loro confronti sono sempre gli stessi, si va dal checche al frocio di merda, il succo è sempre lo stesso: hanno atteggiamenti poco mascholini e per questo i compagni, soprattutto quelli marocchini e albanesi infieriscono su di loro” (gennaio 2012, diario di campo).

Attraverso le interviste ai ragazzi e alle ragazze straniere, ho potuto sondare meglio questa tendenza omofobica diffusa, evidenziando delle logiche indipendenti dal genere e dall’etnia di origine. Dinanzi alla domanda su che tipo di opinioni avessero riguardo all’omosessualità e ai ragazzi e le ragazze che sceglievano compagni del loro stesso sesso, le ragazze hanno mostrato una tolleranza di “parvenza”, incapace di mascherare un fastidio di fondo per un comportamento che sentono di dover accettare per non incorrere nel giudizio altrui. Sono dichiarazioni che riproducono un atteggiamento diffuso nella società civile, orientato al *politically correct* ma senza un annullamento reale dei pregiudizi esistenti:

“A me non da fastidio, in questa vita tutti fanno come credono però odio l’esibizione, quelli che fanno il gay-pride e vanno a fare le cose strane in piazza...io non è che vado a gridare che sono etero in giro, capisco che lo fate per i diritti però così non ottenete niente... c’è alla fine ormai è una cosa normale, che succede, ci sono tanti che lo fanno e non è giusto che uno lo tratti diversamente perché è gay, solo che è un po’ strano, c’è non è che mi fanno schifo ma mi mette in imbarazzo se un ragazzo bacia un maschio davanti a me” (A., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

“Uno può amare quello che vuole, a me importa solo che uno è felice... solo che è strano, non capisco perché ci sono le femmine e tu stai con i maschi... uguale le femmine che stanno con le femmine, c’è sono scelte loro però non è che mi piace, mi fa un po’ schifo se vedo” (B., ragazza di 16 anni, genitori indiani, da 4 anni in Italia).

“Io non sono come si dice omofobica, a me non dà tanto fastidio però delle volte ci son delle persone che lo fanno in strada, non mi dà tanto fastidio però non lo so mi mette in imbarazzo. Io li rispetto perché ognuno ha la sua scelta di scegliere, se li conosco un po’ girare con loro mi imbarazza se fanno delle cose strane...avevo delle amiche,delle ragazze che lo facevano e non mi piaceva. Secondo me non ha senso che un uomo si mette con un uomo e una donna con una donna, non serve a niente” (S., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

Con i ragazzi ho potuto invece constatare che non avevo travisato o dato eccessiva importanza agli atteggiamenti rilevati nel corso delle osservazioni sul campo, poiché senza distinzioni etniche o di età è trapelata una discriminazione vera e propria verso la diversità sessuale, specie quando relativa ad altri maschi. L’essere gay assume così una connotazione completamente negativa, ed il disprezzo diventa una discolta per la denigrazione senza mezzi termini e mezze misure:

“Io c’ho avuto un amico negro ghanese, poi dopo abbiamo scoperto che era bisex però non mi faccio vedere più con lui, non parlo con lui, non faccio niente ma mi dà fastidio..se mio figlio diventa frocio gli sparo in faccia giuro. Non ci sono marocchini froci... ma se uno è nato maschio deve essere maschio” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 8 anni in Italia).

“Vado su e giù e poi sputo in faccia. Fanno cagare, lo uccido se ci prova...se scopro mio fratello o mia sorella non li considero più come fratello, mai più, vai via ... in Ghana è un peccato, non ci sono neanche” (Y., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Spero di non avere mai amici gay... se li vedo per strada li brucio vivi... una volta ero ubriaco volevo picchiarli due che si baciavano però i miei amici mi hanno tenuto... se ero da solo vedevi che fine” (A., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 9 anni in Italia).

“Purtroppo sono contro gli omosessuali, non riesco a vederli che si baciano, non riesco a guardarli due maschi che stanno insieme... poi che vogliono pure i figli.. c'è no, si differenzierà dagli altri e non starebbe molto bene quel bambino” (T., ragazzo di 17 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

“Vabbè non puoi dire che è normale... Per me sono uomini sbagliati, non dovrebbero neanche esistere... io non posso vedere un frocio ricchione di merda che si fa... no no. Quando li vedi appoggiati lì, tutto frocio, ti viene proprio la voglia di dire oh riprenditi. A me da fastidio il frocio che vuole far vedere proprio che è ricchione” (L., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, nato a Modena).

Ad essere messa in discussione è soprattutto la normalità dell'orientamento omosessuale, che assume i tratti della patologia nelle voci dei ragazzi osservati:

“No proprio no, non ci voglio pensare... se li guardo mi viene da vomitare... fanno schifo, se uno si avvicina giuro che lo ammazzo, c'è si vede che a me piacciono le femmine non ci pensare neanche, sono persone malate” (A., ragazzo di 17 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Fanno schifo... se li vedo li picchio, gli lancia qualcosa... piuttosto cambio strada ma non li voglio vedere. Ma secondo te sono normali? Per me non è normale perché se esistono gli uomini e le donne che vuol dire che vai con uno come te... ma poi che schifo, come fanno?” (D., ragazzo di 15 anni, genitori turchi, nato in Italia).

“A me fa schifo che baciano due maschi, non capisco... non picchio se vedo che cammina così per strada, se vien da me picchio... non è normale uno che va con maschi, ha qualche problema” (R., ragazzo di 18 anni, genitori indiani, da 7 anni in Italia).

### **9.3 Una socialità “limitata” e limitante**

Che tipo di socialità vivono i giovani stranieri nel contesto modenese? Che genere di rapporti creano con i loro coetanei? Che importanza rivestono le amicizie e gli amori nei loro vissuti adolescenziali? Sono solo alcune delle domande a cui ho cercato di dar risposta analizzando i percorsi di inclusione degli adolescenti stranieri nella città di Modena in funzione dell'analisi della dimensione relazionale del processo di integrazione.

Uno degli aspetti più evidenti è quello relativo alla socialità che potremmo definire limitata dalle appartenenze etniche. L'etnicità assume una valenza centrale nel definire gli orientamenti verso il gruppo dei pari e verso potenziali partner, agendo sotto più fronti: sia che si parli di relazioni amicali, sia che si parli di rapporti amorosi, i giovani di origine straniera sembrano infatti avere reti sociali ristrette. Le amicizie dei giovani migranti sembrano restituire un'idea di integrazione alquanto diversa da quella solitamente professata dagli insegnanti e dalla società civile, impegnati a difendere e corroborare con numeri ed evidenze istituzionali la socialità intergruppi. Se è vero che all'interno della classe, pur articolandosi in gruppetti connotati su base etnica e di genere, i ragazzi mostrano segni di condivisione e partecipazione positiva, è ancor più vero che nelle vie della città e nelle relazioni esterne alla realtà scolastica questa socialità si rileva quasi inesistente, lasciando spazio ad una rigida divisione in compagnie strutturate a seconda delle provenienze, ma soprattutto caratterizzate da barriere insormontabili nei confronti degli autoctoni, considerati carichi di pregiudizi e non aperti al contatto. Il risultato sono

gruppi autarchici e autoreferenziali che si muovono nella città di Modena senza mai incontrarsi, colonizzando spazi ben definiti che riflettono la separazione su base etnica.

Il quadro delle relazioni amorose dell'universo di riferimento è a sua volta contraddistinto da un'endogamia diffusa, derivante in larga misura da influenze parentali e appartenenze culturali. La visione della coppia riproduce la forma appresa nella sfera familiare, orientandosi verso la ricerca di partner con cui condividere legami e valori originari, anche quando essi appaiono sbagliati o comunque eccessivamente vincolanti per le proprie scelte individuali. Le scelte di ipotetici partner rispondono così ad una strategia per la conservazione e per il mantenimento dei propri codici culturali, che si esplica in una visione rigida delle funzioni sessuali, manifesta oltretutto nell'intolleranza e nell'esclusione simbolica degli orientamenti che ne mettono in discussione la "regolarità".

Un ulteriore aspetto emergente è dato dalle pratiche di auto-esclusione messe in atto dai giovani stranieri e autoctoni: la diversità è infatti fortemente rifiutata, seppure non vi sia mai una volontà discriminatoria dichiarata. I coetanei appartenenti ad un'altra nazionalità, con orientamenti sessuali differenti, con culture sentite come troppo distanti dalla propria non sono considerati come amici ma al massimo come compagni. Il presunto multiculturalismo quotidiano [Colombo 2007] cede così il passo ad una quotidianità fatta di separazioni e divisioni, in cui i riferimenti identitari sono costruiti sulla base della somiglianza. I giovani stranieri scelgono così amici e compagni nel loro gruppo di origine, sia perché sentono di condividere un universo valoriale comune con i pari etnici, sia perché si sentono rifiutati dai coetanei modenesi, che si trincerano in gruppi altrettanto omogenei. Questa netta separazione rinsalda la funzione aggregante delle appartenenze e limita fortemente le possibilità di dar vita ad un'integrazione da un punto di vista relazionale più concreta di quella esperita dagli adulti stranieri, dando così l'impressione di trovarsi in un circolo vizioso che riproduce senza sosta la dicotomia tra autoctoni e Altri.

La realizzazione dell'identità sociale dei giovani stranieri è così ottenuta a scapito dell'alterità, poiché appare più facile avvinghiarsi alla cultura di origine che garantisce coerenza e stabilità in una realtà percepita come ostile. Un ruolo fondamentale in questa direzione è svolto dalla famiglia e dalle comunità etniche, che spesso cercano di indirizzare le scelte amicali e amorose dei figli e delle figlie verso i connazionali. È una forma di controllo parentale molto diffusa specie verso le figlie femmine, che risponde inevitabilmente al timore e al senso di perdita della propria identità, che accompagna i vissuti migratori trasformando, come abbiamo visto, il terreno delle relazioni sociali in un campo di mediazione costante tra famiglia e società ospitante.



## 10. Il peso del pregiudizio sociale

«La diversidad es una condición,  
la diferencia es una construcción» [Castaño 2000].

In termini generali la configurazione, i tempi e gli esiti di quelli che abbiamo chiamato processi integrativi dipendono da un'articolata serie di fattori e di condizioni, che si intrecciano inevitabilmente determinando esiti e percorsi di successo o fallimento all'interno della società. La famiglia, le comunità etniche di origine, le reti sociali e amicali, l'inserimento scolastico regolano in maniera più o meno inclusiva le traiettorie dei giovani stranieri, sommandosi alle caratteristiche dei singoli e alle loro disposizioni individuali. Tuttavia, immaginare l'integrazione come un percorso unilaterale, dettato dalle condizioni di partenza delle seconde generazioni, è fuorviante poiché è nell'interazione con il contesto ospitante che il capitale sociale e culturale a disposizione si traduce in effettiva possibilità di inserimento sociale.

L'integrazione è un processo bidirezionale che si definisce in base all'insieme di pratiche istituzionali e vincoli offerti dalle e nelle società di residenza: sono così i modelli di incorporazione propri di ciascun paese a segnare i destini dei figli degli stranieri, grazie alla loro capacità di gestire, organizzare e inquadrare i flussi migratori [Portes e Rumbaut 2001]. Nelle relazioni interetniche si assiste ad un adattamento reciproco e ad un ripensamento duale delle appartenenze, in cui prendono forma e si intensificano le discriminazioni, il cui nucleo motivazionale risiede proprio nella definizione dell'identità individuale e collettiva in contrapposizione ad altre individualità comunitarie.

I meccanismi pregiudizievole emergenti dal confronto con l'alterità assumono così una centralità determinante nel condizionare le interazioni tra autoctoni e immigrati, articolandosi in maniera differente a seconda che si parli di prime o seconde generazioni: mentre con i genitori, le discriminazioni si muovono sul versante socio-economico in funzione dei privilegi del gruppo maggioritario, con le seconde generazioni, educate e socializzate al modello italiano, questo archetipo di pregiudizi si manifesta nel suo nucleo originario, rivelando l'essenza reale dei pregiudizi contro gli stranieri [Casacchia 2007; Sospiro 2010].

Le seconde generazioni si definiscono in relazione non solo alle influenze della comunità d'origine, ma soprattutto in riferimento alle definizioni che di esse ne danno gli attori della società civile autoctona. Oltre che in espressioni di apertura interculturale e riconoscimento pubblico delle differenze, gli adattamenti della maggioranza autoctona si palesano infatti anche in reazioni che si palesano attraverso rifiuti, ostilità, discorsi discriminatori e distanza sociale.

Nei loro confronti vengono così attivate logiche comportamentali che possono limitare l'ampiezza e l'intensità delle relazioni, evidenziando l'ambiguità delle politiche di riconoscimento ostentate nell'ambito pubblico e l'effettiva portata di quello che da più parti viene definito come un razzismo quotidiano [Essed 1991]; un razzismo di routine [Gilroy 2006], quasi automatico, insito negli ingranaggi di sistema e a tratti inestirpabile, che invece di attenuarsi, sembra assumere vesti rinnovate nel confronto con quelli che vengono considerati a tutti gli effetti come dei nuovi stranieri. Si tratta di un

razzismo senza razze, di una discriminazione apparentemente più difensiva che offensiva, il cui tema dominante non è dato tanto dall'ereditarietà biologica dei tratti quanto dall'irriducibilità delle differenze culturali, cristallizzate in generalizzazioni che passano da una generazione all'altra in un processo di successione artificioso [Balibar e Wallerstein 1991] e sempre più sottile, tanto da risultare impercettibile [Taguieff 1997].

Alla luce di queste constatazioni, ho cercato di mettere in luce le forme di ostilità e discriminazione percepite dai giovani migranti nel contesto modenese, al fine di evidenziare le pratiche stigmatizzanti negli spazi di vita e relazionali, gli effetti che esse producono sul benessere psico-sociale degli adolescenti stranieri e le strategie di *coping* adottate in risposta ad essi, che si traducono a loro volta in differenti tecniche di resilienza o chiusura identitaria [Colombo 2010; Maroni 2010].

### **10.1 Percezioni e forme di discriminazione: il pregiudizio passivo dei giovani stranieri**

Il passaggio da un ragionamento in termini di integrazione dei figli dei migranti verso un'analisi più orientata alle dialettiche discriminatorie impone una rilettura delle forme *interazionali e strutturali*, attraverso cui si esplicita la gerarchia etnicista e si definiscono categorie stigmatizzabili [Goffman 1968]. Le prime sono costituite da *micro-iniquità* ripetitive e corrosive, ognuna delle quali di per sé insignificante, ma che si compongono in un quadro permanente sempre pronto ad emergere drammaticamente. Le altre sono invece derivanti dalle regole sottostanti al funzionamento ordinario delle istituzioni sociali e come tali responsabili della riproduzione di immagini stereotipate e di condizioni sfavorevoli per l'inserimento positivo della prole immigrata [De Rudderr, Poiret e Vourch'h 2000].

Durante il periodo di ricerca, in più occasioni, ho avuto modo di rilevare un riferimento costante da parte degli adolescenti osservati a pratiche discriminanti, a partire dalle esperienze di inclusione/esclusione vissute nei contesti frequentati e nella socialità quotidiana, ancorate nel discorso intorno ad elementi e situazioni ben definite. Uno degli ambiti in cui il pregiudizio sembra insidiarsi e comparire con più forza è quello scolastico, che a detta dei giovani intervistati si configura come uno spazio conflittuale in cui le visioni negative sugli stranieri si ripercuotono sui figli dei migranti. Sembra, dai racconti di molti e dall'amarezza di alcuni, che nella scuola con troppa facilità si etichettino gli studenti in base alla loro provenienza. A farlo sono principalmente gli insegnanti, che ripetono in classe discorsi e generalizzazioni indotte dai media e ormai diffuse nella società:

“Una volta in classe la prof. stava spiegando e non lo so come se ne è uscita con la cosa degli stranieri che vengono a rubare in Italia, che molti vivono come dei poveracci, che non vogliono lavorare e si mettono a fare cose brutte... io gliel'ho detto proprio... ma scusa quando mia madre viene ai colloqui fa tutta la simpatica e poi dice ste cose... noi non viviamo in stazione, mio padre ha un negozio, mia madre lavora... lo fa sempre che dice le cose contro gli stranieri, i rumeni, i marocchini, è pazza” (C., ragazza di 14 anni, genitori rumeni, da 9 anni in Italia).

Si tratta di atteggiamenti inscrivibili in un processo che determina un *effetto Pigmaliione*<sup>102</sup> [Rosenthal e Jacobson 1968], tale da riverberarsi sia sugli autoctoni che sugli stranieri, dimostrando di dipendere dalle caratteristiche etniche e dai giudizi su di esse.

---

<sup>102</sup> L'effetto Pigmaliione, dimostrato da Rosenthal e Jacobson [1968] si basa sull'assunto che la forza e la qualità delle aspettative che nutriamo verso qualcuno sono in grado di condizionare il suo comportamento. Applicato al comportamento degli insegnanti su cui i due psicologi condussero l'esperimento, tale giudizio preventivo finisce per condizionare le attese di questi riguardo agli studenti. Questo meccanismo in sociologia è comunemente noto come profezia che si auto adempie: esso venne introdotto come concetto dallo studioso Merton, che basandosi a sua volta

Gli insegnanti possono avere atteggiamenti differenti, prediligendo ad esempio i ragazzini autoctoni più malleabili e docili durante l'attività didattica, ma soprattutto appartenenti al proprio gruppo di riferimento [Ravecca 2009]. Possono anche rivelare comportamenti discriminatori a seconda dell'etnia di riferimento del singolo studente, finendo così per concentrarsi su dei *preferibili* o sugli autoctoni. Da un lato così l'etnicità gioca un ruolo di utilità per lo studente straniero, quando essa diventa un rinforzo per il pregiudizio positivo dell'insegnante che è maggiormente predisposto verso talune provenienze (ad esempio gli asiatici); dall'altro, l'appartenenza diventa un elemento di potenziale attrito, laddove identifica gruppi meno avvezzi al rispetto dell'autorità, non necessariamente attraverso comportamenti di sfida aperta, ma anche solo per una particolare esteriorità o un'eccessiva vivacità: è come se ci fosse un cliente/ studente ideale [Ravecca 2009], un modello di alunno perfetto aderente ai propri modelli culturali, che in quanto tali sono ancorati alla visione della propria classe di provenienza [Bourdieu 1972] e dipendono da logiche etnocentriche.

Atteggiamenti che avevo avuto modo di osservare personalmente nel corso dell'indagine sul campo nelle scuole, evidenziando logiche discriminatorie simili a quelle che i ragazzi esprimevano durante le interviste e i colloqui informali, e che erano state in alcuni casi confermate tra l'altro dagli stessi insegnanti:

“Mi sembra che alcuni prof tendono a trattare diversamente i ragazzi. Specie nei confronti dei napoletani e degli albanesi c'è un atteggiamento più rigido, i ragazzi vengono ripresi con più facilità e i toni sono poco cordiali. Con i modenesi hanno tutti un modo di fare più pacato, anche se sbagliano qualcosa nell'esecuzione dei lavori. È anche vero che sono ragazzi più tranquilli e che risulta difficile innervosirsi con loro” (marzo 2011, diario di campo).

“I filippini, i cinesi, gli indiani, insomma gli asiatici sono più tranquilli. Magari non brillano perché hanno più problemi con la lingua, ma in classe rispettano l'insegnante, chiedono aiuto. I marocchini e i ghanesi sono invece più difficili da gestire, tendono a fare gruppo tra di loro, capita che mentre spieghi loro abbiano le cuffie nelle orecchie, con ste braghe calate e le mutande di fuori, che gli dici una cosa e fanno gli arroganti, rispondono, non sano mai stare al posto loro... con ragazzi così non ce la fai, riesci ad ottenere dei risultati solo imponendoti o minacciandoli con verifiche e sospensioni, ma non è che fai tanto poi” (B., insegnante di italiano, scuola professionale).

“Albanesi e napoletani sono così... fanno casino, si distraggono e distraggono gli altri, rispondono male, sono sempre pronti ad offendere... un ragazzo pakistano non lo fa, è educato diversamente. Se devo concentrarmi su qualcuno, scelgo chi se lo merita, chi mi dimostra interesse e non chi è qua solo per riscaldare il banco” (M., insegnante di laboratorio, scuola professionale).

“I prof sono razzisti, B. è razzista, aiuta solo i modenesi. Tu hai visto che a Z. (ragazzo modenese) lo aiuta, dice sistema qua... quando noi lo chiamiamo non viene mai... io dico sempre ma ce l'hai con gli albanesi, ce l'hai con noi... lui non viene, dice fattelo da solo. Sono razzisti...” (A., ragazzo di 11 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Io con i compagni no, ma l'anno scorso c'era una prof che faceva secondo me razzismo... quando doveva correggere i compiti passava da tutti e quando arrivava da me diceva tanto tu vieni bocciata... e lo faceva con noi cinque che eravamo stranieri” (B., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Durante la lezione di laboratorio, A. e M. hanno chiamato più volte il prof per avere una mano nell'esercizio pratico. Nonostante fossero molto insistenti, il prof fingeva di non sentirli,

---

sul teorema di Thomas [1914], introdusse l'idea per cui “una supposizione o profezia per il solo fatto di essere stata pronunciata, fa realizzare l'avvenimento presunto, aspettato o predetto, confermando in tal modo la propria veridicità” [1948].

dedicandosi ad altre cose da fare con il resto della classe. A quel punto A. mi ha detto che questo prof non sopporta gli albanesi e che con loro è sempre molto scostante. Con il passare del tempo, mi sono accorta che in realtà questo comportamento seppur vero non è riferito a tutti gli stranieri allo stesso modo, poiché vale per marocchini e albanesi, e anche napoletani, ma non si applica ad esempio ai filippini e al ragazzo nigeriano: con loro, il prof. è più tranquillo anche perché sono molto portati per la materia e sono ragazzi” (febbraio 2011, diario di campo).

Non sono però solo i pregiudizi degli insegnanti che influenzano la percezione di discriminazione dei giovani stranieri: spesso, sono gli stessi coetanei, a loro volta figli della stessa società che forma gli insegnanti, ad assumere comportamenti negativi nei confronti dei compagni alloctoni. La vita in classe, come abbiamo precedentemente avuto modo di constatare, genera divisioni in sottogruppi che si strutturano sulla base delle diverse appartenenze. Gli stranieri finiscono così con altri ragazzi stranieri e napoletani, anch’essi rifiutati in quanto meridionali, mentre gli autoctoni creano gruppi di soli modenesi, innalzando barriere difensive basate sull’offesa e sul rifiuto dell’Altro:

“Io quando ero piccola a scuola non è che andavo tanto d’accordo, perché c’erano bambini che facevano tante battute, mi chiedevano anche quando mangiamo come per dire sai mangiare, ero l’unica della classe e mi guardavano strano... quando andavo a casa mio padre rimaneva lì perché non sapeva cosa dirmi. Io poi diventavo aggressiva perché appena parlavo mi prendevano in giro... anche alle medie sai ci sono i gruppetti delle tipe che si credono fighe e anche lì in classe io stavo nel gruppo delle sfigate. Avevo anche un compagno ghanese che però lì non mi parlava, stava sempre con i bianchi, non c’era tanto legame con quelli di colore e quindi anche alle gite stavo dietro nel pullman con gli insegnanti.. ho fatto tanta amicizia dalle superiori perché ho trovato delle belle persone nella mia classe, che poi sono straniere pure loro” (L., ragazza di 19 anni, genitori ghanesi, da 16 anni in Italia).

“Io quest’anno ho degli amici, ma l’anno scorso non avevo amici perché facevano un cerchio e non mi facevano entrare... non so perché, se ero turca o stavo antipatica... adesso ho più amici, in classe solo 2, nelle altre classi 5-6 amiche” (N., ragazza di 15 anni, genitori turchi, nata in Italia).

“A scuola c’era sempre qualcuno che mi pigliava per culo, alle medie sempre uno doveva fare il cretino... i modenesi sono un po’ stronzi, anzi sono proprio razzisti se lo vuoi sapere... c’è vanno bene solo loro, stanno sempre in gruppo e tu non puoi entrare in mezzo a loro... magari ti fanno la faccia bella qualche giorno ma poi te lo fanno capire che devi stare con quelli come te... io alla fine sto meglio con i miei amici albanesi, non c’ho bisogno dei modenesi. Prima volevo stargli simpatico adesso non me ne frega un cazzo” (A., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

“Alle medie facevano sempre le battutine, non so perché, se chiedevo una cosa io non me la davano invece se chiedeva un bianco sì... certe volte non volevo neanche andare a scuola perché non volevo stare con quella gente lì... stavo sempre con gli amici stranieri pure loro e con due ragazze di giù, che pure loro non si trovavano bene con i modenesi” (A., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“ A scuola i modenesi stanno per i fatti loro, perché ai modenesi stanno simpatici solo i modenesi, perché non sopportano i meridionali, i napoletani e pure i marocchini, i rumeni. Se sono del Nord vanno bene sennò niente... si trovano di più tra di loro perché si sentono più forti che sono di qua e ti trattano sempre come se sei uno straniero, pure che io sono di giù e sono italiana come loro” (J., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, nata a Modena).

Spesso è la confusa conoscenza della lingua italiana a generare i primi episodi di discriminazione o comunque di ilarità e scherno, tali da indurre nel giovane che li riceve un senso di non appartenenza al gruppo e di isolamento:

“A volte io messa a piangere che io non capivo la lingua e loro diceva me parole brutte... io non capivo cosa dice ma poi so che dice cose brutte a me... adesso no” (B., ragazza di 16 anni, genitori nigeriani, da 6 anni in Italia).

“Nell'altra scuola, quando sono andata che poi mi hanno bocciato, ero io e due ragazze di giù, poi tutti modenesi e due stranieri... io stavo con quelli di giù e con i due stranieri perché gli altri stavano per i fatti loro... lo senti che ti fanno le battute da dietro, alla fine noi di giù siamo come gli stranieri per loro, non è che siamo italiani, te lo fanno sempre notare... ma come parli, che hai detto? Quelle cose così per farti sentire che tu non sei di qua” (C., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

L'incomprensibilità di certi comportamenti spinge i ragazzi a trovare giustificazioni, costruite sull'ignoranza degli interlocutori italiani o su una propensione ordinaria nei confronti della diversità che, indipendentemente dalla provenienza di chi si discrimina, non viene mai accettata. L'ostilità da parte della società civile nei confronti dei migranti da fattore screditante si trasforma in strategia di difesa, attraverso lo spostamento della vergogna per la propria appartenenza dall'area dell'identificazione a quello del giudizio esterno. Il razzismo e la discriminazione percepita vengono così in un certo senso normalizzati, assunti come dati di fatto e trattati quasi con ironia:

“Ma io penso che il razzismo non finirà mai, mai, ci sarà sempre. A me mi fa ridere che quelli del Nord prendono in giro quelli del sud e quelli del sud poi ce l'hanno con gli stranieri... non lo so... non capisco come è sta storia” (J., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“Una volta quando ero piccola mi faceva più male... A scuola alle medie c'era una ragazzina che mi ha preso in giro, veniva da me e cantava l'inno d'Italia ma era una bambina... adesso se ci penso sono persone ignoranti, perché comunque esistono delle persone che hanno bisogno e vanno via dal loro paese. Secondo me è la società che ti fa pensare male di certe persone, per secondo me è legata all'aspetto fisico, lo vedi diverso e accetti quelli più simili. A vista ad esempio non ti accorgi dell'albanese e allora non ci fai caso... hanno paura perché sono un po' ignoranti diciamo” (R., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“ Qualche volta è capitato che qualcuno dice i marocchini sono gente di merda, ste robe qua... all'inizio perché ero piccola, non capivo, stavo lì puntata che pensavo che erano razzisti tutti, alla fine ho capito che tutti noi siamo stranieri e ho iniziato a parlare con tutti, non faccio più difficoltà a stare con le persone... anche quando vado in Marocco mi sento straniera lì... secondo me è normale, una cosa che tutti hanno paura degli stranieri e allora si dicono cose brutte ma poi non è che le pensano tutti davvero...” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

Poiché è nella scuola che si definiscono le prime vere forme di socialità extra- familiare, è facile immaginare che queste discriminazioni si trasferiscano anche nell'ambiente esterno, teatro di una ripartizione di spazi tra compagnie giovanili, divise e differenziate proprio sulla base delle singole appartenenze etniche. La tendenza dei giovani migranti ad aderire a gruppi monoculturali, che come abbiamo visto rappresenta la pratica dominante tra le seconde generazioni osservate nella realtà modenese, diventa una logica reattiva alla manifestazioni di rifiuto e ai tentativi di stigmatizzazione dei coetanei autoctoni, attivando un circolo vizioso di mutue esclusioni tra le parti che si concretizza in momenti di indifferenza o, in alcuni casi, anche di scontro aperto e conflittualità [Barbagli e Schmoll 2011].

La radicalizzazione delle differenze e la reificazione degli attributi culturali producono in tal modo una tensione costante che si palesa in risse e mischie tra fazioni giovanili, la cui causa scatenante è sovente l'etero- definizione negativa dei pari nativi:

“Quando ero piccolo mi picchiavo di più perché dicevano marocchino di merda..anche a Modena se qualcuno sfotte ci litigo.... alle medie mi ero fatto un giro di amici marocchini, quando qualcuno mi diceva qualcosa io chiamavo loro e li picchiavamo, loro mi prendevano in giro così per divertirsi... “ (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia)

“Mi capita di trovare gente che fa il furbo, quando ero piccolo se qualcuno diceva sul mio colore lo picchiavo. Già ho avuto tanti problemi perché ho picchiato uno che mi diceva sempre negro, negro” (D., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, da 9 anni in Italia).

“Da piccolo dicevano albanese, quello è albanese ma a me non frega niente. Se io vado in gruppo italiano mi dicono subito che non sei italiano... lo sanno subito. Io quando ero alle medie ero povero, mi mettevo un jeans 3-4 giorni e gli altri erano tutti ricchi, figli di ingegnere, imprenditore e mi prendevano in giro... da quando sono grande faccio lite, non mi faccio dire su dalla gente, se un modenese in giro fa il cretino lo picchio così la smette... Un giorno in piazza Roma i ricconi facevano gli scemi, mi guardavano male, gli ho chiesto cazzo guardi e loro mi hanno detto cazzo guardi albanese... li ho finiti, li ho picchiati insieme ai miei amici” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 11 anni in Italia).

L'ambito scolastico e quello della socialità non esauriscono tuttavia le possibilità per il giovane migrante di confrontarsi con il giudizio diffuso nella società civile in merito agli stranieri: è nella relazione con il mondo adulto che il giovane straniero sperimenta l'irriducibilità del suo essere diverso, la conferma della sua non appartenenza al contesto che pure lo ha accolto. Non è raro che si verifichino situazioni riconducibili ad interpretazioni del modello interetnico che hanno ampiamente messo in rilievo gli aspetti deleteri del sistema di integrazione: «L'immigrato della prima generazione si trova ad affrontare problemi ben definiti ... e trova molto difficile l'adattamento. Ma, per quanto sono grandi le difficoltà può ricorrere al confronto con le proprie radici culturali. Può soffrire di nostalgia, può rimpiangere di essere emigrato ma, per lo meno, non ha dubbi sulla propria identità: è fondamentalmente un espatriato che deve trovare la strada per adattarsi al nuovo paese. Il figlio dell'immigrato invece si trova di fronte a un problema più sottile: se è nato nel nuovo paese non ha niente che lo protegga quando si sente respinto dalla società ospite. Si trova nella difficile posizione di chi sta con un piede in due mondi separati. Mentre i genitori pretendono che egli segua la loro cultura e le loro tradizioni e che si senta legato a una patria che non ha mai visto, egli cerca disperatamente di appartenere all'unico paese che conosce. Ma la società di questo insiste a considerarlo uno straniero, e lui, che vi è nato, si sente a volte dire: “Torna da dove sei venuto” [Castles e Kosack 1976]».

Proprio il “torna da dove sei venuto”, il rimando all'estraneità dei ragazzi dal sistema sociale, la negazione di una condivisione reale della città e dei luoghi della vita diventano una costante nei racconti degli intervistati. Il riferimento alle pratiche discriminatorie e razziste del contesto locale appare ancorato ad episodi fatti di alterchi e divergenze soprattutto con le persone anziane, probabilmente tra i soggetti più impreparati ai cambiamenti epocali indotti dalle migrazioni degli ultimi decenni:

“Mio padre ha anche il negozio e siccome lui non sa parlare bene l'italiano quando viene qualcuno io lo aiuto e traduco e subito i vecchietti si fanno l'occholino per dire vedi, vedi che non sa parlare e io gli dico che vuoi?.. loro dicono sei maleducata ma non è vero, io sono un uomo umano come te... sono sempre così, ti guardano sempre come se sei diverso da loro” (C., ragazza di 15 anni, genitori rumeni, nata in Italia).

“Oh io ho avuto delle persone che dice torna al tuo paese... una volta un vecchio mi ha detto torna al tuo paese perché per sbaglio lo avevo spinto... io gli ho detto che stavo prendendo la

cittadinanza e ho detto a lui...e lui dice non c'è nessun italiano nero... allora io ho risposto si vede che mi sono abbronzato troppo" (O., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 10 anni in Italia).

Sono comportamenti che i giovani intervistati collegano particolarmente agli spazi comuni nei mezzi di trasporto cittadino, usati da entrambe le parti per muoversi in assenza di mezzi propri. Spazi in cui la vicinanza e la vivacità dei ragazzi danno adito a sentimenti di fastidio e paura da parte degli autoctoni, che si concretizzano in forme di isolamento, oltre che in polemiche molto accese in cui i giovani attivano un meccanismo di rifiuto del disconoscimento delle origini [Ricucci 2010]:

"Anche in autobus modenesi da una parte e gli altri da altre parti... una persona è respinta dall'altra, c'è io modenese mi sento diverso da te e non mi metto vicino a te.. io conosco dei modenesi che dicono che non vogliono stare vicino a certe persone perché puzzano, sono sporchi... non si fidano secondo me" (S., ragazza di 17 anni, genitori albanesi, da 8 anni in Italia).

"In autobus succede sempre qualcosa... Una volta una signora un po' vecchia così è salita e mi ha fatto cadere la cartella, poi io ho sentito mia madre e ho parlato in arabo e lei si è spostata. Il giorno dopo lei si teneva la borsa e allora gli ho detto signora vede che io non sono un mostro, una ladra e allora tutti si sono messi a fare polemica con lei perché a Campogalliano non c'è un'ombra di modenese e quindi tutti a dire vedi che sei tu quella fuori posto, sei tu la straniera" (R., ragazza di 15 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

"Stamattina eravamo in autobus e uno fa è anche peggio nel tuo paese, perché stavamo appiccicati così e lui mi ha schiacciato la mano... io ho detto ahia perché mi ero fatta male e lui ha detto così... " (R., ragazza di 17 anni, genitori ghanesi, da 5 anni in Italia).

Gli autobus, usati dai giovani intervistati nel tragitto scuola-casa e negli spostamenti verso il centro della città, diventano così spazi pubblici di riproduzione delle differenze e dello stigma sociale contro gli stranieri, in cui il cittadino irritato e intollerante può dare sfogo alla propria frustrazione e al proprio astio [Cipollini 2002]. In questo meccanismo di esclusione e attacco rientrano anche le azioni dei controllori preposti alla verifica del possesso del titolo di viaggio, che spesso approfittano della loro posizione di forza per insistere su soggetti di origine straniera, sia giovani che adulti, come avevo avuto già modo di rilevare in alcune osservazioni sul campo prima che queste circostanze venissero chiarite dalle dichiarazioni degli adolescenti incontrati:

"Oggi sull'autobus, di ritorno da scuola, ho avuto modo di notare per l'ennesima volta un comportamento molto discriminatorio da parte dei controllori verso alcuni stranieri. Quando uno straniero sale sull'autobus, il controllore si avvicina poco dopo con un'aria sempre molto diffidente e anche arrogante chiedendo il biglietto, mentre quando il passeggero è italiano sembrano essere più malleabili e attendere un po' di più prima di fare il loro lavoro. Non credo sia una casualità perché anche in treno mi è capitato più volte di assistere a controlli poco gentili sempre verso persone immigrate" (aprile 2011, diario di campo).

"Ero in autobus nel tragitto verso scuola stamattina ed è salito il controllore. Si è subito indirizzato verso un gruppetto di ragazzi in fondo, la maggior parte marocchini, chiedendo loro di mostrare i biglietti e gli abbonamenti. Uno di loro ha detto che aveva scordato l'abbonamento a casa e dopo uno scambio di battute il controllore ha ribattuto con toni sarcastici e riferimenti all'abitudine della negligenza degli stranieri nell'acquisto dei titoli di viaggio. Il ragazzino ha borbottato qualcosa in arabo e da lì la cosa ha preso una piega un po' più concitata, conclusasi con la multa per il giovane marocchino" (dicembre 2011, diario di campo).

“I controllori se vedono gli stranieri vanno subito... in stazione vengono sempre da noi, da quelli stranieri perché si capisce che pensano male... io prendo il treno per andare a Carpi a casa tutti i giorni e pure là quando arriva viene sempre con la faccia di quello che già pensa che tu il biglietto non ce l'hai... con gli italiani sono gentili, chiedono con calma, con gli stranieri c'hanno sempre quella faccia di cazzo come per dire dai muoviti” (Y., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“Sull'autobus è normale che il controllore fa lo stronzo con gli stranieri... io lo vedo che tipo con quelli di colore o i marocchini i controllori sono più cattivi, c'è se uno modenese non c'ha il biglietto chiede ma perché non ce l'hai, la prossima volta ti faccio la multa... con gli stranieri subito ti fa la multa... tutti quelli che conosco prendono le multe, può capitare che ti dimentichi l'abbonamento la mattina nella cartella o che scade e non ti ricordi il giorno prima ma loro non se ne fregano niente... io gli do i nomi falsi così la multa non arriva a casa, fanno tanto i furbi ma poi li puoi fregare tu” (S., ragazzo di 16 anni, genitori pakistani, da 12 anni in Italia).

Un altro esempio tradizionale di *délit de sale gueule* [Bosisio e Renughini 2005], ovvero di discriminazione legata ai propri tratti somatici, è quello che si constata con le forme di pregiudizio che si attivano nei trattamenti selettivi, evidenziati dai ragazzi nelle azioni di controllo da parte degli operatori istituzionali: riproducendo stereotipi diffusi e applicati con regolarità verso i primo- migranti<sup>103</sup>, le forze di polizia assumono atteggiamenti pregiudizievole nei confronti dei figli degli stranieri, ricorrendo con più facilità alla richiesta di generalità e al conseguente controllo dei documenti rispetto a quanto accade invece con i giovani autoctoni. Quello che si verifica è un pregiudizio criminale, capace di correlare l'appartenenza etnica ad una presunta tendenza deviante [Pattarin 2007]:

“La polizia ti controlla di più, tipo non controllano mai gli italiani, quelli girano sempre con l'erba in tasca e non lo fermano mai... se sei straniero ti fermano subito. Una volta al parco mi hanno fermato perché pensavano che ero uno ” (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 8 anni in Italia).

“La polizia ferma sempre gli stranieri, chiede documenti, io non ho visto mai che chiede i documenti ad un italiano.. a me me li hanno chiesti due volte perché giravo con due marocchini, poi appena hanno sentito che ero di giù hanno fatto subito il sorrisino come per dire vabbè napoletano sarà sicuro un mezzo delinquente...” (L., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, nato a Modena).

“Gli sbirri vengono sempre da noi... appena ci vedono in giro subito documenti, ehi documenti... sempre a chiedere che fai, dove vai... vedono che siamo neri è la verità secondo me... una volta un mio amico glielo ha detto che voi venite sempre dagli stranieri e loro hanno detto stai zitto... agli italiani non li controllano mai, perché loro non sono stranieri e allora sono santi” (Y., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

“A me la polizia mi avrà fermato mille volte... ormai appena li vedo caccio i documenti così facciamo prima... ma non solo a me pure ad altri che conosco, sempre però stranieri.. di più controllano i marocchini e i ghanesi... a me mi controllano perché noi stiamo sempre al parco in mille a fare casino, ma non che facciamo chissà che cose, parliamo, ci divertiamo, solo che siamo tanti e siamo tutti stranieri, chi albanese, chi marocchino, chi tunisino, napoletano” (O., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

---

<sup>103</sup> Atteggiamenti discriminatori da parte della polizia, nei confronti dei non-nazionali, e più in generale nei confronti degli appartenenti a minoranze, sono stati rilevati da molte ricerche empiriche [Landau & Nathan 1983; Carr-Hill 1987; Crow 1987; De Valkeneer 1987; Junger 1989; Skogan 1990; Casman et al. 1992; Barbagli 2002; Palmas 2006], che mostrano come molti agenti di polizia, convinti che i non-nazionali costituiscano un rilevante problema per l'ordine pubblico, concentrino su questi la loro attenzione, facendone oggetto di arbitrari controlli.

Accanto alla percezione di un clima diffuso di ostilità verso le popolazioni migranti, ho potuto evidenziare valutazioni meno comprensive dei ragazzi per spiegare le cause sottese dei comportamenti discriminatori [Colombo 2005]. In base alle dichiarazioni di alcuni, infatti, lo straniero è giudicato non sempre per le sue caratteristiche ascritte, ma spesso per la sua scarsa volontà di integrarsi al sistema sociale, assumendo atteggiamenti di resistenza culturale [Valtolina e Marazzi 2006] o comportamenti dannosi per l'ordine pubblico:

“Da una parte hanno ragione perché ci sono stranieri che fanno problemi. Io penso che è difficile per l'italiano accettare le persone che stanno troppo nella loro cultura o religione, perché se uno non cambia, cerca di stare i suoi principi” (F., ragazza di 18 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

“Io che mi sento italiano al 100% ma mi sento un po' marocchino mi dà fastidio essere definito marocchino perché vengo preso come un marocchino della stazione che spaccia, ruba, fa casino... mi dà fastidio che si sentono meglio di noi, come anche i terroni... non accetto che uno viene qua e fa i cazzi suoi, può venire chi vuole ma deve far del bene, rispettare le regole, non ruba, non spaccia, lavora, paga le tasse, non fa niente di male. A Modena schifano sta gente qua, ragazzi e adulti la mentalità è quella, se fai casino ti meriti di essere trattato male” (N., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

“Se uno si comporta bene non ci sono problemi...in stazione ad esempio c'è gente messa da panico e ovviamente chi passa li guarda male ma perché fanno casino” (L., ragazza di 17 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

Emergono così riferimenti all'idea che il processo di integrazione richieda un adattamento in primo luogo di chi arriva “ospite” in un paese straniero, piuttosto che di chi in quel contesto risiede da sempre. Il rifiuto degli autoctoni diviene una risposta giusta e inattaccabile perché determinata da un preventivo antagonismo degli stessi stranieri che non accettano di uniformarsi alle richieste della maggioranza:

“Se uno si comporta bene non ci sono problemi, dipende dalle persone, adesso secondo me scende questa cosa perché ci abituiamo di più alle persone, c'è caso per caso non per la nazione. Noi siamo stranieri che dobbiamo integrarci, ma io tante volte ho sentito quelli di colore che dicono ah ma tu sei straniera? Menomale, c'è come se è una malattia essere italiana. Mi sembra ancora peggio del razzismo per me” (L., ragazza di 19 anni, genitori moldavi, da 5 anni in Italia).

“Secondo me se vieni qua devi rispettare le regole del paese, ci sono alcuni che vengono non fanno quello che dovrebbero e allora torna a casa tua... per esempio a me danno fastidio quelli di giù che vengono qua e poi dicono che schifo qua, che paese di merda ma allora statti al paese tuo, sei tu che sei un ospite, ti devi comportare tu bene e ti devi adattare... loro sono a casa loro” (M., ragazzo di 16 anni, genitori rumeni, da 13 anni in Italia).

“Secondo me è solo che uno non rispetta le regole e viene visto negativamente. I modenesi stanno alla larga dagli stranieri ma non è che non li accettano, ognuno vive per i fatti suoi ma se poi uno si comporta male allora si incazzano indiani e cinesi tipo sono corretti, hanno una religione che è buona e nessuno ce l'ha con loro... se tu fai vedere che sei bravo nessuno ti dice niente” (O., ragazzo di 16 anni, padre egiziano, madre italiana, nato in Italia).

## 10.2 Da vittime a colpevoli: il pregiudizio attivo dei giovani stranieri

L'analisi del pregiudizio insito nel contesto modenese evidenzia una realtà meno pacifica di quella immaginata per un contesto abituato da tempo a gestire gli arrivi di "stranieri" e ad affrontare la questione della diversità con prospettive più includenti e propositive. La popolazione autoctona mostra segnali di chiusura all'interno dello spazio pubblico, mettendo in campo strategie discorsive e pratiche concrete di denigrazione e, in alcuni casi, di umiliazione dell'Altro mediante il ricorso ad offese e attacchi contro la sua alterità.

I processi di reificazione delle appartenenze non coinvolgono però solamente gli autoctoni in contrapposizione agli stranieri, poiché anche questi ultimi non sono immuni ai consueti meccanismi di inclusione ed esclusione nei confronti dei rappresentanti di altre etnie. Essere straniero non implica infatti un'accettazione a priori di tutti gli stranieri in funzione della condivisione dell'esperienza migratoria e di un destino comune. Così come per gli autoctoni, anche per i migranti stessi esiste una gerarchia dei preferibili, una scala delle provenienze che distingue tra stranieri buoni e stranieri cattivi.

Nel mio universo empirico, ho potuto riscontrare questa tendenza al pregiudizio tra i membri dell'outgroup, seppure con spiegazioni differenti a seconda del genere ed in relazione a specifiche appartenenze culturali, ritenute da più parti come non integrabili in virtù di un'*alterità radicale* e incompatibile [Colombo e Semi 2007].

Parlando con le ragazze ho avuto modo di rilevare la presenza di pregiudizi verso alcune etnie, dettati in larga parte da timori e ansie per particolari attenzioni e insistenze: i soggetti di certe nazionalità, specie marocchini ed est-europei, vengono ritenuti molesti e invadenti nei loro tentativi di approccio, soprattutto quando si verificano per strada o in zone che le giovani non ritengono sicure:

"A me i marocchini non piacciono, se sei per strada e sei una bella ragazza fanno subito gli arroganti... certe volte ti seguono, ti vengono dietro e io ho paura sinceramente perché non sai che ti può succedere con sta gente qua" (S., ragazza di 18 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

"Certi stranieri sono qua che fanno male, come i marocchini... io ho paura di marocchini perché tutti li uomini guarda me a casa, quando vado a casa e me fa paura" (A., ragazza di 16 anni, genitori moldavi, da 4 anni in Italia).

"Certi mentre cammino in strada mi salutano e io non li conosco, sono stranieri... a Modena al centro ci sono quelli che ti dicono vieni qua e quelli fanno un po' paura... di più sono quelli marocchini, tunisini" (A., ragazza di 17 anni, genitori turchi, da 10 anni in Italia).

"I marocchini sono sempre i soliti, fanno le battute... ti mettono paura certe volte, soprattutto se sei una ragazza" (C., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, nata a Modena).

"Rumeni, gli albanesi e marocchini sono troppo fastidiosi, non puoi andare in giro mai... sempre a fare battute, a dire ciao bella, qualche volta si mettono dietro di te... io una volta mi sono spaventata e ho iniziato a correre e ho chiamato mio padre che piangevo al telefono... non lo so mi sono presa paurissima" (C., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

I ragazzi parlano invece di un'arroganza diffusa in certe compagini, una sorta di reattività fondata su un'identificazione etnica che spingerebbe, a detta loro, alcuni soggetti a rapportarsi in maniera provocatoria all'interno degli spazi pubblici. Ancora una volta i riferimenti vertono su specifiche appartenenze, etichettate come prepotenti e non predisposte alla convivenza civile:

“Io odio albanesi e marocchini, non fanno niente, non lavorano, non fanno mai niente, tipo ieri passo dai giardini e c’erano dei marocchini che vogliono picchiare dei vecchi e menomale che c’eravamo noi e la polizia; gli albanesi si prendono invece le loro libertà, tipo giocano a calcio nel campo da basket anche se ci sono 3 campi da calcio... marocchini e albanesi sono quelli che dicono tutti rubano, fanno casino, loro dovrebbero cambiare questi stereotipi invece inseguono, fanno ancora di più” (S., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, da 5 anni in Italia).

“Non mi piace che sto con i marocchini, non sono civili, vanno a rubare, fanno sempre cose brutte... non si sanno comportare, poi si lamentano che la gente non li sopporta ma è colpa loro perché si credono fighi, fanno gli sboroni, sanno tutto loro.. vai a ballare fanno le risse... pure gli albanesi, i rumeni sono così... gli piace che si devono far vedere, fanno gli uomini che vogliono fare a botte senza motivo... (A., ragazzo di 17 anni, genitori pakistani, da 7 anni in Italia).

Si tratta di una classificazione fondata su una percezione soggettiva negativa di alcuni gruppi, che sembra però dipendere in buona parte anche dall’interiorizzazione di etichette e stereotipi usati dagli stessi italiani e dalla loro riproposizione nei confronti di altri immigrati, appartenenti ad altre collettività nazionali, o comunque agli ultimi arrivati [Ambrosini e Buccarelli 2009]. Nelle dichiarazioni dei ragazzi osservati emerge la tendenza a riferirsi ad un prima, ad un tempo in cui la convivenza con i modenesi era più pacifica perché vi era una minore presenza di stranieri sul territorio. Un tempo che però è spesso un tempo non vissuto personalmente, ma solo la riproduzione dei racconti dei genitori, degli adulti.

“Qualche anno fa Modena era piena di pregiudizi verso i napoletani, adesso ce ne sono così tanti ed è normale, sono abituati... sono gli stranieri che danno fastidio ai modenesi adesso perché fanno casino, creano sempre dei problemi e allora non va bene... i napoletani sono venuti qua e sono stati tranquilli a lavorare, non andavano a fare i buffoni in giro” (C., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 9 anni a Modena).

“Io vedo che Modena sta peggiorando... i modenesi sono chiusi, a loro non va bene mai nessuno, ce l’hanno pure on i bolognesi, i reggiani. Ovviamente è peggiorata perché qua sono veramente tanti anche rispetto ad altre città in Italia... sicuramente albanesi e marocchini sono i peggiori, c’è non tutti ovviamente ma se senti sono sempre loro. Il problema è che sono tantissimi rispetto agli altri... quando siamo arrivati noi c’erano pochi stranieri e si stava meglio sinceramente” (E., ragazza di 20 anni, genitori bosniaci, da 13 anni in Italia).

“Secondo me i maghrebini sono quelli più schifati perché qua loro sfruttano la loro religione per fare cose che altrove non potrebbero, non è che è la religione ma io penso che loro sono così repressi che poi qua si sfogano tipo stupro o che rubano o bevono. Quelli più accettati sono quelli che si adeguano ai comportamenti di tutti...” (M., ragazza di 17 anni, genitori napoletani, da 12 a Modena).

“Quelli del Marocco, quelli di quelle parti perché sanno fare casino. Quelli dell’est poi si nascondono molto bene perché non ti accorgi di dove sono... diciamo quelli di colore sono più quelli che trattano da razzisti ma alla fine un po’ con tutti quelli che fanno problemi che sono poi sempre loro, marocchini, quelli albanesi o alcuni rumeni, quelli neri ultimamente che fanno le risse...” (O., ragazzo di 17 anni, genitori rumeni, da 4 anni in Italia).

Da questa logica di contrapposizione, il gruppo di appartenenza viene fuori valorizzato. Il tracciare un confine tra le proprie caratteristiche etniche e quelle negative degli altri diventa una forma di orgoglio etnico, ossia una strategia per differenziarsi dall’immagine screditata degli altri gruppi che mette in risalto la propria specificità per opporsi alla generalizzazione sociale. Ne sono un esempio i tentativi di alcuni giovani che cercano di

rivendicare per se stessi una specificità positiva, esaltando e reificando tratti della propria cultura [Portes e Zhou 1993; Zhou 1997; Portes e Rumbaur 2001; Barbagli e Schmoll 2011]:

“Io non sento problemi, c’è con noi nessuno fa problemi. Marocchini, tunisini, albanesi si di più dicono che fanno cose brutte, tipo rubano. Noi come gli indiani invece siamo accettati proprio perché abbiamo una cultura tranquilla, sappiamo stare al nostro posto, non diamo problemi e queste cose ti fanno accettare” (C., ragazzo di 16 anni, genitori cinesi, nato in Italia).

“Mah secondo me a Modena non c’è tanto razzismo forse si ma solo per qualcuno... tipo i neri sono più accettati, tipo gli danno spazi per fare le loro feste, trovarsi, c’è più apertura anche riguardo a noi che la comunità ci lascia Sant’Agostino per le riunioni.... A noi filippini la gente ci aiuta e io penso perché noi rispettiamo la gente che vive qua prima di noi... ci sono quelli che invece vengono e non sanno rispettare le regole e allora poi è normale che con voi sono razzisti... tipo quelli marocchini, albanesi, sempre loro che fanno problemi, risse” (J., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, nato in Italia).

“Noi del sud America siamo peggio [tranquilli], facciamo le nostre feste, non ci vedi a fare casino per strada, sappiamo come ci si comporta... indiani, cinesi pure loro le persone le trattano bene perché anche loro sono calmi... c’hanno le loro cose, la loro religione ma non vengono e dicono comandiamo noi... io certi marocchini, rumeni, tunisini che pensano che Modena sia loro li conosco, dai discorsi che fanno che dicono qua noi siamo meglio, mica come sti scemi di modenesi... loro vogliono essere schifati perché sono i primi a essere razzisti. Perché con noi, quelli filippini, indiani la gente è tranquilla? Perché forse ce l’abbiamo un’educazione noi” (Y., ragazza di 19 anni, genitori dominicani, da 4 anni in Italia).

### **10.3 Di padre in figlio: l’ineluttabilità della differenza**

La disamina delle forme di discriminazione e pregiudizio diffuse tra gli adolescenti stranieri del mio universo di riferimento evidenzia con modulazioni e sfumature differenti la presenza di meccanismi di esclusione nel contesto modenese. Gli spazi della vita quotidiana del giovane migrante alimentano così la frattura identitaria, rinforzando da un lato la propensione per ambienti monoculturali o etnicizzati, considerati come protettivi nei confronti di una realtà percepita come discriminante, e amplificando dall’altro le conflittualità con gli autoctoni, ritenuti razzisti e carichi di pregiudizi nei confronti dei migranti. Contemporaneamente, la diffusione di immagini screditate e stereotipi sull’etnicità attiva un processo di ostilità che coinvolge gli stessi appartenenti all’outgroup, ricalcando una lettura stereotipata dei fattori culturali, specie di alcune etnie.

Il rimando costante alla differenza e al suo radicalismo innescano in questo modo pratiche di auto ed etero- esclusione che finiscono per creare gruppi sempre più autarchici, chiusi nelle proprie identificazioni e incapaci di superare i confini dettati dal pregiudizio, in una circolarità di logiche dicotomiche che si riproducono di generazione in generazione, rinforzando la separazione nelle relazioni interetniche, che non favorisce di certo l’integrazione sociale e la partecipazione positiva al vivere civile delle seconde generazioni.

Le discriminazioni si spostano infatti dai genitori stranieri ai figli, che si trasformano in nuovi e validi sostituti dei precedenti capri espiatori. Ad essi vengono attribuite le colpe del disordine, del degrado urbano, degli episodi violenti. Sono discorsi che sembrano però fedeli riproduzioni delle critiche espresse costantemente dal mondo adulto e che lasciano presupporre che vi sia un fortissimo condizionamento, soprattutto delle famiglie, nella formazione dei pregiudizi sugli stranieri.

La divisione dei gruppi giovanili in *bolle d'aria* [Cesareo e Bichi 2010] indipendenti, che abbiamo visto caratterizzare le relazioni amicali e amorose tra gli adolescenti del modenese, è a sua volta causa e conseguenza di queste discriminazioni. Si attivano in questo modo diverse forme di identità che risultano come scelte espressive dettate più da condizionamenti esterni che da volontà personali e che possono innescare atteggiamenti reattivi e rivendicativi nei confronti della società ospitante, riducendo significativamente le possibilità di una convivenza pacifica tra generazioni e culture.



## 11. *L'identità in fieri: gli stili di vita nel quotidiano*

Le seconde generazioni costituiscono un perfetto ambito di studio delle migrazioni per analizzare i percorsi e le scelte di inserimento che genitori e figli operano attraverso gli atti apparentemente più banali della vita di tutti i giorni, quali sono appunto le scelte di consumo [Bosisio et al 2005]. La letteratura sui consumi ha mostrato il carattere eminentemente relazionale di queste pratiche [Sassatelli 2004], la loro capacità di segnare inclusione ed esclusione [Bourdieu 1979], la loro centralità nella formazione e riproduzione delle unità domestiche e dei rapporti di genere all'interno delle famiglie [Pink 2004] e l'importanza che esse rivestono nel rapporto tra genitori e figli [Giovannini e Palmas 2002]. Nel complesso quindi, i consumi dei giovani di seconda generazione al loro interno si connotano come un luogo privilegiato per comprendere meglio come accanto a strategie imitative, si trovino una varietà di pratiche creative, frutto dell'interazione tra variabili di genere, appartenenze in termini di classe sociale, capitale culturale ed economico della famiglia e disposizioni individuali [Leonini e Rebughini 2010], mediante le quali vengono negoziati sia il processo migratorio sia il processo di integrazione sociale. Le seconde generazioni di immigrati sviluppano i loro processi di identificazione con i genitori e con l'ambiente esterno attraverso scelte e comportamenti che attingono alla cultura di provenienza così come a quella di arrivo e che si traducono in vere e proprie strategie per definire il proprio status, mantenere la propria posizione e fissare le distanze sia tra gli individui della stessa classe sia da quelle degli altri gruppi sociali [Paltrinieri 1998].

L'obiettivo di questo capitolo è quello di approfondire alcuni aspetti specifici della vita quotidiana e degli stili di vita, con un'attenzione alle pratiche di consumo e i loro legami con i modelli di identificazione di questa nuova generazione di italiani.

### 11.1 **La moda: tra logiche di gruppo e creatività**

Molto più di altri consumi, l'abbigliamento è in grado di esprimere valenze simboliche e specificità identitarie. Esso è tradizionalmente considerato, infatti, come terreno di incontro tra l'esigenza di apparire e quella di essere, esprimendo istanze di ordine estetico e critico [Giancola 1999]. Come forma di presentazione del self [Goffman 1969], la moda assume un valore centrale per chi è giovane, poiché con l'adolescenza inizia un'età in cui il bisogno di comunicare e rappresentare se stessi si manifesta attraverso la sperimentazione di nuove forme estetiche e la condivisione di gusti con i coetanei [Leonini e Rebughini 2010]. L'abbigliamento è così il modo di indossare il contesto sociale, uno strumento capace di favorire l'interazione con potenziali amici o, al contrario, una barriera verso chi veste in modo diverso: esso delimita, stratifica e facilita le relazioni nello stesso momento in cui plasma l'identità mediante una demarcazione della propria identità [Garot 2008]. Queste osservazioni sono più che valide se applicate ai giovani di origine straniera, per i quali si può supporre che, tuttavia, alcune pratiche di consumo in termini di mode e

abbigliamento assumano connotazioni particolari in funzione della loro specifica condizione di migranti, contribuendo sia ad affermare un'appartenenza generazionale che la partecipazione ad un gruppo etnico di riferimento.

Nelle mie osservazioni tra i giovani stranieri modenesi, ho potuto evidenziare differenti ricorsi a stili e accessori, con modalità che intrecciano segni per rivendicare le origini culturali dei genitori a quelli delle mode giovanili. Se l'abito viene scelto come espressione dell'appartenenza etnica, può diventare strumento di un'identificazione con valori tradizionali e, in particolar modo, religiosi che si combinano con una reinvenzione parziale degli oggetti, dettata dalla necessità di rappresentarsi comunque come giovani:

“ Mi piace il velo, lo porto perché credo nella mia religione, nei valori che mi hanno dato i miei genitori... certe volte le persone mi dicono «ma come fai? Non si vedono i capelli, ti copri tutta...»... per me invece è proprio più femminile una donna col velo, si vedono di più gli occhi... quando mi vesto non è che poi mi metto le cose lunghe o sempre nere... mi trucco, non tanto ma mi piace un po' truccarmi e anche i vestiti non sono da vecchia, mi metto anche i tacchi qualche volta... il velo non è che vuol dire che non sei più una ragazza, solo che devi stare attenta a come lo porti” (S., ragazza di 14 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Io sono della religione sikh, per noi il turbante è una cosa importante, non si toglie mai... non mi dà fastidio, mi piace perché così rispetto la religione e i miei genitori... i vestiti mi vesto normale, jeans, le magliette come gli altri, solo che invece del cappello uso il turbante...” (A., ragazzo di 14 anni, genitori indiani, da 12 anni in Italia).

In questo senso, l'abito risente sia delle aspettative più o meno vincolanti delle famiglie migranti, che pretendono dai figli un'appropriata *self-presentation* nel mondo esterno in ottemperanza ad un conformismo culturale, sia della richiesta di autonomia dell'adolescente straniero, che cerca così di esercitare una contro-pressione sui genitori provando ad educarli all'innovazione delle strategie identitarie tradizionali [Perotti 2000] ed innescando processi di “non-conformità culturale”:

“Mia madre non vuole che mi compro certe cose, mi dice «questo troppo trasparente, questo troppo scollato, tuo padre che deve dire»... viene sempre con me quando mi serve qualcosa perché deve decidere lei... io cerco di fare una via di mezzo, così capisce che non è che mi posso vestire come lei, sono sempre una ragazza di 16 anni pure che sono marocchina” (F., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, da 10 anni in Italia).

“I miei certe cose non le capiscono... mio padre se mi vede con i pantaloni calati incomincia a dire che sono un frocio, che mi vesto come un barbone perché per lui non è che capisce che è una moda tra noi ragazzi... io gli spiego che lo usiamo tutti, che è un modo di vestirsi che va come il capellino o le scarpe come le Air max che andavano due anni fa... cerco di far capire così pure loro diventano un po' moderni” (B., ragazzo di 16 anni, genitori ghanesi, da 4 anni in Italia).

I riferimenti alle proprie origini e all'estetica della propria cultura non sempre sono connotati da una valenza religiosa, ma possono anche essere una forma per rivendicare un legame con il gruppo di provenienza. Ne sono un esempio gli orientamenti per *outfit etnici*, caratterizzati da accessori e stili così definiti da risultare come un emblema identitario per alcune compagnie giovanili, come ad esempio quelle di ragazzi napoletani o di giovani ghanesi, e in alcuni casi come una sorta di uniforme, che funge da dispositivo comunicativo per esprimere pubblicamente l'etnicità. L'uso dell'orecchino, l'ostentazione di tatuaggi, la scelta di capigliature aggressive con creste o mezze rasature, l'uso di pantaloni a bassa vita che lasciano intravedere l'intimo, la “fedeltà” a determinati marchi sono alcuni degli esempi di questa doppia strategia, culturale e giovanile:

“Ormai riesco ad identificare facilmente i ragazzi napoletani: la maggior parte di loro porta un orecchino diamantato a sinistra che ricalca la moda di alcuni calciatori e dei rapper americani; usano quasi sempre le stesse marche, perlopiù marchi sportivi come Adidas e Nike e per l’abbigliamento capi della Frutta, Guru, Moncler dai colori vistosi e tessuti tendenti al lucido, e pantaloni jeans firmati o tute, sempre rigorosamente di marca. Anche le capigliature sono simili perché nella maggior parte dei casi hanno capelli a spazzola, rasati ai lati. Anche i ragazzi ghanesi hanno un abbigliamento molto definito: cappellino con visiera, collane vistose, pantaloni skinny di marca, scarpe da skater aggressive o sneakers alla moda, cuffie per la musica in stile anni ’80, colorate e maxi, usate come accessorio. Le ragazze ghanesi hanno invece quasi sempre le trecchine (quando non cercano di lisciarsi i capelli con risultati tra l’altro non ottimali viste le chiome ricciolute) e accessori, come collanine e bracciali molto sgargianti” (novembre 2011, diario di campo).

“I napoletani c’hanno tutti l’orecchino, nella mia compagnia lo teniamo tutti quanti... non lo so è bello alla fine, c’è si usa e qua è come una moda tra di noi... c’è ti vedi e lo sai che sei di giù. Pure i capelli tipo no mò si usa che si porta il capello con la cresta e rasato, ce li hanno pure Hamsik e Borriello (calciatori)...” (P., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

“Io mi vesto con lo stile gangsta, c’è come i rapper americani... la maggior parte dei ragazzi neri si veste così, ci piace lo stile americano, è uno stile tra di noi... io vado a Brescia certe volte dai miei cugini e pure loro si vestono così... qua in Italia sta moda l’abbiamo lanciata noi, poi gli italiani cercano di copiarci ma è il nostro stile, ci vuole un nero per portare uno stile così (ride)...” (M., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

Quando la scelta nell’abbigliamento non è strettamente connessa ad una volontà di esibizione dell’appartenenza, gli abiti e gli accessori costruiscono spazi semantici, in cui i significati e le logiche identificative si mescolano dando luogo a pratiche di consumo additive e ad una *poligamia culturale* [Visconti e Napolitano 2009], con esiti di tipo alternante. Le tendenze modaiole emergenti si esplicano così in maniera multiforme, passando dallo stile truzzo/tamarro a quello casual/sportivo, dal fighetto al ganga style<sup>104</sup>:

“Basta che mi vesto, seguo la moda ma non sono fissato.... Se mi devo dire di uno stile mi piace casual, jeans, scarpe tranquilla, maglioncino... d’estate una maglietta e un paio di pantaloni corti... c’è mi piace che sto comodo alla fine” (S., ragazzo di 18 anni, genitori rumeni, da 4 anni in Italia).

“Io mi vesto come mi piace a me, non con i pantaloni giù... mi piace che mi vesto un po’ elegante ma non con la camicia tutti i giorni, c’è qualcosa un po’ più fighetto... tipo quelli con la tuta mi fanno cagare, che sono come gli sfattoni, sembrano sempre sporchi... A me piace la roba firmata sinceramente, se una cosa è del mercato non me la metto”

“Dipende dalla situazione.. a scuola mi vesto normale perché la mattina alle 6 mi scoccio a vestirmi, a farmi i capelli... se devo uscire con gli amici invece maglietta scollata, jeans stretto, capello sempre alzato con la cresta... scarpe sportive fighe, sportive però firmate dipende da quelle che si usano... certi dicono che sono tamarro ma solo perché mi piacciono le maglie colorate, le collane ma vabbè non lo so... diciamo che sono tamarro si dai” (N., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

---

<sup>104</sup> Questi sono solo alcuni degli stili giovanili in voga negli ultimi anni. Per una prima e sommaria rassegna delle varie tipologie, che dia un’idea più dettagliata delle scelte nel vestiario e negli accessori, oltre che delle preferenze musicali si rimanda ai testi di Giancola *La moda nel consumo giovanile. Strategie & immagini di fine millennio*, 1999; Zambuto, *Generazione e giovani*, 2003; Tsuchiya, Tessarolo e Marazzi, *Stili glocali. Forme e tendenze di mode giovanili in Italia e in Giappone*, 2012.

“Mi attrae la roba firmata che però non le uso mai perché non mi sento a mio agio poi... nel mio armadio trovi da una parte i vestiti tranquilli per la scuola, dall'altra quelli per uscire, gonne, tacchi belli alti, maglie scollate... mi piacciono le cose che si notano, i vestitini corti per andare a ballare, cose così... non mi vestirei mai come le sfattono o quelle dark, sono più tipo housettara (stile tamarro)” (D., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, nata a Modena).

“Come capita mi vesto, basta che non vado in giro come un barbone. Non mi piacciono i pantaloni stretti o che cadono e si vedono le mutande come i ricchioni... non seguo la moda, non me ne frega un cazzo a me, mia madre me le compra lei le cose... va nei negozi e prende delle cose però non è che non mi vesto bene... mi vesto come viene ecco” (M., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

“Io mi vesto bene diciamo... nella mia compagnia siamo tutte fissate, seguiamo la moda, vediamo le cose che si usano, andiamo in giro sempre curate, tacchi, pantalone stretto, borsa abbinata al giubbotto... siamo più fighette delle tipe che girano ... adesso sono tutte con sto modo di vestirsi strano, i capelli rasati da un lato, vestiti sportivi... a me non piace quello stile, lo trovo brutto su una ragazza, sui maschi ancora ancora ma sulle femmine proprio no” (I., ragazza di 17 anni, genitori albanesi, da 8 anni in Italia).

“Per me la moda è importantissima... io però faccio delle cose che ho uno stile mio, cerco sempre di personalizzare... di base mi piace lo stile da fighetto ma poi ci aggiungo delle cose tipo vedi che porto sempre la sciarpina leggera abbinata... l'anno scorso tipo c'avevo gli occhiali così per fare il figo...” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

In alcuni casi, le sperimentazioni nel corso degli anni permettono di cambiare completamente il codice espressivo. Uno *zapping idenitario* [Song 2003] tra le varie opzioni disponibili che rende possibile un costante riadattamento, mediato quasi sempre dalle compagnie amicali del momento:

“Vestiti firmati, stili diversi negli anni... adesso pantalone cascante, scarpe firmate sportive, felpe col cappuccio... quando ero più piccolo mi piaceva più vestirmi da fighetto con tutto precisino perché uscivo con certa gente che si vestiva così, andavamo a ballare in delle discoteche e allora era meglio che ti vestivi più tirato, ma adesso mi sono stancato, mi piace di più largo, comodo” (M., ragazzo di 15 anni, genitori filippini, nato in Italia).

“Ho cambiato stile, prima mi vestivo da truzzo... c'è pantaloni stretti, capelli alti a spazzola, canottiera sopra vestiti, ma ho cambiato adesso mi metto più la camicia, il giletto, la scarpa più elegante... tipo più da fighetto... anche i miei amici si vestono come me, ci vestiamo simili quando usciamo” (S., ragazzo di 16 anni, genitori pakistani, da 7 anni in Italia).

Come accade anche per i coetanei italiani, la marca nella scelta del vestiario assume una valenza determinante: si configura infatti come un segnale di integrazione sociale e conformismo inevitabile, anche in contrasto con la scarsa disponibilità di risorse economiche dei genitori. Si verifica in sostanza quella che viene definita come un'integrazione illusoria [Ambrosini 2004], ossia una situazione di forte svantaggio relativo, caratterizzata da una persistente carenza di strumenti atti a soddisfare le aspettative sorte nell'assimilazione culturale dei giovani agli stili di vita e ai consumi della società italiana:

“ A me piacciono un sacco le robe firmate... le scarpe io non me le metto se non sono firmate perché non mi piacciono proprio... non è che i miei sono ricchi, non c'abbiamo tanti soldi... io magari mi metto da parte i soldi che mi danno qualche volta e quando ce li ho me li spendo per

comparmi le scarpe... queste Nike me le sono comprate con i soldi del compleanno e con dei soldi che c'avevo da parte" (A., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia).

"Mi vesto bene, mi piace seguire la moda, mi piacciono molto i vestiti firmati... mia madre mi rimprovera sempre perché dice che non mi accontento delle cose normali, quelle del mercato, dice tanto che poi sono uguali a quelli firmati solo senza la marca e che costano solo di più, ma per me non è mcosì... le cose firmate sono meglio, io mi impunto proprio... non è che mi compro mille cose ma quando voglio un vestitino, una maglia bella li stresso fino a quando non me li comprano..." (C., ragazza di 15 anni, genitori napoletani, nata a Modena).

Molti pongono l'accento sul desiderio di emulazione dei coetanei e sul richiamo che la marca e gli stili diffusi nella classe giovanile autoctona esercitano, anche attraverso una socializzazione anticipatoria<sup>105</sup>, che coinvolge le ragazze e i ragazzi socializzati e cresciuti in contesti di cui hanno assimilato gusti, aspirazioni, modelli di consumo [Ambrosini 2005]:

"Qui voi sapete come vestirvi... quando ero in Romania guardavo sempre la televisione italiana prima di venire e mi piaceva proprio come si vestono le donne, le scarpe, i capelli particolari... secondo me in Italia c'è proprio uno stile che a me piace molto... io cerco sempre di vedere come si vestono le ragazze qua e poi faccio il mio stile, magari non mi compro le cose che costano troppo ma vado nei negozi come Pull and Bear, H&M dove la roba costa poco ma è alla moda" (L., ragazza di 18 anni, genitori moldavi, da 5 anni in Italia).

"Sinceramente mischio molto nel vestire... mi piace seguire la moda, tipo adesso i ragazzi qua portano Fred Perry, Levi's, Abercrombie, tutte marche fighe e stilose... poi magari la maglia la compro nei negozi più tranquilli, con un bel disegno ma che non spendo tanto... guardo sempre come si vestono gli altri così mi faccio un'idea, non che li copio... quando ero in Colombia mi interessava la moda, all'inizio volevo fare tipo lo stilista e guardavo sempre le sfilate di Milano, così vedevo la moda come usava..." (K., ragazzo di 16 anni, genitori colombiani, da 6 anni in Italia).

In altri casi, infine, l'abbigliamento opera in direzione di un rafforzamento dell'identità di genere, traducendosi in una regola implicita per definire, accettare o isolare gli altri coetanei. Tra i ragazzi, soprattutto nelle scuole tendenzialmente maschili e nei contesti pubblici di aggregazione, i codici di abbigliamento si oggettivano su una *normatività esplicita* [Leonini e Rebughini 2010]: servono cioè ad indicare precisi modelli a cui conformarsi, di solito improntati alla virilità, pena l'etichettamento come sfigati, deboli o, nei casi peggiori, omosessuali. In particolare vengono criticati i look anonimi, quelli cioè di ragazzi meno intraprendenti e più invisibili nel corpo scolastico, che finiscono per essere isolati dai giovani più modaioli e trasgressivi:

"Noi albanesi ci sappiamo vestire, ci riconosci subito dallo stile quando andiamo a ballare... i pakistani li hai visti? Si vestono di merda, sembrano mio nonno con quei maglioncini brutti, sti jeans del 1200... sono proprio degli sfigati" (P., ragazzo di 15 anni, genitori albanesi, da 8 anni in Italia).

---

<sup>105</sup> La *socializzazione anticipatoria* è un processo che si attua spesso in chi si appresta a emigrare: quando ancora si è nella zona d'origine, i futuri emigranti farebbero proprie non solo certe mete della società ospitante, ma anche certe procedure e sarebbero già consci del fatto che per vivere nella nuova società e ottenere il successo dovranno adottare specifiche modalità di vita. Ciò sarebbe il frutto di un costante ma indiretto contatto con la società d'arrivo, esercitato principalmente attraverso mass-media e contatti con altri emigranti, che finisce per produrre un'esaltazione del nuovo contesto di approdo rispetto a quello di partenza [Alberoni e Baglioni 1966; Ambrosini e Molina 2004].

“Ma certi si vestono proprio di merda... noi neri siamo i numeri uno a vestirci, anche le ragazze lo dicono che ci sappiamo vestire proprio bene... i marocchini e i napoletani sono dei tamarri con quelle robe che si mettono, che non si capisce che stile c’hanno... poi vabbè quelli indiani, pakistani sembrano dei froci di merda, si vestono a 16 anni manco stessero alle elementari ancora, sono ridicoli” (W., ragazzo di 16 anni, da 13 anni in Italia).

“Oggi ho parlato con un gruppetto di ragazzi durante l’ora di informatica, vista la disponibilità del prof che non sembrava molto interessato al fatto che i ragazzi completassero i compiti assegnati, quanto piuttosto che stessero fermi in classe. Abbiamo parlato un po’ del loro modo di vestire, perché un paio di loro, un marocchino e un pakistano, hanno dei capelli a spazzola e sono sempre molto curati nel vestire. Gli altri tre, un albanese, un filippino e un napoletano si sono uniti subito alla conversazione, iniziando a dare giudizi. È emerso che alcuni ragazzi sono considerati degli sfigati perché non seguono le mode, scelgono look molto anonimi come ad esempio i pakistani o i turchi. In classe, questi sono i ragazzi più isoalti dai gregari e dai loro gruppetti di adepti e spesso sono al centro delle loro battutine maliziose e dei loro commenti a sfondo sessuale” (marzo 2011, diario di campo).

Anche nelle ragazze, l’abbigliamento assume i caratteri di marcatore sociale della specificità femminile. Oltre a configurarsi come strumento di conquista dell’altro sesso, il vestiario diventa un aspetto per valutare a priori l’altro, definendolo così a seconda del suo livello di adesione alle mode del momento. Specie tra le ragazze ghanesi e tra le giovani straniere nate in Italia ho riscontrato la tendenza a giudicare le coetanee sulla base dello stile, rilevando in alcuni casi la stessa prepotenza e lo stesso scherno nei confronti delle giovani ancora legate ad uno stile più infantile nella scelta del vestiario, o comunque molto lontane dal modello femminile appariscente e provocante considerato come vincente:

“Durante l’intervista, mi sono accorta che S., una ragazzina tunisina che da quanto mi hanno detto i professori ha avuto già un paio di sospensi soni, prendeva in giro G., una ragazzina marocchina di 14 anni molto taciturna e con un’aria molto infantile. Quando siamo arrivate alle domande sullo stile nel vestire, G. ha infatti sostenuto che le piace truccarsi un pochino quando esce con le amiche anche se suo padre è molto severo e non glielo permette, costringendola a farlo di nascosto. Mentre parlava dei vestiti che le piace indossare nelel uscite serali, S. ha iniziato a riderle dietro e a prenderla in giro con l’altra ragazza vicina, ridicolizzandola apertamente per il suo essere una bimbetta che non capisce niente della vita e che si veste come una di prima elementare” (novembre 2011, diario di campo).

“ Noi ghanesi prendiamo le vostre mode e le esageriamo... vediamo come vi vestite e poi ci inventiamo noi uno stile... le donne africane sono sempre che si fanno vedere in giro, le riconosci subito da come si vestono... e poi siamo più belle. Quella marocchine a me mi fanno cagare invece... o c’hanno sto velo in testa e si vestono come le suore... pure le turche si vestono proprio male, mai una cosa alla moda, in classe c’è una che proprio non lo so dove le compra certe cose orrende” (H., ragazza di 14 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

Questa tendenza sembra tuttavia essere riferita più alle regole sottese all’ambiente scolastico e ai diktat del gruppo amicale di riferimento, piuttosto che ad interpretazioni personali: in questo senso lo stile adottato diventa uno scudo per difendersi dagli attacchi e dai giudizi negativi dei coetanei, uno strumento per sopravvivere in questa fase della crescita così complessa, anche a costo di screditare chi sceglie, autonomamente o per il condizionamento derivante dal contesto di origine, di non uniformarsi alla ricerca alla ricerca costante di uno stile che li definisca.

## 11.2 La musica come espressione dell'identità

La musica rappresenta sicuramente una delle pratiche di consumo più pluralista e sincretica in assoluto: essa è infatti un terreno di grande interesse per studiare le identificazioni dei giovani migranti, che proprio attraverso pratiche, abitudini e riferimenti a mondi culturali differenti, creano un quotidiano fatto di linguaggi e suoni polivalenti. Con la musica, gli adolescenti trovano un'auto-rappresentazione che si manifesta nell'ambito privato ed emotivo, ma riescono anche a costruire un'immagine di sé nel mondo esterno selezionando le preferenze musicali offerte dal mercato e dai pareri dei coetanei [Leonini e Rebughini 2010]. Inoltre, rispetto ai genitori e ai primo-migranti, le seconde generazioni sperimentano con più facilità una cultura musicale transnazionale, che permette da un lato di conservare gusti musicali vicini alle proprie origini e dall'altro di ricorrere a sonorità globali, soprattutto con la diffusione di internet e della pratica del video sharing, e di mp3 e Ipod che permettono di portare la musica ovunque con sé. Lungi dall'essere ancora il settore dei consumi con la maggior capacità classificante in termini di stratificazione sociale [Bourdieu 1979], la musica si pone così come veicolo dell'ibridità e dell'esplorazione culturale, favorendo la riflessività e l'apertura dei confini identitari [Hannerz 1998; Appadurai 2001].

I giovani del mio universo empirico di riferimento si iscrivono in maniera conforme in questa lettura dei gusti musicali, con declinazioni peculiari in relazione alla cultura di provenienza e alle forme di identificazione generazionali e di genere. In linea di massima, è diffusa la tendenza ad avere una conoscenza plurale del panorama musicale, procurandosi le canzoni in rete e mediante lo scambio con gli amici, e l'ascolto sembra essere sempre più pubblico, non solo confinato nei locali ad esso riservati- discoteche, concerti- ma anche per strada, sui mezzi pubblici e in molti casi anche in classe.

Volendo però provare a tracciare un quadro chiarificatore, una prima possibile differenziazione nelle scelte musicali è quella che evidenzia un attaccamento di tipo affettivo verso i suoni della cultura dei genitori. Si tratta di scelte compiute perlopiù da giovani che sono emigrati da poco e che probabilmente sentono più la necessità di mantenere le radici con le origini, anche in virtù di una comprensione dell'italiano limitata alla semplice interazione quotidiana negli ambienti scolastici, e da adolescenti che si identificano totalmente con la cultura di provenienza, come accade ad esempio nel caso degli indiani o di alcuni giovani di fede musulmana:

“Io ascolto indiano, pakistano.. c'è un cantante che si chiama Imran Kahn...pakistano che sta in Inghilterra e fa house, fa musica bene... mi piace la musica pakistana, ci sono canzoni che parlano dell'amore, dei problemi che hai con i genitori” (A., ragazzo di 18 anni, genitori pakistani, da 5 anni in Italia).

“Sento un po' di tutto ma di più musica rumena... mi piace molto il significato delle canzoni e poi è nella mia lingua quindi capisco di più che vuole dire” (R., ragazza di 19 anni, genitori rumeni, da 3 anni in Italia).

“Non mi piace la musica italiana, mi piace la musica tunisina che c'ha delle parole potenti, che parlano di amore, di ragazza...” (H., ragazzo di 15 anni, genitori tunisini, da 4 anni in Italia).

“Canzoni indiane che parlano di amore... mi piace sentire le parole nella mia lingua, in inglese o in italiano è più freddo, non mi emozionano” (R., ragazzo di 17 anni, genitori indiani, da 4 anni in Italia).

“Io sento la musica turca, a volte canzoni allegre a volte romantiche, tristi... come va l'umore scelgo la musica... italiana non mi piace, preferisco la mia lingua, non so perché” (A., ragazza di 16 anni, genitori turchi, da 8 anni in Italia).

Non sempre però l'ascolto di musiche legate ad un determinato universo comunitario di riferimento esclude l'interesse per stili più variegati e si traduce in identificazioni nette. La musica riesce infatti a coniugare passato e presente, memorie del passato e stili giovanili decontestualizzati, permettendo ai giovani di riscoprire aspetti tradizionali della propria appartenenza e di coniugarli con il panorama musicale appreso nella vita quotidiana con gli altri coetanei:

“House e reggaetone, poi ascolto musica egiziana... mi piacciono perché le canzoni egiziane parlano di amore, delle donne, del matrimonio, del tradimento, sono canzoni che ti fanno pensare, romantiche... l'house e il reggae li sento quando esco con gli amici, mi piacciono anche quelli... metà e metà, non ho un genere e basta” (S., ragazza di 18 anni, genitori egiziani, nata in Italia).

“Io un cantante marocchino che mi piace da un sacco, però ascolto anche le canzoni inglesi, americane anche se non capisco tutte le parole... magari mi scambio la musica nell'mp3 con le mie amiche così scopro qualche cantante nuovo e loro sentono i miei...” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“A me la musica napoletana mi fa uscire pazzo, mi piace tantissimo, la sento sempre però non è che sento solo quella... qualche volta sento pure house o le canzoni pop italiane, quello che gira su mtv... non c'ho un genere e basta anche se la napoletana per me è il meglio” (C., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena)

“Un po' di tutto, musica albanese, house, qualcuna italiana... la musica albanese mi piace proprio, a casa la sentiamo tutti, pure i miei fratelli... poi quando vado a balare sento pure le musiche che vanno qua... mescolo un po', non è che solo albanese” (A., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 7 anni in Italia).

Una seconda differenziazione nei gusti musicali riproduce degli orientamenti di genere definiti che tagliano in maniera trasversale le singole appartenenze. Le ragazze propendono per artisti e prodotti inscrivibili nella scena pop, dance, latino-americana e leggera, contraddistinti da sonorità più orecchiabili e riferite al mondo dei sentimenti [Gasperoni et al 2004]; senza grosse differenze a seconda dell'etnia di origine:

“Io ascolto di tutto tranne il rock, il rap, quella roba là che fanno casino... italiani mi piace Elisa, Amoroso, Arisa, quelli di Amici e di Sanremo giovani...” (C., ragazza di 14 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Io sento la musica pop di cantautrici inglesi o americane. Qualche volta sento italiani come Ramazzotti, Laura Pausini... canzoni d'amore comunque, roba rilassante, che ti fa pensare non quelle musiche tunz tunz da discoteca” (N., ragazza di 15 anni, genitori moldavi, da 6 anni in Italia).

“Un po' di tutto, ma soprattutto latina perché mi piace che la puoi anche ballare... italiana qual cosina se mi piace la canzone... quando vado fuori mi piace la musica commerciale, quella bella che senti in giro come Rihanna, Kate Perry... canzoni che si ballano e sono divertenti” (D., ragazza di 17 anni, genitori cubani, da 5 anni in Italia).

I ragazzi scelgono invece ritmi e sonorità più duri, come il rap, l'house commerciale o le varie espressioni del reggae. Tuttavia, si tratta di scelte effettuate all'interno di specifiche appartenenze nazionali, tanto da configurarsi come veri e propri marcatori identitari all'interno della categoria giovanile più ampia. Si tratta ovviamente di generalizzazioni rese possibili dalle tendenze del momento, che tuttavia individuano delle logiche interne

alle singole compagnie etniche, strettamente legati alla frequentazione di locali e agli stili nell'abbigliamento, che spesso ricalcano le diverse adesioni musicali.

Tra i ragazzi intervistati, l'house commerciale è ad esempio indicato principalmente dalla compagine napoletana, di solito in accompagnamento a quella pop e neo-melodica. Si tratta di un tipo di musica che permette di ballare, di sfogarsi senza concentrarsi sui testi e sui significati, ma solo sull'orecchiabilità e sulla *danceability* della musica. È un genere musicale che i giovani napoletani tendono ad ascoltare, in effetti, anche nelle loro uscite serali in discoteca e che identifica un particolare stile nella scelta del vestiario (truzzo/tamarro):

“Vabbè musica napoletana per forza e house a palla... io pure a casa lo sento sempre e mia madre si incazza... quando andiamo a ballare andiamo in discoteche dove si balla l'house, uno perché ci piace vestirci bene, con la camicia o d'estate con le magliette scollate, abbronzati.... due perché è bella per ballare sta musica, ti coinvolge capisci... ” (F., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

Il reggae, la musica gangsta-rap, espressione della più ampia cultura hip-hop, e l'r&b sono invece le preferenze dei giovani stranieri provenienti dal Centro Africa (Nigeria, Ghana), accomunati da un'adesione alla cultura *rastafari* e da una riscoperta della *blackness*. La condivisione musicale si definisce anche in questo caso attraverso l'abito, che si caratterizza per l'uso di pantaloni larghi e scarpe da skater:

“Reggae e hip-hop, gangsta rap... giriamo con miei amici e sentiamo la musica in giro con l'mp3... i miei amici fanno le gare di breakdance con gli altri il sabato, si fanno le sfide per vedere chi è più bravo... la musica reggae è una cosa da neri, tutti i neri la sentono” (P., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 11 anni in Italia).

“Reggae tone, hip-hop, un po' di tutto... i ghanesi sentono sempre sta musica perché poi un sacco fumano e allora ci sta bene sta musica quando fumi con gli amici...” (D., ragazzo di 18 anni, genitori grane, da 14 anni in Italia).

Il genere rap caratterizza anche i gusti dei giovani maghrebini, albanesi e filippini che, attraverso questa particolare forma di parlata ritmica su base musicale fatta di rivendicazioni, provocazioni verbali, uso di slang e parolacce, vedono rappresentata la realtà in tutta la sua schiettezza, senza abbellimenti e fronzoli. È un genere musicale che porta nei propri testi storie e voci della strada, proponendo una nuova forma di linguaggio immediato e schietto, capace di fotografare la realtà, denunciandone disagio e ineguaglianza. In termini stilistici, l'ascolto di musica rap non sembra essere così condizionante, tanto che tra i sostenitori del mio gruppo di riferimento ho trovato sia giovani che adottavano uno stile rap molto marcato (felpe colorate, scarpe Nike, cappello con visiera piatta), che ragazzi con uno stile più casual:

“Rap, free-style, poi anche un pò di goa... preferisco il rap però perché nelle canzoni ci sono dei significati, parlano della vita vera, non delle cazzate, ti sembra che stanno parlando di te certe volte... certe volte uno pensa che sono solo parolacce, insulti ma invece parlano dell'amicizia, delle donne e di quanto sono troie che ti fanno credere di amarti... è bella vecchia, devi sentirla” (S., ragazzo di 15 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

“Ascolto il rap di più americano perché quello italiano certe volte fa schifo... americano no, tipo Eminem, Lil Wayne, Wiz Khalifa sono grandi, numeri uno... nelle canzoni rap ci sono le parole belle che ti fanno capire, pensare a come va il mondo... i ricchi c'hanno tutto, i poveri stanno sempre dietro... ti insegnano i valori dell'amicizia, del rispetto... sono parole forti “ (A., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

“Musica rap, perché sono canzoni che ti raccontano la vita, senti le parole e dici cazzo... Mi piace pure la musica albanese qualche volta, ma il rap è un'altra storia... certi rapper sono bravissimi a dire le cose che penso pure io però con le rime” (A., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 9 anni in Italia).

“Io ascolto musica rap soprattutto americana e filippina... mi piacciono tutti e due, americana di più per le cose che dice, il messaggio delle canzoni... ti insegna la vita, che non ti devi fidare, chi sono gli amici, che devi sempre lottare... quello filippino è bello perché parlano metà inglese metà filippino...” (J.C., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, nato in Italia).

### 11.3 Consumi medialti e forme di intrattenimento culturale

Insieme all'abbigliamento e alla musica, il campo del consumo che potremmo definire dell'informazione è uno tra i settori più importanti e attualmente battuti negli studi sui migranti e sui loro figli [Benasso e Bonini 2006; Bovone e Lunghi 2009; Colombo 2010].

Il contenuto simbolico dei prodotti dell'informazione (cinema, televisione, letteratura, internet) funge da specchio per riflettere e confrontarsi con la realtà giovanile, poiché questo genere di consumi si collocano in una via di mezzo tra lo spazio privato della famiglia, che seleziona e offre un pacchetto culturale ai figli, e lo spazio pubblico, che fornisce ai giovani contenuti fruibili mediante i mezzi di comunicazione [Leonini e Rebughini 2010].

Nelle rilevazioni empiriche effettuate, sono emerse nuove e vecchie pratiche di consumo, in particolare in relazione all'uso del mezzo televisivo e alle recenti forme di fruizione mediale, che si esplicano nel vasto mondo della Rete, tali da permettere di identificare negli adolescenti stranieri una componente significativa della più ampia generazione *multitasking* giovanile [Tomassini 2011], orientata al consumo crossmediale e al nomadismo mediatico .

Pur conservando un ruolo principale come fonte di informazioni e di intrattenimento, la televisione è infatti considerata come un passatempo poco interessante, privo di stimoli e utile solo nei momenti di ozio o al più per seguire determinati programmi, perlopiù musicali o inerenti al campo dell'animazione per adulti:

“Non guardo tanto la tv, non mi piace... ogni tanto se sono a casa senza far niente allora guardo su mtv o se c'è un programma che mi piace ma sennò non l'accendo neanche” (A., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“No la televisione è na pall... semp storie d'amore, gente che muore, omicidi... mia amdre sta sempre con la televisione accesa... io mi metto in camera mia davanti al computer, esco, mi sento la musica basta che non sento sta televisione... non la sopporto proprio” (G., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 9 anni a Modena).

“Io guardo i programmi di musica, come Amici, Xfactor, Mtv... qualche volta i film d'amore con mia madre la sera ma non è che mi piace tanto la televisione, sempre le stesse cose” (A., ragazza di 16 anni, genitori moldavi, da 6 anni in Italia).

“La tv la guardo pochissimo... quando torno da scuola, dopo che abbiamo mangiato, mi metto un po' sul divano allora la guardo... tipo Simpson o i Griffin... qualche serie su Mtv così... ” (M., ragazza di 14 anni, genitori filippini, nata in Italia).

“Sinceramente la roba della tv non mi attira... è noiosa la televisione, non ci sono mai cose interessanti... qualche volta seguo i programmi di musica, guardo Grande Fratello ma poco.. se non niente da fare allora la accendo ma posso stare delle settimane senza guardarla proprio... la sera

con i miei magari il telegiornale perché lo vogliono vedere loro ma poi basta” (B., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

La tv svolge tuttavia un ruolo di facilitatore linguistico, soprattutto nei casi di giovani adolescenti arrivati da poco tempo in Italia, che sfruttano così il canale televisivo per apprendere meglio la lingua e potenziare le loro esigue conoscenze in un tempo relativamente breve:

“Io la tv la guardo serve per la lingua... già prima di venire qua la guardavo così imparavo... all’inizio non capivo niente, poi piano piano ho iniziato a capire le cose che dicevano ... certe programmi non mi interessano, le guardo perché così imparo le parole nuove” (A., ragazza di 16 anni, genitori albanesi, da 2 anni in Italia).

“La tv a me mi ha insegnato l’italiano... quando sono arrivata ho passato l’estate a casa da sola a vedere sempre la televisione... in tre mesi ho imparato tante parole e quando sono venuto a scuola è stato più facile con gli insegnanti e gli amici perché capivo abbastanza” (O., ragazzo di 17 anni, genitori moldavi, da 3 anni in Italia).

In alcuni casi, le famiglie scelgono di mantenere un contatto con le origini proprio grazie al mezzo televisivo e all’offerta di canali satellitari. Pur rappresentando una minoranza nel panorama osservato, alcuni giovani dichiarano di vedere quasi esclusivamente canali che trasmettono notizie e programmi nella lingua madre: parliamo di adolescenti provenienti da famiglie particolarmente osservanti o dotate di scarse competenze linguistiche, che usano così la televisione per rinforzare nei figli il senso di appartenenza culturale e limitare contemporaneamente l’accesso a contenuti mediali ritenuti negativi e sconvenienti.

“A casa mia guardiamo la tv della Tunisia perché mio padre vede solo quello, vuole sapere che cosa succede da noi... a lui non tanto piace la televisione italiana, dice che ci sono solo robe sporche, quelle di sesso, donne con pochi vestiti, per la religione non va bene che vediamo questi fatti che sono sbagliati... poi comunque lui dice che dobbiamo sempre ricordarci che siamo tunisini e così se vediamo la tv in arabo... è più facile per la lingua” (R., ragazza di 15 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“Noi tv indiana... vediamo cose di nostro paese tutti... no tv italiana, non piace a miei genitori” (A., ragazzo di 16 anni, genitori indiani, da 4 anni in Italia).

“Tv turca... guardiamo sempre quella, film, le notizie... i miei piace di più perché sentono le cose del loro paese e pure noi figli impariamo cosa succede” (O., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, da 12 anni in Italia).

“A casa mia si guarda la televisione del Marocco... io mi annoio perché fanno sempre o le notizie o i film d’amore ma mia madre non vuole che mettiamo quella italiana, dice che non gli piace... che ci sono quelli che gridano sempre, che dicono le parolacce... poi lei non capisce tanto secondo me e allora vuole vedere i programmi in arabo che così segue meglio” (H., ragazza di 15 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

L’abbandono parziale della televisione risponde tuttavia ad una più ampia articolazione del consumo mediale dei giovani che, in quanto nati e cresciuti in ambienti in cui la presenza di media appare naturale, si muovono tra i vari mezzi di comunicazione con una frequenza e un’intensità sconosciute alle precedenti generazioni [Cavallo 2005]. Si tratta principalmente di *new media*, ossia di tutte quelle tecnologie sviluppatesi posteriormente all’avvento dell’informatica (cd-rom, cellulari, tv digitali), capaci di generare una

comunicazione many to many non più tra utenti passivi ma tra attivi produttori di contenuti e informazione [Rieffel 2007].

Tra questi è il *mediascape*<sup>106</sup> Internet a farla da padrone. La maggioranza degli intervistati dichiara, infatti, di avere in casa un computer e di usarlo quotidianamente per molte ore al giorno, facendo di esso il principale strumento di informazione e condivisione delle loro vite. Chattare, scaricare musica e video, giocare su piattaforme on-line con altri utenti, gestire un profilo su reti sociali virtuali, rappresentano buona parte delle attività dei ragazzi stranieri, che mostrano così di allinearsi perfettamente alle strategie dei coetanei autoctoni [Askegaard et al 2005], con l'unica variante dell'uso della Rete per tenersi in contatto con amici e parenti rimasti in patria. La rete si configura così come uno strumento per la socializzazione e l'integrazione culturale degli adolescenti stranieri ad un modello diffuso di consumatore autoctono, dotato di competenze e routine consolidate in ambito digitale, e al contempo come un mezzo potentissimo per mantenere vivi i rapporti e le relazioni con i parenti e gli amici in un'ottica di comunicazione transnazionale [Boccagni 2009]:

“Sto sempre al computer... appena torno da scuola l'accendo subito e poi faccio le mie cose... è sempre acceso, tutto il giorno.. guardo i film, gioco ai giochi scemi che stanno su internet... vado su facebook a vedere che dicono gli amici... cose così... senza internet un giorno muoio” (S., ragazza di 18 anni, genitori albanesi, nata in Italia).

“Tantissimo pc, sempre ogni giorno... mia madre si esaurisce ma non me ne frega... faccio tutto su internet, sento gli amici, guardo i video su Youtube, facebook... certe volte sento pure i miei cugini su Skype così non paghiamo e ci vediamo con la webcam” (A., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 6 anni in Italia).

“Internet è la mia vita, sto sempre su internet pure a scuola col telefonino... sempre tutti i gironi, non ce la faccio a non guardare un giorno su facebook, mi piace sapere le cose...” (M., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 7 anni a Modena).

Soprattutto facebook, un popolare social network che permette agli utenti di creare profili contenenti fotografie e liste di interessi personali e di scambiare messaggi privati o pubblici, sembra rappresentare l'ambito espressivo mediale preferito dai giovani osservati. Come emerso dalle interviste, questa rete sociale è usata principalmente per esprimere i propri stati d'animo, per avere sempre sott'occhio i comportamenti e le attività degli amici e per comunicare gratis con questi:

“Facebook mi piace perché primo ti senti gratis con gli amici, invece di mandare i messaggi sul telefonino... poi perché sai sempre tutto di tutti, ti fai i cazzi loro... basta che sei amico di uno e sai anche le cose dei suoi amici... tipo se mi piace un ragazzo gli chiedo l'amicizia e poi vedo che fa, che dicono gli amici di lui... magari non è una cosa bella però tutti usano facebook per farsi i cazzi degli altri” (A., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Prima lo usavo di più facebook, adesso c'ho meno tempo per il calcio e non sto sempre... appena posso ci vado però così mi sento con gli amici, parliamo dei fatti nostri... su facebook puoi fare quello che vuoi, cazzeggi proprio... ceeti pomeriggio vado per stare un minuto e poi passano 4-5 ore

---

<sup>106</sup> Con *mediascape*, Appadurai si riferisce sia “alla distribuzione elettronica in grado di produrre e diffondere informazione, che è attualmente accessibile a un crescente numero di interessi pubblici e privati in tutto il mondo, e sia alle immagini del mondo create da questi media (...) La cosa più importante rispetto a questi *mediascape* è che essi forniscono un largo e complesso repertorio di immagini, racconti ed *ethnoscape* (“il panorama di persone che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo”, comprendente turisti, immigrati, profughi, esiliati ecc) a spettatori di tutto il globo, in cui il mondo delle merci e il mondo delle notizie e della politica sono profondamente confusi” [Appadurai 1996].

così... c'è sempre qualcosa da fare, ti metti a dire quattro cazzate, ti mandi i link scemi, la musica, chatti con qualcuno" (C., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 5 anni a Modena).

La rete soddisfa bisogni prettamente relazionali, lasciando in ombra la sua valenza propedeutica e le sue capacità di rispondere al bisogno di informazione. Pochi giovani stranieri sfruttano, infatti, i contenuti digitali per ampliare le proprie conoscenze sul mondo, dimostrando un uso poco intelligente e critico del mezzo comunicativo:

"Io uso il computer per la musica, per facebook... non è che mi metto a leggere il giornale o a fare le ricerche.. qualche volta se devo fare una cosa per scuola allora cerco e copio ma non me ne frega di stare là a cercare"(L., ragazzo di 18 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

"Sinceramente non è che lo uso per studiare, per me il computer è solo divertimento, guardo qualche volta le foto dei vestiti, per andare su facebook... basta" (S., ragazza di 19 anni, genitori ghanesi, da 12 anni in Italia).

Questa *negligenza informativa* è evidente anche nell'assenza praticamente totale di passioni strettamente culturali. I libri e i giornali vengono visti solo come carta da sfogliare, privi di interesse e attrattività, confinati alle imposizioni scolastiche o agli interessi modaioli per le ragazze e sportivi per i ragazzi:

"Leggo? Ma see... solo a scuola quando i prof ci danno i giornali per fare l'ora di italiano sull'attualità o quando ci dicono di leggere per le vacanze... nella mia vita ho letto solo un libro alle medie ma non mi ricordo neanche il titolo" (A., ragazzo di 18 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

"C'è il giornale lo sfoglio e basta.... Libri manco se mi pagano, non mi piace, mi annoio, già tanto che leggo le cose di scuola" (V., ragazza di 16 anni, genitori filippini, nata in Italia).

"La gazzetta dello sport si può idre? Leggo quella per le partite... se succede qualcosa di grave, un omicidio così vado su internet e guardo che dicono" (M., ragazzo di 16 anni, genitori rumeni, da 9 anni in Italia).

"Io libri non ne leggo, ma le riviste di moda mi piacciono molto... qualche volta il resto del Carlino qua a scuola" (R., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

#### **11.4 Il tempo libero e la divisione degli spazi sociali**

Negli ultimi decenni, le attività del tempo libero hanno acquisito una centralità del tutto nuova nella vita dei giovani. Non più inteso come tempo residuale, per indicare i momenti lontani dalla scuola e dallo studio, il tempo libero ha assunto i connotati di un tempo emergente, polisemico, inteso come risorsa e strategia di potenziamento dell'individualità [Berti 2006]. Nel concetto di tempo libero rientrano così l'idea di cura di sé, la sfera della socializzazione, l'ambito del *loisir* e di tutte quelle attività scelte per passione e per piacere estetico. I luoghi del *loisir* e del tempo libero nelle società contemporanee assumono la funzione rappresentativa dei processi di integrazione ed esclusione dei migranti e dei loro figli, permettendo di osservare da vicino il modo in cui le biografie personali e i retaggi culturali si inscrivono nel circuito dei consumi dando forma a narrazioni dalle valenze interattive e dai significati simbolici molteplici [Paltrinieri 2004].

In linea di massima, le attività preferite dai giovani stranieri si orientano verso attività a carattere ludico/ricreativo piuttosto che verso quelle prettamente culturali, intese come partecipazioni a mostre, spettacoli teatrali. Nel loro tempo libero dagli impegni scolastici e familiari, gli adolescenti intervistati scelgono di stare con gli amici in contesti di tipo relazionale, che non richiedono un impegno intellettuale e che permettono così di ricavarci

uno spazio esclusivamente di svago. Tra i contesti prediletti per l'aggregazione giovanile si trovano così parchi pubblici, vie del centro storico cittadino, bar, pub, cinema e discoteche:

“Uscire il pomeriggio, andare per negozi... poi vai a fare l'aperitivo, a mangiare e vai a ballare... queste cose sono quelle del sabato, gli altri giorni si va al parco tipo o a fare un giro in centro o in un bar...cose tranquille” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 6 anni in Italia).

“Io vado fuori con le amiche, in centro, al cinema... d'estate andiamo al parco così troviamo gli amici, d'inverno più al cinema così non stiamo fuori che fa freddo” (D., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

La dimensione di genere si mostra nuovamente come primo fattore di strutturazione delle differenze, legandosi a sua volta alle differenti interpretazioni della libertà e dell'autonomia a seconda dei contesti culturali di provenienza. I ragazzi stranieri, al pari dei loro coetanei autoctoni, godono di una maggiore indipendenza non solo nel fine settimana ma anche nei giorni feriali, potendo uscire liberamente, senza grossi vincoli d'orario e limiti all'azione.

La maggior parte dei giovani maschi intervistati dichiara infatti di non aver problemi nella gestione del proprio tempo libero e di avere una socialità non limitata al solo ambito cittadino: possono prendere il treno per andare in altre città vicine, possono uscire in macchina con amici più grandi, possono star fuori anche tutta la notte senza ricevere rimproveri:

“Esci con miei amici, vado a discoteca... andiamo al campo a giocare se non andiamo a ballare. Facciamo casino con amici, usciamo il pomeriggio e poi stiamo fuori fino alla mattina... i miei non dicono niente, posso fare quello che voglio” (O., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 5 anni in Italia).

“Sabato sera noi usciamo sempre, poi andiamo in montagna tipo a Zocca, sennò se capita vai a ballare, ma non ci piace molto perché poi vai a fare casino, già lo sappiamo che finisce che litighi con qualcuno... di solito prendiamo la macchina, andiamo fuori, rimaniamo a bere da qualche parte, passiamo il tempo... i miei non mi dicono un orario per tornare, basta che sono vivo” (S., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

La discriminante principale nell'organizzazione dello spazio del loisir è data in questo senso più dalla scarsa disponibilità economica che dalla limitazione dell'autonomia: molti intervistati hanno fatto esplicito riferimento al fatto di dover circoscrivere i loro interessi ricreativi non tanto in funzione degli obblighi scolastici e delle regole domestiche, quanto per l'assenza di capitale economico da destinare a tali pratiche di consumo.

“Io quando esco parco, girare a caso in centro... a ballare sinceramente ci vado poco perché costa troppo, tra ingresso e bevute se ne vanno quei 50 euro... andiamo poche volte, quando magari riusciamo ad avere tutti un po' di soldi ma sennò ci compriamo noi qualcosa da bere e ci mettiamo su una panchina tranquilli, ci divertiamo lo stesso” (L., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 7 anni a Modena).

“Il sabato andiamo a ballare quando c'abbiamo più soldi, sennò stiamo da qualche parte... non è che posso fare quello che voglio sempre, dipende da come sono messo con i soldi e di solito non è che ce ne ho tanti... preferisco spenderli per comprarmi qualcosa perché mio padre mi dà la paghetta e con quella devo fare tutto” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 12 anni in Italia).

Per le ragazze intervistate, la socialità nel tempo libero è invece fortemente condizionata dalla rete familiare: l'uso del tempo libero è così definito in gran parte dalle limitazioni poste dai genitori, che vietano alle giovani straniere di frequentare locali notturni e di rientrare a casa oltre un certo orario serale, tra l'altro quasi esclusivamente nel weekend. Rispetto alle coetanee autoctone a parità di età, le ragazze figlie di migranti si muovono così in contesti prettamente cittadini, accompagnate quasi sempre da amiche, o in ambienti che potremmo definire protetti, come ad esempio il cinema. Un controllo particolarmente forte viene esercitato sulle giovani provenienti da comunità etniche chiuse, caratterizzate da confini demarcati e logiche sociali improntate all'omogeneità culturale:

"La sera non posso uscire, vado al parco al massimo... a ballare non mi fanno andare, c'ho provato a chiedere ma non c'è proprio verso. Anche a dormire da un'amica non vogliono, la notte devo stare a casa. Non posso andare a ballare, una volta ho chiesto e ha detto che non posso andare. Anche mia madre non esce di sera quindi perché dovrei uscire anche io. A 18 anni spero di uscire fino a tardi" (H., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

"Se esco solo con i genitori per andare al centro commerciale o in centro... non mi fanno uscire neanche il pomeriggio, dicono che sono troppo piccola... solo la mattina esco con le amiche la domenica" (R., ragazza di 17 anni, genitori tunisini, da 12 anni in Italia).

"Si mi piace uscire, ballare no perché non mi mandano ma andiamo nei bar o al parco o facciamo delle feste con quelli della chiesa... Discoteca vorrei ma non mi ci mandano ed è inutile che invento cose, che mi cambio da qualche parte o che poi ho paura che mi vede qualcuno" (F., ragazza di 18 anni, genitori ghanesi, da 8 anni in Italia)

"Io esco fuori il pomeriggio, ormai i miei conoscono tutti e allora mi fanno andare... sono quasi tutti figli di loro amici e si fidano allora... Volevo andare a ballare per i miei non mi hanno mandata, una volta volevo andare e ho detto una balla a mio padre e ho detto che andavo ad un compleanno ma l'ha scoperto e si è incazzato..." (G., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, da 14 anni in Italia).

In alcuni casi, le limitazioni nascono nel contesto ospitante, guardato con sospetto per il carico di rischi insito in esso:

"Ballare queste cose qui no, visto che i miei ci tengono alla religione non mi mandano. Ma neanche a me mi viene la voglia... in Tunisia mi fanno andare con i cugini perché là è diverso... non fanno gli scemi con te se sei con dei maschi, qua invece ti sottono, ti danno fastidio.. non è che non mi vogliono mandare perché non si fidano di me... hanno paura di come sono le cose qua, della gente che c'è in giro" (S., ragazza di 18 anni, genitori tunisini, da 12 anni in Italia).

"Con amici girare, cinema, pizzeria, ballare no perché non posso andare... a Moldavia vado a discoteca, qui hanno paura che succede cose brutte... mia madre non vuole che ha paura, dice che qua in discoteca ti drogano, che ci sono scemi, poi non vuole che torno tardi la notte che ci sono uomini che mi segono... Moldavia posso uscire con amici... è qua che ha paura lei" (A., ragazza di 17 anni, genitori moldavi, da 3 anni in Italia).

Si tratta di un atteggiamento tra l'altro che non esula del tutto i coetanei stranieri maschi, che pur con minore intensità, parlano di divieti simili a quelli dichiarati dalle ragazze, soprattutto nelle famiglie asiatiche e nei nuclei ancorati a valori comunitari e tradizionali fortemente vincolanti nell'azione:

"Oggi ho avuto un incontro con A., una referente comunale che si occupa di politiche migratorie locali. Le ho spiegato quali sarebbero state le tematiche che avrei affrontato durante la ricerca e

abbiamo così potuto discutere un po' della situazione delle seconde generazioni a Modena. Ho ottenuto così delle preziose informazioni: sembra infatti che la comunità turca e quella filippina in particolare siano le compagini etniche più preoccupate per la crescita e la socialità dei figli nel contesto italiano, tanto da aver esplicitamente richiesto di partecipare come rappresentanze nei dibattiti sugli interventi nel settore delle politiche giovanili del Comune. Le loro paure sono legate principalmente ai rischi dell'ambiente italiano, considerato come pericoloso sia per la diffusione di comportamenti antisociali dei più giovani, sia per le pratiche ormai consuete di uso di alcol e droghe. Da quello che mi ha raccontato A., sembra che non siano solo le famiglie musulmane ad essere preoccupate per i loro figli, soprattutto per le femmine per via delle varie prescrizioni religiose e culturali, ma che ci sia un timore diffuso nelle realtà migranti riguardo alle seconde generazioni" (novembre 2010, diario di campo).

" Da quello che so io, i ragazzi filippini, indiani e turchi sono ragazzi molto controllati dalle famiglie... anche in classe sono quelli più tranquilli e taciturni, quelli che fanno meno confusione e rispettano di più i professori... secondo me è perché i genitori sono più rigidi, uno perché non condividono i modelli educativi che abbiamo noi, che per loro sono troppo lassisti e sproporzionati a favore del ragazzo, due perché sono ragazzi che si ribellano meno all'autorità proprio perché per loro è naturale comportarsi in un certo modo, essere educati, rispettare gli insegnamenti della famiglia" (febbraio 2012, diario di campo).

In questi casi, i ragazzi finiscono per ripiegare su relazioni sociali interne alla famiglia, come ad esempio nel caso di alcuni giovani filippini che hanno dichiarato di uscire quasi sempre con i cugini della loro età, o per mentire ai genitori, riuscendo in entrambi i casi a mediare tra il volere dei genitori e le richieste degli amici:

"Io vado al bowling o vado a ballare al Matroska, ci vanno i miei amici ma non l'ho mai detto a mio padre che vado a ballare, dico che sono stato in giro.... Torno un po' prima degli altri così lui non capisce... non vuole che vado in discoteca, pensa che succedono cose strane, che mi ubriaco, che mi drogo... lo so che non si fa ma è colpa sua se dico le bugie perché i miei amici ci vanno e io non posso sempre stare a casa da solo" (Y., ragazzo di 17 anni, genitori marocchini, da 9 anni in Italia).

"I miei sono un po' rigidi diciamo, non mi fanno fare tardi, uscire quando voglio, sono con la mentalità un po' chiusa e io devo rispettare quello che dicono. Il sabato esco con i miei cugini, andiamo a fare un giro in centro, prendiamo qualcosa e basta... qualche volta al parco con altri amici filippini, ma ballare, stare fuori la notte non posso" (O., ragazzo di 16 anni, genitori filippini, nato in Italia).

### **11.5 Stranieri, giovani o consumatori?**

Che tipo di consumi caratterizzano i giovani stranieri? Sono consumi orientati dalle appartenenze culturali? Sono frutto del condizionamento del gruppo dei pari?

In linea generale, l'osservazione delle pratiche di consumo dei giovani stranieri evidenzia che le prassi del quotidiano sono attraversate da influenze molteplici, che ricalcano gli stili di vita e i modelli consumistici dei coetanei autoctoni [Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002]. C'è quindi una predisposizione verso un certo grado di conformità dovuto al contatto con i nativi che permette di parlare di un "consumo all'italiana" in un certo senso neutrale, che uniforma i giovani rendendoli prima di tutto dei consumatori [Visconti e Napolitano 2009].

Per quanto vi siano richiami a modelli di consumo importati dai paesi di origine, sembra così che i giovani stranieri osservati nel corso della ricerca diano forma a stili di vita e identificazioni sempre più improntati alla diversità e all'unicità. Più che giovani stranieri sono giovani consumatori, e come tali essi appaiono occupati a definirsi mediante

oggetti, stili e tendenze con cui entrano in contatto nel processo di socializzazione. Attraverso il consumo si compie così una sorta di integrazione sociale che sembra però fortemente *illusoria*: esso propone un adeguamento costante ai canoni estetici dei gruppi o una ricerca incessante dell'originalità, che spesso è però in contrasto con la disponibilità economica dei genitori e con i loro modelli educativi. Ciò produce inevitabilmente posizionamenti espressivi dei giovani stranieri molteplici, che vanno dalla distanza critica e riflessiva verso le tendenze giovanili all'inseguimento imitativo delle mode del momento.

Attraverso i consumi, i giovani stranieri riescono però anche ad esprimere se stessi in contrapposizione agli altri: la musica, l'abbigliamento, le attività del tempo libero permettono infatti al giovane di esprimersi non solo in rapporto alla società italiana e alle sue richieste di conformità, ma anche in relazione alla propria appartenenza culturale. Le pratiche di consumo delle culture giovanili favoriscono l'ibridazione e la creazione di nuove forme di abbigliamento, di nuove mode musicali, di nuove estetiche che consentono di utilizzare la doppia appartenenza come una risorsa. I ragazzi e le ragazze straniere sembrano infatti aver fatto proprio l'imperativo dei consumatori post-moderni, che attribuiscono al proprio consumo un valore centrale per l'affermazione della propria identità. In questo modo, attraverso i riferimenti ai due mondi culturali di appartenenza e agli infiniti contesti a cui possono attingere mediante i mezzi di comunicazione, gli adolescenti stranieri inventano moderne forme espressive che rielaborano i modelli di consumo continuamente.



## 12. La normalità deviante

In questi ultimi anni appaiono in crescita i segnali di disagio che provengono dagli adolescenti con un progressivo, e parallelo, crescere dell'allarme sociale intorno ad essi, tanto da indurre a parlare di una vera e propria emergenza educativa [Striano 2010]. Oggetto di particolare attenzione del mondo degli adulti sono, soprattutto, i comportamenti a rischio e, più in generale, le condotte "irregolari" e/o quelle devianti. In questo quadro allarmistico, l'attenzione si focalizza in particolar modo sulle storie degli adolescenti non italiani, delineando una discutibile ma facile equazione tra condizione di immigrazione e messa in atto di comportamenti a rischio o devianti. Non è difficile riscontrare, infatti, come i fenomeni di criminalità che coinvolgono specificamente i minori stranieri (comportamenti che ruotano attorno al commercio e al consumo di sostanze stupefacenti, alla microcriminalità di carattere predatorio o alle "inciviltà urbane") motivino sempre più sentimenti di insicurezza da parte dell'opinione pubblica, di apprensione sociale da parte dei mass-media e di preoccupazione politica da parte delle amministrazioni locali. La letteratura sociologica e criminologica prevalente è tra l'altro concorde nell'indicare le seconde generazioni immigrate come le più "a rischio" dal punto di vista dell'esposizione a fenomeni di devianza e criminalità [Palidda 2001; Melossi 2003; Ambrosini e Molina 2004; Bosisio et al 2005; Palmas 2006], contribuendo significativamente ad alimentare convinzioni e stereotipi, che finiscono per ridurre la singolarità del giovane straniero alla sua condizione acquisita di migrante.

Per queste ragioni, ho cercato di analizzare più da vicino le pratiche devianti, o più precisamente l'assunzione di comportamenti, inscrivibili all'interno di un percorso di assimilazione orientato sulla base di valori tipicamente italiani, con particolare attenzione alle differenze etniche e motivazionali, definibili pertanto in un quadro di normalità deviante. Con questo concetto intendo, infatti, riferirmi a tutte quelle pratiche ascrivibili nell'ambito della devianza giovanile epurate dai quegli aspetti che portano spesso il mondo adulto a confonderle concettualmente con logiche di marginalità ed esclusione sociale. Tra i comportamenti considerati rientrano così il consumo di sostanze stupefacenti, l'uso di alcol, gli scontri fisici di gruppo e gli episodi di microcriminalità: atti sicuramente condannabili per la loro valenza anti-sociale ma comunque riferiti a schemi di azione tipicamente giovanili, che traggono le loro motivazioni nei valori e nelle giustificazioni diffuse nella società italiana stessa, fondando su di essi la loro legittimità

### 12.1 La pratica del bere

Il bere e l'abuso di alcolici da parte dei giovani sono fenomeni emergenti che caratterizzano ormai da tempo gli studi scientifici e le evidenze quotidiane della realtà italiana. Sempre più spesso, la diffusione di una cultura giovanile del bere balza agli onori della cronaca, sia per l'attenzione costante degli studiosi che da un paio di decenni rilevano l'intersezione crescente tra la pratica alcolica e la coorte giovanile, sia per la

frequenza di comportamenti rischiosi correlati, come ad esempio incidenti stradali o condotte violente e aggressive [Baraldi 2005; Guarino 2010; Prina e Tempesta 2010]. La pratica alcolica si configura così come una specificità generazionale, che si attiva e si costruisce nella socializzazione agli stili di vita diffusi a livello sociale e che si oggettiva in specifiche *culture del bere* [Barnao 2011], con norme, valori, strategie d'azione e significati diversi.

In relazione al mio universo di riferimento, ho cercato di mettere in luce la gestione della complessità alcolica attraverso la molteplicità delle scelte e delle forme di consumo che evidenziano pratiche e riti del bere connessi indissolubilmente al contesto in cui si manifestano e alle logiche di socializzazione con i pari [Cipolla e Mori 2009], ma anche vincoli e protezioni derivanti dall'appartenenza a specifiche culture e realtà familiari. Dall'analisi delle interviste e delle note etnografiche, la pratica del bere tra i giovani stranieri nel contesto modenese appare articolata sostanzialmente in tre tipologie, caratterizzate rispettivamente dal non consumo, dall'uso ricreativo e dall'abuso di alcol.

La prima tipologia è quella che configura una categoria di adolescenti che non amano bere e che mettono in atto misure di autocontrollo, attribuibili in buona parte a ragioni di ordine morale, prescrizioni di tipo familiare e/o religioso o mere questioni di gusto. Si tratta di una categoria esigua, che annovera principalmente ragazze, che non sembrano interessate al consumo di alcolici, sia perché non ne apprezzano il sapore, sia perché lo considerano come un comportamento sbagliato che viola le norme culturali apprese nell'ambiente comunitario di provenienza, con implicazioni negative per la propria vita e per il proprio sviluppo psico-fisico:

“Bere ho provato ma non mi piace, tipo la birra mi sento piena se bevo... non mi piace proprio il gusto dell'alcol, fa schifo... non capisco come fanno certe persone a bere” (H., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Non mi interessano ste cose... l'alcol è una cosa che non si fa... la mia religione dice che non devi bere... poi fa male, ci sono miei amici che sono rimasti nel tunnel dell'alcol, che non sanno più stare senza alcol... una cosa che ti fa divertire non ti può ridurre così. Io non voglio sapere niente di queste cose perché so che mi fa male e poi perché credo nella mia religione e bere è peccato” (S., ragazza di 17 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“A casa nostra non si beve, io non bevo non mi piace... non mi piace il sapore dell'alcol, mi viene da vomitare e poi da noi non si beve... qua lo fanno tutti ma da noi non è permesso per la religione... secondo me è una cosa che fa male, che bevi e non ti ricordi le cose che fai... non ho bisogno di ubriacarmi per divertirmi” (M., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, da 13 anni in Italia).

I pochissimi ragazzi che dichiarano di non usare alcol motivano la loro scelta, alternativa nel panorama giovanile, facendo riferimento al rispetto delle prescrizioni religiose o all'impossibilità della conciliazione di questo comportamento con l'attività sportiva:

“I miei amici bevono, ma io no... io musulmano, rispetto le regole. Ho provato ma non mi piace... la mia famiglia non beve nessuno, da noi niente fare sigarette, bere.... Non si fa” (S., ragazzo di 17 anni, genitori pakistani, da 8 anni in Italia).

“Io non bevo sinceramente... faccio sport, gioco in una squadra e non bevo perché per la salute, i controlli non posso, ma non mi pesa neanche... preferisco giocare a pallone che fare lo scoppiato in giro come gli scemi” (C., ragazzo di 17 anni, genitori ghanesi, da 14 anni in Italia).

La seconda pratica, quella più diffusa e articolata a seconda del genere e delle etnie, è invece quella che individua la tipologia dei giovani consumatori di bevande alcoliche in

un'ottica ricreativa. È una categoria composita e variegata, al cui interno si intersecano motivazioni, stili e luoghi del consumo, che evidenziano il carattere relazionale del bere nella vita sociale del giovane migrante e che vedono ridotta drasticamente l'influenza delle reti familiari e comunitarie come deterrenti.

Alla stessa maniera di quanto accade per i coetanei autoctoni, la pratica alcolica assume il ruolo di risorsa per l'interazione con i pari, assolvendo la funzione principale di collante dello stare insieme: in primo luogo, infatti, il bere rappresenta un *rito di passaggio* [Van Gennep 1908; Guarino 2010; Barnao 2011] e di aggregazione, che identifica forme di sperimentazione correlate principalmente alla necessità di costruire la propria identità sociale e di rivendicare la propria autonomia e indipendenza dall'ambiente familiare, dimostrando così di essere ormai grandi. I giovani stranieri bevono insieme agli amici, nelle occasioni e nei momenti che hanno a disposizione per frequentarli al di fuori dell'ambito scolastico e del controllo genitoriale. Consumare alcolici diventa una prassi funzionale alla conversazione, allo scorrere del tempo, che permette di abbattere le barriere tra i membri del gruppo e di ricondurre tutti i partecipanti ad un'unica modalità espressiva. Bere diventa così più una posa [Barnao 2011], un atteggiamento per compiacere gli altri, un bisogno comunitario più che una scelta autonoma dettata da una volontà personale:

“Bevo sì quando sono in compagnia... se esco con gli amici, una birretta ci sta... non è che bevo tanto, bevo così giusto per avere il bicchiere in mano mentre sono con gli altri in giro... ti fermi davanti ad un posto, prendi una birretta e passi il tempo” (K., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 4 anni in Italia).

“Io non bevo quasi mai, bevo quando sono con la mia compagnia... anche perché sinceramente reggo poco quindi non è che esagero... giusto una bevuta così se andiamo da qualche parte” (Y., ragazza di 16 anni, genitori napoletani, da 10 anni a Modena).

Le modalità non sembrano mostrare differenze a seconda del genere: nonostante i ragazzi sembrino bere molto più delle ragazze, sembra infatti che per entrambi a contare sia il desiderio di mettersi in mostra non solo nei confronti del gruppo ma soprattutto dell'altro sesso. Attraverso il bere, i giovani intervistati comunicano, o meglio credono di comunicare, un'immagine di sé adulta, trasgressiva, provocatoria, considerata fondamentale per far presa sui potenziali partner:

“Se hai un bicchiere in mano le ragazze ti guardano in un certo modo, sei uno figo... ti dai un tono diciamo così... non è che bevi per quello però fidati che fa tanto se ci sono delle ragazze... certi miei amici sono astemi ma se ci sono le ragazze in compagnia bevono pure loro per farsi vedere”(Y., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 8 anni in Italia).

“Io bevo poco, mi gira subito la testa... se esco con le amiche non bevo neanche, mi prendo una coca cola... bevo quando esco con la compagnia, quando ci sono pure i ragazzi... perché se non bevi fai la figura della bamboccia scema, di quella che non ce la fa... vabbè alla fine io almeno lo dico, lo so che è una cosa cretina ma tutti bevono per farsi vedere solo che io lo ammetto” (A., ragazza di 15 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

Il rapporto con l'alcol si configura come un rapporto circoscritto a specifici momenti e tempi della socialità. La maggior parte degli intervistati beve durante il fine settimana o in occasioni particolari, come feste di compleanno o ricorrenze annuali.

La scelta dei luoghi dipende dalla disponibilità economica dei membri del gruppo e dal tipo di immagine che si cerca di proiettare all'esterno: poiché bere in discoteca o nei locali ha infatti un costo molto elevato, gli adolescenti stranieri scelgono più spesso di limitare la frequentazione di questi posti a favore di parchi e piazze cittadine in cui possono

consumare alcolici acquistati presso negozi di alimentari o bar. Mettono così in atto la pratica del *botellon* [Aguilera 2002], ossia una modalità di bere che si sta diffondendo moltissimo tra i giovanissimi consistente nel bere in contesti pubblici proprio per ridurre i costi connessi al consumo nei locali, ma anche per il crescente bisogno di una relazionalità più etica che estetica, legata cioè non all'aggregazione sulla base dell'apparenza ma della fratellanza [Baumann 2001].

“Il sabato sera non ci sono molti ragazzi stranieri in piazza o nelle vie del centro. I locali sembrano ad uso esclusivo dei modenesi. Girando un pò, ho notato che i giovani stranieri si concentrano molto più nei parchi pubblici, confinati con la zona del centro storico come il Ferrari o l'Amendola, o in alcune vie vicine alle zone della movida ma comunque distaccate da esse, come ad esempio Corso Canalchiario dove stazionano compagnie di ragazzi filippini e marocchini. Spesso hanno con loro delle bottiglie di birra che si passano frequentemente” (aprile 2011, diario di campo).

“Noi prendiamo da bere alla Coop o nei negozi che vendono la roba da mangiare, ci mettiamo in un parco o su una panchina e passiamo così le serate... andare in discoteca ti spennano, per un cocktail paghi 5-6 euro... non ti diverti nemmeno perché non puoi neanche parlare con gli amici, che non si sente niente là dentro... noi così risparmiamo, ci divertiamo e ci facciamo un sacco di risate” (B., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“Con i miei amici stiamo quasi sempre in qualche parco o se troviamo un posto tranquillo in centro dove nessuno ci rompe... qualcuno porta da bere, facciamo colletta e passiamo la serata... per andare a bere fuori ci vogliono troppi soldi, non è che tutti ce li hanno, nessuno lavora... ti diverti lo stesso, asta la compagnia” (P., ragazzo di 17 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

Coloro che invece preferiscono offrire un'immagine di sé aderente ad uno stile di vita più da *fighetto*, più occidentalizzato e vicino al modello diffuso nella gioventù modenese, molto attenta all'apparenza e alla propria reputazione sociale, adottano un consumo alcolico finalizzato al “farsi vedere” [Barnao 2011], al rendersi visibile, nel contesto urbano. In questi casi, i giovani scelgono di bere in pubblico ma solo in locali appositi, come bar o pub, selezionati per la loro capacità attrattiva e per il loro essere di tendenza, con l'obiettivo preciso di mettersi in mostra:

“Io il sabato centro, locale figo, camicetta, pantalone stretto... mi piace uscire, prendere da bere, stare così a guardare le tipe... dopo vado a ballare in discoteca, faccio il Pr allo Snoopy, così bevo pure gratis... a me non piace stare in giro a bere come i marocchi e i tunni (tunisini) che stanno al parco come i barboni... mi piace bere bene, un cocktail fatto bene non come gli alcolizzati sulle panchine, che schifo” (E., ragazzo di 17 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

In questo gruppo, l'ubriacatura non è mai premeditata ma può verificarsi, specie quando le sperimentazioni giovanili sono improntate all'assunzione di varie sostanze alcoliche senza tener conto delle differenti gradazioni e dei possibili effetti sull'organismo. In molti casi, essa diviene un'esperienza da raccontare ma da non ripetere:

“Solo una volta ho esagerato... non volevo ubriacarmi, ho bevuto prima un bicchierino di rum e pera, e poi una birretta e ho vomitato... stavo quasi svenendo, mi girava la testa, pensavo che morivo... non lo farò mai più... che ne so io che non si deve mischiare cose forti e cose leggere, i miei amici mi hanno preso in giro ma si erano spaventati pure loro” (D., ragazza di 17 anni, genitori ghanesi, da 13 anni in Italia).

“Di solito bevo poco, così una bicchiere se vado a ballare o d'estate se c'è una serata bella, non è che devo bere per forza... una sera solo mi sono ubriacato di brutto, non l'ho fatto apposta... ho bevuto due bicchieri di una cosa al abr, un amaro che il mio amico diceva dai bevi bevi... mi sono sentito male, vedevo tutto che girava... non mi piace se devo stare così, mi piace bere poco così mi ricordo le cose che succedono” (E., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, nato in Italia).

Infine, la terza modalità di consumo rilevata tra i giovani stranieri nel corso della ricerca è quella che evidenzia forme di abuso, ossia prassi alcoliche caratterizzate da un uso eccessivo e ricorrente, correlato nella maggior parte dei casi anche all'assunzione di droghe.

Si tratta di una pratica che conta pochissimi casi asseriti personalmente, probabilmente più per vergogna o diffidenza nei miei confronti vista la spinosità del tema che non per una reale esiguità della pratica tra gli adolescenti stranieri. La strategia descritta è quella del *binge drinking*, del bere cioè tanto, con l'obiettivo evidente di ubriacarsi, e di tutto, senza una differenziazione dei tipi di bevande in base al gusto [Guarino 2010]:

“Bevo di mattina per svegliarmi, tutti i ragazzi albanesi bevono la mattina... a me bere mi piace, sto bene quando bevo, mi sento meglio se devo dire la verità ogni giorno bevo qualcosa, mi piace tutto, sambuca, birra, vino, rum... basta che è alcol e lo bevo” (F., ragazzo di 15 anni, genitori albanesi, nato in Italia).

“Bere bevo tanto... diciamo che tutti i sabati regolarmente bevo. I miei lo sanno, mio padre non capisce che con gli amici si fanno ste cose e rompe perché mi ha beccato sbronzo già un sacco di volte... un po' sono gli amici, beviamo tutti un sacco e non puoi stare senza bere, un po' sono io... quando bevo non penso ai problemi, ai cazzi della vita, mi libero la mente... se poi fumo ciao... ancora meglio! Viaggioni proprio” (O., ragazzo di 18 anni, genitori nigeriani, da 8 anni in Italia).

Parliamo di casi isolati, che inducono però a riflettere attentamente sulla vera natura del fenomeno soprattutto se si considera che nel corso della ricerca in più occasioni ho raccolto informazioni contrastanti relative al consumo alcolico tra le seconde generazioni modenese: da una parte, alcuni intervistati mi avevano parlato di amici e conoscenti che sembravano essere propensi ad assumere sostanze alcoliche quotidianamente e in maniera smodata; dall'altra, durante le mie osservazioni sul campo avevo avuto modo di vedere con i miei occhi che in alcuni particolari contesti, come la stazione delle corriere o i parchi cittadini, il consumo di alcol tra i ragazzi stranieri era manifesto anche nei giorni feriali e nelle ore mattutine.

“Un sacco di miei amici ghanesi bevono tantissimo, stanno sempre fuori, bevono ogni giorno... io non li frequento più tanto perché va bene bere qualcosina ma così si diventa alcolizzati... stanno sempre in stazione a bere, fanno kabò a scuola e stanno là a bere” (S., ragazza di 16 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“Io prima avevo degli amici che non erano della bella gente... bevevano tanto... ma di brutto, che ogni giorno finiva male... facevano risse, fumavano pure... mio padre mi ha scoperto un giorno che stavamo sempre in stazione e si è incazzato tantissimo... mi ha detto che non dovevo più andare con quella gente e io ho capito che mi stavo rovinando con loro... sono andato a parlare una volta con loro per spiegare perché non ci vedevamo più, cercavo di farli ragionare ma loro mi hanno preso in giro e mi hanno mandato via, dicevano che ero uno sfigato io che non mi sapevo divertire... per me sono loro che non si sanno divertire, a 17 anni sembrano degli sfattoni, sempre ubriachi, sempre a fare casino...” (M., ragazzo di 17 anni, genitori filippini, da 14 anni in Italia).

“Un mio amico è morto l'anno scorso, si è schiantato col motorino dopo una serata in discoteca che aveva bevuto l'impossibile... quando succedono ste cose capisci il valore della vita, che cosa

sono i fatti importanti... da quel giorno non mi piace più bere, sto attento, al massimo una birretta ma basta, non esagero mai... i miei amici invece sono rimasti così, fanno sempre le stesse cose, se non bevono come le merde tutte le sere non sono contenti... per loro divertimento è bere, non esistono altre cose... o escono, o stanno in casa tutti insieme devono bere fino a stare ubriachi, non hanno imparato un cazzo da quello che è successo... da un po' di tempo esco con altra gente, che si sa divertire con poco, basta un film, una pizza" (A., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 8 anni a Modena).

"Mentre ero in stazione delle corriere stamattina, ne ho approfittato per vedere da vicino che tipo di utenza frequentasse il posto. C'erano molti ragazzi, prevalentemente maschi, perlopiù marocchini o di colore, divisi in gruppetti monoetnici. Alcuni di loro erano intenti a bere delle birre nei tavolini vicino al piccolo bar interno, ma la maggior parte si dislocava sulle banchine o sulle mezzelune in pietra dall'altra parte. Quelli sulle banchine, in attesa dell'autobus, erano molto vivaci, si schernivano tra di loro, avevano un atteggiamento brioso fatto di spintoni e risate. Sulle mezzelune avevo notato invece dei ragazzi un po' più appartati e furtivi, ma visibilmente ubriachi. La cosa più strana era che ci fossero sia controllori dell'Atcm (azienda per i trasporti di Modena e provincia) che poliziotti, vista la vicinanza del posto integrato di polizia, solo che nessuno sembrava notare la situazione, di sicuro non allarmante, ma almeno abbastanza anomala" (ottobre 2011, diario di campo).

## 12.2 Il consumo e il non consumo di droghe

Discutere di giovani e di droghe appare oggi cosa scontata: la diffusione di una cultura dello svago, unita alla commercializzazione del divertimento e all'enfasi sul consumo come espressione dell'individualità hanno infatti prodotto nel XX secolo un riadattamento delle pratiche giovanili in termini di uso e abuso di droga, aprendo scenari completamente inediti. Da attività stigmatizzanti e devianti, le logiche di consumo di droghe perlopiù leggere hanno iniziato ad essere integrate in molti aspetti della vita quotidiana, assumendo ritmi e routine, giustificati sulla base di una presunta normalità [Parker e Aldridge 1998] e di una diffusione capillare a livello esperienziale [Bertolazzi 2008]. Contemporaneamente, ha preso sempre più forza un modello definito di policonsumo, uno stile comportamentale cioè improntato alla possibilità di vivere esperienze drogastiche molteplici mantenendo intatto uno stile di vita, considerato adeguato e conforme alle richieste sociali e capace di restituire un'immagine non problematizzata di consumatore [Cipolla 2008].

All'interno di questa cultura della droga emergente tra le nuove generazioni, si capisce quindi come il ruolo delle sostanze psicoattive assuma un significato peculiare in rapporto ai tentativi di integrazione dei giovani stranieri agli stili di vita italiani, che impegnati a cercare la loro collocazione nel contesto sociale si ritrovano esposti al rischio di emulazione [Portes 2004; Ambrosini 2005; Palmas 2006].

Dalle dichiarazioni dei miei intervistati, emerge un consumo rilevante di droghe, soprattutto leggere (marijuana, hashish), riferito ad una socialità a dominante empatica all'interno di tribù affettive [Maffesoli 2004; Bertolazzi 2008] quasi sempre maschili. Fumare una canna o uno spinello diventa così, come il bere, uno strumento di relazionalità con i pari, capace di unire i singoli facendoli sentire parte di un gruppo. Per questo motivo, i giovani stranieri scelgono di fumare insieme agli amici di sempre, usando la canna per la sua capacità di attivare un processo di identificazione con "altri significativi":

"Io fumo con i miei amici... se stiamo insieme ci fumiamo una cannetta pollege... la compagnia è grande, non fumano tutti... siamo un gruppetto storico, che ci consociamo dalle elementari... è una cosa nostra, come certi modi di dire che ce li abbiamo solo noi e li capiamo solo noi" (A., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“Per noi fumare è una cosa nostra, la facciamo solo con gli amici veri perché stiamo bene e ci divertiamo... il sabato tipo è una roba fissa... prima di uscire cannetta tutti insieme e e via” (Y., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

Esiste quindi una soglia di tolleranza molto alta per il consumo di cannabis e hashish, considerate come droghe ricreative, cariche di effetti positivi e vantaggi individuali e collettivi:

“Quando fumi ti rilassi, stai tranquillo, ridi... è una bella sensazione, non è una roba che ti fa male o ti devasta... anzi ti serve per calmarti” (A., ragazzo di 18 anni, genitori tunisini, nato in Italia).

“Per me la canna non è niente di che, certi dicono è una droga fa male ma sono tutte cazzate... non è morto mai nessuno con l'erba... a me mi piace proprio l'effetto, ci sta” (M., ragazzo di 16 anni, genitori albanesi, da 5 anni in Italia).

Il consumo viene così vincolato a precise relazioni giovanili dotate di significato e giustificato per la sua a-problematicità: in questo modo, l'orientamento prevalente sembra essere quello di un uso moderato, controllato e regolato che si manifesta in setting ben definiti tali da garantire un'esperienza sicura. La maggior parte dei consumatori nell'universo giovanile straniero dichiara di usare droghe solo in compagnia, di non sentire il bisogno di averne a disposizione per sé soltanto e di essere in grado di autogestirsi, avendo interiorizzato sanzioni e giudizi su un consumo sregolato o fuori controllo:

“Noi non siamo degli sfattoni, fumiamo per divertirci, giusto il sabato o qualche festa... non pensare che passiamo il tempo solo a drogarcì, non siamo messi così male... è uno sfizio, come quando ti fai uno shottino di rum tutti insieme... è più una cosa di gruppo, io a casa non è che mi faccio le canne da solo, manco me lo compro... anche perché mi gfanno schifo i robbosi, quelli che ci sono rimasti sotto... se lo faccio è per stare bene non per finire come un tossico” (D., ragazzo di 18 anni, genitori ghanesi, da 12 anni in Italia).

Provando ad operare una distinzione all'interno della categoria giovanile straniera, il consumo di droghe leggere è però circoscritto ad alcune etnie in particolari. Ghanesi, albanesi, marocchini, napoletani e rumeni sembrano essere i più propensi al consumo di cannabis e hashish, seppure con modalità e tempi differenti. I ragazzi ghanesi, napoletani e quelli marocchini appaiono, infatti, come consumatori più assidui, rispetto invece ai giovani dell'Est Europa, più orientati verso l'uso di alcol.

Tra le ragazze, il consumo di droghe appare irrilevante. Come per tutti i comportamenti ascrivibili a stili di vita occidentalizzati (frequentare discoteche, bere alcolici, avere una vita sessuale attiva e precoce), le figlie degli stranieri antepongono il loro essere parte di una comunità all'essere membri di una categoria generazionale. I codici religiosi, gli orientamenti valoriali e le prescrizioni familiari diventano una barriera difensiva contro le contaminazioni del modello italiano, attivando forme di auto-prevenzione che si oggettivano in affermazioni di stampo morale dal tono fortemente accusatorio:

“Mai niente, non ho mai conosciuto ste cose, non mi piace. Ci sono persone che conosco che si sono rovinati proprio il fegato... non la sopporto la gente che fa ste cose, sono stupidi per me... che senso ha che per divertirti devi drogarti... da noi le ragazze non fumano, se ti vedono in pubblico ...” (M., ragazza di 16 anni, genitori tunisini, nata in Italia).

“Io zero, il fumo non mi piace... comunque sono cose che danneggiano il cervello. Le canne non ci penso proprio.... Il resto proprio per niente... se i miei scoprono che fumo mi uccidono, una volta ho

provato una sigaretta per le mie amiche che dicevano prova dai prova, un tiro ma mi sono sentita in colpa dopo... se i miei mi dicono che non devo bere e fumare è perché mi vogliono bene, non è che vogliono che non faccio cose buone, dicono le cose giuste per me” (O., ragazza di 16 anni, genitori marocchini, nata in Italia).

“Io non bevo, non fumo ma non mi piace niente... non mi piace proprio... la religione dice che non devi bere, fumare... quando vedo i ragazzi che lo fanno mi viene la tristezza per loro, pensano di essere grandi così ma sono solo dei poverini, se pensi che ti serve stare fuori per essere felice orse hai qualche problema” (M., ragazza di 20 anni, genitori turchi, nata in Italia).

Le poche che hanno parlato di “farsi una canna” sono giovani che sembrano rispondere alle logiche interne dei gruppi ma più per imitazione dei ragazzi che per scelta personale o identitaria. Fumare rappresenta per queste giovani un modo per mettersi in mostra ed equipararsi ai maschi, dimostrando di poter essere trasgressive e in grado di sovvertire l’immaginario sociale, che tende a sottostimare frequentemente la partecipazione delle donne agli stili di consumo drogastici e a giudicarlo in maniera più negativa:

“Fumare le canne si perché ho degli amici e ci piace fumare.. veramente a me non piace proprio tanto però quando siamo con i maschi io e due mie amiche fumiamo... guarda che ci sono molte ragazze che fumano, di più marocchine e albanesi, solo che si vergognano perché non è che le ragazze possono fumare, bere come i ragazzi... c’è sta cosa che se sei una ragazza allora certe cose non le fai, ma la verità è che le ragazze provano, non tutte ma ci sono quelle che se la fanno la cannetta senza problemi” (C., ragazza di 16 anni, genitori moldavi, nata in Italia).

“Io fumo da quando sono nella nuova compagnia, sono praticamente tutti maschi e fumano tutti... ho imparato a fumare con loro, mi sentivo sempre un po’ esclusa, come se era una cosa solo da maschi... adesso mi piace, ma non riesco a fumare tanto, giusto 3-4 tiri a sera” (M., ragazza di 18 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

Pur rappresentando in buona parte l’universo esperienziale degli adolescenti stranieri nel modenese, almeno secondo quanto riferitomi nel corso della ricerca, le droghe leggere non esauriscono il panorama di consumo di sostanze. Secondo alcune dichiarazioni ottenute dai diretti interessati e da altri giovani, soprattutto i giovani marocchini e i ragazzi filippini paiono sperimentare sostanze molto più pericolose, il cui impiego viene appreso in circuiti amicali composti da gente più grande e in contesti che negano a prescindere le potenzialità comunicative, che abbiamo visto essere fondamentali nell’uso di droghe socio-ricreative:

“Ho provato una volta anche il rufus con mio cugino più grande e i suoi amici, ho usato questa roba durante l’ora di pranzo, ti rafforza il corpo, però gli effetti collaterali è che non ti ricordi più niente. Ho preso anche dei medicinali così non perché stavo male. I filippini si fanno le canne, bevono, alcuni rufus, uno che conosco una cosa che sembra tipo marijuana ma è una cosa diversa... se parli con i filippini sembrano tutti bravi ragazzi ma se li conosci scopri certe robe... qua a scuola certi filippini fanno su, rullano di brutto davanti all’entrata...” (M., ragazzo di 15 anni, genitori filippini, nato in Italia).

“Se ti capita una striscia di coca vabbè vai trà... ho provato pure pasticche per andare a ballare a Bologna ad un rave... se fumi e basta ad un rave è meglio che non ci vai, ti serve essere carico, devi averci la spinta... tutti si impasticcano così balli tuttaq la notte e ti scordi tutto... una volta mi hanno detto se volevo speed... ma no no poi rimani dentro. Io se non fumo, non mi prendo qualcosa sto a casa... mi rompo a stare tranquillo, almeno devo bere” (M., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

“Conosco gente che si fa brutto, c'è ha provato tante cose e io non voglio fare lo sfatone in giro... Io non fumo, qualche volta se qualcuno mi passa faccio un tiro ma giusto così... certi invece si devastano... vedi un sacco di marocchini che ci sono rimasti sotto di brutto, che non si capiscono più neanche loro, a 18 anni sembrano dei vecchi... io non so come fanno i genitori a non capire, tu li guardi in faccia e vedi che si sono bruciati... si prendono un sacco di pasticche, certi li ho visti pure con la stagnola... se ti fai di crack a 15- 16 sei proprio una merda... sono sempre marocchini, non è che voglio fare quello che dice contro la sua gente ma è la verità... loro stanno in mezzo a tutto” (N., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, nato in Italia).

Accanto all'uso personale, emerge anche il riferimento ad un giro di spaccio circoscritto alla vendita tra coetanei, che identifica precise tipologie di venditori proprio in queste due compagini etniche. Perché consumatori e fornitori, questi giovani scontano un'esposizione maggiore nel contesto pubblico, che fa convergere così su di loro le rappresentazioni e le etichette devianti:

“A spacciare dono più stranieri, tipo marocchini ... ci sono vari gruppi... ci sono ragazzi che si sono proprio rovinati, perché se spacci e hai i soldi facili. Ci sono i ragazzi che seguono la moda dei rapper gangster e i marocchini spacciano ai ghanesi perché sanno che questi ragazzi vogliono fare i grandi” (L., ragazza di 18 anni, genitori ghanesi, nata in Italia).

“I marocchini fanno schifo, si prendono le pasticche pure per andare in giro durante la settimana, non per andare a ballare, sempre fatti... ne conosco un sacco, certi ci danno l'erba qualche volta” (T., ragazzo di 18 anni, genitori rumeni, da 5 anni in Italia).

“I filippini ci stanno sotto, c'hanno un'erba buonissima che non è proprio un'erba come la nostra, è una cosa sintetica che fanno loro e che ti spacca... si prendono anche delle altre cose che c'hanno loro, sono pazzi.. se vuoi l'erba buona vai da loro... in Piazza Matteotti ce ne sono un sacco, basta che chiedi e ti dicono da che amici loro devi andare” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 7 anni in Italia).

### **12.3 Dalle risse alla microcriminalità**

Un ambito interessante nell'analisi dei comportamenti giovanili a rischio è sicuramente quello relativo alla violenza di gruppo e agli episodi di microcriminalità: parliamo di atti considerati come espressione di marginalità sociale all'interno dei contesti e delle periferie urbane, che destano grande preoccupazione nel mondo adulto e che generano ondate ricorrenti di panico morale [Cohen 1980]. I giovani “criminali” finiscono spesso per essere raccontati come una minaccia per la società, grazie soprattutto alla spettacolarizzazione e alle immagini stereotipate veicolate dai media [Bertolazzi 2008], trasformandosi in perfetti capri espiatori per letture parziali e superficiali dei fenomeni adolescenziali.

Quando ad essere deviante è tuttavia un giovane straniero, le cose si complicano ulteriormente: la figura dell'adolescente straniero criminale conforta in quanto soddisfa le attese sul potenziale negativo delle seconde generazioni [Barbagli 2002]. In questo modo, gli episodi che denunciano prassi criminali dei figli di migranti si traducono in conferme della mancata integrazione sociale, ricalcando il pregiudizio esistente nei confronti dei migranti e permettendo l'attuazione di logiche securitarie [Palmas 2006]. Nella mia esperienza di ricerca, mi sono confrontata in più occasioni con questo genere di situazioni, evidenziate tra l'altro dall'attenzione dalle testate giornalistiche locali:

“Almeno cento giovani, in gran parte stranieri originari dell'Africa, sono rimasti coinvolti in una rissa la scorsa notte in piazzale Giovani di Tien an Men a Modena. Intorno alle 2.30, probabilmente

per futili motivi, si è scatenato il parapiglia all'uscita della vicina piscina Dogali, punto di ritrovo giovanile" (4 settembre 2011, Trc Modena).

"Zona autostazione, una annunciata contesa tra studenti inizia con il "pubblico" e termina all'arrivo di tre Volanti" (23 ottobre 2011, Gazzetta di Modena )

"Torna con l'Ipad rubato, rissa all' Apple center. La polizia è comunque riuscita a bloccare, dopo un inseguimento a piedi e una violenta colluttazione nella quale un poliziotto è stato colpito al volto con un pugno, 5 giovani, tutti ghanesi di età compresa tra i 16 e i 20 anni" (8 novembre 2011, Il Resto del Carlino).

"Rissa in Piazza Matteotti: giovani filippini contro marocchini" (Trc Modena, 12 novembre 2011).

"Rissa con spranghe tra bande di studenti. In ottanta "assediano" il posto di polizia. Un fatto sicuramente senza precedenti nella nostra città. Una ottantina di giovani, studenti delle scuole superiori, dai sedici ai venti anni, che prendono d'assedio una centrale di polizia. Le due bande rivali del Corni e del Barozzi, ghanesi contro tunisini, ormai se la sono giurata ed è previsto un nuovo scontro, pare sempre nella zona degli istituti superiori" (13 novembre 2011, Gazzetta di Modena).

"Nuova maxi rissa tra immigrati, tre arresti. Coinvolti una trentina di giovani nigeriani, dileguatisi all'arrivo dei militari" (24 gennaio 2012).

"Modena, individuati i baby rapinatori del Centro Storico. Fra i componenti ci sono un filippino, un modenese, un turco e un tunisino, tutti ragazzi tra i 16 ed i 19 anni, considerati responsabili di aver seminato il panico in Centro Storico prendendo di mira coetanei e suscitando l'apprensione dei residenti." (22 luglio 2012, Il Resto del Carlino).

Risse e taccheggi sembrano così rappresentare le due fattispecie devianti più diffuse nell'universo giovanile straniero della città di Modena. Delle prime, ho avuto resoconti molto interessanti dagli stessi ragazzi che in più occasioni mi hanno raccontato di come questi conflitti si caratterizzino per essere lotte tra compagnie etniche afferenti a diversi istituti. Si tratta di dispute che sfociano per futili motivi, come ad esempio offese o litigi tra singoli, per poi tradursi in vere e proprie risse tra "bande" rivali in grado di coinvolgere un numero ingente di soggetti. La violenza che ne scaturisce è finalizzata ad impressionare, a lanciare un messaggio e a produrre effetti spettacolari: non a caso, l'aver una folla gremita a fare da spettatore è considerato indice di successo.

"Quando ci sono le risse stanno tutti a guardare, fanno il tifo o guardano e basta... quando abbiamo fatto rissa noi con quelli del Barozzi, quattro marocchini del cazzo e due tunisini c'era un bordello di gente... le risse dei ghanesi sono le migliori perché noi neri andiamo proprio cattivi, picchiamo serio, non tiriamo pugni a caso... c'erano i cori per noi, di più delle ragazze" (M., ragazzo di 15 anni, genitori ghanesi, nato in Italia).

Il dato etnico rappresenta l'elemento aggregante delle parti rivali, dando adito a dinamiche di resistenza simbolica di gruppo che si sviluppano su tentativi di emulazione di modelli violenti:

"Le risse sono tra stranieri, di sicuro non tra italiani... di solito è cazzate, ma sono i marocchini che iniziano sempre. La polizia rompe ma viene tardi, solo quando usciamo da scuola controllano, ma le risse succedono sempre dopo, qualche volta pure mentre stanno là tanto non è che possono controllare tutto... ogni giorno c'è una rissa... sempre stranieri contro altri stranieri... se uno dice una cosa ad un tipo quello chiama gli amici e poi quell'altro pure e così diventano mille che si picchiano" (B., ragazzo di 19 anni, genitori nigeriani, da 8 anni in Italia).

“Ci sono sempre risse, finisce sempre male, ci sono sempre quelli in borghese... una volta è successo che due poliziotti trascinarono due marocchini con le manette e dopo tutta la stazione inseguiva i borghesi... ci sono delle risse banali, tipo qualcuno che vede che uno ha un vestito come il suo, di più sono quelli di Itis Corni o Cdr perché fanno kabò invece di andare a scuola” (D., ragazzo di 16 anni, genitori turchi, nato in Italia).

“I ghanesi sono sempre in mezzo, ghanesi sempre, un nostro amico sono anche venuti a prenderlo con gli sbirri qua perché lui si difende e pesta cattivo. I ghanesi vanno a chiamare i ghanesi e infatti a scuola ci leccano tutti il culo perché hanno paura dei ghanesi.... Siamo fratelli, se fai uno sgarro a un ghanese partiamo tutti, come alle Dogali... un marocchino di merda aveva fatto il coglione con la tipa di un ghanese e da là si sono iniziati a picchiare tutti... una rissa assurda, gente con i bastoni, con le mazze... i peggiori sono i tunisini, prima ce n'è uno, poi diventano centomila... vanno a chiamare i cugini, i fratelli, gli amici, pure dalle altre scuole” (C., ragazzo di 17 anni, genitori ghanesi, da 11 anni in Italia).

“Risse sempre, la maggior parte stranieri e terroni... quelli dei professionali, gente che non fa niente che passa le giornate là a fare solo casino... i motivi non li so, ho sentito certe storie assurde... di solito per le ragazze, se passa una tipa e qualcuno fa i commenti, tipo passa una nera e un marocchino o un tunisino dice qualcosa quella chiama gli amici, si incomincia a fare casino e poi si pestano” (A., ragazzo di 18 anni, genitori marocchini, da 15 anni in Italia).

Sono aggregazioni che contano su reti fluide, in cui l'auto-identificazione avviene in opposizione ad altri, attraverso l'appropriazione di luoghi e spazi in cui esprimersi attraverso la violenza. La maggior parte delle risse avviene, infatti, in un setting preciso ossia nei pressi della Stazione delle Corriere, luogo di ritrovo degli studenti dopo l'orario scolastico di cui i ragazzi mi hanno parlato spessissimo, sottolineandone gli aspetti negativi relativi non solo agli scontri tra compagnie ma anche allo spaccio e al consumo di alcolici:

“M., un ragazzo marocchino, mi ha raccontato di alcuni episodi di risse violente in stazione per questioni stupide, come lo sguardo di troppo ad una ragazza o più semplicemente il rifiuto di offrire una sigaretta; lo stesso mi dicono i ragazzini pakistani, che per la prima volta sembrano partecipare alle chiacchierate, e K., ragazza rumena, con la nuova ragazza albanese. Inoltre sono tutti concordi sul fatto che ci sia un forte consumo di alcol, anche in orari giornalieri, e che molti adulti stranieri usino il posto come ritrovo per lo spaccio di marijuana e hashish. Alla mia domanda sulla funzione eventualmente inibitiva della polizia o dei semplici passanti, rispondono in coro che tutti sanno cosa succede lì, che a volte ci sono delle azioni “repressive”, ma che normalmente non c'è un controllo vero e proprio, specie negli orari precedenti e successivi alle normali attività scolastiche (primo mattino e primo pomeriggio)” (febbraio 2011, diario di campo).

“Io ho tutti gli amici in stazione, ci vado tutte le mattine ma non è un posto brutto... c'è alla fine ci vai per gli amici. A botte fanno molto spesso e spesso senza motivo, soprattutto stranieri... a me non mi fanno niente perché io giro con i marocchini ma è un posto che o c'hai delle conoscenze o è meglio che non ci vai... le risse sono normali, adesso la polizia controlla un po' di più ma fanno poco perché non è che ci sono sempre e invece in stazione i ragazzi stanno dalla mattina fino alla sera” (P., ragazzo di 16 anni, genitori napoletani, da 12 anni a Modena).

“Io l'anno scorso ci incontravo le mie amiche prima di scuola per salutarci ma al pomeriggio mai... una volta che c'ero io hanno trovato un tipo con un sacco di coca e allora cerco di stare lontano. Là tutte le risse si fanno lì, c'è sempre la polizia che controlla... ci sono sempre le risse nel parcheggio, c'è talmente tanta gente che non ce la fanno a controllare tutti... poi dopo l'uscita vanno via e i ragazzi restano... i marocchini, i tunni, quella gente là sono sempre loro a fare casino... di

modenesi ne vedi pochi, qualcuno dei professionali o del Barozzi che è là vicino ma sennò stanno lontani da quel posto. I miei amici non ci vanno, dicono che è un posto di merda” (A., ragazza di 17 anni, genitori modenesi).

“Dopo l’intervista con i ragazzi di seconda, sono rimasta a parlare un po’ con loro aspettando il suono della campanella, anche per evitare di essere ripresa dalla vicepresidente per averli lasciati liberi di vagare per la scuola. Gli ho chiesto cosa pensano della stazione delle corriere, se è un posto tranquillo, cosa succede lì e chi la frequenta, visto che un sacco di ragazzi anche del Cattaneo e della Cdr mi hanno riferito di storie abbastanza preoccupanti su quel posto. Y., un ragazzo marocchino molto vivace, mi ha detto che la stazione è il posto peggiore di Modena, che lo conoscono tutti anche nelle scuole di Carpi e dintorni. Ha parlato di un giro di spaccio ad opera di tunisini e marocchini adulti, di ragazzi, soprattutto stranieri, che fumano spinelli e bevono nella piazzetta e nel parcheggio antistante e soprattutto di risse. Il quadro descritto conferma quanto ho avuto modo di osservare nelle mie perlustrazioni sul posto” (dicembre 2011, diario di campo).

I taccheggi rappresentano l’altra categoria di reati connessi alla categoria giovanile allogena. Il materiale empirico raccolto in proposito è tuttavia piuttosto carente vista la difficoltà nel reperire un dato così stigmatizzante che tra l’altro non avevo considerato inizialmente. Le informazioni a riguardo sono quelle che ho ottenuto dai racconti dei pochi giovani intervistati che nel corso delle nostre chiacchierate si sono lasciati andare sull’argomento, rispondendo alle mie puntualizzazioni.

Le forme di taccheggio, considerate come reati tipici della società dei consumi [Palidda 2001], si verificano perlopiù in negozi di abbigliamento o in centri commerciali, o ancora in negozi di alimentari sprovvisti di anti-taccheggio. Esse diventano un mezzo per procurarsi beni altrimenti impossibili o semplicemente per avere quello che si ritiene necessario, eliminando alla radice il problema della mancanza di denaro. Anche provenendo da strati popolari, economicamente svantaggiati rispetto ai coetanei modenesi che in molti casi appartengono a famiglie più abbienti, i giovani stranieri aspirano ad essere integrati in una società che vive di consumo e apparenza, una società a cui sono stati socializzati sin da piccoli e alla cui pressione non sembrano sempre in grado di sfuggire. Allo stesso tempo i furti nei grandi magazzini, nei negozi di vestiti o alimentari, rispondono ad un bisogno di trasgressione, essendo congeniali ad una logica di sfida e provocazione nei confronti del mondo adulto:

“C’è un negozio vicino alla stazione dove vanno tutti... non so quante cose gli hanno rubato a quei coglioni... c’è non se ne accorgono, entrano in 5 e comprano un pacchetto di cicche e loro non è che pensano che sti qua stano a rubare... tutta la stazione va a fare la spesa là.. adesso hanno messo i cosi per vedere se rubi perché i bambocci che andavano si sono fatti sgamare, la facevano sporca proprio, prendevano un sacco di roba e se la mettevano negli zaini e se ne sono accorti” (W., ragazzo di 16 anni, genitori marocchini, da 11 anni in Italia).

“Un sacco di ragazzi rubano... come fai? Pensi che solo perché i vestiti c’hanno quei cosi non li puoi prendere? Da Pull and Bear (negozio di abbigliamento giovanile) sai quante cose hanno rubato dei miei amici, mutande, pantaloni... entri ti provi la roba e ti metti quello che ti piace nello zaino... non si strappano i vestiti, io lo so come si fa, fai leva da una parte e tiri dall’altra e si stacca così esci e non suona... non tutti c’hanno i soldi per comprarsi la roba da vestire, i genitori non sono tutti ricchi come quelli di qua che ai figli li riempiono di soldi... non dico che è giusto ma tanto non falliscono questi negozi come Pull o Benetton... i soldi entrano lo stesso a loro” (P., ragazzo di 16 anni, genitori nigeriani, da 9 anni in Italia).

“Al Grandemilia (ipermercato) non puoi capire quanti rubano... a parte nella Coop proprio che se sei bravo esci con un sacco di cose, poi pure nei negozi di vestiti... basta che uno è furbo, ci sono certi che sanno togliere l’antifurto alle cose... se per esempio vuoi prendere delle bottiglie così, giri

un po', toglì l'etichetta e apposto... alla cassa paghi una cagata così fai vedere che compri e te ne vai. Certi amici miei a casa c'hanno l'armadio mezzo di cose rubate... costano troppo i vestiti, uno lo compri e uno lo rubi... metà e metà e stai pari" (J., ragazzo di 18 anni, genitori napoletani, da 6 anni a Modena).

## **12.4 Considerazioni sul comportamento "deviante"**

Le pratiche devianti nell'universo empirico analizzato restituiscono un'immagine che si pone a metà tra la normalità deviante e la deriva verso forme di marginalità sociale.

Da un lato, gli adolescenti di origine immigrata sembrano infatti collocarsi su strategie imitative nei consumi di sostanze e alcol che riproducono in maniera abbastanza fedele le prassi diffuse tra i coetanei autoctoni, pur con qualche deviazione verso forme di abuso più preoccupanti. L'uso di alcol e droghe leggere si iscrive in logiche giovanili ormai consuete e diffuse: sono comportamenti che permettono di sentirsi più adulti, più accettati dal gruppo, più simili ai coetanei, inscrivibili all'interno di un percorso di assimilazione orientato sulla base di valori tipicamente italiani. È una forma di "normalità deviante", ossia una devianza circoscritta ad un periodo della vita in cui certi riti di passaggio sono considerati come funzionali al riconoscimento e all'approvazione sociale.

Dall'altro, la partecipazione ad atti vandalici e il coinvolgimento in atti ascrivibili al versante della microcriminalità procedono da un'indifferenza generalizzata verso tutto e tutti che si traduce in forme di violenza diffuse e immotivate, non riconducibili ad unico meccanismo o principio. Risse, piccoli furti, aggressioni fisiche verso i coetanei diventano forme espressive, atti comunicativi attraverso cui affermare un potere simbolico nello spazio pubblico. È un potere che tuttavia si ritorce contro di loro amplificando le ansie sociali e portando i ragazzi dall'invisibilità della doppia assenza [Sayad 2002] alla visibilità esasperata nel contesto modenese, capace di attivare etichette stigmatizzanti in un discorso pubblico che ha poi un peso determinante nel definire le reali possibilità di integrazione dei nuovi stranieri. Questa forma di devianza delle seconde generazioni appare così come un fenomeno circolare, frutto di pratiche e discorsi che sottolineano e alimentano la mutua influenza tra gli attori coinvolti (media, cittadini, polizia), dando vita a processi di criminalizzazione selettiva che finiscono per qualificare interi gruppi sulla base dell'appartenenza etnica e di una condizione di vulnerabilità strutturale, che tende a trasferirsi ineluttabilmente dalla prima alla seconda generazione [Melossi 2002].

La dimensione per così dire "legale" dell'integrazione delle seconde generazioni nel modenese appare così inscrivibile nell'ordinarietà delle pratiche a rischio dei giovani. Bere abitualmente durante il weekend, fumare qualche spinello, provare in situazioni speciali droghe più pesanti sono comportamenti ormai diffusi nella popolazione giovanile autoctona e in un certo senso anche tollerati dalla società adulta, che cerca di confinare i problemi senza affrontarli poi concretamente. La pratica delle risse e quella del rubacchiare nei centri commerciali e nei negozi sono invece un'espressione originale delle seconde generazioni modenesi. In esse, si evincono cause scatenanti che hanno quasi sempre origine nel confronto: confronto con gli autoctoni, di cui si invidiano spesso i consumi e confronto con gli altri gruppi di coetanei di diversa nazionalità, dando adito a dinamiche di resistenza simbolica di gruppo. Sembra così che i giovani stranieri non facciano altro che emulare certi comportamenti negativi o amplificarli, usandoli per creare un'immagine sociale di sé e del proprio gruppo di appartenenza, che come abbiamo visto si connota quasi sempre per omogeneità etnica al suo interno. In questo modo, cercano una collocazione e una visibilità nel sistema sociale che traendo spunto dal pregiudizio diffuso finisce per rinforzarlo in un circolo di mutue esclusioni tra autoctoni e stranieri.



## *Conclusioni*

Una nuova generazione di italiani si va formando in seno alla comunità italiana. È quella dei figli dell'immigrazione straniera, quell'immigrazione che da anni contribuisce a rimodellare l'immagine della società italiana da un punto di vista demografico, economico, culturale, imponendo riflessioni di tipo sistemico sulla convivenza interetnica. È quella dei giovani di origine straniera, quegli stessi giovani che fanno tanto parlare di sé in paesi come la Francia, l'Inghilterra o gli Stati Uniti: giovani considerati come una bomba ad orologeria, come generazione problematica a cui si guarda con sospetto, come potenziale minaccia all'ordine costituito [Bovenkerk 1973; Zhou 1997]. È quella di ragazzi a cui si chiede di integrarsi, di vestire i panni dell'italiano, di parlare la nostra lingua, di rispettare le norme imposte e di inserirsi nella comunità senza creare problemi.

La presenza di giovani stranieri in Italia è ormai un dato evidente, che si presenta con forza nelle scuole dove il loro numero cresce significativamente di anno in anno e nelle città dove i loro volti si mescolano a quelli dei cittadini italiani. Ed è una presenza che rimanda inevitabilmente ad una domanda sull'integrazione da parte delle società riceventi, poiché le seconde generazioni sono da più parti considerate come una sorta di banco di prova dell'effettiva inclusione positiva delle minoranze.

La questione centrale quando si parla di seconde generazioni è infatti relativa a che tipo di integrazione venga proposta dal contesto ricevente, a come vi si rapportino i figli dei migranti e a che genere di relazioni questi processi di inclusione diano luogo. La società italiana chiede loro di diventare nuovi italiani [Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009], ma lo fa senza mettere in discussione se stessa e senza rendere sostanziale il discorso sull'uguaglianza e sulla tolleranza che va propugnando nelle aule scolastiche e nelle dichiarazioni politiche [Ricucci 2010]. Nonostante da più parti si racconti di una società aperta, accogliente, capace di guardare ai figli dell'immigrazione in un'ottica inclusiva, la realtà osservata racconta tutta un'altra storia. Una storia di giovani che si scontrano quotidianamente con barriere e ostacoli alla loro effettiva integrazione sociale, di ragazzi che arrancano negli studi e che finiscono in percorsi scolastici meno qualificati dei pari autoctoni, di adolescenti incastrati in una narrazione di sé che non riesce a scrollarsi di dosso un rimando fisso e ineluttabile al luogo di provenienza. Gli stessi giovani a cui la letteratura attribuisce un'identità fluida, meticciasca, cosmopolita [Colombo 2005] sembrano scontare le "colpe" dei genitori in un circolo vizioso di reificazione delle appartenenze, in cui l'unica certezza è data dal sentirsi parte di una comunità che quasi mai è quella che li ha accolti e li ha formati.

Come reagiscono i giovani a questa chiusura? Come si relazionano con una società che li accetta sulla carta e li discrimina nei fatti? Cosa si aspettano dal loro futuro in Italia? E soprattutto chi sono davvero questi adolescenti? La ricerca svolta permette di rispondere ad alcune di queste domande, seppure limitando le argomentazioni ad una dimensione locale ed urbana e ad aspetti emersi da un'analisi microsociologica delle interazioni quotidiane. Il quadro emergente è articolato e complesso, non inscrivibile nelle rigide categorie del "qui e del là", non costretto nella scelta tra i valori dei genitori e della comunità d'origine e l'adesione a norme più occidentali. Esso è piuttosto il risultato di

un'interazione di disposizioni individuali e posizionamenti dipendenti dalla struttura e dal capitale a disposizione, che si esplica in relazione ai meccanismi di inclusione ed esclusione che si attivano nella definizione dei processi di integrazione all'interno della società modenese.

I giovani di origine straniera osservati nel presente studio sono in primo luogo degli studenti. Studenti che ripiegano sovente su istituti professionali e che scontano ritardi e ripetenze in misura maggiore dei coetanei autoctoni. Studenti che scontano gli affanni della scuola italiana, da anni obbligata a rispondere alle difficoltà di un'educazione interculturale e di un'istruzione paritaria senza validi supporti, che si ritrovano così ad essere vittime di una canalizzazione precoce e di errori valutativi degli insegnanti, non sempre capaci di cogliere le potenzialità dei singoli. Studenti che facilmente abbandonano la scuola e che non mostrano interesse per carriere prestigiose, percorsi universitari, quasi come fossero confinati in un limbo di aspirazioni limitato dalle proprie origini.

In secondo luogo sono figli. Figli di famiglie migranti, famiglie quasi sempre spezzate, ricomposte, ricongiunte, famiglie reinventate in un altrove. Figli di uomini e donne che con difficoltà devono imparare ad essere cittadini, seppure a metà, adattandosi ad un ambiente nuovo che chiede loro un inserimento indolore, immediato, acritico, e che contemporaneamente devono imparare ad essere nuovi genitori, mediando costantemente tra radici e modernità, tra desiderio di auto-conservazione e apertura sociale. Figli con cui è difficile parlare, confrontarsi, capirsi spesso anche parlando la stessa lingua.

In terzo luogo sono adolescenti e come tali soggetti problematici per definizione. Adolescenti con paure e fragilità, adolescenti che cercano riconoscimento e prestigio sociale nelle relazioni extrafamiliari, quasi sempre limitate alle comunità etniche di riferimento in cui trovano più facilmente rifugio, sicurezza, stabilità. Adolescenti che vivono da italiani, adottando stili di vita, mode simili a quelli degli autoctoni, che riescono però anche ad inventarsi nuove forme espressive rielaborando continuamente i modelli di consumo in un gioco continuo di definizione identitaria.

Infine sono stranieri. Sono stranieri sempre e comunque poiché vengono definiti come tali anche quando sono nati e cresciuti in Italia, ancor di più quando hanno compiuto solo in parte il loro processo di socializzazione nel nostro paese. Sono stranieri quando in autobus viene detto loro di tornare al loro paese. Sono stranieri quando gli amici italiani in classe diventano nemici al di fuori, coetanei che discriminano e che mantengono separati gli spazi sociali con un'insistenza sulle origini che giustifica la diffidenza e rinforza le discriminazioni e i pregiudizi, dando vita ad uno stallo relazionale indotto da pratiche di auto-esclusione reciproche. Sono stranieri quando gli insegnanti scelgono di indirizzarli "casualmente" verso istituti professionalizzanti considerati più adatti a loro, meno difficili, meno impegnativi, usando la categoria etnica come indicatore di una sorta di inattitudine allo studio. Sono stranieri quando, in un'epoca che incentiva e promuove il plurilinguismo, non possono parlare la loro lingua per non essere guardati con sospetto o per non "costringere" le anziane signore a stringersi la borsetta al fianco.

L'integrazione sociale delle seconde generazioni nella realtà modenese appare così ben lontana da interpretazioni positive. Quella emersa è un'integrazione a tratti, che limita la presa di coscienza dell'esistenza dei figli di migranti alla dimensione scolastica e alla loro realtà familiare. Quello che importa è che i ragazzi e le ragazze straniere riescano ad inserirsi a livello scolastico, che assumano comportamenti corretti e rispettosi all'interno delle istituzioni formative e che le loro famiglie non rappresentino un ostacolo alla loro formazione. Il resto, quello che c'è fuori dalle aule didattiche, è lasciato alla gestione dei singoli attori sociali. Le amicizie, i rapporti con la società civile, le influenze comunitarie, il ruolo dei genitori non sembrano appartenere alla riflessione sulle logiche di inserimento. E così anche quel minimo di "integrazione" si perde tra una socialità limitata alle comunità di origine e la discriminazione strisciante.

Sono fermamente convinta che quanto osservato nella città di Modena non rappresenti una casualità legata alla specificità del contesto, né tantomeno un'eccezione. Credo, invece, che sia il riflesso nitido delle logiche inclusive proposte dal nostro sistema sociale all'ingresso delle nuove generazioni di stranieri, verso cui sembrano attivarsi gli stessi meccanismi ambivalenti di inclusione. Mi sembra infatti che mentre da una parte si investa su politiche interculturali e di promozione della diversità, dall'altra parte non si mettano in cantiere provvedimenti e azioni finalizzate all'effettiva inclusione dei giovani stranieri, i quali appaiono costretti a ridefinirsi sulla base di attributi "negativi" imposti dall'esterno a percorrere cammini integrativi dipendenti in larga misura dalle etnie di appartenenza.

Il rischio di atteggiamenti di questo tipo è di negare le potenzialità e le risorse di cui queste generazioni sono portatrici, ma è soprattutto di inficiare a priori rapporti interetnici che saranno inevitabili. Non è con i giovani che bisogna solo confrontarsi, ma con gli adulti di domani. E per loro non ci saranno scuole, progetti di educazione all'alterità o insegnanti. Sarà la vita sociale il loro vero banco di prova e credo che è a quella che bisogna guardare sin da adesso per non trovarci un giorno, molto vicino, a domandarci in cosa si è sbagliato.



## Bibliografia di riferimento

- Aguilera R. (2002), *Generación botellón. Qué hay detrás del botellón?*, Oberon, Madrid.
- Alba R. (1990), *Ethnic Identity: The Transformation of White America*, Yale University Press, New Haven.
- Alba R., Nee V.(1997), *Rethinking assimilation theory for a new era of immigration*, in «International Migration Review», vol. 31, n. 4, pp. 826-74.
- Allievi S.(2003), *Islam italiano: viaggio nella seconda religione del paese*, Torino, Einaudi.
- Allport G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Reading, Addison-Wesley.
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini M. (2006), *Dalle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, in Decimo F., Sciortino G., (a cura di), *Stranieri in Italia. Reti migranti*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2007), *Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa*, in «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», a. 1, n. 1.
- Ambrosini M. (2007a), *Prospettive transnazionali. Un nuovo modo di pensare le migrazioni?*, in «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», a. 1, n. 2, pp. 43-90.
- Ambrosini M. (2008), *Un'altra globalizzazione*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini M. (2008a), *Il futuro in mezzo a noi: la sfida delle nuove generazioni di origine immigrata*, relazione nel Convegno Nazionale *I giovani immigrati e le loro famiglie*, organizzato dall'Osservatorio Nazionale sulla famiglia, sede di Bologna, Ancona 27 novembre 2008, [www.osservatorionazionalefamiglie.it](http://www.osservatorionazionalefamiglie.it).
- Ambrosini M.(2011), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini M., Abbatecola E. (2004), *Immigrazione e metropoli: un confronto europeo*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini M., Abbatecola E. (2009), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini M., Abbatecola E. (a cura di)(2010), *Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, il Nuovo Melangolo, Genova.
- Ambrosini M., Buccarelli F. (2009)(a cura di), *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini M., Caneva E.(2007), *Adolescenti di origine immigrata. Una ricognizione delle ricerche italiane sul tema*, in Fondazione Ismu, (2007).
- Ambrosini M., Colasanto M. (1993), *L'integrazione invisibile*, Vita e pensiero, Milano.
- Ambrosini M., Colasanto M., *L'integrazione invisibile*, Vita e pensiero, Milano.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di)(2004), *Seconde generazioni*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M., Queirolo Palmas L.(2005), *I Latinos alla scoperta dell'Europa*, Milano, Franco Angeli.
- Andall, J. (2002), «Second generation attitude? African-Italians in Milan», in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 28, n. 3, luglio, pp. 389-407.
- Andall, J. (2003), «Italiani o Stranieri? La seconda generazione in Italia», in Sciortino, G., Colombo, A. (a cura di), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Bologna, Il Mulino.
- Anderson N.,(2003) *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, Chicago, University of Chicago Press.
- Andolfi M.(2004), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma.
- Askegaard, S., Arnould A., et al. (2005), "Postassimilationist Ethnic Consumer Research: Qualifications and Extensions." *Journal of Consumer Research* 32(1): 160-170.
- Atkinson P., Hammersley M. (1998), *Ethnography and Participant Observation*, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, Eds., *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Aurighi S.(1997), *Strada facendo. 1987-1997 il modello di accoglienza modenese nel decennio della grande immigrazione*,
- Baldascini L. (1993), *Vita da adolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- Balibar, E., Wallerstein. I., (1991), *Razza, nazione, classe: le identità ambigue*, Roma, Edizioni Associate.
- Balsamo F.(2003), *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci.
- Banfi L., Boccagni P. (2007), *Transnational family life: One pattern or many, and why? A comparative study on female migration gender*, relazione al convegno "Generations and the Family in International Migration", European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Fiesole.
- Bankston C.L., Zhou M. (2002), "Social Capital and Immigrant Children's Achievement", in Fuller B. e Hannum E., *Schooling and social capital in diverse cultures*, JAI, Amsterdam/London.
- Baraldi C. (2005), *Giovani e alcol. Un modello di prevenzione per l'abuso alcolico e gli incidenti stradali*, Milano, FrancoAngeli.
- Barbagli M. (2002), *Immigrazione e reati in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G.(2003), *Fare famiglia in Italia, un secolo di cambiamenti*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M., Colombo A., Sciortino G. (2004), *I sommersi e i sanati. Le regolarizzazioni degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M., Schmoll C. (2007), *Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli degli immigrati*, intervento alla giornata di studio «Seconde generazioni in Italia. Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati», Bologna, 3 maggio, [www.comune.bologna.it/politichedelle-differenze](http://www.comune.bologna.it/politichedelle-differenze).
- Barbagli M., Schmoll C.(2011), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Barnao C.(2007), *L'osservazione partecipante per la comprensione dei fenomeni di marginalità sociale*, in «Salute e Società», VI, 2.
- Barnao C.(2011), *Le relazioni alcoliche. Giovani e culture del bere*, Franco Angeli, Milano.
- Bastianoni P. (a cura di)(2001), *Scuola e immigrazione*, Milano, Edizioni Unicopoli.
- Bastianoni P., Melotti G.(2000), "Il più bravo tra i migliori e il più bravo tra i peggiori: alunni italiani e stranieri a confronto", *Età evolutiva*, n. 66, pp. 94-99.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- Bauman Z. (1999a), *Dentro la globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z.(2011), The London Riots– On Consumerism coming Home to Roost, *Social Europe Journal*, <http://www.social-europe.eu/2011/08/the-london-riots-on-consumerism-coming-home-to-roost/09/08/2011>.
- Beck U. (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, il Mulino, Bologna.
- Beck U.(2003), *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*, trad.it., Bologna, Il Mulino.
- Benasso S., Bonini E. (2008), "Giovani latinos tra estetiche e consumi", in *Mondi Migranti*, n. 3.
- Benhabib S. (2002), *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton University Press, Princeton.
- Benhabib S.(2005), *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Berry J. W. (2001), "A psychology of immigration", *Journal of Social Issues*, n. 57, pp.615-631.
- Berti F. (2000), *Esclusione e integrazione: uno studio su due comunità di immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Berti F. (2006), *In cerca di identità: essere giovani in provincia di Siena all'inizio del terzo millennio*, Franco Angeli, Milano.
- Berti F., Valzania (2010), *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*, , Franco Angeli, Milano.

- Berti F., Valzania (2011), *Le dinamiche locali dell'integrazione. Esperienze di ricerca in Toscana*, Franco Angeli, Milano.
- Bertolazzi A. (2008), "Soggettività e intersoggettività si compongono: i fumatori di cannabis in gruppo", in
- Bertolini P., Pagliacci F., Giannuzzi S. (2011), *Le difficoltà d'accesso all'abitazione da parte degli immigrati. Una indagine di campo*, Dipartimento di Economia Politica - Università di Modena e Reggio Emilia, working paper n.664, [http://www.dep.unimore.it/materiali\\_discussione.asp](http://www.dep.unimore.it/materiali_discussione.asp).
- Bertozi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati: pratiche e modelli locali in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Bertozi R. (2001), *Famiglie straniere e scuola italiana*, in Bastianoni P. (a cura di), *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*, Milano, Unicopli.
- Besozzi E. (1999) (a cura di) *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano, Fondazione Agnelli.
- Besozzi E. (2003) (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi E., Colombo M. (2006) (a cura di), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (2007) (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.
- Bevilacqua A. (2005), *Breve storia dell'Italia meridionale: dall'Ottocento a oggi*, Donzelli, Roma.
- Bevilacqua A., De Clementi A., Franzina E. (2001), *Storia dell'emigrazione italiana*, Donzelli, Roma.
- Bianchi B, Lotto A. (2000), *Lavoro ed emigrazione minorile dall'unità alla grande guerra*, Ateneo veneto, Venezia.
- Bianco C. (1994), *Dall'evento al documento. Orientamenti etnografici*, Cisu, Roma.
- Boccagni P. (2009), *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*, Franco Angeli, Milano.
- Boccagni P., Pollini G. (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*, Franco Angeli, Milano.
- Bonfiglioli C. (2007), *La battaglia del velo. Laicismo e femminismi nella Francia postcoloniale*, in «Zapruder», n.13 maggio-agosto 2007, pp. 83-84.
- Bonifazi C. (1998), *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Bonizzoni P. (2009), *Famiglie globali: le frontiere della maternità*, Utet, Torino.
- Bonoli R., Mangeri R. (a cura di) (1999), *Lo sguardo altrove ... Immagini di cento anni di emigrazione emiliano romagnola tra storia e memoria*, Istituto regionale Fernando Santi, Bologna.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.
- Bourdieu P. (1972), *Outline of a theory of practice*, Cambridge Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1979), *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, Harvard University Press, Harvard.
- Bovone L. (2010) *Tra riflessività e ascolto. L'attualità della sociologia*, Roma, Armando Editore.
- Boyd, M. e Grieco, E.M. (1998), *Triumphant Transitions: Socioeconomic Achievements of the Second*, «International Migration Review», Winter; 32(4):853-76.
- Bramanti D. (2011), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano.
- Brubaker R. (1992), *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard University Press, Cambridge.

- Brubaker R. (2001), *The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and Its Sequels In France, Germany and the United States*, in «Ethnic and Racial Studies», vol. 24, n. 4, pp. 531-548.
- Brubaker R. (2005), *The «Diaspora» Diaspora*, in «Ethnic and Racial Studies», vol. 28, n. 1, gennaio, pp. 1-19.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (2006) ( a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- C. Cipolla (a cura di), *La normalità di una droga*, Angeli, Milano.
- Calabrò A.R. (1997), *L'ambivalenza come risorsa*, Roma-Bari, Laterza.
- Callari Galli M. (2009), *Contesti urbani, processi migratori e giovani migranti: Stranieri a casa*, Guaraldi, Rimini.
- Cammarota, J. (2004), *The gendered and racialized pathways of Latina and Latino youth: Different struggles, different resistances in the urban context*, in *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 53-74.
- Caneva E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Franco Angeli, Milano.
- Cannarella M., Lagomarsino F., Queirolo Palmas (a cura di)(2007), *Hermanitos. Vita e politica della strada tra i giovani latinos in Italia*, Verona, Ombre Corte.
- Canovi A., Sigman N. (2005), *Altri modenesi: temi e rappresentazioni per un atlante della mobilità migratoria a Modena*, Ega, Torino.
- Caponio T. (2004), *Governo locale e gestione dei flussi migratori in Italia. Verso un modello di governance multilivello*, CeSPI, Roma
- Caponio T.(2006), *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano*, Bologna, Napoli, Bologna, Il Mulino.
- Caponio T., Sciortino G. (2007), *Politiche e pratiche di integrazione degli immigrati. Una comparazione tra Francia, Germania, Olanda, Italia e Spagna*, rapporto di ricerca, Bologna, Istituto Cattaneo.
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Caritas (2006), *Immigrazione. Dossier statistico 2006, XVI Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Edizioni Idos.
- Caritas (2008), *Immigrazione. Dossier statistico 2008, XVII Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Edizioni Idos.
- Caritas (2011), *Immigrazione. Dossier statistico 2011, XXI Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Edizioni Idos.
- Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzeria L.(2007), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Fondazione Ismu, Franco Angeli, Milano.
- Castles S.(2002), *Migration and Community Formation under Conditions of Globalization*, in «International Migration Review», vol. 36, n. 4, pp. 1143-1168.
- Cesareo V. (2000), *Società multiethniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cesareo V.(2004)(a cura di), *L'Altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cesareo V., Bichi (2010), *Per un'integrazione possibile. Periferie urbane e processi migratori*, Franco Angeli, Milano.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Franco Angeli, Milano.
- Chen, C. (2006), *Getting saved in America: Taiwanese immigration and religious experience*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Child I.(1943), *Italian or American? : The Second Generation in Conflict*, Yale University Press, New Haven.
- Chiodi M. (1999), «Immigrazione, devianza e percezione d'insicurezza: analisi del quartie-re Crocetta a Modena», *Dei delitti e delle pene*, 3/1999.

- Chiswick B. R., DebBurman N. (2003), *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, Working Paper, University of Illinois.
- Cicourel A.(1974), *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Action*, Free Press, New York.
- Cipolla C. (2008)(a cura di), *La normalità di una droga*, Franco Angeli, Milano.
- Cipolla C., Mori L. (2009)(a cura di), *Le culture e i luoghi delle droghe*, FrancoAngeli, Milano.
- Cipollini R. (2002), *Stranieri: percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, Franco Angeli, Milano.
- Codini E., D'Odorico M. (2007), *Una nuova cittadinanza. Per una riforma della legge del 1992*, Franco Angeli, Milano.
- Cohen S. (1980), *Folk Devils and Moral Panie: The Creation of the Mods and Rockers*, St. Martin's Press, New York 1980.
- Cologna D., Breveglieri L. (a cura di)(2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo A., Sciortino G (2008) (a cura di), *Stranieri in Italia. Trent'anni dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Colombo A., Sciortino G. (2004), *Gli immigrati in Italia. Assimilati o esclusi: gli immigrati, gli italiani, le politiche*, Il Mulino, Bologna.
- Colombo A., Sciortino G.(2004), *Gli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Colombo E. (2001), "Etnografia dei mondi contemporanei. Limiti e potenzialità del metodo etnografico nell'analisi della complessità", *Rassegna italiana di sociologia*, XLII, 2, pp. 205-30.
- Colombo E.(2002), *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.
- Colombo E., a cura di (2010), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Novara.
- Colombo E., Semi G. (2007) (a cura di), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo, E. (1998), *Descrivere il sociale. Stili di scrittura e ricerca empirica*, in Melucci A. (a cura di), *La sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna,
- Colombo, E., (2007), "Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente immigrazione", in *Mondi migranti*, Vol.1, pp.63-85.
- Colombo, E., Domaneschi, L. e Marchetti, C. (2009), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Coluccia, F. Ferretti (2010), *Immigrazione di seconda generazione a scuola. Una ricerca in Toscana*, Franco Angeli, Milano.
- Coppola, A. (2006), *Dalla fabbrica alla banlieue*, Ediesse, Roma.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Corsaro W. (1993), *Interpretive Reproduction in Children's Role Play*, «Childhood:A Global Journal of Child Research», n. 1, pp. 64-73.
- Corsaro W., Molinaro L., (2003), *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico*, in Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Cisu, Roma.
- Cressey P. (1932), *The Taxi-Dance Hall*, University of Chicago Press, tr. it. in "Società e metropoli", Donzelli, Roma, 1995.
- Crul M., Vermeulen H. (2003), *The Second Generation in Europe*, «International Migration Review», 37, 4, pp. 965-86.
- Crul, M. (2007), *The Integration of Immigrant Youth*, In M.M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education* (pp. 213-231), University of California Press, Berkeley.
- Culyba R.J., Heimer C.A., Petty J.C. (2004), *The Ethnographic Turn: Fact, Fashion, or Fiction*, in «Qualitative Sociology », 27 (4):365-489.
- Dal Lago A. (1990), *Descrizione di una battaglia. I rituali del calcio*, Il Mulino, Bologna.
- Dal Lago A. (2000), *La produzione della devianza: teoria sociale e meccanismi di controllo*, Ombre Corte, Venezia.
- Dal Lago A. (2005), *Non-persone: l'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.

- Dal Lago A., De Biasi (2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S.(2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- Davie G.(2000), *Religion in Modern Europe. A Memory Mutates*. Oxford University Press: Oxford.
- De Rudder V., Poiret C., Vourc'h F., (2000), *L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, Coll. Pratiques théoriques.
- De Wenden C.W. (2001), *L'Europe des migrations*, ADRI, La Documentation Française, Paris.
- De Wenden C.W. (2004), "Giovani di seconda generazione: il caso francese", in Ambrosini M., Molina S. (2004)(a cura di), op. cit.
- Debetto e Gazerro (2011), *Fare integrazione fra enti locali, scuola e comunità. XIII Convegno dei centri interculturali*, Franco Angeli, Milano.
- Deegan M. J. (2001), *The Chicago School of Ethnography*, pp. 11-25, in Atkinson Paul et Al., *Handbook of Ethnography*, Sage Publications, London.
- Delli Zotti (2001), *Adolescenti tra realtà e costruzione sociale*, Isig, Gorizia.
- Demarie M., Molina S. (2004), *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in Ambrosini M, Molina S (2004), op. cit.
- Demetrio D., Favaro G. (2000), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Nicola P. (2002), *Amichevolmente parlando. La costruzione di relazioni sociali in una società di legami deboli*, FrancoAngeli, Milano.
- Donati P., Colozzi I. (1997)(a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*,
- Duranti A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma.
- Eade J., Momen R. (1996), *Bangladeshis in Britain: A National Data Base*, Roehampton Institute, London.
- Ehrenreich B., Hochschild A.R. (2004)(a cura di), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli, Milano.
- Emerson R., M., Fretz R.I., Shaw L. (1995), *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Essed P.(1991), *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*, Sage, London.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V. (2000), *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Facchi A., *I diritti nell'Europa multiculturale. Pluralismo normativo e immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Faeta F (2011), *Le ragioni dello sguardo. Pratiche dell'osservazione, della rappresentazione e della memoria*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Faist T. (2000), *Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture*, in «Ethnic and Racial Studies», 23 (2): 189-222.
- Farley R., Alba R.(2002), *The new second generation in the United States*, in «International Migration Review», vol. 36, n. 3, pp. 669-701.
- Favaro G., Luatti L. (2008), *Il tempo dell'integrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro G., Napoli M. (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità racconti, progetti*, Milano, Guerini Studio.
- Favaro, G., Colombo, T.(1993), *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano.
- Felouzis, G. (2003), *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*, «Revue française de sociologie», vol. 44, no. 3, pp. 413-447.
- Ferrero M., Perocco F. (2011)(a cura di), *Razzismo al lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Fine G.A., Ducharme L.(1995), *The Ethnographic Present: Images of Institutional Control in Second-School Research*, in Fine, Gary Alan (ed) 1995, *A Second Chicago School? The Development of a Postwar American Sociology*, Chicago, Chicago University Press.
- Fondazione Ismu (2006), *Undicesimo Rapporto sulle Migrazioni 2005*, Milano, Franco Angeli.
- Fondazione ISMU (2006), *XII Rapporto sulle migrazioni 2006*, Franco Angeli, Milano.
- Fondazione Ismu (2007), *Dodicesimo rapporto sulle migrazioni 2006*, Milano, Franco Angeli.
- Fondazione ISMU (2007), *XIII Rapporto sulle migrazioni 2007*, Franco Angeli, Milano.

- Fonzi, A., Tani, F. (2000), *Amici per la pelle. Le caratteristiche dei legami amicali nell'adolescenza*. In G.V.Caprara e A.Fonzi (Eds.), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, pp.90-120.
- Franchini R., Guidi D. (1993), *Premesso che non sono razzista : l'opinione di mille modenesi sull'immigrazione extracomunitaria*, Editori Riuniti, Roma.
- Fravega E., Queirolo Palmas L. (2003) (a cura di), *Classi meticcie. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma.
- Frisina A. (2007), *Giovani Musulmani d'Italia*, Carocci, Roma.
- Frisina, A. (2006). *La differenza: un vincolo o un'opportunità? Il caso dei giovani musulmani di Milano*, in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di), op. cit.
- Furman W, Wehner A.(1994), "Romantic views: Towards a theory of adolescent romantic relationships" in R.Montemayor,G. R. Adams, & G. P. Gullotta (Eds), *Relationships during adolescence: Advances in adolescent development: Volume 6* (pp. 168-175), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gallino L.(2006), *Dizionario di sociologia*, UTET,Torino.
- Gans H. (1962), *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian-Americans*. New York, Free Press.
- Gans H. (1992), *Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, «Ethnic and Racial Studies», 15, 2, pp.173-92.
- Gans H. (1997), *Toward a Reconciliation of "Assimilation" and "Pluralism": The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention*, «International Migration Review», 31, 4, pp.875-92.
- Gardner K., Shukur A. (1994), «I'm Bengali, I'm Asian, and I'm living here». The changing identity of British Bengalis in Desh-Pardesh. The South Asian presence in Britain, a cura di R. Ballard, Hurst & co., London, pp. 142-164.
- Garfinkel, H. (1967,) *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Garot R. (2008), "È solo il modo in cui li indossi! *Identità delle gang e processi di embodiment*", in *Mondi Migranti*, n. 3.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books; trad. it. 1987, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino.
- Ghisleni M., Rebughini P. (2006), *Dinamiche dell'amicizia*, Franco Angeli, Milano.
- Giacalone F. e Pala L. (a cura di) (2005), *Un quartiere multiculturale. Generazioni, lingue, luoghi, identità*, Franco Angeli, Milano.
- Giacalone P. (2002), *Marocchini tra due culture: un'indagine etnografica sull'immigrazione*, Franco Angeli, Milano.
- Giddens A. (1976), *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Hutchinson, London.
- Giddens A.(1994), *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino.
- Gilardoni G.(2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Milano, Franco Angeli.
- Gilroy P. (2006), *Dopo l'impero. Melanconia o cultura conviviale?*, Meltemi, Roma.
- Giovannini G. (2001) (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie*, Faenza Homeless Book.
- Giovannini G.(1996)(a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002) (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glazer N. (1993), *Is Assimilation Dead?*, «Annals», n. 530, November.
- Glick Shiller N., Basch L., Blanc-Szanton C.(1992), *Towards a Transnationalization of Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*, in «The Annals of the New York Academy of Science», vol. 645, pp. 1-24.
- Gobo G. (2001) *Descrivere il mondo : teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Carocci, Roma.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor, Garden City, New York. Tr. It. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.

- Goffman E. (1961), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday, New York. Tr. It. *Asylums. Le istituzioni totali: meccanismi della esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 1968.
- Goffman E. (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. Tr. It. *Stigma. Identità negata*, Laterza, Bari, 1970.
- Goffman E. (1969), *Strategic Interaction*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Tr. It. *L'interazione strategica*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Guarino F. (2010), *Alcol e stile giovane. Un'interpretazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Guarracino S. (2004), *Storia degli ultimi sessant'anni: dalla guerra mondiale al conflitto globale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Hall S. (2006), *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Roma, Meltemi.
- Hannerz U. (1996), *Transnational connections: Culture, People, Places*, Routledge, London.
- Hargreaves A. (1995), *Immigration, Race and Ethnicity in Contemporary France*, Routledge, London.
- Harvey L. (1987), *Myths of the Chicago School of Sociology*, Aldershot, Avebury.
- Hewitt R. (1986), *White Talk Black Talk. Inter-racial friendship and communication amongst adolescents*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hirschman C. e Falcon L., 1985, *The educational attainment of religio -ethnic groups in the United States*, in «Sociology of Education and Socialization», n.5.
- Huntington, Samuel P., 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster, New York.
- Joppke C.(1999), *Immigration and the Nation State : The United States, Germany, and Great Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Kasinitz, P. (1992), *Caribbean New York: Black immigrants and the Politics of Race*. Ithica, NY: Cornell University Press.
- Kivisto, P. (2002) *Multiculturalism in a Global Society*, Blackwell, Oxford
- Kivisto, P. (2003), *Social spaces, transnational immigrant communities, and the politics of incorporation*, «Ethnicities», 3(1):5-28.
- Kosmin, B. A., Mayer E., Keysar, A. (2001), *American Religious Identification Survey, 2001*, The Graduate Center of the City University of New York, New York.
- Lanternari V., Dignatici I. (1990), *Una cultura in movimento. Immigrazione e integrazione a Fiorano Modenese*, Dedalo, Bari .
- Lapeyronnie, D. (2008), *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, Paris.
- Le Goff J.(1967), *Il basso medioevo*, Feltrinelli, Milano.
- Lemert, E. M.(1951), *Social pathology: Systematic approaches to the study of sociopathic behavior*, New York: McGraw-Hill.
- Leonini L. e Rebughini P. (2010), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, il Mulino.
- Lévi-Strauss, C. (1983), *Le regard éloigné*, Paris, Plon; trad. it. 1984, *Lo sguardo da lontano*, Torino, Einaudi.
- Levitt P, DeWind J, Vertovec S. 2003. *International perspectives on transnational migration: an introduction*, «International Migration Review», 37:565-75.
- Levitt, P, Waters M. (2002), *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. Russell Sage Publications, New York.
- Lewis, J., Ostner, I. (1994), *Gender and the evolution of European social policy*, (Working Paper 4), Bremen: Centre for Social Policy Research, University of Bremen.
- Luciano A., Demartini M. e Ricucci R. (2009), *L'istruzione dopo la scuola dell'obbligo. Quali percorsi per gli alunni stranieri*, in Zincone G., a cura di, *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola, casa*, il Mulino, Bologna, pp. 113-156.
- Maffesoli M. (2004), *Il tempo delle tribù*, Guerini, Milano
- Mancini G. (2006), *L'intervento scolastico sul disagio in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.

- Mancini, T. & Secchiaroli, G. (2003), *Processi di integrazione e costruzione dell'identità nei preadolescenti immigrati*. In P. Corsaro (Ed.), *Processi di sviluppo nel ciclo di vita. Saggi in onore di Marta Montanini Manfredi*, Unicopli, Milano.
- Mannheim, K. (1974), *"Il problema delle generazioni" (1928)* in *Sociologia della conoscenza*, Dedalo, Bari.
- Mantovan C.(2007), *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. è possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani, G. (2004 a), *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
- Marazzi A. (a cura di) (2005), *Voci di famiglie immigrate*, Angeli, Milano.
- Marcus G. E., Fisher M. J. (1986), *Anthropology as Cultural Critique*, University of Chicago Press, Chicago.
- Marmocchi P. (2012) (a cura di), *Nuove generazioni. genere, sessualità, rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Franco Angeli, Milano.
- Maroni M. V. (2010), *Riflessi. Dietro lo specchio adolescenti stranieri*, Franco Angeli, Milano.
- Marotta G. (2003), *Straniero e devianza : saggio di sociologia criminale*, Cedam, Padova.
- Marra C. (2003), "L'immigrazione in Emilia Romagna. Rassegna bibliografica" in *Ipl - Istituto per il Lavoro* (a cura di), *Governo e Governance in Emilia Romagna: reti e modalità di cooperazione nel territorio regionale*, Ipl - Angeli, Milano.
- Marra C. (2005), *L'immigrazione nella provincia di Modena. Dinamiche storiche, processi d'insediamento e percorsi d'inserimento sociale*, Working paper, Dipartimento di Economia Politica, Modena.
- Martelli S. (1990), *La religione nella società post-moderna tra secolarizzazione e de-secolarizzazione*, Dehoniane, Bologna.
- Marzano M., 2006, *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Matera V. (2006), *Antropologia in sette parole chiave*, Sellerio, Palermo.
- Matza D., Sykes G. (1961), *Juvenile Delinquency and Subterranean Values'*, in «American Sociological Review, 26: 712-719.
- Melossi D. (2002), *Stato, controllo sociale e devianza : teorie criminologiche e società tra Europa e Stati Uniti*, Bruno Mondadori, Milano.
- Melossi D. (2003), "La sovra- rappresentazione degli stranieri nei sistemi di giustizia penale in *Diritto Immigrazione e Cittadinanza*, n.4 (2003), pagg.11-27.
- Melotti, U. (1997), *Le banlieues: immigrazione e conflitti urbani in Europa*, Meltemi Editore, Roma.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Mirza M., Senthilkumaran A., Ja'far Z. (2007), *Living Apart Together. British Muslims and the Paradox of Multiculturalism*, Rapporto dell'organizzazione Policy Exchang.
- Modood T. (2005), *Multicultural Politics: Racism, Ethnicity and Muslims in Britain*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Morawska E. (2003), *Disciplinary agendas and analytic strategies of research on immigrant transnationalism: challenges of interdisciplinary knowledge*, in "International Migration Review", vol.37, n.3 (Fall), pp.611-640.
- Morawska, E. (2009), *A Sociology of Immigration. (Re)Making Multifaced America*, London, Palgrave-MacMillan.
- Ogbu J. U. (1981), *School ethnography: a multilevel approach*, In "Anthropology and Education Quarterly" v.12, n.1, pp. 3-10
- Osservatorio sulle differenze (2006), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, , Comune di Bologna.
- Pace E. (2004), *L'Islam in Europa. Modelli di Integrazione*, Carrocci, Roma.
- Pahl, R. (2000), *On Friendship*, Cambridge: Polity.
- Palidda S.(2001), *Devianza e vittimizzazione tra i migranti*. Milano, ISMU-Angeli.
- Palmonari, A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Paltrinieri R. (2004), *Consumi e Globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Paltrinieri R., (1998), *Il consumo come linguaggio*, Angeli, Milano.

- Palumbo M., E. Garbarino E. (2004), *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, FrancoAngeli, Milano.
- Paolucci G. (2011), *Introduzione a Bourdieu*, Laterza, Roma-Bari.
- Paparazzo A (1990), *Gli Italiani del Sud in America*, Franco Angeli, Milano.
- Park R.E., Burgess, E.W.(1924), *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Pattarin E. (2007), *Fuori dalla linearità delle cose semplici, migranti albanesi di prima e seconda generazione*, Franco Angeli, Milano.
- Pattaro C. (2010), *Scuola & migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
- Payet J.P. (1999), *Mixités et ségrégations dans l'école urbaine*, in "Homme et Migration", n.1217.
- Perlman J., Waldinger R. (1997), *Second Generation Decline?: Children of Immigrant. Past and present. A reconsideration*, in "IMR", 31 (4).
- Perlman J., Waldinger R.(1997), *Second Generation Decline? Children of Immigrants, past and present – A reconsideration*, in «International Migration Review», XXXI, n. 4, Winter, 1997, pp. 893-921.
- Pink, S. (2004), *Home Truths. Gender, Domestic Objects and Everyday Life*, Berg: Oxford.
- Piore, M.J. (1979), *Birds of Passage: Migrant Labor Industrial Societies*, Cambridge University Press, New York.
- Pollini e Scidà (2002), *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.
- Pollini G., Scidà G. (2002), *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.
- Pollini G., Scidà G.(1998), *Sociologia delle migrazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Portera A. (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Portes A. (1995)(a cura di), *The economic sociology of immigration*, New York, Russel Sage Foundation.
- Portes A. (1996), *The New Second Generation*, Russell Sage Foundation, New York.
- Portes A., Böröcz J. (1989), *Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on its Determinants and Modes of Incorporation*, «International Migration Review», 23(3), pp. 606–630.
- Portes A., Rumbaut R.G (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, In «Ethnic and Racial Studies», Speciale Iusse *The Second Generation in Early Adulthood*, XXVIII, n.6, novembre 2005, pp. 983-999.
- Portes A., Rumbaut R.G.(2001), *Legacies. The story of the migrant second generation*, Berkeley-New York, University of California Press-Russel Sage Foundation.
- Portes A., Zhou M.(1993), *The new second generation. Segmented assimilation and its variants*, in «Annals of the American Academy of Political and Social Sciences», 530 pp. 74-96.
- Portes, Alejandro and Min Zhou (1993), *The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants*, «Annals of the American Academy of Political and Social Sciences», 530 (November): 74-96.
- Powdermaker H. (1966), *Stranger and Friend; the Way of an Anthropologist*. New York: W. W. Norton.
- Prina F., Tempesta E. (a cura di) (2010), "I Giovani e l'Alcol. Consumi, abusi e politiche. Una rassegna multidisciplinare – Youth and Alcohol: Consumption, Abuse and Policies. An Interdisciplinary Critical Review", *Salute e Società*, a. IX, Suppl. al n. 3 (numero bilingue italiano-inglese).
- Pugliese E. (2002), *L'Italia tra migrazioni interne e migrazioni internazionali*, Il Mulino, Bologna.
- Pugliese E., Sabatino D. (2006), *Emigrazione immigrazione*, Guida, Napoli.
- Quadrelli E.(2003), *La città e le ombre. Crimini, criminali, cittadini*, Feltrinelli, Milano.
- Quassoli F. (2002), *Il volto nuovo dell'immigrazione nel contesto milanese, 2002*. <http://www.mi.camcom.it>.
- Queirolo Palmas L. (2005), *Scuole e migrazioni. Nodi cruciali e dibattiti emergenti in Europa e negli Stati Uniti*, Studi di Sociologia, n.4.

- Queirolo Palmas L.(2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- Queirolo Palmas L., Torre A.T. (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i Latinos*, Fratelli Prilli, Genova.
- Queirolo Palmas, L. (2002), "Nuove e vecchie disuguaglianze nella scuola di massa" in Ribolzi, L. (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Ravecca A.(2009), *Studiare nonostante Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrate nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- Rex,J. (1970), *Race Relations in Sociological Theory*, London, Weidenfeld & Nicolson.
- Ricucci, R., (2010), *Italiani a metà*, Il Mulino, Bologna.
- Rivera A. (2001), "Etnia-etnicità" in Galissot R., Kilani M., Rivera A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Ba-ri, Dedalo.
- Romania V. (2004), *Farsi passare per italiani*, Carocci, Roma.
- Ronzon, F., (2008), *Il senso dei luoghi. Indagini etnografiche*, Meltemi, Roma.
- Rossi G. (2011), Quali modelli di *integrazione* possibile per una società interculturale, in Donatella Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano.
- Rumbaut R.G. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», vol. XXXI, n. 4 (Winter), 1997, pp. 923-960.
- Rumbaut R.G. (2002), "Severed or Sustained Attachments? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation", (pp. 43-95) in P. Levitt and M. Waters (eds.), *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*: New York: Russell Sage Foundation.
- Ruspini E. (2008)(a cura di), *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Sabatier C., Berry J.W.(1994), *Immigration et acculturation*, in Bourhis, R.J., Leyens, J.P. (eds.), *Stréréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Margada.
- Saint-Blancat C. (1999) (a cura di), *L'islam in Italia*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Saint-Blancat C., *La trasmission de l'islam auprès des nouvelles générations de la diaspora*, «Social Compass», 51 (2), 2004, 235-247.
- Salih R. (2003), *Gender in Transnationalism. Home, longing and belonging among Moroccan migrant women*, London, Routledge.
- Sassatell R. ( 2000), *Anatomia della palestra:cultura commerciale e disciplina del corpo*, Bologna, Il mulino.
- Sassen S. (2004), *Le città nell'economia globale*, Il Mulino, Bologna.
- Sassen S. (2008 ), *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino.
- Sayad A. (1979), "Les enfants illégitimes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, nn. 25, 26-27.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Sayad A. (2008), *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità*, Ombre Corte, Verona.
- Scabini E., Donati P. (1993), *La famiglia in una società multietnica*, Studi interdisciplinari sulla famiglia n.12, Vita e Pensiero, Milano.
- Schatzman, L., Strauss, A. L. (1973), *Field research*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.
- Schizzerotto, A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*. Bologna, il Mulino.
- Sciolla L. (2000), *Riconoscimento e teoria dell'identità*, in D. Della Porta, M. Greco, Szakolczai, *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*, Roma-Bari, Laterza.
- Semi G. (2006), *Nosing Around. L'etnografi a urbana tra costruzione di un mito sociologico e l'istituzionalizzazione di una pratica di ricerca*, working papers presentato all'interno del progetto di ricerca "Multiculturalismo quotidiano" dell'Università Statale di Milano coordinato da Enzo Colombo (2004-2006).
- Shaafsma, J. e Sweetman, A. (1999), «Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters», *Canadian Journal of Economics*, 34, 4.
- Shaw C. (1930), *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*, University of Chicago Press, tr. it. in "Società e metropoli", Donzelli, Roma, 1995.

- Simoni, M., Zucca, G. (2007), *Famiglie migranti*. Franco Angeli, Milano.
- Sospiro G. (2010), *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2011) (ed.), *Esistere,coesistere, resistere*, Franco Angeli, Milano.
- Suarez-Orozco, C., Todorova, I., & Louie, J. (2002), *Making up for lost time": The experience of separation and reunification among immigrant families*, *Family Process*, 41, 625-643.
- Swidler A. (1986), *Culture in action: Symbols and strategies*, in *American Sociological Review* 51 (2): 273-86.
- Taguieff P.A.(1997) *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello, Milano.
- Tarabusi F. (2012), *Adolescenti di origine straniera e sessualità: un approccio etnografico*, in Marmocchi P., *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Franco Angeli, Milano.
- Taylor, R. S. (1968), *Question-Negotiation and Information Seeking in Libraries*, *College & Research Libraries*, 29(3), 178-194.
- Thomas I. T., Znaniecki Y. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago; trad. it. (1968), *Il contadino polacco in Europa e in America*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Thränhardt D. (2004), *Le culture degli immigrati e la formazione della «seconda generazione» in Germania*, in Ambrosini e Molina, 2004.
- Thrasher F. (1927), *The Gang*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Tieghi L., Ognissanti M. (2009) (a cura di), *"Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto Sei più"*, Franco Angeli, Milano.
- Tognetti Bordogna M. (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove*, FrancoAngeli, Milano.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Angeli, Milano.
- Tomassini L. (2011), *Internet tv. Dalla televisione alla rete visione*, Franco Angeli, Milano.
- Touraine A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore.
- Touraine, A. (1991), *Face a`l'exclusion*, in *Esprit* 169: 7-13.
- Tribalat M.(1995), *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, Ed. La Déconverte.
- Turner T. (1993), *Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?*, in "Cultural Anthropology", 8, pp. 411-429.
- Turner, R.H. (1960), *Sponsored and Contested Mobility and the School System*, in «American Sociological Review», 25, pp. 855-67.
- Valtolina G., Marazzi A.(2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Van Gennep (1909), *I riti di passaggio*, (1909), Bollati Boringhieri, Torino, 1985.
- Vertotec S. (2001), *Transnationalism and Identity*, special issue of *Journal of Ethnic and Migration Studies* vol. 27 no. 4.
- Vertovec S. & Rogers A. (1998), *Muslim European Youth. Reproducing ethnicity, religion, culture*, Ashgate, Brookfield.
- Vianello F.A. (2009), *Migrando sole : legami transnazionali tra Ucraina e Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Vinciguerra M. (2012), *Famiglie migranti e costruzione della genitorialità*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Visconti L., Napolitano E. (2009), *Cross Generation Marketing*, Egea, Milano.
- Wacquant L. (2000), *Parola d'ordine: tolleranza zero. La trasformazione dello stato penale nella società neoliberale*, Feltrinelli, Milano.
- Warner, W., Srole, L. (1945), *The social system of American ethnic groups*, *Yankee city series*, vol.3, New Haven and London, Yale university press.
- Whyte W.F. (1968), *Little Italy*, Laterza, Bari.
- Wieviorka M.(1996), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.
- Wieviorka M.(2002),*La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Roma-Bari, Laterza.

- Wihitol de Wenden C. (2004), "Giovani di seconda generazione: un nome che esclude", in Ambrosini M., Molina S., op. cit.
- Wolf D.L.(2002) , *There's no place like 'Home': emotional transnationalism and the struggles of second-generation Filipinos*, in Levitt e Waters (2002), pp.255-294.
- Wrench J., Rea A. e Ouali N. (eds.) (1999), *Migrants, ethnic minorities and the labour market*, London, MacMillan
- Zajczyk, F., Mugnano, S. and Palvarini, P. (2005), *Large Housing Estates in Milan, Italy: Opinions of Residents on Recent Developments*. RESTATE report 4d. Utrecht: Faculty of Geosciences, Utrecht University.
- Zanfrini L. (2004) , *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma-Bari, Laterza.
- Zanfrini L. (2007), *Cittadinanze: appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Zanfrini L., Asis M.M.B.(2006), *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigranti e dei figli di immigrati*, Milano, Franco Angeli.
- Zapata-Barrero, R. (2004), *Inmigración, innovación política y cultura de acomodación en España*, Fundació CIBOB, Barcelona.
- Zhou M.(1997), *Segmented assimilation: controversies, and recent research on the new second generation*, in «International Migration Review», vol. 31, n.4, pp. 975-1008.
- Zincone G. (1994), *Uno schermo contro il razzismo*, Donzelli, Roma.
- Zincone G. (2009), (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione*, Bologna, Il Mulino.
- Zincone G., (a cura di), (2006), *Familismo legale. Come (non) diventare cittadini*, Roma-Bari, Laterza.