

Università degli studi di Bergamo

DOTTORATO DI RICERCA

Scienze della Cooperazione Internazionale

*Verso una generazione interculturale?
Appartenenze plurali e strategie di condivisione
fra le giovani generazioni nella scuola superiore*

Presentata da Cristina Rossi

**Coordinatore
Prof. Stefania Gandolfi**

**Relatore
Prof. Fulvio Cesare Manara**

XXIII ciclo

Esame finale anno 2011

Vivre le particularisme jusqu'au bout pour y trouver l'aurore de l'universel
(Léopold Sédar Senghor)

Sommario

Introduzione	I
Parte prima: La diversità culturale	
Capitolo :1 Il paradigma della diversità culturale.....	2
1.1. L'emergere della diversità nella società contemporanea	2
1.2. I limiti del multiculturalismo.....	4
1.3. Identità plurali	7
1.4. Uno sguardo possibile sulla diversità	10
Capitolo 2: Dialogo interculturale e diritti umani.....	16
2.1. Il dialogo interculturale secondo il Consiglio d'Europa	16
2.1.1. L'unità nella diversità delle società europee.....	16
2.1.2. Diversità come valore, tutela delle minoranze e dialogo interculturale.....	18
2.1.3. Vivere insieme in uguale dignità	20
2. La diversità culturale secondo l'UNESCO	22
2.2.1. Dalla cultura come sapere alla cultura come identità.....	22
2.2.2. La Dichiarazione sulla diversità culturale	25
2.3. Diversità e diritti culturali	27
Capitolo 3: Diversità culturale ed educazione.....	32
3.1. I migranti come specchio della diversità	32
3.1.1. Dallo svantaggio culturale alla teoria ecologica di John Ogbu	32
3.1.2. Quale integrazione?.....	36
3.2. Le culture a scuola	40
3.3. L'approccio interculturale	42
3.4. L'educazione interculturale secondo il Consiglio d'Europa.....	45

3.4.1. Da un'educazione per i migranti a un'educazione per tutti.....	45
3.4.2. L'identità europea	49
3.4.3. La dimensione religiosa del dialogo interculturale.....	50
Parte seconda: La diversità culturale nel sistema scolastico italiano	
Capitolo 4: La realtà italiana e il quadro legislativo.....	53
4.1. La presenza degli alunni di origine diversa dall'italiana nel sistema scolastico	53
4.2. La diversità culturale nella legislazione italiana	62
4.2.1. Norme generali.....	63
4.2.2 La diversità linguistica e religiosa	67
4.2.3. L'inserimento degli alunni stranieri e l'opzione interculturale	68
Capitolo 5: La ricerca sulle seconde generazioni.....	74
5.1. L'approccio generazionale allo studio degli alunni migranti.....	74
5.1.1. La discontinuità fra prime e seconde generazioni: alcune caratteristiche della società italiana..	76
5.2. Successo formativo, dispersione scolastica e segregazione formativa	79
5.3. Identità e benessere a scuola.....	82
5.3.1. Modelli di identificazione: alcuni esempi.....	89
Capitolo 6: Presentazione della ricerca	98
6.1. La domanda di ricerca	98
6.2. Il quadro concettuale e l'ipotesi adottata	99
6.3. Gli obiettivi della ricerca e gli strumenti utilizzati	101
6.4. Lo svolgimento del lavoro di campo.....	102
6.4.1. Definizione del target	102
6.4.2. La presenza degli studenti di origine non italiana a Bergamo e provincia	103
6.4.3. Gli istituti oggetto della ricerca e gli studenti e le studentesse intervistati	106
6.4.4. Raccolta e interpretazione dei dati	111
Capitolo 7: I profili dei singoli studenti.....	113
7.1. Mariana: gli altri sanno che vengo da Bolivia, e basta	113
7.2. Adrian: ho pensato di essere io il problema.....	115

7.3. Tamara: voglio riscoprimi in un altro Paese.....	118
7.4. Sebastiano: io sono fatto così.....	121
7.5. Seynabou: hanno ragione e torto entrambi.....	123
7.6. Mirela: non mi sento diversa.....	126
7.7. Giorgio: sono contento di essere nato dove sono nato.....	128
7.8. Giovanni: io non sono molto aperto.....	130
7.9. Milly: mi interessa la persona com'è.....	133
7.10. Carla: volevo vedere se avrebbe ucciso la mosca.....	136
7.11. Marilena: spero di andare presto in Giappone.....	139
7.12. Giulia: la mia lucina è ancora spenta.....	141
7.13. Cynthia: mi vedono come un'italiana.....	143
7.14. Rahel: vado a prendere l'acqua con gli asini.....	147
7.15. Roberto: ognuno è perfetto a modo suo.....	150
7.16. Michael: è difficile essere liberi.....	153
7.17. Vanessa: voglio abbattere i pregiudizi che ho in me.....	157
7.18. Juliana: ho avuto la fortuna di nascere straniera.....	163
7.19. Shanti: adesso penso per me.....	165
7.20. Adama: odiare non è mio sangue.....	168
7.21. Samuel: sono italiano, sono ghanese, e basta.....	169
7.22. Aisha: sono un ponte fra due culture.....	171
7.23. Elisa: per me è solo un bene, avere più radici.....	175
7.24. Nadia: ho scoperto che ero l'unica cinese.....	177
Capitolo 8: Profili comuni e strategie identitarie.....	180
8.1. Le domande specifiche di ricerca.....	180
8.2. Una pluralità di appartenenze.....	180
8.2.1. Biculturalismo.....	181
8.2.2. Cosmopolitismo.....	185
8.2.3. Marginalità.....	186

8.2.4. Individualismo	189
8.2.5. Mimetismo	190
8.2.6. Separatismo.....	191
8.3. La distribuzione dei modelli nei diversi gruppi.....	192
8.4. I fattori che influiscono sulla scelta	196
8.5. L'uso della diversità a scuola	199
Capitolo 9: Prospettive pedagogiche e di ricerca.....	206
9.1. Osservazioni conclusive sul quadro concettuale adottato.....	206
9.1.1. Lo spazio della diversità.....	206
9.1.2. Il polo dell'identità: appartenenze a confronto	208
9.1.3. Il polo dell'individuo: fra uguaglianza e diversità	209
9.1.4. Il polo del soggetto: fra desiderio di autonomia e riconoscimento dei legami.....	212
9.2. Competenze per la condivisione	214
9.3. La relativizzazione dei modelli identitari	216
Conclusione: Avanguardie o lost in translation?.....	218
Allegati.....	221
1. Scaletta intervista	221
2. Questionario	222
Bibliografia.....	224

Introduzione

Questa ricerca ha come ambito d'indagine la diversità culturale in educazione. Essa prende avvio da un contrasto e una dissonanza emergenti fra il discorso sulla diversità culturale e alcuni dati relativi all'educazione in un contesto multiculturale, quale è quello italiano degli ultimi tre decenni.

La diversità culturale è divenuta protagonista, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, del discorso pubblico, soprattutto per quanto riguarda le politiche educative per quanto qui interessa, ma non solo. Secondo questo discorso essa costituisce il terreno ideale per l'apprendimento e lo sviluppo delle capacità degli allievi, nonché il patrimonio comune dell'umanità, da tutelare e promuovere pena la morte della cultura stessa, così come è da tutelare la biodiversità in natura. Questo discorso, come cercherò di mettere in evidenza, non è privo di ambiguità. Il termine stesso «diversità» richiama etimologicamente l'idea della deviazione, dell'opposizione e dell'estraneità, ma oggi è più che altro associato alla ricchezza degli scambi e delle possibilità di scelta, al dialogo, alla pace. Quest'immagine mitigata e pacificata, potremmo dire a tratti edulcorata, della diversità culturale è priva di quegli elementi di conflitto che invece spesso caratterizzano e hanno caratterizzato, nella storia, la presenza e il contatto fra «differenti». Si intravede in questo discorso la volontà di confrontarsi con una realtà, quella della convivenza di culture diverse che, pur non essendo nuova nella storia, ha subito negli ultimi decenni un'accelerazione decisiva, appare sempre più come irreversibile e necessita dunque di essere presa in conto, anche a livello della ricerca accademica, di essere gestita, potremmo anche dire a tratti «addomesticata». La cifra che desta più inquietudine, ma che è anche più ricca di potenzialità, di questo fenomeno che interessa nello specifico le società europee, è infatti costituita dalle migrazioni internazionali.

Ecco allora che è possibile introdurre il secondo elemento in contrasto, vale a dire alcuni dati che fotografano la situazione di ritardo e difficoltà in cui si trovano coloro che contribuiscono in modo sostanziale a diversificare il sistema educativo «nazionale» con l'apporto di diverse lingue, storie di vita e abitudini culturali. Gli alunni di cittadinanza non italiana, che siano nati qui o altrove, sono infatti interessati in misura molto maggiore rispetto agli alunni di cittadinanza italiana dal fenomeno della dispersione scolastica e in particolare dal ritardo formativo. Solo per fare un esempio, nella scuola secondaria superiore, che sarà l'ambito studiato da questo lavoro, ogni 100 alunni cosiddetti «stranieri», ben 71 sono in ritardo di uno o più anni sul percorso formativo, mentre ogni 100 alunni italiani, «solo» 25 sono nella stessa situazione (MIUR, 2009). Questo fenomeno è indicato da sociologi dell'educazione e pedagogisti come un problema particolarmente serio del nostro sistema formativo ormai da alcuni anni. Mi sono

chiesta allora come è possibile che alunni oggettivamente portatori di diversità e dunque, secondo il discorso dominante, di ricchezza, possano presentare un percorso formativo tanto povero ed accidentato.

A partire da questo interrogativo e da questa contraddizione di fondo, ho voluto indagare il campo della diversità in educazione tracciando un percorso che va dal «macro» al «micro», soprattutto per permettere a quest'ultima dimensione, corrispondente al vissuto dei soggetti e degli attori sociali coinvolti, di interrogare le politiche che dovrebbero e/o vorrebbero farsi interpreti dei loro bisogni fondamentali.

La prima parte di questo lavoro si occupa dunque di definire i termini più generali del discorso pubblico sulla diversità, cercando di spiegare le ragioni dell'affermarsi di quello si può ormai definire un paradigma interpretativo, indagandone le diverse implicazioni e i significati, sia dal punto di vista delle politiche internazionali, sia dal punto di vista della produzione scientifica.

Per quanto riguarda il primo punto, ho considerato innanzitutto il contributo del Consiglio d'Europa, che in ambito politico, giuridico e pedagogico-didattico, ha ormai da almeno quattro decenni dedicato la propria riflessione alla diversità culturale, declinandola da differenti angolature: quella dell'identità comune europea, della politica di accoglienza verso le popolazioni migranti, della tutela delle minoranze, del dialogo fra le religioni e le culture, della riflessione sul plurilinguismo. Il Consiglio d'Europa ha infatti, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, adottato un punto di vista particolare nella gestione delle relazioni e della convivenza fra le diversità presenti sul territorio europeo: quello del dialogo interculturale. Un'altra istituzione che è stata considerata è l'UNESCO, come rappresentante delle politiche delle Nazioni Unite nell'ambito specifico della cultura e dell'educazione ed anche, come vedremo, in rapporto alla più generale tutela dei diritti umani universali.

Dal punto di vista teorico, invece, la diversità culturale rimanda a numerose questioni che vengono in questo lavoro solo accennate, ma che costituiscono il quadro concettuale generale di riferimento. Innanzitutto, la questione dell'integrazione in una società delle diverse culture presenti e delle soluzioni politiche che storicamente sono state proposte, in particolare il multiculturalismo. Lo spazio pubblico e sociale a cui queste politiche sono rivolte è poi oggetto di riflessione da parte di diverse discipline, quali la sociologia e l'antropologia, che hanno cercato in vario modo di definirlo dal punto di vista dei rapporti, conflittuali o di scambio, fra culture diverse.

Anche la questione dell'identità non rimane indenne dagli effetti provocati dai cambiamenti epocali che caratterizzano il nostro tempo e anche in questo campo diversi sono stati i tentativi di definirne struttura e caratteristiche. Infine, queste questioni toccano il tema, etico e giuridico insieme, del rapporto fra la diversità e l'uguaglianza, qui considerata dal punto di vista dei diritti umani e in particolare dei diritti culturali.

Tracciato il quadro teorico generale che definisce il paradigma della diversità e le sue implicazioni, mi rivolgerò al tema che è qui più specificamente oggetto di studio: il rapporto fra diversità ed educazione. Come già accennato, al centro di questa riflessione vi è soprattutto la questione dell'accoglienza o

integrazione degli alunni migranti nel sistema scolastico e nella società d'arrivo, anche se essa, come cercherò di mostrare, non può monopolizzare le discussioni teoriche in merito. Verranno quindi esposte le principali teorie relative all'insuccesso scolastico e all'integrazione degli alunni «culturalmente diversi», ma verrà anche avviata, a partire dall'analisi critica di questi contributi teorici, una riflessione più ampia sulle sfide che la presenza di diverse culture pone ai sistemi scolastici oggi. Considererò infine l'approccio interculturale come l'insieme di teorie e pratiche più convincente fra quelle finora elaborate in risposta a queste sfide.

Nella seconda parte di questo lavoro, che si colloca ad un livello intermedio o «meso», considererò nello specifico la realtà italiana come un esempio di società multiculturale alle prese con le questioni lasciate aperte nella prima parte del lavoro. Cercherò di fotografare la situazione del Paese dal punto di vista sociologico, con dati relativi alla società e alla scuola italiana negli ultimi anni; legislativo, ripercorrendo i provvedimenti che hanno messo al centro la tutela della diversità e delle minoranze in ambito educativo; teorico, attraverso una rassegna della letteratura prodotta in Italia su un tema centrale per la questione che qui interessa, quello delle seconde generazioni di migranti.

Nella terza parte, infine, verrà presentato il lavoro di campo svolto nell'ambito di questo dottorato e che costituisce il cuore della ricerca. Esso si è svolto nell'arco di circa un anno presso due istituti superiori della città di Bergamo ed è di natura qualitativa. Si è centrato su interviste semi-strutturate a ragazzi e ragazze adolescenti, suddivisi in tre gruppi: di origine non italiana, comprendente le seconde generazioni in senso ampio, quindi sia nati in Italia da genitori non italiani, sia immigrati; di origine italiana; di famiglia mista. Le ventiquattro interviste complessivamente svolte hanno avuto l'obiettivo di comprendere il modo in cui questi studenti e queste studentesse, soggetti del diritto all'educazione, vivono la propria diversità nello specifico ambito scolastico. Il punto focale della ricerca è infatti il tentativo di vedere come questi soggetti fanno interagire nel proprio vissuto quotidiano a scuola le proprie appartenenze culturali, più o meno liberamente scelte, e l'esercizio del loro diritto all'educazione e all'istruzione, al fine di comprendere quali possono essere le ragioni di un percorso formativo apparentemente difficile, cercando dunque di andare al di là del mero dato sul risultato scolastico.

Questa ricerca, infatti, è indirizzata verso l'indagine delle modalità con cui la diversità come risorsa personale può essere utilizzata e fatta fruttare, sia in relazione al contesto, sia in relazione alla volontà del soggetto. A questo proposito, verranno individuati dei profili identitari che possono costituire il punto di partenza per la considerazione dei percorsi personali degli alunni e per far emergere i processi di identificazione sottostanti. Successivamente, verranno considerate le strategie di condivisione della propria diversità agite dai ragazzi nello specifico ambito scolastico, ambito che nelle ricerche che si occupano delle strategie di «multiculturalismo quotidiano» (Colombo, Semi, 2007) viene spesso trascurato. Dall'analisi delle interazioni fra diversità ed educazione così come vengono vissute dai soggetti nella vita quotidiana a scuola, si cercherà infine di capire, aprendo nuove prospettive di ricerca, quali potrebbero essere le

motivazioni soggiacenti alla contraddizione più sopra evidenziata, cioè se davvero e per quali motivi la diversità, al di là del discorso pubblico, costituisca per essi non tanto una ricchezza e un'opportunità, quanto un limite ed un vincolo.

Parte prima
La diversità culturale

Capitolo 1

Il paradigma della diversità culturale

1.1. L'emergere della diversità nella società contemporanea

La diversità culturale è un concetto centrale, almeno a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, sia nella riflessione sul rapporto fra individui e culture all'interno delle società, sia nella definizione delle politiche che li riguardano, in ambito educativo, ma non solo. Si tratta di un nuovo paradigma che ha ristrutturato il modo di guardare la realtà in diversi ambiti e che ha delle ragioni storiche ancor prima che filosofiche. L'eterogeneità delle società attuali è infatti sotto gli occhi di tutti e si osserva sia sul piano culturale, linguistico, religioso, che su quello sociale, oltre che essere moltiplicata dai livelli regionale, europeo e mondiale (Abdallah-Pretceille, 1999).

Il primo riferimento storico è alle rivendicazioni dell'identità culturale da parte delle minoranze in diversi Paesi, fenomeno che ha ormai una cinquantina d'anni ed ha conosciuto almeno due fasi diverse¹. La prima fase, che ha preso avvio negli Stati Uniti ed ha interessato gli anni Sessanta e Settanta, riguarda il movimento delle donne, degli omosessuali, dei neri americani, solo per fare alcuni esempi, ed è caratterizzata da un processo in cui un'identità prima nascosta e stigmatizzata dalla società diventa affermazione culturale visibile e assunta con consapevolezza dai soggetti che la rivendicano. L'identità affermata non rinvia alla natura, ma alla cultura, cioè avoca a sé un'eredità storica fatta di memorie e tradizioni. La seconda fase, che riguarda in particolare i Paesi europei meta delle migrazioni internazionali, combina aspetti religiosi a richieste sociali ed è la risposta alla marginalizzazione e al nuovo razzismo che riguardano i migranti, visti come potenziali sovvertitori della cultura e della coesione delle società accoglienti². La richiesta di visibilità di questi nuovi soggetti, che rifiutano di essere assimilati alla cultura maggioritaria e dominante, porta in primo piano la questione di come conciliare diversità e partecipazione alla vita pubblica. Le risposte, come è noto, sono state diverse: il multiculturalismo, prevalente nelle società anglosassoni, e il liberalismo, presente in società come quella francese, in cui grande importanza ha il modello repubblicano di gestione dello stato. Il confronto fra *liberals* e *communitarians* ha dominato per lungo tempo il dibattito sulla diversità culturale, ma risulta ormai superato, in quanto queste due opzioni hanno mostrato in pratica le loro insufficienze, come vedremo, soprattutto nel caso del multiculturalismo³.

¹ Su questo punto cfr. Wieviorka, 2005.

² Come nel caso delle sommosse nelle *banlieux* delle grandi città francesi negli anni Ottanta e tutto il movimento nato con esse (cfr. Withol de Wenden, 2004).

³ Cfr., fra gli altri, Wieviorka, 2005 e Abdallah-Pretceille, 1999.

Non è possibile, però, fermarsi a questo punto nel ripercorrere storicamente le ragioni che hanno portato all'emergere del paradigma della diversità culturale. Se le migrazioni nei Paesi occidentali, e in particolare alcuni rappresentanti di questo fenomeno come le «seconde generazioni», sono gli eventi a cui di primo acchito ci si rivolge pensando alla diversità culturale, anche perché periodicamente al centro della scena politica e mediatica, sono forse più profonde ancora le ragioni che invitano ad una riconsiderazione della partecipazione alla vita sociale nei termini della diversità culturale. Come messo in evidenza da diversi autori, nel mondo contemporaneo la scena non sarebbe tanto occupata da differenti comunità culturali, ma prima ancora da differenti individui o soggetti. Un cambiamento profondo che ha caratterizzato le società contemporanee è infatti l'individualizzazione dell'azione sociale, «il fatto, cioè, che l'esperienza individuale diventa il luogo privilegiato dell'azione sociale, sia come spazio del controllo e della manipolazione, sia come potenziale di autonomia e autorealizzazione» (Melucci, 2000, p. 29). L'individualità diventa dunque un valore sociale condiviso: «con la generalizzazione dell'educazione e l'estensione dei diritti individuali potenzialmente a tutti i cittadini, le società contemporanee permettono agli individui come tali di aprirsi all'auto-riflessività e di utilizzare il potenziale disponibile per l'individuazione» (Melucci, 2000, p. 39). Questa disponibilità di risorse crea un nuovo livello di differenziazione sociale e quindi una moltiplicazione della diversità. Quest'ultima risulterebbe dunque incorporata nelle società contemporanee, indipendentemente dalla presenza di comunità culturali o minoranze organizzate, e gli stessi fenomeni prima considerati per alcuni rinvierebbero non tanto all'affermazione di contestazioni collettive, quanto all'emergere dell'individualismo (Wieviorka, 2005, pp. 45-46).

Infine, non sembra casuale che, proprio alla fine degli anni Ottanta, il tema della diversità culturale diventi oggetto di attenzione allo stesso tempo politica e scientifica. Se le differenze all'interno delle società sono sempre esistite⁴, e hanno rappresentato sia una risorsa per l'arricchimento materiale e culturale dei gruppi e delle comunità, sia una fonte di tensioni e potenziali conflitti, al crepuscolo del secolo breve⁵ è divenuto evidente che la diversità non poteva più essere proiettata su un nemico esterno (il mondo capitalista da un lato, quello comunista dall'altro)⁶: «Mentre l'Occidente sembra trionfare come unico punto di riferimento per il mondo intero, esso comprende che lo spazio-tempo del pianeta, il solo che abbiamo a disposizione, deve contenere tutte le differenze e che, paradossalmente, la cultura occidentale rappresenta solo una di esse. L'unico spazio-tempo planetario rende inevitabilmente visibili le differenze e ne fa le componenti necessarie di qualunque possibile convivenza» (Melucci, 2000, p. 54). Quest'unico spazio-tempo planetario è quello definito dalla globalizzazione, in cui l'individuo o, secondo A. Touraine, il soggetto si trova conteso

⁴ Osservando il cammino dell'umanità, piuttosto che confini culturali definiti, si ravvisa una produzione storica sistematica di relazioni interculturali che non costituiscono una novità, bensì hanno sempre rivestito un'importanza fondamentale (Bocchi, Ceruti, 2004).

⁵ Cfr. Hobsbawm, 1994.

⁶ Su questo punto cfr. anche ivi, capitolo 2.

dalla forza emergente di comunità culturali di diversa natura e da forze non sociali: da un lato quelle del mercato, della guerra e dell'individualismo sfrenato e dall'altra quelle della ragione e dei diritti umani⁷.

Rivendicazioni delle minoranze culturali, migrazioni internazionali, individualizzazione dell'azione sociale, fine della guerra fredda e globalizzazione sono dunque alcune delle possibili spiegazioni dell'emergere della diversità culturale come chiave di lettura privilegiata dei fenomeni contemporanei. Cercheremo ora di vedere da un lato quali sono state le proposte politiche che hanno messo al centro la diversità culturale, e dall'altro come si rapporta il soggetto nei confronti delle molteplici possibilità di individuazione che il mondo contemporaneo gli offre.

1.2. I limiti del multiculturalismo

Come appena ricordato, la moltiplicazione della diversità nelle società contemporanee ha dato luogo a fenomeni di rivendicazione dell'identità culturale a cui sono state date diverse risposte sul piano delle politiche pubbliche: il liberalismo da un lato e il multiculturalismo dall'altro. Entrambi questi modelli sono stati largamente influenti sul modo di designare le diversità e quindi sulla possibilità per i diversi gruppi di essere presi in considerazione a livello istituzionale⁸. In Francia, ad esempio, la politica assimilazionista e repubblicana dello stato ha fatto sì che per lungo tempo lo stesso concetto di «seconda generazione» non esistesse nel vocabolario pubblico (Marazzi, 2006b), mentre in altri contesti con questa designazione «si finisce [...] per far prevalere l'origine dei genitori su ogni altra modalità di socializzazione: confinati in questa categoria, i figli degli immigrati vedono già deterministicamente pregiudicato il loro futuro» (Withol de Wenden, 2004, p. 109). Secondo le politiche liberali, la diversità culturale e gli eventuali conflitti di identità non possono trovare sbocco nello spazio pubblico, soprattutto allorché questi processi assumono una veste comunitaria che può potenzialmente mettere in crisi la centralità dello stato e la coesione della società. È stato però soprattutto il multiculturalismo ad essere oggetto di dibattito e critiche, forse perché i suoi punti deboli non sono immediatamente evidenti. Esso abbraccia diversi modelli normativi della società che presentano anche profonde differenze fra loro⁹, ma che sono accomunati da diverse caratteristiche, fra cui spiccano: la priorità data al gruppo d'appartenenza, piuttosto che al singolo individuo, nel rapporto con le istituzioni, ma anche nella definizione dell'identità personale; la «spazializzazione» delle differenze, che vengono assegnate a luoghi separati, siano essi classi scolastiche o quartieri cittadini; infine, l'affermazione

⁷ “Nel momento in cui la globalizzazione da un lato e il neocomunitarismo dall'altro cercano di appropriarsi dei nostri comportamenti e dei nostri ruoli, siamo spinti a cercare all'interno di noi stessi la nostra unità come soggetti” (Touraine, 2008, p. 124).

⁸ Lo stesso multiculturalismo «non è una "cosa" di cui parliamo, ma una categoria prodotta dalle società centrali per classificare un insieme di fenomeni inquietanti e per darvi risposta, fa parte di quell'uso non più ingenuo delle parole che ci rende sempre più responsabili dei nostri modi di nominare il mondo e ci costringe a rimettere via via in questione il nostro stesso linguaggio» (Melucci, 2000, p. 55).

⁹ Cfr. Benhabib, 2005 e Cesareo, 2000.

della sostanziale equivalenza fra i diversi sistemi culturali dal punto di vista dei valori, vale a dire una forma di relativismo estremo (Abdallah-Pretceille, 1999, pp. 26-29).

È proprio su quest'ultimo punto che il multiculturalismo mostra la propria intrinseca debolezza. Esso infatti si basa su una concezione delle culture «ipostatizzata e reificata», le considera entità nettamente circoscrivibili l'una rispetto all'altra e si basa sull'assunto che ogni individuo possa, attraverso il processo di inculturazione, assimilare totalmente e senza scarti ogni aspetto della propria cultura d'origine. Questa concezione della cultura mette l'accento soprattutto sulla logica d'appartenenza, che si occupa dei codici e delle strutture, piuttosto che sulla logica relazionale, che tiene in conto i processi dinamici di scambio che la interessano (Abdallah-Pretceille, 1999, pp. 8-10). Non approfondirò qui il concetto di cultura, né la sua genesi storica nella filosofia tedesca¹⁰, ma è indubbio che, dalla prima definizione riconosciuta di Tylor¹¹ in poi, essa è sempre più vista, anche dagli stessi antropologi, come qualcosa di costruito, una sorta di «invenzione» a cui non corrisponde alcuna «entità reale»: «è solo conferendogli un significato dinamico, comunicativo, negoziale, inventivo, - e quindi non discreto e non "insulare" - che [la cultura] può ancora significare qualcosa» (Fabietti, 1996, p. 56). Oltre al concetto di cultura, l'antropologia ha contribuito a diffondere il cosiddetto *relativismo culturale* che, se nell'atteggiamento di fondo di questa disciplina coincide con una sorta di «sospensione del giudizio» come tentativo di comprensione della diversità culturale, porta però con sé il rischio di essere estremizzato, postulando l'incomunicabilità fra le culture. L'ipostatizzazione delle culture e l'assunto della loro incomunicabilità hanno una serie di ricadute pratiche di cui si sono visti gli effetti negativi nelle società che hanno adottato una politica multiculturalista. Innanzitutto, una *limitazione dell'autonomia del soggetto* e della sua capacità di scelta, per cui i comportamenti degli individui sarebbero spiegabili *esclusivamente* all'interno del sistema di valori della sua comunità d'appartenenza e non esisterebbe la possibilità né di un confronto con l'esterno, né di una loro eventuale messa in discussione¹². Come sottolineato da Marco Martiniello, ne risulta una prevalenza della logica della filiazione su quella dell'affiliazione:

prefiggendosi l'obiettivo di proteggere e preservare i gruppi etnici, culturali e razziali come si fa con le specie di animali in via di estinzione e favorendo il mantenimento di barriere rigide tra l'uno e l'altro, costoro inseriscono automaticamente l'individuo in uno dei tanti gruppi in funzione dell'ascendenza e della filiazione, senza tenere conto né dell'eventuale volontà di cambiamento d'identità che egli esprime, né dei mutamenti effettivi che si producono durante il suo percorso sociale (Martiniello, 2000, p. 83).

¹⁰ Come è noto, essa risale alla distinzione posta da J. G. Herder, fra *Kultur* (cultura) e *Zivilisation* (civiltà). Su questo punto cfr. Benhabib, 2005, pp. 17-22.

¹¹ «La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (citato da Fabietti, 1999, p. 138). Questa definizione esprime una concezione universalista ed evolutivista della cultura.

¹² Sulla critica alla teoria della limitazione percettiva, cfr. Sen, 2008.

Il relativismo culturale estremo alimenta poi paradossalmente una nuova forma di *razzismo «culturale»* che si basa su questo presupposto per «frammentare l'universo umano in tanti isolati per giustificare il rifiuto e l'esclusione» (Fabietti, 1996, p. 16). Ancora prima di arrivare ad alimentare il razzismo, il multiculturalismo può portare ad assegnare un peso eccessivo, se non esclusivo, alle variabili culturali nella determinazione del comportamento degli individui; questa «*deriva culturalista*» (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996, p. 60), porta ad esempio a minimizzare l'influenza di altri fattori sulle decisioni dei soggetti, nonché ad ignorare l'intreccio fra diversità e disuguaglianza. Le stesse politiche dell'identità e strategie del riconoscimento, infatti, non sono avulse dalla questione dell'ineguaglianza sociale, per cui l'identità etnica o culturale può rappresentare in certi contesti un vantaggio e svolgere un ruolo centrale nella possibilità di accedere a risorse economiche, ma anche giuridiche, simboliche e culturali in genere (Fabietti, 1996). Anche se è stata da tempo riconosciuta la diversità fra redistribuzione e riconoscimento (Benhabib, 2005), queste due questioni non sono mai nettamente separate, anche se a volte mettere l'accento sulla diversità culturale può portare all'occultamento della disuguaglianza e delle connesse problematiche di redistribuzione.

Per opporsi a questa tendenza, però, non ha senso riaffermare semplicemente l'importanza delle disuguaglianze materiali come base per ogni differenza¹³. Come si vedrà in particolare nel prossimo paragrafo, attraverso la moltiplicazione delle appartenenze, gli individui contemporanei agiscono ai confini di molti sistemi, sono membri di diversi gruppi, che tendono a sviluppare, oltre alle proprie differenze, anche peculiari forme di disuguaglianza. Ciò che è necessario sempre più al soggetto per potersi muovere fra queste appartenenze è la *capacità personale*, intesa come l'insieme delle risorse a disposizione di ciascuno per «pensarsi e agire come individuo, per essere riconosciuto come tale dagli altri e per investire nella realizzazione di sé come persona umana» (Melucci, 2000, p. 62). L'accesso ineguale a questo tipo di risorse diventa dunque centrale per comprendere anche gli altri tipi di disuguaglianza, che non sono più riconducibili «alla pura deprivazione economica e si riferiscono piuttosto all'accesso differenziale alle risorse di informazione, di conoscenza, di autonomia personale che sono distribuite in modo diseguale fra individui e gruppi» (Melucci, 2000, p. 65)¹⁴. Come vedremo qui di seguito, se il multiculturalismo avvalorava l'idea di un'identità forgiata dalla comunità e che il soggetto avrebbe il semplice compito di scoprire (Sen, 2008), anch'essa è investita dalle dinamiche sociali a cui il multiculturalismo non sembra aver dato una risposta adeguata e che va dunque superato in direzione di una politica interculturale, come vedremo nei prossimi capitoli¹⁵.

¹³ Come sottolineato da Michel Wieviorka, il fatto che oggi emergano delle differenze legate alle rivendicazioni sociali, non è la prova che queste ultime abbiano la meglio sul tema della differenza culturale e, secondo questo autore, movimenti identitari e affermazioni culturali avrebbero potuto essere più vivi e attivi dopo gli anni Sessanta e Settanta, se non avessero incontrato le difficoltà economiche e sociali degli anni Ottanta; dunque la diversità culturale è ancora al centro e sfida le democrazie a rinnovarsi, coniugando riconoscimento e redistribuzione (cfr. Wieviorka, 2005).

¹⁴ Cfr. inoltre ivi, capitolo 2, § 2.3.

¹⁵ Come messo in evidenza da Touraine: «l'ipotesi di una coesistenza di culture differenti, infatti, non ha alcun senso: o le relazioni tra queste culture sono gestite dal mercato e dalla violenza, oppure si riconosce [...] l'esistenza di elementi

1.3. Identità plurali

Secondo Carmel Camilleri, le trasformazioni strutturali conseguenti all'industrializzazione delle società occidentali hanno avuto come conseguenza una crescente complessità sociale, caratteristica del mondo contemporaneo e foriera di molteplici conseguenze sul piano culturale. In queste società la divisione e la specializzazione crescente delle attività hanno moltiplicato la sua differenziazione in gruppi sociali diversi con una propria cultura specifica¹⁶; essi hanno un riferimento sempre più debole nei confronti di un «sistema d'integrazione totale» quale potrebbe essere, e non è, la cultura relativa alla società nel suo insieme. Quest'ultima, come già accennato nel paragrafo precedente, non può più essere considerata come un sistema, ma come un insieme di norme il cui carattere prescrittivo è sempre meno cogente e va di pari passo con un «flusso» crescente di mode, movimenti d'opinione e altre modalità di significazione «libere», passeggiere e slegate dalla tradizione. Questo flusso è inoltre sempre più veloce, accelerato dalle trasformazioni tecnologiche continue che caratterizzano la società contemporanea. La cultura «d'insieme» viene dunque vissuta dal soggetto come un orizzonte indeterminato, in cui si colloca la sua personale prospettiva sulla cultura¹⁷, costruita sulla base delle relazioni con i gruppi specifici a cui sente di appartenere e che hanno lasciato un segno, una traccia, secondo differenti gradi di investimento soggettivo. Infatti, la presa di distanza del soggetto non è tale solo nei confronti della cultura generale della società a cui appartiene, ma la sua circolazione attraverso questi gruppi e culture gli dà «la possibilità strutturale di accedere alla coscienza degli insiemi di rappresentazioni-valore che essi gli forniscono e, quindi, di distanziarsene. Da cui quest'altro potere, che userà più o meno secondo parametri propri, di affidarsi ad una manipolazione personale del materiale culturale diversificato offerto dalla società» (Camilleri, 1989, p. 58). Questo diverso modo di rapportarsi del soggetto nei confronti della/e cultura/e, di prenderne le distanze e di manipolarne i diversi apporti, gli permette di accrescere il «coefficiente individuale» della sua identità a scapito del carattere d'appartenenza, diremmo «ascritta», ad una cultura data. Detto altrimenti, il soggetto non sente più d'appartenere totalmente alla sua cultura d'origine, ma si rapporta ad essa sulla base di un repertorio di identificazioni e distinzioni liberamente scelto: «la diversificazione generalizzata che caratterizza questo nuovo contesto permette a ciascuno, in linea di massima, di «ritagliarsi» una sequenza più nettamente distinta di identificazioni» (Camilleri, 1989, p. 59).

di passaggio tra una cultura e l'altra e, soprattutto la presenza di elementi universalistici in varie culture. L'ipotesi multiculturalista assoluta è altrettanto assurda di quella che sostiene l'omogeneità di una città o un paese. La realtà è rappresentata solo dalle relazioni interculturali» (Touraine, 2008, p. 201). Diverse soluzioni al problema del superamento del multiculturalismo, e contestualmente del liberalismo, sono state proposte: per citarne solo alcune la politica del dialogo culturale complesso (Benhabib, 2005) e la valorizzazione del soggetto come termine di mediazione fra l'universalità e la particolarità delle culture (Touraine, 1998).

¹⁶ A cui l'autore si riferisce nei termini di sotto-gruppo e subcultura (cfr. Camilleri, 1989, p. 52).

¹⁷ Mi riferisco alla versione personale della cultura, unica per ciascun individuo, è che è stata variamente definita dagli antropologi: dal concetto di *mazeway*, secondo A. F. C. Wallace, al *pool culturale* di W. H. Goodenough (in Wolcott, 1996).

Come messo in evidenza da Francesco Remotti, le operazioni del separare e del «tagliare» sono, insieme a quelle opposte dell'assemblare e del connettere, all'origine delle varie forme di identità; di conseguenza, esse non sono caratteristiche solo delle culture e delle società industriali o post-industriali, ma in generale di tutte le culture e società. Ciò che fa la differenza è l'accelerazione dei processi e la moltiplicazione dei riferimenti culturali, che implica un continuo lavoro di «tagli» e «separazioni» da un lato, e «assemblaggi» e «costruzioni» dall'altro¹⁸. Ne risulta, dunque, una visione anti-essenzialista dell'identità, vista appunto non come una sostanza, come qualcosa che «che si sottrae al mutamento [e] si salva dal tempo» (Remotti, 1996, p. 4), ma come una costruzione continua e precaria¹⁹.

Quest'immagine dell'identità è ormai quella dominante nell'ambito delle scienze umane, ma non sembra esserlo nel senso comune, nel quale persiste, e in un certo senso a ragione, l'idea di una «stabilità» delle costruzioni identitarie; infatti

l'osservazione fenomenologica dice tuttavia che persone e gruppi, pur nella molteplicità e discontinuità delle definizioni di sé, continuano a comportarsi come se fossero soggetti: individui, collettività, nazioni, sistemi internazionali continuano a comportarsi come se esistesse una qualche unità e continuità della loro azione, attribuibile a un "io" o a un "noi". [...] Se si assume che gli attori danno un senso a quello che dicono e fanno, occorre riconoscere che continuano a parlare di sé con qualche senso di unità e permanenza, pur nella moltiplicazione delle facce dell'identità e nella situazione di incertezza (Melucci, 2000, pp. 109-110).

Dunque, credo sia utile, cercando di cogliere i processi di identificazione che caratterizzano i soggetti nella società contemporanea, tener conto del fatto che, al di là dell'incertezza sugli esiti di questo utilizzo personale delle appartenenze, sia comunque presente il tentativo di «ricucire» i tagli, riattraversare i confini inizialmente posti, cercando un senso comune valido, se non per il resto della società, almeno per sé stessi. La ricerca del senso varia a seconda dei soggetti e delle circostanze, ma senza un'idea di unità, l'identità, per plurale che sia, non può sussistere. Infatti, parlando di identità plurale, a volte si ha l'impressione che, nel tentativo di decostruire un'idea essenzialista di identità, vengano proposte «identità patchwork» o «identità mosaico»:

Io posso essere al tempo stesso un asiatico, un cittadino indiano, un bengalese con antenati del Bangladesh, residente in America e in Gran Bretagna, economista, filosofo a tempo perso, scrittore, sanscritista, convinto assertore del laicismo e della democrazia, uomo, femminista, eterosessuale, difensore dei diritti dei gay e delle lesbiche, con uno stile di vita non religioso, di famiglia induista, non bramino, che non crede nella vita dopo la morte (e nemmeno, nel caso vogliate saperlo, in una vita prima della morte). È solo un piccolo campione delle diverse categorie a cui posso appartenere

¹⁸ Cfr. Remotti, 1996, pp. 11ss.

¹⁹ Questa precarietà esprime il fatto che «la perdita diviene una condizione permanente dell'esperienza contemporanea, che corre però in parallelo con la percezione di avere un'infinità di possibilità a disposizione, un'infinità di tempi e di spazi per l'azione. Complessità significa moltiplicazione degli ambiti, dei tempi, dei possibili corsi d'azione, ma dietro questa promessa abbagliante, l'esperienza dell'agire si compie soltanto attraverso la perdita continua» (Melucci, 2000, p. 107).

simultaneamente, ma esistono ovviamente molte altre categorie di appartenenza che, a seconda delle circostanze, mi possono influenzare e coinvolgere (Sen, 2008, pp. 20-21).

Il discorso di Sen è, beninteso, più complesso, ma ho voluto citare questo brano perché, al di là delle intenzioni dell'autore, mi rimanda l'immagine di un'identità atomizzata dove le diverse categorie o gruppi di appartenenza sono giustapposti, affiancati e senza relazione fra loro. Sen sottolinea, oltre alla pluralità dell'identità, la sua duplicità: essa può infatti essere fonte di inclusione o di esclusione, all'origine di sentimenti positivi come l'identificazione con i propri simili, la forza e la sicurezza in sé stessi, oppure di un senso di distanza e divergenza da altri gruppi e in alcuni casi di violenza. Nel difendere la pluralità dell'identità, Sen si muove fra le opposte opzioni dell'indifferenza per l'identità, da un lato, e dell'affiliazione unica, dall'altro, e sottolinea il ruolo della scelta razionale nel difficile compito di decidere quali fra le proprie affiliazioni o appartenenze sono rilevanti. Lungi dall'assolutizzare questo potere di scelta, Sen mette in luce l'influenza di fattori esterni che vincolano, almeno in parte, la libertà individuale. Il punto, però, a mio parere è anche un altro: quanto queste affiliazioni ed appartenenze rispondono esclusivamente ad un criterio razionale di scelta e non ad altri criteri? Come evidenziato da Camilleri, in caso di conflitto, i criteri seguiti nel tentativo di conciliare le diverse appartenenze possono essere diversi e anche indifferenti ad una logica di tipo razionale, e perseguire piuttosto la gratificazione personale o il mantenimento di una disparità di potere a proprio favore, solo per fare un paio di esempi²⁰.

Se, da un lato, un'identità plurale presenta problemi di coesione interna non facilmente risolvibili, dall'altro coinvolge dimensioni diverse oltre a quella razionale, ed è quanto meno da mettere in dubbio il fatto che affidarsi esclusivamente alla logica nel cercare di allontanarne gli effetti «mortiferi» possa essere una strategia efficace. Infatti, «l'identità di una persona non è giustapposizione di appartenenze autonome, non è un "patchwork", è un disegno su una pelle tesa; basta che una sola appartenenza venga toccata ed è tutta la persona a vibrare» (Maalouf, 1999, p. 31). Un altro dubbio che il brano di Maalouf suggerisce è il seguente: quanto è possibile identificare nettamente le diverse componenti che costituiscono l'identità? Se l'identità fosse un mosaico, l'operazione sarebbe relativamente semplice, ma quest'immagine, a volte utilizzata per evidenziare la natura complessa, plurale e composita di fenomeni culturali, presenta alcuni limiti:

Le tessere di un mosaico, come è noto, contribuiscono a formare l'immagine complessiva. Sono quindi parti essenziali di un tutto. Ma nell'immagine del mosaico, se presa troppo letteralmente, c'è anche il rischio che le tessere, proprio perché tali, continuino a conservare delle linee di disgiunzione invalicabili (Fabietti, 1996, p. 111).

In realtà, parlando sia delle culture che delle identità individuali, risalire a dei tratti, a dei retaggi, a degli elementi, è un'operazione che non dà conto del risultato a cui le diverse interazioni fra quegli stessi

²⁰ Cfr. Camilleri, 1989, pp. 65ss.

elementi hanno dato luogo. Se è dunque ormai divenuto necessario parlare di identità al plurale, ho cercato di mettere in evidenza i punti deboli di una serie, sicuramente non esaustiva, di tentativi di rappresentarla²¹. Il rischio maggiore è forse quello di riproporre all'interno del soggetto quella divisione in culture e comunità separate e non comunicanti caratteristica, come abbiamo visto, del multiculturalismo²². A volte, una soluzione possibile viene vista nel ritorno al concetto di identità etnica e di etnia, il quale, a differenza del termine cultura e identità culturale, sembra essere un termine a-valutativo, facente riferimento a qualcosa di originario e di naturale, contro il carattere artificiale, costruito e convenzionale della cultura, e che quindi risolverebbe, almeno in parte, i problemi che più sopra ho prospettato²³. Come messo in evidenza da Ugo Fabietti, «l'identità etnica e l'etnicità, cioè il sentimento di appartenere a un gruppo etnico o etnia, sono [...] *definizioni del sé e/o dell'altro collettivi* che hanno quasi sempre le proprie radici in *rapporti di forza* tra gruppi coagulati intorno ad interessi specifici» (Fabietti, 1996, p. 12). Oltre ad aver avuto un ruolo importante nelle «politiche del riconoscimento», e che non è qui il caso di approfondire, l'identità etnica è dunque ben lungi dal costituire un dato oggettivo e dunque ripropone gli stessi problemi di identificazione e auto-identificazione che caratterizzano le culture e i gruppi culturali in genere.

1.4. Uno sguardo possibile sulla diversità

La diversità culturale, oltre ad essere sempre più presente e protagonista sul piano sociale e politico, è stata oggetto di riflessione e diversi sono stati i tentativi di definirne lo statuto teorico. A grandi linee, si possono distinguere due diversi approcci alla diversità culturale: quello della differenza collettiva e quello del meticciato (Wieviorka, 2005).

Il primo, e più recente, affermatosi negli anni Sessanta, contemporaneo delle politiche del riconoscimento più sopra considerate, vede il particolarismo culturale come un fenomeno di affermazione collettiva della diversità, anche se costituitosi a partire da decisioni e scelte individuali. Questa modalità di approccio mette al centro il riconoscimento politico e giuridico della diversità culturale²⁴, e comprende autori come Will

²¹ D'altro canto, «ricercatori e analisti ricorrono a una terminologia fondata su nozioni non analitiche, ma soltanto discorsive: non siamo di fronte a concetti, ma a sintomi, ai segnali linguistici di qualcosa che non è immediatamente evidente e di cui abbiamo difficoltà a parlare» (Melucci, 2000, p. 18).

²² Un'altra proposta, che cerca di risolvere le difficoltà che un'immagine seppur plurale dell'identità ci mette di fronte, è quella che la rappresenta come un campo, cioè come un sistema di coordinate e di vettori di significato; «questa prospettiva mette l'accento sulla relazione e sul reciproco costituirsi dell'azione e del campo e segnala l'importanza dei processi di negoziazione fra parti diverse del sé, tempi diversi dell'azione e ambienti o sistemi di relazioni diversi in cui l'attore si situa» (Melucci, 2000, p. 109).

²³ Vedi, ad esempio, la posizione di Giovanni G. Valtolina: «l'etnicità [...] vuole avere un valore più neutrale. Pur se sottoposto a numerose critiche, il concetto di "etnicità" esprime, meglio di altri, sia una dimensione biologica, cioè un insieme di fattori che si trasmettono per via ereditaria (tratti somatici, pigmentazione dell'epidermide, ecc.), sia una dimensione sociale, di valore equivalente, cioè il complesso delle esperienze legate alla tradizione storica e culturale di una specifica comunità, con un'attenzione particolare alla lingua» (Valtolina, 2006a, p. 107).

²⁴ Attraverso il riconoscimento dei diritti culturali (cfr. *ivi*, capitolo 2).

Kymlicka e Charles Taylor, i quali, associati alla politica multiculturalista vista più sopra, si preoccupano di conciliare la riproduzione sociale delle diverse culture con i valori universali del diritto e della ragione. Che essi pongano l'accento più sulla sopravvivenza delle culture minacciate o sulla valorizzazione del soggetto individuale e dell'importanza per la sua formazione della cultura particolare a cui appartiene, i fautori di questo tipo d'analisi privilegiano le logiche riproduttive della diversità, mentre si disinteressano dei processi che fanno sì che le culture non siano né immutabili, né omogenee. Le identità culturali, dunque, vengono considerate come dei «dati»: «se le identità non possono essere qualificate, categorizzate, considerate dal punto di vista della stabilità, se non siamo in grado di nominarle, allora diventa praticamente impossibile riconoscerle e rispondere alle loro richieste» (Wieviorka, 2005, p. 73).

Il secondo approccio è più antico, ma solo recentemente ha riguadagnato interesse e mette al centro dell'analisi i diversi fenomeni di *mélange* culturale, tra cui si situano il meticciato, ma anche il cosmopolitismo e l'ibridismo. A volte, non si è nemmeno di fronte a fenomeni di «mescolamento» delle culture, ma di semplice acculturazione, nel momento in cui esse si incontrano e danno luogo a processi di influenza reciproca senza scomparire. Proprio lo sguardo portato dagli analisti a questo tipo di fenomeno, fa sì che l'attenzione sia più centrata sulle logiche di produzione, più che di riproduzione o sopravvivenza dei diversi gruppi culturali. Anche per quest'approccio il soggetto può essere un tema importante, ma anziché chiedersi se la sua appartenenza ad un gruppo culturale possa essere più o meno favorevole ai processi di individuazione che lo caratterizzano, ci si chiede in che modo l'esperienza vissuta del *métissage* possa influire sulle «capacità di auto-trasformazione, creatività, immaginazione, di pensare l'intra e intersoggettività, di gestire l'ambivalenza e le contraddizioni dell'esperienza individuale» (Wieviorka, 2005, p. 77).

In realtà, entrambe le logiche, sia quella della produzione e del mescolamento, sia quella della riproduzione e della rivendicazione, sono punti di vista legittimi sul fenomeno della diversità culturale e non necessariamente opposti l'uno all'altro; infatti, se esse sono distinte sul piano dell'analisi sociologica, coesistono nell'esperienza storica, sia a livello individuale, che collettivo.

Le nostre società accolgono, riproducono e producono delle differenze che, per una parte almeno, tendono a istituzionalizzarsi, a diventare comunitarie, e a domandare un riconoscimento nello spazio pubblico. Ma succede anche che queste stesse differenze operino un lavoro di mescolamento o di ibridazione a partire dal quale si aprono diverse vie: dissoluzione, naturalizzazione ed etnicizzazione, costituzione di nuove identità collettive ecc (Wieviorka, 2005, p. 81).

Un'analisi della diversità, dunque, dovrà aspettarsi di trovare fenomeni appartenenti ad entrambe le logiche. Quale statuto teorico è dunque possibile proporre per la diversità culturale? Una proposta interessante e che qui seguirà è quella che la vede come un campo di relazioni fra tre poli diversi che la costituiscono: l'identità, l'individuo e il soggetto. Si tratta di uno strumento d'analisi che fornisce un quadro concettuale a partire dal quale è possibile organizzare la riflessione su un oggetto di cui, nelle pagine

precedenti, ho cercato di mettere in luce la complessità. Proprio perché lo spazio della diversità è organizzato intorno a tre poli, è stata presa in prestito dalla geometria la figura del triangolo.

Il primo vertice di quello che è stato infatti definito come il «triangolo della differenza» (Wieviorka, 2005) è costituito dall'identità collettiva, intesa come l'insieme dei riferimenti culturali sui quali si fonda l'appartenenza a un gruppo o ad una comunità, immaginata o reale. In sé, essa costituisce un sistema di valori che definisce l'unità di un gruppo, ma essa si organizza in un insieme di tratti o di fattori che orientano l'azione dell'attore sociale nelle situazioni in cui si trova a dover scegliere. Queste sfide possono essere esterne (ad esempio, l'accesso ad un determinato bene o risorsa) o interne (ad esempio, rispondere ad esigenze di identificazione del soggetto), ma il fatto importante è che l'identità può orientarsi in diverse direzioni, «la stessa identità potendo del resto rivestire forme diverse, più o meno chiuse o aperte» (Wieviorka, 2005, p. 139): la scelta verso l'apertura o la chiusura, sarà dettata dal contesto, oltre che dalle relazioni con gli altri poli del triangolo. Queste identità, infine, sono assunte sempre più coscientemente, come già messo in evidenza più sopra²⁵.

Il secondo vertice è quello dell'individualismo moderno, inteso come quel principio che fa di ciascuna persona l'atomo elementare di una società dove tutti sono, almeno teoricamente, liberi ed uguali nel diritto e partecipano singolarmente alla vita moderna. Il rapporto dell'individuo con lo stato, il suo accesso alla vita sociale, il suo rapporto con la cittadinanza possono essere i più disparati, andare dall'illegalità e la povertà, alla partecipazione politica attiva o al semplice consumismo come modalità di inserzione nella società. Essi sono tutti modi e tentativi di accesso alle risorse, sia materiali che immateriali, della modernità e non esiste esclusione reciproca fra la partecipazione all'individualismo moderno e l'identità collettiva, anche se «la conciliazione del particolarismo culturale e d'una reale partecipazione all'individualismo moderno è generalmente più facile per coloro che dispongono di molte risorse economiche e politiche, che appartengono a delle identità se non agiate, almeno socialmente diversificate» (Wieviorka, 2005, p. 141). Il riferimento è qui al pensiero di Alain Touraine e alla sua distinzione fra modernità e modernizzazione: se la modernità si fonda sulla fiducia nell'azione razionale umana e sul riconoscimento dei diritti dell'individuo, la modernizzazione segue strade diverse a seconda delle comunità culturali che intraprendono questo percorso. Spesso identità e individuo sono in tensione e così le logiche della particolarità e dell'universalità che sono loro proprie. Non sempre questa tensione viene risolta a favore di una conciliazione e a volte si preferisce semplicemente occultare uno dei due termini in gioco: investire totalmente sul particolare, sopravvalutando la dimensione dell'identità come fonte di senso per la propria personale esperienza, oppure abbandonarla a favore di un adattamento a senso unico, della partecipazione al sociale, preferendo

²⁵ «Nelle società contemporanee, questi riferimenti sono sempre più consapevoli, affermati e rivendicati come tali, laddove in altri momenti storici, in particolare non moderni o pre-moderni, esse non sono l'oggetto di alcuna riflessione e non sono esplicitamente pensati come dei particolarismi culturali» (Wieviorka, 2005, p. 138).

l'assimilazione totale ad una presunta universalità dell'esperienza²⁶. Sulla soluzione scelta pesa inoltre ciò che la società stessa propone, ad esempio nei termini di un contesto favorevole all'assimilazione e alla dissoluzione dei particolarismi culturali, non solo in termini negativi, con discorsi xenofobi o razzisti, ma anche in termini positivi, come accesso ai valori universali della giustizia sociale e della solidarietà, a cui non sempre seguono fatti concreti²⁷.

Al terzo vertice si trova, infine, il soggetto; secondo la definizione di Touraine, a cui ancora si fa riferimento, «il soggetto non è coscienza dell'io o del sé, ma tentativo di creazione di sé al di là di tutte le situazioni, di tutte le funzioni, di tutte le identità» (Touraine, 2008, p. 124). Come è stato messo in evidenza a più riprese, nelle società moderne il riferimento ad un'identità appartiene sempre meno all'ordine dell'ascrizione e sempre più a quello della scelta: «si nasce certamente in un gruppo, una comunità, una religione; si riconosce un'origine nazionale o etnica, ma più sovente la si sceglie: si decide di conservarla oppure no, di restarvi o no, di ritornarci, caso mai, dopo una o più generazioni» (Wieviorka, 2005, p. 142). Dunque il soggetto risulta essere una componente essenziale della diversità e non solo nelle società industriali o post-industriali. Questo polo risulta essere per Wieviorka centrale e in un certo senso il catalizzatore degli altri due. Egli scrive infatti:

Il soggetto è quello che unisce il mondo dell'identità al suo ambiente sociale, che mantiene un legame fra il dentro e il fuori, che articola l'appartenenza culturale e la partecipazione alla vita generale della società. Nel momento in cui non occupa questo posto privilegiato, all'incrocio della ragione e della cultura, dei valori universali e di uno o più particolarismi identitari, significa che uno squilibrio si profila all'orizzonte, a detrimento o dei valori universali, chiamati in causa da un comunitarismo devastatore, o delle identità particolari, a cui un universalismo astratto e indifferente, se non ostile, vieta l'esistenza o pone limitazioni (Wieviorka, 2005, p. 149).

Esiste infatti una tensione fra identità e soggetto, in quanto la prima ha una logica che porta verso la stabilizzazione, attraverso le operazioni di categorizzazione e di codificazione proprie della cultura e che portano il soggetto ad identificare delle situazioni-tipo, a reagire o comportarsi in un certo modo secondo i valori che ha introiettato (Camilleri, 1989); il secondo, invece, ha come caratteristica la negoziazione continua ed esige dunque la logica del «disimpegno» (Wieviorka, 2005, p. 156), intesa come la possibilità di trascendere qualsiasi situazione data e prestabilita. Il soggetto è di per sé stesso libero e dunque è proprio dalla possibilità di dialogo e anche di contestazione nei confronti delle appartenenze identitarie che, come

²⁶ Su questo punto cfr. anche Camilleri (1989) che distingue una dimensione ontologica dell'identità, che ha la funzione di elaborare un senso della propria esperienza in cui il soggetto si possa riconoscere, e una dimensione pragmatica, che cerca l'adattamento al contesto.

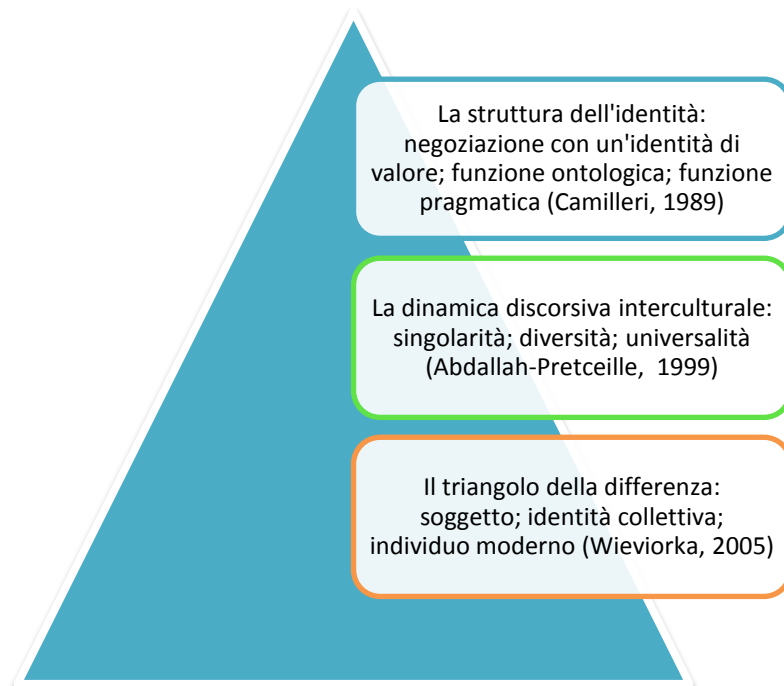
²⁷ «Se è necessario ricordare, anche superficialmente, l'importanza della cultura politica e del modo di organizzazione sociale nel funzionamento del triangolo della differenza, è per resistere a questa tendenza che consiste nell'imputare i fenomeni di radicalizzazione dei particolarismi culturali solo ai leader identitari, o ad essenzializzare la differenza postulando la sua natura comunitaria, fondamentalista o settaria. In realtà, l'articolazione dell'individualismo moderno e delle identità collettive è facilitato dallo stato generale della società dove il problema si pone» (Wieviorka 2005, p. 148).

visto sopra, è possibile farsi un'idea del grado di libertà di cui il soggetto può godere all'interno delle diverse comunità culturali, nonché della sua capacità di muoversi e negoziare con esse. D'altro canto, l'identità può costituire una risorsa fondamentale affinché il soggetto possa prendere coscienza di sé e del proprio potere, anche se può correre il rischio di essere risucchiato verso l'adesione ad un sistema di valori già tracciato e stabilito da altri.

Lo spazio ideale della diversità disegnato da questo triangolo vale sia nell'analisi dei fenomeni collettivi che di quelli individuali; per quanto riguarda questi ultimi

questo spazio ci invita a definire il centro di gravità come il luogo ideale dove gli individui si possano localizzare; tuttavia è meglio pensare nei termini di circolazione, di capacità, per questi individui, di articolare le esigenze proprie a ciascun vertice, di passare dall'uno all'altro, di muoversi in esso. Il triangolo della differenza disegna indubbiamente uno spazio fragile, sempre a rischio di disarticolazione o di disintegrazione (Wieviorka, 2005, p. 149).

Il campo della diversità così definito tiene conto dunque di tutti gli aspetti essenziali che la costituiscono e che ritornano, seppur espressi con un diverso linguaggio, anche negli altri autori fin qui considerati, come si può vedere nell'immagine seguente.



Schema 1: Modelli concettuali della diversità

Dal punto di vista terminologico, spesso diversità e differenza sono usati come sinonimi, ma in questo studio userò il termine diversità, in quanto, come messo in evidenza da diversi autori, la differenza si basa su una logica binaria e gerarchica, mentre la diversità evoca un'organizzazione multipolare e orizzontale

(Abdallah-Preteille, 1999, p. 22). Infatti, se il termine diversità si riferisce ad una caratteristica che è costitutiva della natura umana, vale a dire all'eterogeneità non solo al livello dei gruppi, ma anche degli individui, essa rimanda anche ad una *possibile* reciprocità come modalità di relazione fra di essi; la differenza, invece, seppur emersa come concetto in reazione a una concezione evoluzionista e assimilazionista della cultura, la esclude di principio ed è ancora prigioniera di quella stessa logica, soprattutto nel momento in cui rivendica il diritto alla differenza²⁸. Dal punto di vista concettuale, la diversità inoltre si distingue dalla differenza per il suo riferimento a caratteristiche, naturali o sociali, non ordinabili, di natura qualitativa, come il sesso o la nazionalità, mentre le differenze si possono mettere in ordine lungo una scala di importanza, come nel caso del reddito o del grado di scolarità raggiunto (Besozzi, 2006). Infine, come visto sopra, il termine differenza si riferisce più specificamente ad una visione della diversità di natura rivendicativa e riproduttiva, e porterebbe a privilegiare una visione statica, escludendo dall'analisi gli aspetti più dinamici e produttivi.

²⁸ Vedi su questo punto il capitolo 2.

Capitolo 2

Dialogo interculturale e diritti umani

In questo capitolo prenderò in considerazione alcune proposte politiche che, a livello internazionale, mettono al centro la diversità culturale come punto cardine intorno al quale costruire delle società democratiche e coese. Nell'affrontare dei testi politici, è necessario tener conto del fatto che essi rispondono alle esigenze e alle preoccupazioni degli Stati membri delle organizzazioni considerate, e come essi siano il risultato di negoziazioni nel corso delle quali dei compromessi semantici possono essere il modo per dissimulare un conflitto sotto una terminologia vaga e consensuale (Stenou, 2001, p. 44). Non sarà dunque possibile, in questa sede, sottoporre a una critica puntuale queste proposte, ma sarà mio obiettivo evidenziarne l'intreccio con le determinanti storiche e le riflessioni teoriche che hanno portato ad un cambiamento di paradigma anche a livello politico, ad esempio con l'elaborazione di strumenti di tutela e promozione della diversità culturale. Queste proposte fanno parte della storia stessa di questo concetto, contribuendo a loro volta a definire il quadro teorico della diversità e la visione del mondo che da esso risulta, non prive di ricadute sulla vita concreta dei cittadini. Come vedremo, nel Consiglio d'Europa la diversità culturale da problema legato alle migrazioni è diventata un valore cardine dell'organizzazione, da tutelare e da diffondere. Prenderò poi in considerazione la recente Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale dell'UNESCO, cercando di vedere in che modo gli articoli di questa dichiarazione sono testimonianza dei cambiamenti nelle politiche di questa istituzione. Infine, tratterò più nello specifico la questione dei diritti culturali che, come vedremo, è un punto sensibile per entrambe le istituzioni considerate.

2.1. Il dialogo interculturale secondo il Consiglio d'Europa

2.1.1. L'unità nella diversità delle società europee

Nel Consiglio d'Europa¹ l'interesse per la diversità culturale prende avvio, negli anni Settanta, dalla necessità di affrontare i profondi mutamenti che hanno caratterizzato le dinamiche migratorie in Europa. Infatti, a partire dalla fine degli anni Sessanta, si spezza l'«illusione della provvisorietà» dei percorsi migratori che interessano i Paesi europei², con il ricongiungimento delle famiglie dei migranti che li pone di

¹ Sull'origine e la struttura di questa organizzazione, cfr. Rossi, 2009, p. 15.

² Cfr. su questo punto Sayad (2002; 2008).

fronte a nuovi importanti problemi. Inoltre, negli anni Ottanta altri stati, fra cui fra cui l'Italia, da Paesi di emigrazione diventeranno Paesi d'immigrazione, mentre ci si troverà ad affrontare i postumi di una crisi economica che segna anche la modalità politica di gestione delle rivendicazioni identitarie, oltre che la modalità di produzione delle identità stesse (cfr. *ivi*, capitolo 1, nota 12). Dunque, in questa prima fase della riflessione sul tema della diversità, il punto di riferimento oscilla tra l'attenzione al particolarismo culturale dei migranti, oggetto specifico dei provvedimenti, soprattutto in campo educativo, e la sottolineatura della necessità di un'adesione a valori universali condivisi³. Soprattutto nei documenti relativi all'accoglienza degli alunni migranti⁴, traspare un'idea di cultura come fonte d'identità legata soprattutto al Paese di provenienza. Nello stesso tempo, si riscontra la convinzione che la diversità sia ormai un fenomeno permanente a cui la società europea deve confrontarsi:

le società con caratteristiche pluriculturali create in Europa dai movimenti migratori degli ultimi decenni costituiscono un *fenomeno irreversibile e globalmente positivo nella misura in cui queste società possono contribuire alla creazione di legami più stretti fra i popoli europei* così come fra l'Europa e il resto del mondo (COE, 1984).

La diversità culturale viene vista come fenomeno permanente, legata ad identità nazionali chiaramente identificabili, e come fatto positivo a patto che essa costituisca la piattaforma per il dialogo e la comprensione fra i popoli e non motivo di divisione. Lentamente, inoltre, si fa largo l'idea che essa non sia un fenomeno legato alle sole migrazioni extra-europee, ma che sia costitutiva dell'identità europea stessa. Nei documenti del Consiglio si sottolinea infatti come sia «l'unità nella diversità a fare la ricchezza del patrimonio in cui questa identità si può riconoscere» (COE, 1985).

Questa tensione fra l'unicità, o l'appartenenza a una cultura comune, quella europea, di cui si cercano di individuare alcuni tratti caratterizzanti, e la molteplicità delle differenti espressioni in cui essa si concretizza emerge anche nella dichiarazione *Multicultural society and european cultural identity* (COE, 1990) che possiamo considerare il punto d'arrivo della riflessione sulla diversità in questo primo periodo. Essa afferma innanzitutto che la ricchezza della cultura europea scaturisce dalla diversità e vitalità delle sue culture nazionali, regionali e locali e dall'apertura agli orientamenti in campo spirituale, intellettuale e artistico provenienti dalle altre parti del mondo. Essa dunque riconosce alla diversità una dimensione locale e interna alle singole nazioni che si affianca a quelle precedentemente viste. Inoltre, identifica le caratteristiche di fondo della cultura europea con una serie di ideali e valori - etici e religiosi, politici e giuridici, artistici e scientifici - che sono radicati nella sua storia e che costituiscono un contributo essenziale al patrimonio dell'umanità, riconoscendo in particolare nelle libertà fondamentali e nei diritti umani un'eredità inalienabile della civilizzazione europea e la forza dinamica che ne sta a fondamento. Il

³ Riproponendo per certi versi il dibattito fra multiculturalismo e liberalismo di cui ho parlato nel primo capitolo.

⁴ A cui farò riferimento soprattutto nel capitolo terzo.

riconoscimento di questi diritti garantisce la possibilità di esprimere la propria diversità, non solo delle proprie opinioni filosofiche, politiche, religiose o spirituali, ma anche del modo di esprimerle e dello stile di vita, sempre rimanendo nell'ambito di una società basata sul rispetto dell'individuo, sulla tolleranza e sulla solidarietà. Dunque, i diritti umani sono da un alto espressione di una cultura particolare, quella europea, e dall'altro ambiscono a ricoprire un valore etico universale che permetta sia di tutelare le diversità, che di assicurare una comunicazione fra di esse, in particolare attraverso il dialogo interculturale. Secondo il documento esiste infatti un diritto/dovere del cittadino europeo nei confronti dell'identità culturale propria ed altrui, come patrimonio da tutelare e il dialogo interculturale costituisce il mezzo per realizzarlo. Questo implica un'attenzione sia alla propria che all'altrui diversità, che viene ulteriormente arricchita dall'apporto di patrimoni culturali provenienti dal resto del mondo: il fenomeno delle migrazioni internazionali, come già osservato, rappresenta una sfida e un'opportunità per la coesione delle società europee e per l'effettiva realizzazione degli ideali che ne stanno alla base. Questo documento, dunque, tratteggia l'ideale di una fertile società multiculturale, in cui tutti, individui e comunità, indipendentemente dalla cultura d'origine, devono avere il diritto di dare libero corso all'espressione della propria identità. Il fatto che la diversità interessi tutti i cittadini europei in prima persona, e non solo i migranti, viene riconosciuto anche nell'ambito delle politiche educative, come vedremo nel capitolo terzo.

2.1.2. Diversità come valore, tutela delle minoranze e dialogo interculturale

Nel corso degli anni Novanta la riflessione sulla diversità culturale prende sempre più importanza per svariate ragioni: innanzitutto per le mutate condizioni politiche dell'Europa che, con il crollo dei regimi comunisti dell'Est, porta con sé l'esigenza dell'allargamento della cooperazione europea a questi Paesi, di una loro integrazione in un vasto spazio di sicurezza democratica che è il nuovo obiettivo del Consiglio⁵. Questi anni vedono un intenso lavoro di ridefinizione delle politiche, in particolare attraverso tre vertici dei capi di Stato e di governo dei Paesi membri del Consiglio: il primo a Vienna nel 1993, il secondo a Strasburgo nel 1997 ed il terzo a Varsavia nel 2005; in queste occasioni vengono discusse ed individuate le linee guida della politica europea perseguita dal Consiglio nella nuova situazione geopolitica mondiale. Infatti, la fine della divisione dell'Europa offre la possibilità storica di affermare la pace e la stabilità nel continente, in quanto tutti i Paesi europei, dopo la fine del comunismo, possono condividere «i valori della democrazia pluralista e parlamentare, l'indivisibilità e l'universalità dei diritti umani, la preminenza del diritto, *un comune patrimonio culturale arricchito dalle sue diversità*» (COE, 1993). La diversità culturale viene così esplicitamente affermata come un quarto valore a fianco di quelli tradizionalmente difesi e perseguiti dal Consiglio e la sua tutela e valorizzazione vengono inserite in un sistema di principi e legate in particolare alla tutela dei diritti umani, in quanto, come risulta evidente in quegli anni – si pensi ad esempio alla guerra nella ex-Jugoslavia – la diversità culturale, e le richieste di riconoscimento della propria identità

⁵ Confronta anche *ivi*, capitolo 1, § 1.1.

culturale ad essa connesse, non può essere un valore in sé stesso, ma diventa tale solo quando è espressione dell'esercizio dei diritti umani.

La necessità di tutelare la diversità culturale e promuovere il dialogo fra le culture viene dunque fondato, come già era emerso alla fine degli anni Ottanta, sui diritti umani universali, ai quali viene dunque assegnata molta importanza anche nel campo dell'educazione, mentre viene sottolineato che «l'ignoranza – dei diritti umani, ma anche degli altri gruppi e culture – è alla base della maggior parte delle attitudini negative nei confronti delle persone appartenenti a questi gruppi, come ebrei, musulmani, rom/gitani, immigrati, o membri delle minoranze nazionali» (COE, 1997). Proprio al fine di offrire una più ampia garanzia giuridica delle espressioni culturali diverse, il Consiglio affronta in questi anni cruciali la questione dei diritti delle minoranze in un ampio dibattito che è sfociato nella stesura di due importanti convenzioni che se ne occupano: la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del 1992 e la *Convenzione quadro sulla protezione delle minoranze nazionali* del 1995.

Gli ulteriori cambiamenti che in campo politico, tecnologico, economico, culturale riguardano la società europea e mondiale all'inizio del XXI secolo, portano tutti i principali organi del Consiglio d'Europa⁶ a sostenere lo sforzo comune di definire nuovi e più efficaci strumenti di gestione della diversità culturale nel nuovo contesto e dunque a pronunciarsi sulla questione della diversità culturale in diverse occasioni⁷. Infatti, la cooperazione culturale europea, così come sancita dalla *Convenzione culturale europea* (1954), «si era prefissata l'obiettivo di un'armonia pacifica delle diverse culture sullo sfondo di identità nazionali apparentemente stabili e distinte, e di una divisione politica secondo un asse destra-sinistra. Questi presupposti oggi non sono più validi» (COE, 2004a). Non si tratta poi solo di gestire la diversità culturale, ma anche di promuoverla, in quanto, come abbiamo visto, essa è entrata a pieno titolo, a fianco della supremazia del diritto, la democrazia e i diritti umani, come quarto pilastro su cui costruire la coesione delle società europee. Si tratta indubbiamente di una sfida importante e non semplice, anche perché è necessario «incoraggiare una visione equilibrata delle identità plurali» che compongono la «Grande Europa» (COE, 2004b), al fine di evitare conflitti sempre possibili e sempre presenti⁸.

È proprio il dialogo interculturale ad assurgere a protagonista della proposta politica del Consiglio, in particolare grazie a due dichiarazioni. La prima è la *Dichiarazione sul dialogo interculturale e la prevenzione dei conflitti* (Opatjia, 22 ottobre 2003), in cui si rileva come la cultura sia uno strumento di vitale importanza per lo sviluppo dell'individuo e la costruzione della democrazia, come l'impoverimento culturale e il pregiudizio siano fra le prime cause di aumento della violenza e come il dialogo interculturale possa costituire uno strumento di prevenzione dei conflitti. La seconda, è la *Dichiarazione di Faro sulla strategia*

⁶ Per una descrizione della struttura del Consiglio d'Europa, cfr. Rossi, 2009.

⁷ I Ministri dell'educazione, nelle Conferenze di Cracovia (2000), di Atene (2003) e di Istanbul (2007); i Ministri degli Affari culturali nella *Déclaration de Wrocław* (2004); il Comitato dei ministri, con la *Déclaration sur la diversité culturelle* (2000) e successivamente con la *Déclaration de Faro* (2005), preceduta dal Summit dei capi di stato e di governo di Varsavia nel maggio dello stesso anno.

⁸ Si pensi al conflitto russo-georgiano nel 2008.

del Consiglio d'Europa per lo sviluppo del dialogo interculturale, sottoscritta nel 2005, in cui si sottolinea chiaramente il rifiuto dell'idea di un conflitto fra civiltà, nonché l'impegno a proseguire nella costruzione di un'identità e di un'unità europee fondate su valori fondamentali condivisi, il rispetto e la valorizzazione del patrimonio comune e della diversità culturale. In questo contesto, viene inoltre proposta la *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società*, che però ad oggi non è ancora entrata in vigore.

2.1.3. Vivere insieme in uguale dignità

Ad un concetto di diversità multidimensionale e che vuole avere un forte contenuto etico, il Consiglio d'Europa affianca dunque il dialogo interculturale come modello di gestione della diversità, trasversale ai diversi ambiti d'azione del Consiglio ed aperto al futuro. Nella già citata *Dichiarazione di Faro* viene dato mandato al Comitato dei ministri di elaborare un *Libro bianco sul dialogo interculturale*⁹ che metta a punto questo approccio. Anche questo documento, similmente alla Dichiarazione dell'UNESCO che verrà analizzata nel prossimo paragrafo, sintetizza i risultati di quarant'anni di politiche in questo ambito. Il dialogo interculturale viene proposto come un modello di gestione della diversità culturale adatto ad affrontare i problemi futuri delle società europee. Esso si fonda sui principi promossi dal Consiglio d'Europa e che sono espressi essenzialmente nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (1950) e in tutti quegli strumenti del Consiglio¹⁰, nonché degli altri organismi internazionali, che hanno come oggetto i diritti civili, politici, sociali, economici e culturali, ribadendo così il fatto che la valorizzazione e la tutela della diversità culturale debbano essere inserite nel quadro dei diritti umani, che non vengono considerati principi specificamente europei, ma vengono definiti principi morali e universali¹¹. Ad essi infatti l'istituzione europea assegna il compito di esprimere la comune umanità, ma anche il riconoscimento dell'individualità particolare di ciascuno, sottolineando dunque il fatto che nessuno, in nome di questi diritti, deve vedersi assimilato a una cultura differente dalla propria e dunque come non sia concepibile un'unità senza diversità.

Il dialogo interculturale viene definito come «uno scambio di opinioni aperto, rispettoso e fondato sulla comprensione reciproca, esercitato ad ogni livello, fra individui e gruppi che hanno delle origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differente» (COE, 2008a, p. 5). Esso costituisce storicamente un'alternativa agli approcci tradizionali di gestione della diversità culturale, identificati nell'assimilazionismo e nel comunitarismo. Contrariamente al primo, l'approccio interculturale riconosce che i poteri pubblici devono essere imparziali e non devono prendere come norma il sistema di valori della maggioranza; contrariamente al secondo, ricerca delle norme comuni ed esclude il relativismo morale,

⁹ Adottato dalla 118esima sessione del Comitato dei ministri il 7 maggio 2008, il libro bianco è il risultato di un processo di consultazione su larga scala, tenutosi nel corso del 2007, che ha coinvolto i rappresentanti degli stati membri del Consiglio d'Europa, i Comitati e le organizzazioni indipendenti del Consiglio, i partner europei ed extraeuropei, le autorità regionali e locali rappresentate nel Consiglio e diverse comunità etniche e religiose.

¹⁰ Oltre a quelli citati nel testo, un elenco esaustivo si trova in appendice a COE, 2008a.

¹¹ Sulla questione dell'origine occidentale dei diritti e della democrazia, cfr. Sen (2000; 2005).

sottolineando inoltre il ruolo fondamentale della società civile. L'idea di democrazia promossa dal dialogo interculturale, ma che nello stesso tempo costituisce la garanzia della possibilità del suo esercizio, non consiste tanto nella «dittatura della maggioranza», ma nella piena partecipazione a una «cittadinanza plurale». Le differenze culturali, siano esse espressione di una «maggioranza» o di una «minoranza»¹² debbono essere subordinate al principio della dignità umana di ogni individuo, e il dialogo interculturale può favorire il sentimento dell'appartenenza a un'identità comune, sia essa quella europea, sia essa quella umana. La diversità viene dunque vista come valore in funzione di una maggiore coesione della società europea, intesa come la capacità di una società di garantire il benessere di tutti i suoi membri, riducendo al minimo le disparità ed evitando la polarizzazione sociale (COE, 2008a). Le barriere al dialogo interculturale vengono viste proprio nella mancanza di un godimento effettivo dell'insieme dei diritti, quindi la discriminazione, la povertà e lo sfruttamento costituiscono dei seri ostacoli, così come il razzismo, la xenofobia ed altre forme di discriminazione si oppongono esplicitamente alla realizzazione di questo obiettivo.

Risulta chiaro da questo quadro concettuale come il dialogo interculturale sia compito di un ampio spettro di attori, non solo di quelli che tradizionalmente si occupano di educazione, ma anche dei responsabili politici, degli amministratori, dei media, delle organizzazioni della società civile – in particolare comunità religiose e di migranti –, delle organizzazioni giovanili e di partenariato sociale. Le dimensioni dell'azione politica del Consiglio d'Europa nella promozione del dialogo interculturale sono dunque molteplici. È necessario lavorare sulla «governance» democratica della diversità culturale, ad esempio curando il quadro istituzionale e giuridico, la qualità del dibattito pubblico, il ruolo dei media; sulla cittadinanza democratica e la partecipazione, lavorando con la società civile, ma anche ampliando la partecipazione alla vita pubblica per gli stranieri residenti; insegnare ed apprendere le competenze interculturali, in particolare includendo la dimensione della tutela delle diversità in un'educazione di qualità; creare spazi per il dialogo interculturale, attraverso una corretta pianificazione urbana, un'attenzione ai luoghi di lavoro, di studio, di svago; aprire il dialogo interculturale alla sua dimensione internazionale, anche al fine di contrastare le correnti interpretazioni della situazione geo-politica mondiale in termini di scontro di civiltà.

¹² Non essendoci una definizione giuridica universalmente riconosciuta del termine «minoranza», in questo contesto questo termine designa le persone, fra cui i migranti, che appartengono a gruppi meno numerosi del resto della popolazione, e che si caratterizzano per la loro identità, in particolare la loro etnia, cultura, religione o lingua. Un riguardo particolare viene assegnato all'uguaglianza fra i sessi, come principio preliminare e non negoziabile del dialogo interculturale, anche se nessuna cultura ha il monopolio dell'uguaglianza o ineguaglianza fra i sessi, ciò che fa sì che le donne si riconoscano nell'esperienza della discriminazione anche al di là dell'appartenenza culturale.

2. La diversità culturale secondo l'UNESCO

2.2.1. Dalla cultura come sapere alla cultura come identità

La diversità culturale è una caratteristica intrinseca alla natura stessa di un'organizzazione come le Nazioni Unite e fu protagonista dei lavori della Commissione dei Diritti dell'Uomo, incaricata della redazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948. In quella sede, si confrontarono diverse concezioni della cultura, della filosofia e del diritto e, grazie alla perseveranza e alle capacità dei suoi membri, nonché ad un intervento dell'UNESCO di cui fu incaricato il filosofo e diplomatico francese Jaques Maritain, fu possibile giungere a quello che lo stesso Maritain definì un insieme di «principi pratici» che potessero guidare l'azione degli Stati in vista del mantenimento della pace e della tutela della dignità umana¹³.

Una prima osservazione, utile per il prosieguo della discussione, è il fatto che, sebbene furono evitati, come condizione indispensabile per la possibile approvazione del testo finale, riferimenti e discussioni di natura ontologica sul fondamento, naturale o divino, dei diritti proclamati nel documento, di fatto «uno dei concetti essenziali espressi nella Dichiarazione del 1948 è la questione dell'universalità – categoria soprattutto occidentale – dei diritti che non si basano né su Dio né sulla natura (concetti non ritenuti nel testo), ma sull'uomo stesso, fine e nello stesso tempo garante dei suoi diritti» (Papini, 2008, p. 60)¹⁴. Questo principio rimanda ad una concezione che vede il riconoscimento dell'identità universale di persona come anteriore e primaria rispetto al riconoscimento dell'identità etnica e culturale, ciò che contrasta non solo con alcune visioni della società che vedono il primato della collettività sull'individuo, ma anche con le questioni poste dai filosofi comunitaristi relative al riconoscimento dei diritti culturali delle collettività (cfr. *ivi*, cap. 1, §1.4). Si tratta, dunque, di problemi ancora oggi aperti e che datano fin dagli inizi della costituzione del movimento dei diritti umani, segno che il rapporto fra diversità e universalità è una questione focale e che si ripropone anche in questo ambito.

Come prima accennato, l'UNESCO ebbe fin dalla sua costituzione un ruolo importante nella definizione di tali problemi, in quanto incaricata espressamente delle questioni culturali e, come «testa pensante» dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, invitata a dare il proprio contributo dal punto di vista teorico alla ricerca di compromessi pratici. Nel caso citato sopra, infatti, l'UNESCO sondò presso importanti personalità della cultura del tempo se fosse possibile addivenire ad una dichiarazione universale di principi comuni alle diverse culture e civiltà, e la risposta affermativa dell'organizzazione fu un importante contributo alla conclusione positiva dei lavori. In quegli anni, immediatamente successivi alla Seconda Guerra Mondiale e alla nascita delle istituzioni onusiane, come evidenziato da Katerina Stenou (2001), la diversità culturale è affrontata da tre punti di vista. Innanzitutto, la cultura è vista come strumento per il raggiungimento della pace, attraverso il dialogo ed il superamento delle barriere fra stati nazione, concepiti come entità unitarie,

¹³ Sulla storia della nascita della Dichiarazione vedi Papini, 2008.

¹⁴ Va sottolineato inoltre il fatto che anche l'adozione del termine uomo o essere umano non fu ritenuto indifferente nei confronti dell'uguaglianza fra uomo e donna.

e fra l'Oriente e l'Occidente, anche alla luce della diversità di vedute emersa nei lavori della Commissione dei Diritti dell'Uomo a cui ho accennato, e che venne letta in quest'ottica. Infatti, in questa fase, prevale una concezione di cultura ancora più vicina al concetto di civilizzazione, tanto che l'allora Direttore Generale dell'UNESCO Julian Huxley coniò lo slogan «l'unità nella diversità», ricercandola in una «storia generale delle civiltazioni», da cui l'UNESCO avrebbe dovuto distillare una sorta di «superfilosofia» come base teorica della propria azione¹⁵. Quanto di più lontano dall'attuale idea di pluralismo e di democrazia culturale, anche perché il termine cultura rinviava ancora principalmente alla storia e alla produzione artistica, ma non era ancora esplicitamente considerata come l'espressione particolaristica dell'identità di un gruppo. Nell'atto costitutivo dell'UNESCO nel 1946, così come nei documenti degli anni Quaranta, la funzione della cultura è dunque principalmente legata al sapere e viene vista come il fondamento della comprensione fra i popoli nel quadro di un'esperienza umana unitaria, in cui le diversità esistono principalmente a livello inter-nazionale e non intra-nazionale e, in ultima istanza, come chiave di prevenzione dei conflitti e di mantenimento della pace.

In una seconda fase, che data dagli anni Cinquanta alla metà dei Sessanta, si affacciano sulla scena diverse questioni principalmente legate al contesto della guerra fredda e della decolonizzazione. Questi fenomeni fanno intravedere un conflitto latente fra il potenziale di autonomizzazione dei popoli, che si fonda principalmente sulla cultura, e il pericolo del livellamento delle diversità culturali ad opera degli stati più potenti politicamente. Se permane la convinzione che il compromesso fra unità e diversità possa essere raggiunto senza sacrificare uno dei due termini, l'ottimismo che traspariva nei primi documenti, fondato su una concezione di cultura legata essenzialmente alla produzione culturale, lascia il passo alla consapevolezza dei potenziali conflitti e di alcuni problemi che cominciano a presentarsi concretamente. Per esempio, la questione dell'influenza della cultura nel contesto della cooperazione internazionale, quella del rapporto fra la fedeltà allo stato e alla propria cultura e ad un nucleo di valori sopra o inter-nazionali, o ancora quella di una modernizzazione che rispetti le culture tradizionali. Comincia inoltre ad apparire la questione dell'integrazione sociale, soprattutto per quanto riguarda i migranti, e l'assimilazione viene vista come la soluzione più idonea a garantire il loro accesso ai diritti universali. Pur non occupandosi direttamente della tutela dei diritti umani, a partire da questi anni l'UNESCO progetta una propria azione anche in servizio della cultura dei diritti, in particolare in ambito educativo. L'emergere dei problemi visti sopra rende evidente che la cultura è passata dall'essere considerata in termini di produzione artistica e di pratiche esteriori, ad essere vista come un insieme di modi di pensiero, sentimenti, percezioni, profondamente interiorizzati e creatori d'identità (Stenou, 2001, p. 42). Il riconoscimento dunque di una dimensione politica e non solo sapienziale della cultura non è però seguito da misure concrete, anche se emerge pienamente nella *Dichiarazione dei principi della cooperazione culturale internazionale* del 1966, in occasione del ventesimo anniversario dell'UNESCO.

¹⁵ Vedi su questo punto Papini, 2008, pp. 43ss.

Nel terzo periodo, che copre gli anni Settanta, l'obiettivo del rispetto dell'identità culturale diventa centrale, soprattutto in rapporto al concetto di sviluppo. Infatti, solo la cultura, intesa come fondatrice della possibilità di scelte in campo politico ed economico e non solo estetico, è lo strumento che i Paesi in via di sviluppo e di nuova indipendenza possono utilizzare per costruire la propria via verso la modernizzazione e il progresso. Ovviamente, la sfida a cui l'organizzazione si trova a dover rispondere, visto il suo mandato, è vedere in che modo l'esaltazione della diversità culturale, affermata come nucleo fondamentale dell'indipendenza politica ed economica degli stati, possa contribuire ad accrescere o piuttosto ostacolare la comprensione internazionale. Un altro punto importante è costituito dalla sempre più viva consapevolezza che il rispetto dell'identità culturale debba essere garantito anche all'interno degli stati, una questione che diventerà sempre più centrale nel decennio seguente. Se la situazione dei lavoratori migranti è sempre al centro di questo dibattito, vi fu una presa di consapevolezza crescente del fatto che le popolazioni degli Stati erano in realtà più diversificate di quanto si fosse ammesso fino ad allora: «l'idea che il pluralismo culturale potesse diventare "l'essenza stessa dell'identità culturale" metteva in questione l'immagine tradizionale di Stati culturalmente monolitici e introduceva la nozione, familiare nei Caraibi, di "cultura del meticciamento"» (Stenou, 2001, p. 59). Ci si riferisce qui infatti alla *Conferenza di Bogota sulle politiche culturali* del 1978, che in qualche modo conferma l'idea che anche le questioni più universali possano trovare alimento nell'humus culturale di uno specifico popolo o territorio. Un'ultima novità di questo periodo la si trova nell'emergere, anche nell'UNESCO, dell'opzione interculturale come modalità di gestione della pluralità, che l'organizzazione incorpora nel senso più proprio del termine, come interesse allo studio delle culture regionali, quindi della dimensione intra-statale, e di quelle regioni culturali che sono centri di sintesi e mescolamento di apporti culturali diversi.

Nell'ultimo periodo considerato da Stenou, e che copre gli anni Ottanta e Novanta, la nozione di pluralismo culturale è entrata ormai a pieno titolo nel vocabolario dell'organizzazione, ed è riconosciuta come una questione centrale sia per le relazioni internazionali che per quelle intra-nazionali. In particolare, la *Dichiarazione del Messico sulle politiche culturali* del 1982 contiene una definizione di cultura molto ampia, che comprende «l'insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale. Essa ingloba, oltre alle arti e alle lettere, i modi di vita, i diritti fondamentali dell'essere umano, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze» (Stenou, 2001, p. 60). Dunque, il concetto di cultura, comprende in sé sia l'universale che il particolare e, similmente a quanto abbiamo visto in riferimento al Consiglio d'Europa, la diversità culturale appare fondamentalmente legata ai diritti umani universali. Inoltre, la definizione di cultura copre un insieme di funzioni molto ampio, che comprende fondamentalmente la possibilità di scelta, di rinnovamento e di valutazione critica da parte del soggetto, in qualche modo trovando in questa concezione un argine alle incomprensioni latenti fra popoli e culture diverse, riproponendo dunque la necessità di una dimensione identitaria sovra-nazionale, che accomuni i popoli nella condivisione di valori comuni. Anche in rapporto alla diversità intrasocietaria,

l'assimilazione non è più ritenuto un valido obiettivo a garanzia del godimento dei diritti, e l'organizzazione apre dunque anche al riconoscimento dei diritti delle minoranze.

2.2.2. La Dichiarazione sulla diversità culturale

La storia che ho voluto qui ripercorrere riappare in filigrana nella *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*, approvata a Parigi nel 2001, che sintetizza il percorso compiuto dall'UNESCO nel mezzo secolo precedente.

Innanzitutto, si riafferma una concezione della cultura ampia, che comprende anche gli aspetti identitari, così come formulata nella *Dichiarazione del Messico*¹⁶; si fa riferimento alle problematiche, prima evidenziate, relative al rapporto fra diversità e coesione sociale¹⁷; si ribadisce la fiducia nel rapporto fra informazione, comprensione e pace¹⁸ e il fatto che questa comprensione reciproca si fonda sul dialogo interculturale¹⁹, tenuto conto anche del nuovo contesto in cui questo dialogo può aver luogo²⁰, con i rischi di omologazione culturale ad esso connessi.

L'articolo 1 della dichiarazione, definisce la diversità culturale patrimonio comune dell'umanità: se esiste dunque una civilizzazione comune all'umanità, essa è costitutivamente diversificata dal punto di vista culturale, e in questo senso viene riaffermato il principio dell'unità nella diversità, o forse meglio della diversità nell'unità. Questo patrimonio deve inoltre essere tutelato a beneficio delle generazioni future,

¹⁶ «*Riaffermando* che la cultura deve essere considerata come l'insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale e che essa include, oltre alle arti e alle lettere, modi di vita, di convivenza, sistemi di valori, tradizioni e credenze» (Agosti, Brundia, Moretti, Rossi, 2009, p. 125). Si noti come i diritti fondamentali dell'essere umano siano però usciti dal novero delle caratteristiche specifiche della cultura.

¹⁷ «*Constatando* che la cultura si trova al centro dei dibattiti odierni sull'identità, la coesione sociale e lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza» (Agosti et al, 2009, p. 125). In effetti, un'altra possibile lettura critica di documenti quale questa Dichiarazione o il Libro Bianco del Consiglio d'Europa visto nel paragrafo precedente, tende a mettere in evidenza come, fra le righe, emerga più la preoccupazione degli effetti destabilizzanti della diversità culturale nei confronti di un nuovo ordine mondiale dove, al di là delle dichiarazioni di principio, gli Stati hanno a cuore più la propria coesione interna che la tutela della diversità, rifacendosi in questo senso a un'idea di identità nazionale basata sulla cultura della maggioranza e ormai superata nei fatti (comunicazione di Kalpana Das al convegno «Per una filosofia interculturale», Università di Bergamo, 22-23 ottobre 2010). Indubbiamente, è possibile che il contesto di una crisi politica ed economica globale, quale quella che stiamo attraversando all'inizio del XXI secolo, porti con sé un ripiegamento e un minor slancio nei confronti della tutela delle libertà culturali. Ciononostante, il continuo riferimento a questi concetti, entrati ormai nel lessico politico internazionale, è un punto fermo da cui partire per cercare di trovare un legame fra teoria e prassi, anche attraverso una specificazione sempre più puntuale degli ambiti di applicazione degli stessi. In questo senso, il ruolo della società civile, che ebbe il suo peso anche nella redazione della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, risulta fondamentale.

¹⁸ «*Affermando* che il rispetto della diversità delle culture, la tolleranza, il dialogo e la cooperazione in un clima di fiducia e di mutua comprensione sono tra le migliori garanzie di pace e di sicurezza internazionali» (Agosti et al, 2009, p. 125).

¹⁹ «*Ausplicando* una più vasta solidarietà fondata sul riconoscimento della diversità culturale, sulla presa di coscienza, dell'unitarietà del genere umano e sullo sviluppo degli scambi interculturali» (Agosti et al, 2009, p. 125).

²⁰ «*Considerando* che il processo di globalizzazione, facilitato dal rapido sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione, pur costituendo una sfida per la diversità culturale, crea tuttavia le condizioni per un dialogo rinnovato tra culture e civiltà» (Agosti et al, 2009, p. 126).

come una ricchezza e come un bene²¹, ma nello stesso tempo questa tutela non si prefigura come una semplice conservazione dell'esistente, in quanto vengono riconosciuti gli aspetti più creativi e produttivi della cultura, anche nel corso del tempo:

art. 1: La cultura *assume forme diverse nel tempo* e nello spazio. La diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le *diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che compongono l'Umanità*. Fonte di scambi, *d'innovazione e di creatività*, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il *patrimonio comune dell'Umanità* e deve essere riconosciuta e affermata a *beneficio* delle generazioni presenti e future²² (corsivi miei).

Il secondo articolo, riconosce la pluralità come costitutiva delle identità, sia collettive che individuali, e il pluralismo culturale come politica della diversità; la considerazione delle diverse identità, infatti, costituisce il presupposto fondamentale di qualsiasi politica di integrazione che miri alla coesione sociale e alla pace, della democrazia come esercizio stesso di questa diversità, oltre che dello scambio e della comunicazione fra culture, che non sarebbe tanto favorito dall'omogeneità, quanto appunto dalla diversità degli interlocutori:

Art. 2: Nelle nostre società sempre più diversificate, è indispensabile assicurare un'interazione armoniosa e una sollecitazione a *vivere insieme di persone e gruppi dalle identità culturali insieme molteplici, varie e dinamiche*. Politiche che favoriscano *l'integrazione* e la partecipazione di tutti i cittadini sono garanzia di *coesione sociale*, vitalità della società civile e di *pace*. Così definito, il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. *Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali* e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica²³ (corsivi miei).

Nell'articolo 3 viene ripreso il rapporto fra diversità culturale e sviluppo, così come più sopra enunciato, mentre nell'articolo 4 viene ripreso il rapporto fra diversità e diritti umani; in questa formulazione, diversità culturale e rispetto della dignità umana risultano essere due imperativi etici inscindibili, il che pone, a livello filosofico, qualche problema, essendo concretamente questi due valori a volte in contrasto:

Art. 4: *La difesa della diversità culturale è un imperativo etico, inscindibile dal rispetto della dignità della persona umana*. Essa implica l'impegno a rispettare i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali, in particolare i diritti delle minoranze e dei popoli autoctoni. Nessuno può invocare la diversità culturale per minacciare i diritti dell'uomo garantiti dal diritto internazionale, né per limitarne la portata²⁴.

²¹ In realtà, come vedremo più avanti, i due concetti non sono del tutto equivalenti: un conto è affermare la diversità come bene, un conto è considerarla uno strumento per il raggiungimento di un bene. A mio parere, i testi delle organizzazioni internazionali sono su questo punto piuttosto ambigui, sicuramente in parte anche per le ragioni messe in evidenza nell'introduzione a questo capitolo.

²² Agosti et al, 2009, p. 126.

²³ Agosti et al, 2009, p. 126.

²⁴ Agosti et al, 2009, p. 126-127.

L'ultima affermazione ci porta a pensare che, al di là dell'ambiguità lessicale, la diversità culturale sia subordinata al rispetto dei diritti umani. Anche la riaffermazione, nell'articolo 7, dell'esigenza della tutela del patrimonio culturale come ricchezza da preservare in tutte le sue forme, va dunque riportata all'ambito del diritto e dell'esercizio delle libertà individuali, ma ripropone la difficoltà, anche terminologica, di coniugare le esigenze di riproduzione e di produzione della cultura. Vedremo nel prossimo capitolo come questa difficoltà si presenti nell'ambito dell'educazione e della formazione; nella presente dichiarazione si ribadisce l'esigenza del rispetto della diversità culturale di ciascuno in tale ambito e si sottolinea all'articolo 8 che i beni ed i servizi culturali hanno una loro specificità che li rende irriducibili a semplici beni di consumo²⁵. Il diritto all'educazione fa parte di quei diritti culturali che nell'articolo 5 vengono individuati come parte integrante del sistema dei diritti umani²⁶, di cui cercherò di discutere la specificità nel paragrafo che segue.

2.3. Diversità e diritti culturali

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, sia l'UNESCO che il Consiglio d'Europa hanno inglobato nelle loro politiche la diversità culturale, come ricchezza e come valore per società che fondano la loro idea di democrazia sul pluralismo culturale, oltre che sul rispetto dei diritti umani. La valorizzazione della diversità culturale pone però diversi problemi, fra cui quello delle misure concrete da adottare nel quadro dei diritti universali, lasciando inoltre, a livello teorico, alcune questioni aperte, come quella del rapporto fra unità e diversità, o ancora quello della natura morale della diversità: si tratta di una ricchezza, di un valore, di un bene in sé?

È partendo da una proposta concreta, la valorizzazione dei diritti culturali all'interno del sistema dei diritti umani²⁷, che intendo affrontare alcuni di questi problemi. Questa categoria di diritti è stata a lungo considerata come «secondaria» rispetto ai diritti civili e politici, da un lato, e a quelli economico-sociali, dall'altro, e spesso ridotta alla mera partecipazione alla vita culturale e al patrimonio, secondo l'idea elitaria di cultura emersa anche nella discussione alle pagine precedenti. I diritti culturali, invece, sono «non solamente dei diritti specifici in un campo ristretto (diritti d'autore a livello individuale e industriale, diritto

²⁵ Inoltre, nel piano d'azione allegato alla dichiarazione, vengono individuati alcuni ambiti specifici di intervento, quali la tutela della diversità linguistica, attraverso il rispetto della lingua madre, in ogni ambito dell'educazione, dove ciò sia possibile, e la promozione dell'apprendimento multilingue fin dalla più tenera età; l'obiettivo di suscitare, attraverso l'educazione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale, migliorando a questo scopo sia l'impostazione dei programmi scolastici che la formazione degli insegnanti; l'obiettivo di incorporare nel processo educativo, dove necessario, approcci pedagogici tradizionali che permettano di preservare ed ottimizzare metodi culturalmente appropriati alla comunicazione e trasmissione del sapere.

²⁶ Così come enunciati all'articolo 27 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e agli articoli 13 e 15 del Patto Internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali.

²⁷ Questa proposta ha una storia quasi ventennale, legata alle due istituzioni cui ho fatto fin qui riferimento, ed è stata portata avanti dal cosiddetto «Gruppo di Friburgo»; essa è sfociata in una recente Dichiarazione dei diritti culturali (cfr. Meyer-Bisch, 2001a).

di partecipare alla vita culturale), ma dei diritti e libertà d'agire nel rispetto delle identità di tutti, con corrispondenti responsabilità» (Meyer-Bisch, 2001a, p. 4). Questa categoria di diritti, ed in particolare il diritto all'identità, è stata considerata per la prima volta nel quadro delle rivendicazioni delle minoranze a cui ho diverse volte accennato; l'aver inglobato i diritti culturali nel quadro di una protezione delle minoranze, come nel caso degli strumenti giuridici elaborati negli anni Novanta dal Consiglio d'Europa, è sicuramente importante, ma non sufficiente. Un tale approccio, infatti, non permette di superare una visione della diversità nei termini di un rapporto fra maggioranza e minoranza e quindi la logica di contrapposizione fra le politiche assimilazioniste e multiculturaliste. La proposta a cui qui faccio riferimento vuole invece considerare i diritti culturali come diritti del soggetto indipendentemente dal suo gruppo di appartenenza, quindi secondo una logica universalista²⁸. Solo in questo modo, attraverso il riconoscimento effettivo dell'autonomia dei diversi attori culturali, pur nell'ambito di un legame politico nazionale garantito dagli strumenti del diritto e della democrazia, è possibile legare l'unità e la diversità, tante volte incontrate nell'analisi dei documenti.

Come questo riconoscimento è possibile? Si tratta qui di capire come si possa garantire il diritto ad ogni individuo di agire pienamente la propria identità particolare nello spazio pubblico, senza che questo porti allo sbriciolamento dei legami che tengono insieme una società, alla frammentazione estrema delle sue diverse componenti, in un quadro in cui, di fatto, quelle nazionali non sono già più le uniche o le più significative frontiere culturali²⁹. Si tratta, in effetti, come da più parti auspicato, di governare la diversità, non vedendo però in essa un pericolo, ma una risorsa³⁰. Per far questo, è necessario considerare tutti i diritti umani - civili, politici, economici, sociali e culturali - come un sistema, prendendo alla lettera la loro indivisibilità e interdipendenza. Ogni diritto, infatti, definisce un dominio o «campo sociale» particolare in cui si esercitano le libertà del soggetto³¹; ciascun dominio è poi collegato agli altri e dunque ogni diritto può essere interpretato solo alla luce di quelli a cui si ricollega (principio di interdipendenza)³², potenzialmente a tutti (principio di indivisibilità). Le relazioni non esistono solo fra diritti (e campi sociali corrispondenti), in quanto ogni diritto esprime a sua volta una relazione sociale che lega soggetto e debitore/i attraverso l'oggetto, il quale non è altro che un aspetto della dignità umana (l'aver accesso al nutrimento, all'educazione, alla partecipazione politica, all'informazione ecc.) definito da specifiche capacità e libertà,

²⁸ In questo senso, nel quadro dei lavori del Consiglio d'Europa negli anni Novanta, venne proposto un protocollo alla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, che avrebbe dovuto completarla affrontando nello specifico i diritti culturali letti in chiave universalista, come, ad esempio, nel caso dei due protocolli che avevano aggiunto il diritto alla non discriminazione e il diritto all'educazione. Il protocollo sui diritti culturali non venne approvato, in quanto incontrò la viva opposizione degli Stati che vedevano in esso un attentato alla propria unità nazionale.

²⁹ Sul concetto di frontiera culturale cfr. Fabietti, 1996.

³⁰ Anche se spesso, come ho già evidenziato, i documenti istituzionali rivelano al fondo una «paura» della diversità e del suo potenziale disgregatore.

³¹ Ogni diritto viene definito come un «nodo di capacità» (Meyer-Bisch, 2001c), seguendo la prospettiva aperta da Sen, 2000.

³² Ad esempio, parlando dei ragazzi di origine non italiana inseriti nel nostro sistema scolastico, esistono delle relazioni da approfondire fra il diritto all'educazione e il diritto alla partecipazione politica garantito dalla cittadinanza.

che trovano la possibilità di dispiegarsi nel momento in cui il diritto è garantito. In questo quadro, il soggetto di ciascun diritto, pur potendo esercitarlo solo o in comune³³, è *sempre individuale*, in quanto è riconosciuto nella sua libertà costitutiva come attore³⁴. Tornando al problema di cui ci si sta occupando, gruppi etnici o culturali non sono propriamente soggetti del diritto³⁵, ma oggetti³⁶. A questo proposito, il concetto di comunità culturale può utilmente chiarire la questione. Con questo termine si definisce «un'associazione libera di soggetti che si riconoscono in una volontà comune in un certo ambito, più o meno vasto»³⁷. Una comunità può avere diverse caratteristiche, può moltiplicare o limitare le libertà del soggetto, integrarle o dis-integrarle³⁸, ma nel momento in cui viene riconosciuta come oggetto di un diritto culturale, essa costituisce l'ambito in cui esso si può esercitare e dispiegare, quindi non limita, ma moltiplica le libertà; si tratta di fatto di un oggetto sociale creato dai soggetti per la realizzazione della loro dignità. Nel caso del diritto culturale all'identità, le comunità culturali sono oggetto in senso proprio in quanto esprimono qualcosa dell'identità di un individuo e del suo diritto ad appropriarsi di una tradizione e di una storia, di un'insieme di pratiche o di relazioni: «è il soggetto stesso che dispiega le proprie capacità sociali, che può scegliere o rifiutare di riconoscere un legame privilegiato con gli altri, al cuore stesso della propria soggettività [...]. Le libertà culturali sono libertà d'appropriazione; sono le libertà più intime» (Meyer-Bisch, 2001b, p. 246).

Degne di nota sono, a mio parere, le implicazioni di questa prospettiva sui diritti culturali e sul loro oggetto collettivo, che è, in ultima analisi, la cultura. La prima consiste nel fatto che l'esercizio del diritto, pur rimanendo individuale, cioè legato alla libera scelta del singolo, sfociando in una dimensione collettiva ricomprende in sé l'intersoggettività e l'alterità; è solo grazie ai legami riconosciuti con le sue diverse appartenenze che il soggetto può, in ultima istanza, esercitare la propria libertà: «la qualità propria dell'esser soggetto – o soggettività – si dispiega in uno spazio messo in comune: quello dove si forma l'intersoggettività. Ora, l'intersoggettività non è un tessuto di relazioni che s'aggiungerebbe alla soggettività, è la sua condizione d'esistenza» (Meyer-Bisch, 2001b, p. 249)³⁹. La seconda implicazione riguarda la natura del diritto culturale; se esso è capacità di appropriazione, esso permette al soggetto di far propri non solo il suo oggetto specifico, ad esempio una lingua o una tradizione legata ad una certa comunità, ma anche tutti gli altri diritti. Solo se la particolare individualità di ciascuno è rispettata vi può essere un accesso alle libertà definite dagli altri diritti, non solo perché anche essi hanno una dimensione culturale (si pensi al diritto al cibo o anche al diritto all'educazione), ma perché il diritto all'identità

³³ Come recita l'articolo 17 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

³⁴ Senza voler qui approfondire la questione, una delle questioni critiche del multiculturalismo era proprio il riconoscimento di diritti il cui soggetto fosse la collettività e non l'individuo.

³⁵ E secondo questa prospettiva *non possono* esserlo.

³⁶ E al limite debitori.

³⁷ Cfr. Meyer-Bisch, 2001b, pp. 249ss., anche per la discussione delle caratteristiche delle comunità culturali.

³⁸ Su questo punto cfr. anche Wieviorka, 2000.

³⁹ Come a dire che, ad esempio per il diritto all'identità, quest'ultima non si può costituire se non in rapporto ad altri.

garantisce alla persona l'accesso alle risorse che ne permettono l'individuazione⁴⁰, mentre la sua violazione attenta direttamente all'integrità della persona. Si tratta dunque «di rimettere la cultura al suo posto, non come un bisogno fra gli altri, ma come *un fattore di integrazione di tutti i bisogni e di tutti i diritti*» (Meyer-Bisch, 2001a, p. 18). In questo senso, il godimento dei diritti culturali non solo permette di esercitare «l'unità nella diversità», ma anche di mantenere una tensione positiva e creatrice fra diversità ed universalità.

Questo lungo percorso di ricerca, qui sintetizzato in poche righe, ha portato recentemente all'elaborazione di una *Dichiarazione dei diritti culturali*, nota come *Dichiarazione di Friburgo*⁴¹, di cui voglio commentare solo alcuni articoli con il fine di completare l'analisi fin qui condotta del tema della diversità culturale, con un'ulteriore chiarificazione terminologica. Innanzitutto, all'articolo 2 si definiscono alcuni concetti:

- a. Il termine «cultura» copre i valori, le credenze, le convinzioni, le lingue, i saperi e le arti, le tradizioni, istituzioni e modi di vita tramite i quali una persona o un gruppo esprime la propria umanità e i significati che dà alla propria esistenza e al proprio sviluppo;
- b. l'espressione «identità culturale» è intesa come l'insieme dei riferimenti culturali con i quali una persona, da sola o in comune con gli altri, si definisce, si costituisce, comunica e intende essere riconosciuta nella sua dignità;
- c. per «comunità culturale» si intende un gruppo di persone che condividono dei riferimenti costitutivi di un'identità culturale comune che intendono preservare e sviluppare⁴².

Come si vede, la nozione di cultura si rifà largamente a quella adottata dall'UNESCO, in particolare ricomprendendo l'aspetto dello sviluppo e quindi ponendo un collegamento diretto fra gli aspetti culturali e quelli socio-economici dell'organizzazione dell'esistenza. L'identità culturale, invece, è definita come plurale e rende esplicito il fatto che ciascuna cultura e ciascun individuo realizzano la dignità umana in maniera differente. Per quanto riguarda la comunità culturale, si individua il riferimento ad un patrimonio ricevuto dal passato, ma aperto ad ulteriori sviluppi. Per quanto riguarda il diritto all'identità, a cui qui si è fatto spesso riferimento, esso viene definito come il diritto:

- a. di scegliere e vedere rispettata *la propria identità culturale nella diversità dei suoi modi di espressione*; questo diritto si esercita in particolare in relazione alla libertà di pensiero, di coscienza, di religione, di opinione e di espressione;
- b. di conoscere e vedere rispettata la propria cultura, nonché le culture che, nella loro diversità, costituiscono il patrimonio comune dell'umanità; ciò implica in particolare il diritto alla conoscenza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, valori essenziali di questo patrimonio;
- c. di accedere in particolar modo attraverso l'esercizio dei diritti all'educazione e all'informazione, ai patrimoni culturali che costruiscono le espressioni delle diverse culture e delle risorse per le generazioni future⁴³.

⁴⁰ Cfr. ivi, cap. 1.

⁴¹ <http://www.unifr.ch/iiedh/fr/publications/declaration-de-fribourg>.

⁴² Agosti et al, 2009, p. 142.

⁴³ Agosti et al, 2009, p. 143.

Il diritto all'identità comprende al suo interno la diversità dei modi in cui si può esprimere una stessa appartenenza, il rispetto della diversità altrui, compresa la cultura dei diritti umani come una forma particolare del patrimonio dell'umanità, e l'accesso a questo patrimonio come insieme di risorse utili all'identificazione. In questo senso, «la questione dell'accesso alla cultura non è il diritto di essere integrato in una totalità o quello di essere differente⁴⁴: è il diritto per il soggetto di godere delle libertà e risorse necessarie alla sua identificazione, senza le quali non può né provare né vedersi riconosciuta la propria dignità» (Meyer-Bisch, 2001a, p. 17). In quest'ottica, anche la questione del relativismo culturale risulta chiarito, in quanto non si tratta di rivendicare l'uguaglianza delle culture, cioè sostanzialmente la loro indifferenza, ma la loro uguale dignità, in quanto esse sono la via d'accesso per la persona ai valori necessari alla sua identificazione. L'accesso alla cultura, dunque, pur essendo trattato anche in un articolo specifico, diventa qui parte integrante del diritto all'identità, sottolineandone così la natura «costruita» dal soggetto, più che «ereditata» da una tradizione.

La volontà individuale in questa costruzione di sé è ribadita anche all'articolo 4, in cui si sottolinea la libertà per il soggetto di «scegliere di identificarsi o no a una o più comunità culturali, senza considerazione di frontiere, e di modificare questa sua scelta», oltre che di non vedersi «imporre di essere identificato o assimilato suo malgrado ad una comunità culturale» (Agosti et al, 2009, p. 143).

Da quanto visto fin qui, si può trarre un'ulteriore importante conclusione. La diversità culturale non è tanto un valore o un principio etico, quanto la condizione di un valore, che può essere identificato con la ricchezza culturale: «la ricchezza culturale è una densità d'interazione che permette la creatività; la diversità non ne è che la condizione. I diritti culturali permettono di raggiungere questo scopo: garantire a ciascuno abbastanza ricchezza culturale (e dunque di diversità accessibile) affinché egli trovi le risorse necessarie alla sua identificazione» (Meyer-Bisch, 2001b, p. 10). È solo tenendo conto di questa sottolineatura che, a mio parere, si può continuare ad usare sensatamente il termine «diversità culturale» come obiettivo delle politiche pubbliche, vale a dire nell'ottica di una comunicazione e di una condivisione della ricchezza culturale fra individui e gruppi.

⁴⁴ In questo senso non esiste propriamente un «diritto alla differenza»; su questo punto cfr. Rossi, 2009.

Capitolo 3

Diversità culturale ed educazione

In questo capitolo discuterò alcune delle piste percorse da diverse discipline, fra cui in particolare l'antropologia, la sociologia dell'educazione e la pedagogia interculturale, per affrontare e risolvere i problemi relativi al rapporto fra educazione e diversità culturale. Vedremo come anche in questo campo le diverse discipline si siano inizialmente rivolte alla considerazione degli alunni migranti, ma anche come nel corso degli anni abbiano ampliato l'ambito delle proprie competenze, ed abbiamo adottato in modo sempre più convinto e direi quasi unanimemente l'opzione interculturale. Nel primo paragrafo, dunque, considererò alcuni aspetti dell'educazione dei migranti e delle minoranze, mettendo in evidenza i diversi concetti utilizzati per definire il campo educativo in presenza di questo tipo di diversità, per concludere con una riflessione sul più ampio concetto di integrazione e sui modelli proposti. Nel secondo paragrafo, invece, prenderò in considerazione il rapporto fra educazione e diversità da un punto di vista più ampio, cercando di definire quali sono i cambiamenti che interessano il sistema educativo ed in particolare scolastico nelle società industriali e post-industriali. Successivamente cercherò di definire l'educazione interculturale come proposta etica di gestione della diversità culturale e concluderò con un'analisi dell'educazione interculturale così come proposta dal Consiglio d'Europa.

3.1. I migranti come specchio della diversità

3.1.1. Dallo svantaggio culturale alla teoria ecologica di John Ogbu

La tradizione pedagogica statunitense si è occupata da lungo tempo del rapporto fra educazione e diversità, espressione quest'ultima di una società multiculturale e multiethnica. In particolare, ha cercato di dare una spiegazione dell'insuccesso scolastico che, rispetto agli autoctoni, interessava gli studenti provenienti da minoranze etniche e culturali. A questo proposito, diverse teorie vennero proposte nel corso degli anni. Inizialmente, alimentata anche dai risultati delle ricerche che venivano parallelamente condotte sul linguaggio e dalla convinzione che ai fini del successo scolastico fosse importante il linguaggio scritto (Gumperz, Cook-Gumperz, 1994), l'insuccesso scolastico venne attribuito a deficit di tipo cognitivo e quindi alle capacità innate del bambino (Emihovic, 1994). Successivamente, dal momento che risulta scientificamente impossibile, oltre che politicamente scorretto, attribuire tali deficit cognitivi alle differenze genetiche fra i gruppi, vennero conati i concetti di *svantaggio sociale* e *deprivazione culturale*. Secondo

queste teorie le difficoltà scolastiche erano il frutto della precarietà sociale degli alunni provenienti dalle minoranze e del fatto che essi «sono al contempo “deprivati” di quei modi, orientamenti culturali, linguaggi, che già in famiglia avviano ad un sapere sulla scuola e sul come si divenga scolaro, preparando i bambini al significato dell’esperienza educativa e a quello del rapporto di quest’ultima con il futuro di ciascuno di essi» (Gobbo, 1999, p. 104)¹. Quest’ultima concezione non solo giustificava l’ignoranza nei confronti delle culture particolari degli alunni, ma esimeva anche da una riflessione sugli aspetti culturali dell’azione della scuola, e da un confronto fra le due. Inoltre, era ancora debitrice di una visione evolucionista della cultura, concepita come un elenco di beni materiali e sociali, sostanzialmente appartenenti alla classe media bianca (Ogbu, 1996).

Negli anni Settanta, la nascente antropologia dell’educazione criticò la ricerca educativa tradizionale e sottolineò il fatto che, parlando di interazione fra culture nell’ambito scolastico, è necessario tenere conto sia della dimensione culturale del contesto educativo, sia del contesto socio-culturale in cui esso si situa e di cui è generalmente espressione. Alla teoria della deprivazione culturale si opposero diverse proposte teoriche alternative, alcune elaborate in Europa, in cui, nel frattempo, questo tipo di studi era stato introdotto². Il primo approccio alternativo è quello basato sulla *discontinuità culturale*, secondo cui la differenza degli esiti scolastici va attribuita alla discontinuità esistente fra gli stili interazionali, linguistici e cognitivi appresi dai bambini, ed appropriati nell’ambito familiare e nella comunità, e le aspettative che il personale scolastico ha nei loro confronti (Emihovich, 1994). Questa teoria è stata ulteriormente ripresa e approfondita dall’antropologo John Ogbu, che ha fondato un secondo approccio basato sulle discontinuità culturali secondarie, anche conosciuto come «modello ecologico».

Ogbu ha elaborato la propria teoria a partire dalla consapevolezza del fatto che, pur essendo generalmente inferiore a quello della maggioranza, il rendimento scolastico varia fra i diversi gruppi di minoranze, per cui non può essere semplicemente l’effetto della discriminazione razziale e della reazione ad essa. Ogbu dunque individua nuovi fattori e nuove ipotesi; innanzitutto identifica diversi tipi di minoranza, il cui rendimento scolastico sembra essere legato alla loro storia; secondariamente, ipotizza due insiemi di fattori che ne influenzano il rendimento: il fattore sistema e le forze della comunità, soffermandosi soprattutto su queste ultime.

Le minoranze identificate da Ogbu sono tre:

1) le minoranze autonome, che vengono classificate in base al numero dei membri che le compongono, generalmente ridotto, e si distinguono dal gruppo dominante per etnicità, religione, lingua o cultura;

¹ In ambito linguistico parallelamente veniva proposto il concetto di deprivazione linguistica, per sottolineare l’inadeguata capacità grammaticale e logica, originata nel contesto familiare, come causa primaria dell’insuccesso scolastico. Solo successivamente le ricerche sociolinguistiche evidenziarono come tutti i gruppi umani parlino lingue equivalenti fra loro dal punto di vista della complessità e come nessuna grammatica possa dirsi più sviluppata di altre, criticando non solo il concetto di deprivazione linguistica, ma anche sottolineando il potenziale vantaggio del plurilinguismo nell’apprendimento delle lingue (Gumperz, Cook-Gumperz, 1994).

² Vedi ad esempio la teoria della riproduzione sociale di Bourdieu e Passeron, e quella della scelta razionale tra costi e benefici attesi di Boudon (Duru-Bellat, 2006).

2) le minoranze volontarie o immigrate, che sono composte da coloro che si sono trasferiti nella nuova società sperando di trovarvi opportunità migliori, ad esempio in termini di lavoro o libertà. Si distinguono dal gruppo dominante e fra di loro per etnicità, religione, lingua o cultura, e le differenze che esse mostrano sono preesistenti al contatto con la società ospitante. Quest'ultima caratteristica è condivisa anche con i profughi o i lavoratori migranti temporanei o stagionali che, però, non avendo scelto di diventare minoranze permanenti nella società che li ospita, non vanno compresi in questa tipologia;

3) le minoranze involontarie o non immigrate, che sono costituite da soggetti che si trovano in una determinata nazione perché sono stati colonizzati, conquistati o resi schiavi; la loro caratteristica comune è il fatto che «non sono stati loro a scegliere di appartenere, in modo permanente, a tale società, ma piuttosto [...] questa situazione si è verificata mediante l'uso della forza, da parte della medesima società, e contro la loro volontà» (Ogbu, 1999, p. 12).

Ciò che determina l'appartenenza ad uno di questi tre gruppi non è dunque l'etnicità, ma la storia, ed essa influisce sia sul modello culturale di ciascuna comunità, sia sui suoi comportamenti economici, sociali e linguistici. Le minoranze, infatti, mettono in atto diversi comportamenti in diversi ambiti di adattamento: strumentale, basato sull'accettazione di alcune soluzioni viste come provvisorie nei confronti di una mobilità sociale futura; relazionale, basato sulla fiducia nei confronti dei membri del gruppo dominante; simbolico, che riguarda le differenze fra la propria cultura e il proprio linguaggio e quello del gruppo dominante. È precisamente in quest'ultimo ambito che Ogbu distingue la discontinuità culturale primaria, che riguarda le minoranze volontarie, perché esisteva già prima che gli immigrati arrivassero, e la discontinuità culturale secondaria, che riguarda le minoranze involontarie, perché le differenze con la cultura della maggioranza «si sono sviluppate dopo che il gruppo è stato costretto ad assumere uno status di minoranza involontaria dal gruppo dominante, e successivamente all'aver perso la loro cultura d'origine e i linguaggi originari» (Ogbu, 1999, p. 14).

Nel caso dell'adattamento alle discriminazioni presenti nel sistema scolastico, le minoranze volontarie reagiscono ad esse in termini puramente strumentali, e dunque cercano di superarle, vedendo nella scuola un mezzo per garantirsi un futuro migliore. Le minoranze involontarie, invece, avendo subito discriminazioni per generazioni, non solo non riconoscono questa funzione strumentale alla scuola, ma interpretano i contenuti dell'apprendimento come simboli dell'identità collettiva del gruppo dominante e dunque come parte di un progetto che tenderebbe ad assimilarli. Gli studenti appartenenti a questo gruppo sono così costretti ad affrontare una scelta che li pone di fronte a un grave problema di identità: impegnarsi nell'ambito accademico per poter ottenere un buon lavoro e quindi apprendere il curriculum e la lingua insegnata a scuola, pur sapendo o sospettando che ciò faccia parte di un progetto per cambiare o sradicare la propria identità, oppure reagire a questo progetto di assimilazione rimanendo fedeli al proprio gruppo, ma condannandosi alla marginalità economica e sociale. Come si vede, i progetti di mobilità sociale sono legati alla percezione che i diversi gruppi hanno delle barriere che possono incontrare lungo il loro percorso

e strutturano le decisioni delle famiglie, anche in ambito scolastico. La teoria di Ogbu, dunque, è importante sotto almeno tre aspetti:

- sottolinea il fatto che i problemi tipici di una società multiculturale e multi-etnica non derivano dalle differenze culturali per sé, perché queste sono a loro volta qualitativamente differenti (Gobbo, 1999, pp. 22-25);
- «la questione della differenza culturale è interpretata secondo un concetto di cultura che include l'esperienza storica delle minoranze e la percezione della loro posizione nell'attuale sistema sociale» (Gobbo, 2000, p. 183);
- mette al centro l'alterità, nel senso dell'ascolto del punto di vista del soggetto, il quale ha una propria visione dell'educazione come storia sociale e culturale del proprio gruppo, conosce la visione istituzionale dell'educazione e collega queste visioni ai propri sentimenti, al proprio modo di agire e di pensare (Gobbo, 2000, p. 187).

Un'ulteriore osservazione riguarda il fatto che l'attenzione è qui chiaramente centrata sull'acquisizione culturale; infatti, nell'affrontare il rapporto fra il processo di scolarizzazione come potenziamento delle capacità di creare cultura e il diritto di mantenere la propria identità culturale, oggi l'antropologia dell'educazione privilegia questo concetto, piuttosto che quello di trasmissione culturale. Il termine inculturazione, introdotto nel 1948 da Herskowitz e affiancato a quello di socializzazione, aveva precisamente quest'ultimo significato e mirava a sottolineare il fatto che la cultura viene trasmessa da una generazione all'altra, indipendentemente dal fatto che questo avvenga in un ambito formale ed istituzionalizzato come quello scolastico. In questo senso, la scuola è solo una particolare forma di trasmissione culturale. Questo concetto, però, ha lasciato lentamente il posto a quello di acquisizione culturale per ragioni sia teoriche che storiche. Da un lato, come già evidenziato nel primo capitolo, «nel clima intellettuale degli anni Novanta, la diversità è "in", l'uniformità è "out"» (Wolcott, 1996); dall'altro, la trasposizione del modello della trasmissione culturale allo studio dei processi educativi nelle società moderne è impossibile, a causa delle numerose trasformazioni da cui sono state interessate (Henriot-van Zanten, 1994). Oggi, infatti, si ritiene impossibile che una persona conosca interamente la propria cultura, la quale, come si è messo in evidenza nel primo capitolo, non è qualcosa di dato, ma di costruito fra gli individui e di continuamente riscoperto (Wolcott, 1996). In questo senso, l'apprendimento della cultura diventa un processo continuo, che avviene tutta la vita. Un altro fattore che influisce su questo processo, è quello della socializzazione orizzontale, per cui un ulteriore elemento da introdurre nel processo di acquisizione culturale è l'apprendimento dei modi culturali e dei saperi che circolano nel gruppo dei pari (Hill, 1994). Sono dunque molteplici i fattori che determinano il successo o l'insuccesso scolastico dei giovani appartenenti a minoranze e non sono tutti ascrivibili alla semplice diversità etnica, ma si possono far risalire ad elementi storici, di interpretazione individuale e collettiva, nonché allo stesso contesto scolastico e sociale.

3.1.2. Quale integrazione?

Anche nel campo dell'integrazione delle minoranze e soprattutto delle nuove generazioni nel più generale contesto della società di accoglienza o maggioritaria, sono stati identificati diversi modelli: quello dell'assimilazione o della convergenza; della separazione o del differenzialismo; dell'ibridazione o del mescolamento, detto anche dell'interculturalismo (Besozzi, 2007; Gilardoni, 2008); infine, quello del transculturalismo (Gilardoni, 2008).

Il primo modello, quello dell'assimilazione, deriva da una prospettiva epistemologica universalista, in base alla quale l'integrazione è un processo che inevitabilmente si realizza nel corso del tempo a livello intergenerazionale, e prende come punto d'arrivo la società d'accoglienza, non considerando le differenze e i conflitti che possono nascere fra quest'ultima e le società d'origine. Esso è stato in particolare elaborato dalla Scuola di Chicago come *straight line assimilation*, nel contesto delle migrazioni provenienti dall'Europa ai primi del Novecento, ma vi è stato un suo recente ritorno in auge, ad opera in particolare di Alejandro Portes che, insieme a Ruben G. Rumbaut, ha proposto il concetto di *assimilazione segmentata*. Egli osserva che «se è vero che l'assimilazione può ancora rappresentare il concetto chiave nello studio degli immigrati di oggi, nondimeno il processo è soggetto a troppi imprevisti e influenzato da troppe variabili per rendere credibile l'immagine di un sentiero relativamente uniforme e rettilineo» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 58). La questione dunque, va posta in termini diversi rispetto al passato: «in questa situazione, la questione centrale non è se le seconde generazioni si assimileranno o meno negli Stati Uniti, ma piuttosto a quale segmento della società americana finiranno per assimilarsi» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 59). Dunque, l'assimilazione segmentata prevede diversi percorsi di integrazione che dipendono dal segmento entro cui l'integrazione si realizza. Si possono dunque distinguere: l'assimilazione verso l'alto (*upward assimilation*), che ripropone la traiettoria dell'assimilazione tradizionalmente intesa, dove l'acculturazione rispetto alla società ricevente si accompagna ad una mobilità sociale di tipo ascendente; l'assimilazione verso il basso (*downward assimilation*), la cui traiettoria porta a confluire entro gli strati più svantaggiati della popolazione per cause strutturali (minori opportunità) o individuali (acculturazione rispetto a stili di vita oppositivi e marginali); l'assimilazione selettiva (*selective assimilation*), attraverso cui la conservazione di tratti identitari diventa una risorsa per i processi di inclusione sociale (Gilardoni, 2008; Ambrosini, 2004). Questi percorsi di assimilazione o integrazione dipendono da una serie di fattori individuali e sociali. Fra questi ultimi, in particolare, vengono distinti da un lato i fattori pregressi appartenenti alla famiglia, alla sua storia migratoria e alle risorse presenti, e dall'altro gli ostacoli esterni. Fra i fattori familiari, è interessante vedere come il concetto di discontinuità culturale venga ripreso in relazione alle eventuali dissonanze fra cultura della maggioranza e cultura familiare, ma dal punto di vista dell'acculturazione, vale a dire dell'apprendimento di una cultura diversa da quella del proprio gruppo.

Come mostrato nella tabella 1, esistono tipi diversi di acculturazione, ma discutendo i risultati della terza indagine longitudinale (*The Children of Immigrants Longitudinal Study, CILS-III*) che ha dato origine al

concetto di assimilazione segmentata, gli autori si esprimono «in favore di una acculturazione selettiva, in cui l'apprendimento dell'inglese e dei costumi americani non implichi l'abbandono della lingua dei genitori o dei valori positivi della loro cultura» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 70) e di cui un buon indicatore empirico è il bilinguismo delle seconde generazioni³.

Socializzazione dei figli alla lingua e agli usi e costumi della società ospite	Socializzazione dei genitori imparano la lingua e gli usi e costumi della società ospite	Inserimento dei figli nella comunità etnica	Inserimento dei genitori nella comunità etnica	Tipi di acculturazione
✓	✓			Acculturazione consonante
		✓	✓	Resistenza consonante all'acculturazione
✓			✓	Acculturazione dissonante 1
✓				Acculturazione dissonante 2
✓	✓	✓	✓	Acculturazione selettiva

Tabella 1: Tipi di acculturazione

Fonte: Gilardoni, 2008, p. 207.

Fra gli ostacoli esterni che determinano il risultato in termini di assimilazione, troviamo invece la discriminazione razziale, ancora presente soprattutto nei confronti dei neri; la struttura del mercato del lavoro⁴, la presenza di controculture giovanili marginali che possono veicolare stili di vita negativi⁵. Dunque le famiglie immigrate necessitano dei mezzi per promuovere, e molto velocemente, il successo scolastico dei propri figli, ma spesso questi mezzi, necessari per comprare una casa in un quartiere residenziale, l'iscrizione a una scuola privata, un viaggio estivo nel paese d'origine per rafforzare i legami familiari, sono

³ Un altro modello di acculturazione piuttosto noto è quello di John Berry, il quale individua quattro profili: integrazione, assimilazione, separazione e marginalità (in Rizzi, 1992).

⁴ Negli Stati Uniti, all'inizio del secolo XX la domanda di lavoro nell'industria riuscì ad assorbire gli immigrati europei senza bisogno di una formazione scolastica avanzata; la generazione successiva, quindi, riuscì ad accedere con l'istruzione a quelle professioni intermedie che permettono una progressiva ascesa sociale. Attualmente, però, con la ristrutturazione del sistema industriale, vi è la predominanza del settore dei servizi, il quale presenta una netta biforcazione tra lavori manuali e occasionali a bassa remunerazione, in genere associati a servizi personali, e la rapida crescita di occupazioni che necessitano di competenze tecniche e professionali avanzate; questi cambiamenti hanno come conseguenza una crescente biforcazione del mercato del lavoro (mercato del lavoro a clessidra). Gli autori, dunque, sottolineano il fatto che «un mercato del lavoro così polarizzato implica che, per avere successo socialmente ed economicamente, i figli degli immigrati debbono superare, nel giro di una sola generazione, quel gap nella formazione scolastica che i loro predecessori, discendenti degli immigrati europei, hanno superato nel corso di più generazioni» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 62).

⁵ «Di fatto, più di un genitore si è sentito a tal punto sconvolto da ciò che percepiva come il permissivismo della cultura americana e della specifica minaccia rappresentata dalla droga e dal crimine delle *inner cities*, da decidere di rimandare i figli al paese d'origine affinché la loro educazione fosse seguita da nonni o altri parenti» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 64); fenomeno, questo, che seppur con molte differenze, si riscontra anche presso alcune comunità di migranti in Italia, ad esempio senegalesi.

fuori della portata della famiglia immigrata media. Un aiuto in questo senso arriva da quella che gli autori definiscono la comunità coetnica (ossia composta dai membri della medesima etnia); infatti «il capitale sociale, radicato nelle reti etniche, si rivela una risorsa chiave per fronteggiare gli ostacoli alla realizzazione di un adattamento positivo» (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004, p. 68). È anche per questo motivo che l'acculturazione selettiva viene vista favorevolmente; infatti, se le attese dei genitori vengono confermate nel contesto in cui vivono, quindi dagli altri adulti, questa rete può contenere eventuali derive da parte dei ragazzi. In particolare, questi autori vogliono sottolineare il fatto che un'acculturazione consonante non sempre porta ad una maggiore integrazione socio-economica, mentre questo avviene più facilmente in presenza del mantenimento di un legame con la cultura d'origine. Di fronte a questa nuova versione dell'assimilazione, alcuni autori ne evidenziano la complessità e il fatto che gli esiti del processo di adattamento sono sottoposti a numerose influenze e condizionamenti (Gilardoni, 2008), mentre altri sottolineano come esso riproponga una versione sostanzialmente deterministica di questi processi⁶ e di fatto sottostimi il ruolo del soggetto (Besozzi, 2007).

Il secondo modello di integrazione, quello differenzialista, si basa sull'idea della specificità di ogni singola cultura, e quindi su un paradigma di tipo relativista, i cui limiti sono già stati evidenziati nel capitolo primo in riferimento al modello del multiculturalismo. È stato portato avanti in particolare dai *cultural studies* e dagli studi postcoloniali di matrice anglosassone, ma sembra risentire dell'atmosfera di riconsiderazione critica che riguarda, come abbiamo visto, l'approccio multiculturalista o comunitarista.

Il terzo modello, quello che potremmo definire interculturale, cerca invece di conciliare i primi due, superandone i limiti, e verrà meglio definito nel terzo paragrafo di questo capitolo.

Esiste infine un approccio transculturale che sottolinea le critiche al modello dell'assimilazione lineare, soprattutto dal punto di vista della variabile temporale, per cui «le pratiche transnazionali mettono [...] in luce come oggi sia più frequente che i legami con i paesi di origine si mantengano, seppur affievolendosi, anche da una generazione all'altra, senza peraltro contrastare il processo di integrazione delle nuove generazioni e in alcuni casi addirittura agevolandolo» (Gilardoni, 2008, p. 36), ma la diffusione di tali pratiche non è stata confermata dai recenti studi che fanno riferimento all'assimilazione segmentata (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004).

Da questa breve rassegna risultano evidenti la pluralità e la complessità dei processi di integrazione. Sul primo punto, si può osservare che

l'integrazione può essere funzionalmente conseguita senza abbandonare quei tratti culturali e linguistici che permettono di conservare il senso della propria tradizione e dei legami con la madrepatria. Né ha senso, come alcuni sostenitori del multiculturalismo vorrebbero, denunciare l'assimilazione come comunque illegittima, e negare agli immigranti il diritto di essere «inclusi» in un

⁶ Si pensi all'influenza determinante della comunità e del contesto.

breve periodo di tempo, o in qualche modo ritenere che ciò costituisca un pericolo per l'identità delle persone e dei gruppi (Thränhardt, 2004, p. 161).

Un limite ai modelli fin qui esaminati, potrebbe invece essere individuato nella scarsa attenzione ai migranti come soggetti attivi del processo decisionale, perché spesso essi «sono trattati alla stregua di *destinatari passivi* e non come *attori sociali*» (Thränhardt, 2004, p. 164), che si tratti delle politiche dei governi o delle associazioni filantropiche o delle comunità dei connazionali.

Sul secondo punto è evidente che, indipendentemente dal modello scelto, i processi di integrazione non hanno più come unico riferimento la cultura della società di accoglienza, ma «sono connotati dalla multidimensionalità, dalla bi-direzionalità e dall'essere situati» (Gilardoni 2008, p. 36).

A questa presa di consapevolezza teorica, non è però seguita un'adeguata riflessione sul linguaggio utilizzato per nominare questi processi. Infatti, «ogni termine utilizzabile – integrazione, assimilazione, inserzione, incorporazione, inclusione – reca con sé una serie di implicazioni storiche, ideologiche, persino emotive» (Demarie, Molina, 2004, p. XIII). Come messo in evidenza da Fulvio C. Manara, «il significato della parola “integro”, da cui deriva il sostantivo “integrazione” è letteralmente “intero”/“non toccato” da altro da sé, “integrato” si dice quindi di chi è “*pienamente inserito nella società in cui vive, oltre che socialmente ed economicamente, anche psicologicamente*» (Manara, 2010, p. 10). Se con questo termine, almeno nella lingua italiana, si voleva superare il concetto di «inserimento», legato a una visione della diversità che vede in essa un deficit, come messo in evidenza anche più sopra, di fatto esso risulta ambiguo e insufficiente, perché rimanda ad un'idea della cultura come totalità in cui l'individuo deve trovare il proprio posto. Questo campo semantico, a cui appartengono anche termini come «integrismo» e «integralismo», non apre alla possibilità che il tutto o l'insieme possa cambiare, e dunque non tiene conto della necessaria reciprocità del processo, per cui la scuola e la società devono a loro volta lasciarsi cambiare dall'arrivo del «diverso», devono riconoscere il proprio bisogno di trasformazione e anche la propria perfettibilità (Manara, 2010)⁷. Se, come messo precedentemente in evidenza, il desiderio di assimilazione è legittimo, «se esiste un “bisogno di essere come gli altri”, occorre chiarire di che tipo di uguaglianza si sta parlando, perché non è ovvio *di per sé* quali siano i criteri di quell'esigenza di “essere come” ...» (Manara, 2010, p. 11). La necessità di non dare per scontato, di attuare una «messa fra parentesi» del proprio atteggiamento naturale, tipica della fenomenologia, è il risultato a cui portano le riflessioni fin qui condotte sul rapporto fra cultura della maggioranza e minoranze all'interno della scuola e della società. Questa esigenza è stata fatta propria dalla pedagogia interculturale, che però, come vedremo, deve ancora trovare un proprio statuto scientifico solido, nonché una terminologia che esprima appieno la discontinuità di fenomeni che richiedono un'articolazione concettuale assai più sofisticata di quella attualmente a disposizione (Melucci, 2000).

⁷ Allo stesso orizzonte semantico appartiene il termine inclusione, che traduce espressioni oggi di moda come quella dell'*inclusive education*.

3.2. Le culture a scuola

Le istituzioni educative sono oggi attraversate da diverse tensioni, ed in particolare la scuola sembra aver perso il senso della propria missione educativa. Nella società contemporanea, caratterizzata da tutti i cambiamenti fin qui considerati, questa missione è divenuta un compito complesso a cui non è possibile far fronte se non interrogando a fondo l'identità stessa di questa istituzione. Si tratta perlopiù di un'interrogazione etica, che non si deve accontentare di una riflessione puramente strumentale sulle metodologie didattiche e sui curricoli che, seppur necessaria, non è sufficiente ad introdurre un cambiamento tale da poter accogliere le numerose istanze che provengono dalla società.

La prima tensione che vorrei mettere in evidenza è quella fra *diversità ed uguaglianza*, in quanto si tratta della polarità più potente di tutte (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996) e che interessa più direttamente il tema di cui mi occupo. La scuola è stata storicamente introdotta con la funzione di superare le disuguaglianze, quindi come agente di cambiamento sociale (Hanna, 1994), funzione che ancora oggi le viene largamente riconosciuta, soprattutto, come messo in luce dagli studi sul tema, da parte delle minoranze e dei migranti. Esiste però una contraddizione fra i valori dell'uguaglianza e del rispetto delle diversità, su cui si fondano le moderne società democratiche multiculturali, e la natura gerarchica di queste stesse società che promuovono la mobilità sociale⁸. La promozione dell'uguaglianza infatti è divenuta sempre più centrale con il passaggio dall'istruzione elitaria all'istruzione di massa, e continua ad essere svolta attraverso la trasmissione culturale dell'insieme dei criteri prescritti per svolgere i ruoli adulti e dei metodi prescritti per riuscire a svolgere tali ruoli (Gobbo, 1999). Il curricolo e la didattica riflettono queste aspettative sociali e, come abbiamo visto, esiste una continuità o una discontinuità fra tali aspettative, i valori, le qualità, le capacità apprezzate e valorizzate dalla società, e quelle trasmesse dalla famiglia o dalla cultura d'appartenenza. Queste aspettative sono quelle espresse dalla cultura maggioritaria ed è proprio interrogandosi sui valori che la scuola trasmette che emerge il fatto che essa tende a negare le diversità, piuttosto che a valorizzarle (Gobbo, 2000). La promozione della mobilità sociale, già in contraddizione con la struttura gerarchica della società, è intrecciata con la funzione di trasmissione della cultura che, soprattutto in un sistema politico-sociale corrispondente ad un gruppo nazionale definito da stabili confini simbolici, promuove la riproduzione dell'uniformità piuttosto che la creazione delle diversità. Queste ultime vengono livellate, smussate, addomesticate, e a ben vedere, questa funzione di «integrazione», con il significato che più sopra è stato definito, non è rivolta specificamente alle minoranze e ai migranti, ma a tutti i soggetti. Si tratta di un doppio movimento: il fatto di cogliere che le diversità sono costitutive della società, porta ad interrogarsi sulla cultura trasmessa a scuola; quest'interrogazione mette di fronte alla sua funzione integratrice che, se non nega, certamente fatica ad accogliere e a riconoscere le diversità. Questa funzione è presente non solo nello stato-nazione, ma anche in società, come quella statunitense o canadese, multiculturali già dagli esordi e, anche se è stata contestata dai movimenti di rivendicazione a cui

⁸ Sul rapporto fra educazione e stratificazione sociale cfr. Ogbu, 1994a.

ho fatto cenno nel primo capitolo, non è affatto scomparsa. Oggi, piuttosto, essa sembra rispondere più che ai valori di una cultura maggioritaria, che stenta a definirsi⁹, a quelli del mercato e dell'economia, per cui «essa rinvia l'immagine di un mondo abbandonato dal pensiero ed è essa stessa ridotta alla tecnicizzazione e alla trasmissione dei saperi e delle competenze» (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1998, p. 37).

La questione della trasmissione della cultura, in particolare, traduce la tensione fra *il passato e l'avvenire*, ma spostare l'attenzione verso il processo di acquisizione culturale può aiutare a sciogliere questo nodo; se la scuola resta il luogo essenziale in cui avviene il passaggio della cultura fra le generazioni adulte e quelle che non lo sono ancora, ciascun allievo «ricomincia il cammino comune della conoscenza, che vive a modo proprio» (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1996, p. 23). Ciascuno riscopre e ricrea la cultura facendola dialogare con le altre culture e appartenenze, più o meno numerose, di cui partecipa e che costituiscono la sua singolarità: «un'originalità è sempre tessuta di fili comuni: è il loro modo di organizzazione che solo è incomparabile a qualsiasi altro» (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1996, p. 40). Infatti, la moltiplicazione degli scambi e dei contatti, ha polverizzato la nozione stessa di acculturazione, che non si svolge più in modo binario. La scuola accoglie, spesso senza riconoscerle, tutte queste culture e appartenenze: le culture sessuali, perché ragazzi e ragazze hanno pratiche culturali caratteristiche e diverse; le culture generazionali, che sono oggi particolarmente importanti e numerose¹⁰, e quindi la pressione del gruppo dei pari; le culture professionali, regionali, straniere ecc. È in riferimento a queste appartenenze che l'individuo cerca di costituirsi come soggetto e di fondare la propria autonomia, e dovrebbe essere compito della scuola mettere in chiaro le condizioni in cui questo può avvenire, in un contesto caratterizzato dal confronto fra *il vicino e il lontano*, fra le personali appartenenze e riferimenti ad eredità specifiche e l'internazionalizzazione dell'esistenza. Spesso, invece, nella scuola si assiste ad una dissociazione fra attore e soggetto: «gli individui (insegnanti ed allievi) investono sé stessi in quanto attori (nel ruolo dell'insegnante o dell'allievo), ma non come persone» (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1998, p. 43). La tensione fra *comunicazione ed espressione*, dove solo la seconda implica l'identità vissuta di ciascuno, se non risolta non permette di raggiungere risultati efficaci. Infatti, la scuola è a suo modo una piccola società, dove più che le formalità burocratiche e il valore legale degli atti, ha senso l'accordo fra i soggetti, la coesione che fonda le azioni intraprese per uno scopo comune, coesione che non può più essere data per scontata sia per la pluralizzazione dei punti di vista, etici e culturali, sia per la moltiplicazione degli attori in gioco. Infatti, un altro aspetto importante è dato dal fatto che «la scuola è chiamata inevitabilmente a vivere [...]

⁹ Di cui sono esempi anche i casi di ripiegamento identitario: si pensi alla scuola di Adro (BS), marchiata da migliaia di immagini del «sole delle Alpi», ritenuto simbolo della cultura locale.

¹⁰ Si assiste infatti ad una «pellicolarizzazione» delle generazioni, che divengono sempre più corte, per cui esistono differenze marcate in fatto di gusti, pratiche, preferenze e modi di comportarsi fra un bambino di 8 anni, un ragazzino di 11 o un ragazzo di 13 anni (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1996, p. 20).

proponendo nuovi partenariati con il corpo sociale nel suo complesso, con i differenti attori del sistema educativo» (Gandolfi, 2002, p. 36).

Ne risulta dunque che il nuovo ruolo della scuola deve essere quello di formare attori sociali e soggetti personali, essa non può più essere mero luogo di apprendimento e di socializzazione in riferimento ad una cultura e ad una società data e costituita. È dunque necessario trovare un compromesso tra la diversità delle culture e delle personalità da un lato e le garanzie istituzionali dei due fondamenti della modernità che restano comunque al centro dell'azione educativa: la comune ragione umana¹¹ e la dignità espressa dai diritti universali (Touraine, 2008). Questi obiettivi sono stati fatti propri dall'approccio interculturale, di cui, nel prossimo paragrafo cercherò di definire i presupposti teorici ed epistemologici.

3.3. L'approccio interculturale

Storicamente, il termine intercultura è nato in Francia negli anni Settanta, direttamente ancorato a pratiche sociali ed educative e ripreso dall'associazionismo, trovando così ben presto una pluralità di orientamenti ed ambiti di intervento che, se da un lato hanno contribuito ad aggiustare e definire il suo campo di applicazione e di ricerca, dall'altro hanno reso il suo quadro concettuale ed epistemologico incerto e a lungo misconosciuto, soprattutto a livello accademico (Abdallah-Preteille, 1999). Esso prende le mosse dalla riflessione in base alla quale esistono, e sono storicamente sempre esistiti, scambi e relazioni fra culture diverse, e dunque dall'assunto che le culture sono «commensurabili» fra loro¹², rispondendo così all'esigenza, a cui ho più volte accennato, di superare gli approcci differenzialista e universalista alla diversità culturale e le loro implicazioni politiche.

Il paradigma interculturale è rimasto legato a pratiche e discorsi che hanno resistito a lungo ai tentativi di chiarificarli e fondarli dal punto di vista epistemologico, per diverse ragioni. Innanzitutto, per il riferimento sistematico, per non dire esclusivo, alla questione dell'immigrazione, quando, come abbiamo visto, i processi di diversificazione sono più numerosi e riguardano, solo per fare alcuni esempi, la costruzione di un'identità europea, la moltiplicazione degli scambi internazionali, le culture sessuali, regionali ecc. Dunque, legato a filo doppio a questa pur fondamentale questione, l'approccio interculturale è stato al centro di una *querelle* ideologico-politica che ha investito gli stessi concetti di differenza, etnia, cultura ecc, ponendosi dunque più su un piano utopico, al servizio di una società ideale, più che su quello dell'analisi

¹¹ Con questo non si vuole affermare che altre dimensioni dell'umanità, come ad esempio l'immaginazione o il sentimento, per usare qui delle immagini kantiane, ne debbano rimanere escluse. Ma sappiamo ormai dagli studi di antropologia cognitiva che tutti gli esseri umani si servono delle stesse strategie cognitive per organizzare la propria vita materiale e mentale, anche se queste operazioni fondamentali vengono declinate diversamente nelle diverse culture (Demetrio, Favaro, 1992).

¹² In particolare Benhabib ha fornito prove convincenti della insostenibilità della tesi della incommensurabilità delle culture, fondate essenzialmente sull'argomento aristotelico del terzo uomo: per sostenere la tesi che due sistemi culturali siano incommensurabili è necessario che ne esista un terzo che ponga un confronto fra i due e che quindi sia commensurabile ad entrambi, il che falsifica la tesi (cfr. Benhabib, 2005).

delle poste in gioco nelle società esistenti¹³. Esso si è dunque spesso tradotto in una forma di «militanza», con una forte componente affettiva, che ha portato, come già messo in evidenza, a non considerare veramente «l'altro» e le sue esigenze di riconoscimento, e che si è rivelata, in ultima analisi, «una forma di tautologia dell'azione», in cui l'attore (educativo o sociale) non rappresenta altro che sé stesso e i propri bisogni. Un altro limite, a questo strettamente legato, è il prevalere in molti casi di un modello culturalista che, confuso con l'approccio interculturale, ha portato ad identificare in modo arbitrario gli individui con gruppi e comunità d'appartenenza imposte dall'esterno (Abdallah-Pretceille, 1999).

Secondo alcuni autori, dunque, «per quanto l'impiego della categoria dell'interculturalismo prometta il superamento dei limiti degli approcci precedentemente elaborati, manca di fatto un suo vero e proprio riconoscimento scientifico. Attualmente sono in atto riflessioni volte a fondarne la validità teorica, ma sono ancora molto pochi gli studi empirici mirati ad evidenziare aspetti propriamente interculturali» (Gilardoni, 2008, p. 29). Ciononostante, questi studi esistono e mirano essenzialmente a convalidare, dal punto di vista teorico ed empirico, l'ipotesi di una fondamentale relazionalità fra le culture. Infatti, il prefisso «inter» del termine «interculturale» si riferisce al mettere in relazione e prendere in considerazione le interazioni fra gruppi, individui, identità. Ad esso dunque non corrisponde una realtà oggettiva, quale ad esempio la presenza della diversità culturale nelle odierne società, ma è l'analisi che conferisce all'oggetto il carattere di interculturalità, intesa essenzialmente come un modo di leggere la diversità culturale:

Alla visione di una cultura come ordine, come sistema, succede quella di una cultura come azione, comunicazione. L'individuo non è più solamente il prodotto della sua cultura, ma la costruisce, la elabora in funzione di strategie diversificate, secondo i bisogni e le circostanze e questo nel quadro di una pluralità di fonti e di riferimenti. L'orientamento interculturale è in questo senso una maniera di analizzare la diversità culturale, non a partire dalle culture prese come degli «stati», come delle entità indipendenti e omogenee, ma a partire dai processi, dalle interazioni secondo una logica della complessità, della variazione (e non delle differenze), secondo una «scienza generativa» (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 52).

Quali sono, dunque, gli elementi fondamentali di questo approccio? Innanzitutto, esso supera la concezione culturalista a favore di un'«ermeneutica della cultura» (Porcher-Abdallah-Pretceille, 1996), che metta *il soggetto al centro* dell'analisi e dell'interpretazione stessa, non essendo più quest'ultimo il mero prodotto della cultura, ma essendo egli stesso a produrla¹⁴. Va dunque riconosciuta la lettura che ciascun attore compie delle proprie appartenenze culturali, in quanto esse, iscritte in un contesto e in una rete di comunicazione intersoggettiva, vengono utilizzate per dire o agire un certo significato¹⁵. Non esiste,

¹³ La sovrapposizione di questi due piani, entrambi legittimi, è risultata evidente anche nell'analisi dei documenti del Consiglio d'Europa (cfr. *ivi*, capitolo 2).

¹⁴ Seguo qui la definizione di Touraine, secondo cui il soggetto è colui che ha fatto di sé stesso il principio di orientamento dei propri comportamenti. Cfr. anche la definizione data nel capitolo 1.

¹⁵ Il che porta a valorizzare la funzione pragmatica della cultura, piuttosto che quella strutturale e denotativa (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996).

dunque, una lettura oggettiva della cultura o dell'identità culturale; si tratta piuttosto di un vissuto, sempre diverso, di cui si cercherà di ricostruire il senso. Come sottolineato da Antonio Perotti:

nessun individuo può essere identificato al gruppo al quale appartiene. Ridurre i soggetti al loro proprio gruppo [...] è inaccettabile. Anche se nati all'interno di questo discorso e essendoci cresciuti, i soggetti possono farne a meno per perdersi altrove. [...] Il soggetto non si mette al lavoro che a condizione di trovare almeno un interlocutore che lo accetti, che gli accordi un posto, che lo riconosca [...] Questo riconoscimento passa attraverso la parola che si prende, una parola che si dona, un diritto alla parola. Questo vale per qualsiasi soggetto, qualunque sia il suo gruppo etnico (Perotti, 1996, p. 85).

Un altro punto cardine è così costituito dalla *centralità della relazione, dell'interazione e della comunicazione*, non solo come facilitazione dell'incontro e dello scambio fra individui e culture, ma anche come situazione di cui i segni culturali, manifestati o nascosti, sono il sintomo. Aspetti identitari come la lingua, la religione, l'abbigliamento non sono solo simboli di un'appartenenza, e già in questo senso spesso utilizzati in modo autonomo e creativo, ma sono portatori di un'informazione sullo stato di una relazione. La comunicazione, dunque, implica la conoscenza di questi diversi livelli di significato, ma anche il *riconoscimento dell'altro* e delle strategie che egli mette in atto, riconoscimento che avviene a livello personale ed individuale, più che di gruppo o comunitario. Questo riconoscimento, implica inoltre la dimensione fondamentale della *riflessività su di sé*. Questo punto è stato messo in evidenza da più parti, ma è sembrato, almeno per un certo periodo, cedere il passo ad un'attenzione tutta centrata sull'altro da sé. Come sottolineato da Raimon Panikkar, «anche nelle lingue più vicine all'italiano, come il latino, "alter" non indica quello che noi chiamiamo l'"altro": vuol dire l'"altera pars" mia, l'altra parte di quello di cui io sono cosciente» (Panikkar, 2007, p. 235). Panikkar individua nel superamento del «mito» dell'*alter* come proiezione dell'*ego* il fondamento del dialogo interculturale. Anche Touraine, in altri termini, si pone lo stesso problema; parlando della comunicazione interculturale egli sostiene che «non bisogna più solo, infatti, individuare ciò che permette a due culture di comunicare, ma cercare di capire se la coscienza delle differenze fra culture può trasformarsi in una valutazione, da parte dell'attore stesso, dei propri comportamenti» (Touraine, 2008, p. 124). La diversità, nell'approccio interculturale, emerge dunque anche come una dimensione «intra-culturale» e «intra-personale». La comunicazione rimanda poi anche alla questione del *recupero dell'universalità*, come l'altra dimensione che la rende possibile, e che assume accenti diversi nei diversi autori. Essa può essere vista come riferimento alla modernità, quindi ai diritti e alla ragione come terreno comune (Touraine, 2008); come compresenza dell'identico e del differente in ciascun soggetto (Porcher, Abdallah-Preteceille, 1996); come l'umanità che unisce senza bisogno di essere sottoposta ad analisi (Panikkar, 2007). È però precisamente con il recupero della dimensione universale, o meglio della compresenza di universalità e diversità, e del tentativo di comprenderne la dinamica discorsiva che l'interculturalità prende le distanze dall'assimilazionismo e dal differenzialismo.

Ho cercato di tratteggiare, senza pretesa di esaustività, le caratteristiche di un approccio che non definisco paradigma, sia perché non lo è ancora, a causa anche della multidisciplinarietà che gli è costitutiva¹⁶, e che potremmo individuare come un tratto ulteriore, sia perché «l'interculturalità ci intima non solo e non tanto di cambiare paradigma, quanto piuttosto di pensare senza paradigmi» (Panikkar, 2005). Nel prossimo paragrafo vedremo il contributo del Consiglio d'Europa alla costruzione di questo approccio in educazione, in tre diversi ambiti: l'educazione alla diversità, la costruzione dell'identità europea e la dimensione religiosa del dialogo interculturale.

3.4. L'educazione interculturale secondo il Consiglio d'Europa

3.4.1. Da un'educazione per i migranti a un'educazione per tutti

Come già evidenziato nel capitolo precedente, parlando delle politiche del Consiglio d'Europa, la riflessione su educazione e diversità ha preso fin da subito le caratteristiche di un'educazione interculturale, pur essendo inizialmente ancora in parte debitrice nei confronti di una visione della cultura «discontinuista». Essa prende avvio con l'arrivo di bambini e adolescenti figli di migranti, nonché con la nascita delle cosiddette «seconde generazioni», la cui presenza nei sistemi educativi europei mette di fronte decisori politici ed educatori a nuovi importanti problemi. I primi documenti sull'educazione alla diversità «trovano infatti la loro origine nel quadro delle classi sperimentali lanciate nel 1972, relative alla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti» (Perotti, 1994, p. 19) e forniscono dunque i principi necessari agli stati membri del Consiglio per l'elaborazione di politiche educative che tengano conto della diversificazione culturale dovuta alla presenza dei migranti nei rispettivi sistemi educativi. In questi documenti si evidenzia, ad esempio, la necessità di salvaguardare il patrimonio linguistico e culturale dei figli dei lavoratori migranti, in modo da garantire l'esercizio del loro diritto all'educazione attraverso: l'accesso all'informazione per le famiglie, l'istituzione di classi o corsi speciali di lingua, che devono però essere limitati al tempo strettamente necessario e ad alcune discipline; la necessità di una piena integrazione nelle classi normali per una migliore comprensione reciproca fra tutti gli alunni; l'attenzione al tasso di eterogeneità delle classi, al coinvolgimento delle famiglie, alla formazione degli insegnanti (COE, 1970). In altri documenti viene ribadita l'importanza degli aspetti culturali nell'integrazione dei migranti e del loro legame con i problemi sociali, nonché la necessità di un confronto fra i Paesi membri, e quindi un rilancio della cooperazione in materia di educazione e cultura che, nonostante le restrizioni finanziarie dovute alla crisi economica in corso in quegli anni, devono accelerare l'attuazione dei principi affermati (COE, 1976).

In questa prima fase l'attenzione è rivolta soprattutto alla considerazione della specificità culturale dei bambini migranti e, in un certo senso, si può affermare che la diversità culturale delle società europee viene «riscoperta» grazie alle migrazioni. Questo primo periodo d'indagine viene definito «il periodo del

¹⁶ Anche nelle scienze le identità sono multiple (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996).

cuscus», nel quale ci si [limita] ad individuare delle briciole di cultura, senza avere un approccio strutturato alla cultura d'origine»(Perotti, 1994, p. 20). La limitatezza di questo approccio porterà, in una seconda fase della riflessione su questi temi, a considerare piuttosto le condizioni socio-economiche del contesto in cui il migrante si inserisce, per «concludere che il figlio di stranieri non [ha] alcuna specificità in rapporto al ragazzo autoctono uscito dallo stesso ambiente sociale» (Perotti, 1994, p. 21).

In una ulteriore fase di riflessione, l'educazione interculturale passa dall'essere «un progetto di educazione specifica concepito per i “culturalmente diversi” all'educazione di tutti al parametro culturale, alla scoperta della diversità, dell'alterità, alla formazione delle capacità e delle attitudini [...]. Non si tratta più soltanto, per il sistema scolastico, di tenere conto dei bisogni specifici di una categoria di alunni, ma di adattare l'insegnamento alle nuove esigenze imposte dal contesto pluriculturale della società» (Perotti, 1994, p. 23).

L'educazione interculturale viene dunque vista come una finalità più generale dell'educazione nazionale, che punta allo sviluppo fra i giovani del senso di responsabilità civile, della tolleranza, della comprensione reciproca e del rifiuto della violenza politica e di tutte le altre forme di violenza. Lo sviluppo culturale, non solo dei migranti, ma dell'individuo in generale, necessita di un approccio interculturale all'educazione (COE, 1983). La presenza dei migranti costituisce una ricchezza per le società europee, a patto che vengano promosse politiche educative adeguate che sono ora rivolte a tutti gli alunni. L'approccio interculturale si fonda essenzialmente sulla consapevolezza dell'apporto positivo che, in educazione, costituisce la comprensione tra culture e del valore e dell'originalità di ciascuna di esse. Esso è rivolto in prima battuta agli insegnanti, i quali devono essere formati al riconoscimento e alla valorizzazione della diversità delle altre come della propria cultura, oltre che della diversità degli approcci educativi, preferibilmente attraverso uno scambio esperienziale e diretto; ad esempio, attraverso lo studio delle lingue straniere, esperienze formative nei Paesi di provenienza degli alunni, un confronto con insegnanti che hanno vissuto l'esperienza della migrazione e dunque possono portare un esempio concreto di cosa significhi far dialogare culture diverse. Tutti gli insegnanti ne sono interessati, non solo quelli che hanno a che fare con alunni stranieri, in quanto tutti gli alunni devono essere formati a questo tipo di sensibilità (COE, 1984). Questo non significa che le strategie relative all'educazione di gruppi minoritari come i migranti vengano d'ora in poi trascurate o messe in disparte, ma che i principi seguiti sono più ampi, potremmo dire che acquisiscono un carattere di universalità e quindi maggior forza. Come ribadito in un altro documento della fine degli anni Ottanta (COE, 1989), la considerazione dei problemi degli alunni migranti non ha senso se non è legata ai problemi che l'intera comunità scolastica si trova ad affrontare e la finalità dell'educazione interculturale è quella di preparare tutti, autoctoni e migranti, a vivere in società pluriculturali, creando le condizioni affinché tutti i gruppi partecipino attivamente alla vita sociale, economica, culturale e collettiva della società. È precisamente questo il senso dell'evoluzione delle ricerche nel campo dell'educazione interculturale, in particolare grazie ai risultati del progetto «L'educazione e lo sviluppo dei migranti», il cui rapporto finale, redatto nel 1986, contiene importanti indicazioni in merito e in cui ritroviamo alcuni dei

punti cardine dell'approccio interculturale messi in evidenza nel paragrafo precedente. Essi possono essere riassunti come di seguito.

1. *Rifiuto di un atteggiamento riduttivista nei confronti del fenomeno della diversità culturale*: secondo le parole del Rapporto finale «credere che il carattere multiculturale delle società europee si limiti al pluralismo introdotto dalla presenza delle popolazioni provenienti dalla migrazione significherebbe ridurlo ad una sola delle sue componenti. Sarebbe anche erroneo pensare che si tratti di una tendenza congiunturale che si possa invertire o fermare»(Perotti, 1996, p. 94).

2. *Consapevolezza che il multiculturalismo riguarda il futuro delle società europee*: per autoctoni e migranti si tratta di «riconoscere il loro destino comune e la necessità di vivere e agire insieme per realizzarlo» (Perotti, 1996, p. 72).

3. *L'emergenza di questo pluralismo culturale e della rivendicazione della propria identità culturale da parte di individui o comunità va affrontata evitando due estremi*: da un lato il rifiuto di questi fenomeni in nome dell'unità (dello stato, della nazione) o per paura di perdere la coesione sociale, e dall'altro l'atteggiamento ingenuo di chi vede in questa situazione una realtà in sé arricchente, senza prendere in considerazione un'analisi teorica e un'azione pratica che portino ad adattare il sistema educativo, sociale, politico a questa realtà.

4. *La necessità di un'analisi che superi le divisioni dicotomiche della realtà* in autoctoni/migranti, minoranza/maggioranza, e di politiche educative che non facciano «l'economia della diversità» (Perotti, 1996, p. 76)

5. *Il passaggio dall'analisi centrata sulla cultura a favore dell'analisi centrata sul soggetto*: non sono dei sistemi socioculturali o delle culture astratte che migrano o che si incontrano, ma uomini e donne che, attraverso la loro esperienza, sono al centro della comunicazione sociale (Perotti, 1996).

6. *L'importanza accordata alle questioni identitarie*, non solo in riferimento ai migranti, ma anche alla problematica generale dell'identità nelle società moderne. Una considerazione dell'identità che non la appiattisca sulla sola identità etnica o religiosa, ma che tenga in conto tutte le sue componenti, permette di concludere che un individuo può appartenere a più culture e può realizzarsi pienamente in una società diversa da quella originaria pur conservando in tutto o in parte le norme e i sentimenti della sua cultura d'origine.

7. Pur riconoscendo alla scuola un ruolo strategico all'interno della più vasta comunità educativa, è necessaria *la partecipazione attiva di tutti gli attori* e interlocutori, nonché di una politica che sia attiva sia sul fronte educativo che su quello socio-economico.

8. *La necessità di rimettere in questione le pratiche pedagogiche* e in particolare i criteri di valutazione socio-etnocentrici della performance scolastica.

9. *La trasversalità dell'educazione interculturale*, che non deve essere una nuova disciplina accanto alle altre, ma deve costituire un approccio interdisciplinare, che tocchi tutte le discipline di studio e di insegnamento.

10. *L'importanza dell'educazione interculturale come educazione rivolta a tutti*, indipendentemente dalla cultura d'origine o dalla cittadinanza (Perotti, 1996, p. 88).

Come già messo in evidenza nel capitolo secondo, durante gli anni Novanta l'educazione interculturale viene ancorata saldamente all'educazione ai diritti umani, portata avanti dal programma «Educazione alla cittadinanza democratica», il quale coprirà quasi un decennio¹⁷. In questo programma la diversità appare come uno dei concetti cardine: «la diversità comporta il superamento dell'idea di tolleranza a favore di un autentico rispetto e gradimento della differenza. Costituisce un elemento centrale del pluralismo e del multiculturalismo ed è pertanto un fondamento dell'Educazione alla Cittadinanza Democratica [che] deve quindi offrire la possibilità di esaminare le percezioni e di mettere in discussione i pregiudizi e gli stereotipi. Deve anche garantire che la differenza venga apprezzata e accolta nelle comunità a livello locale, nazionale, regionale e internazionale» (COE, 2003a). Le questioni dell'identità, che comprendono la lingua, con le tematiche connesse, l'appartenenza a gruppi, le comunità, i popoli nonché i temi dell'eredità culturale, vengono catalogate sotto la voce «diritti culturali», che, come abbiamo visto, sono attualmente una delle tematiche dei diritti umani più vivacemente dibattute, anche all'interno del Consiglio d'Europa. L'educazione interculturale torna al centro della scena con la *Conferenza dei Ministri dell'educazione di Atene* del 2003 che viene dedicata a questo tema. Nella dichiarazione finale (COE, 2003b) viene sottolineato che la multidimensionalità della diversità che caratterizza le società europee si esprime in termini etnici, culturali, linguistici, religiosi e dei sistemi educativi stessi; si nota come la coesistenza di sistemi di valori diversi possa avere come conseguenze conflitti e disaccordi; si vuole nello stesso tempo preservare la natura multiculturale della società europea ed evitare che la globalizzazione aggravi i processi di esclusione e marginalizzazione, dal momento che nelle società europee sono presenti fenomeni di razzismo, violenza e intolleranza, che colpiscono anche le istituzioni scolastiche; si riconosce infine il ruolo dell'educazione interculturale come il maggior contributo del Consiglio nel mantenere e sviluppare l'unità e la diversità delle società europee. Gli obiettivi della cooperazione educativa, quindi, diventano garantire un'educazione di qualità per tutti, senza esclusioni, al fine di una maggiore coesione sociale, e rilanciare la ricerca, anche a livello concettuale, sull'educazione interculturale allo scopo di adattarla al nuovo contesto¹⁸. In questo campo, gli ambiti tradizionali di ricerca per il Consiglio d'Europa sono, oltre a quello

¹⁷ Lanciato nel 1997, la prima fase si concluderà nel 2000, ed una seconda fase inizierà nel 2001 per concludersi nel 2004 con il lancio, nel 2005, dell'anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione.

¹⁸ In particolare vengono ribaditi i principi fin qui enunciati:

- l'importanza ai fini dell'apprendimento linguistico, della lingua materna a fianco della lingua della scolarizzazione, anche a partire dall'insegnamento prescolare;
- l'importanza della formazione degli insegnanti e del reclutamento del personale, con un'insistenza sul fatto che i moduli formativi relativi all'educazione interculturale siano resi obbligatori e riconosciuti;

dell'educazione alla cittadinanza, le lingue straniere, la didattica della storia, l'educazione delle minoranze, fra cui i Rom, e la formazione degli insegnanti. In anni più recenti, un ambito di ricerca degno d'attenzione è quello delle competenze, che potremmo chiamare interculturali, necessarie nei diversi ambiti alla gestione delle dinamiche complesse richieste dai sistemi educativi attuali¹⁹.

3.4.2. L'identità europea

Come è già stato messo in evidenza, il migrante è solo lo specchio di una diversità e pluralità culturale già presente nelle società europee. Uno dei compiti dell'educazione interculturale, secondo il Consiglio d'Europa, è quello di creare e rafforzare il senso dell'identità europea, di una comune appartenenza, che si fondi però sulla valorizzazione delle diversità. La multiculturalità delle società europee ha diverse sfaccettature. Innanzitutto, l'apertura dell'Europa ai Paesi dell'Est e la sua crescente unificazione ha accentuato fra le proprie culture una concorrenza e prestiti maggiori rispetto al secolo scorso. «Le culture latine, germaniche, britanniche, slave, per citare solo le principali, esistevano [...], durante il periodo della guerra fredda, dietro delle frontiere che nessuno contestava. [...] L'Europa unitaria rafforzerà senza dubbio le mescolanze, ma anche le rivalità [...]. Per la generazione a venire, sarà forse questo il vero problema, più esistenziale che educativo. In tale contesto, la questione delle culture immigrate sarà solo una variabile, certamente non trascurabile, ma non di primaria importanza» (Perotti, 1994, p. 26). Per quanto riguarda poi queste ultime, il riconoscimento del pluralismo delle società europee passa per la presa d'atto dei contributi di altre civiltà alla formazione storica delle loro culture. Nell'ambito dell'educazione interculturale, si tratta di un punto fondamentale, in quanto considerare le culture europee come autosufficienti o autonome rispetto alle altre culture, significa avere una memoria selettiva della propria civiltà, e questo comporta degli effetti nefasti nella percezione di colui che viene da fuori. La presa d'atto che «nessuna cultura è un'"intrusa"» (Perotti, 1994), dovrebbe essere tenuta in conto nei programmi e nella formazione degli insegnanti, nonché nell'elaborazione dei libri di testo, spesso ancora fortemente eurocentrici, e risulta fondamentale non solo per la formazione di un'identità europea, ma anche per l'inclusione sociale dei migranti, così come auspicato già negli Settanta dal Consiglio d'Europa, che sottolineava come la piena partecipazione dei migranti alla vita politica, sociale, economica e culturale della

- l'importanza, all'interno del curriculum scolastico, dell'insegnamento dei diritti umani, della cittadinanza democratica e della diversità;

- l'individuazione di strategie che permettano una piena integrazione degli studenti migranti nella vita scolastica, anche con il coinvolgimento della società civile ed in particolare delle associazioni di migranti;

- l'importanza del sostegno alle famiglie;

- assicurare la transizione dalla scuola al mercato del lavoro;

- l'attenzione ai bambini e ragazzi che vivono in zone di segregazione e in quartieri svantaggiati (COE, 2008b).

¹⁹ La formazione alle competenze interculturali si rende necessaria in particolare per gli insegnanti, a cui è dedicato un recente progetto del Consiglio d'Europa. Durante la prima fase del progetto, è stato condotto uno studio dei curricula esistenti in un certo numero di stati europei, con riguardo all'insegnamento delle competenze necessarie per la gestione di classi multiculturali, che ha messo in evidenza come, nonostante la natura della diversità socioculturale sia un contenuto obbligatorio dei curricula, la valutazione e l'accREDITAMENTO delle competenze acquisite a questo riguardo, oltre che la formazione richiesta ai formatori, siano ancora largamente carenti (cfr. COE, 2009, pp. 82ss).

società europea possa permettere un loro specifico contributo al processo di unificazione europea. Altra situazione che caratterizza la multiculturalità delle società europee risulta dalla storia dei nazionalismi, delle diaspore, delle identità transnazionali, come quella dei Rom. Infine, la stessa identità europea è segnata dai fenomeni che caratterizzano l'evoluzione delle società industriali e la globalizzazione, per cui, come sottolinea Maalouf, «tutto il mondo, nella nostra epoca, si sente un po' minoritario e un po' esiliato [...] tutte le comunità, tutte le culture hanno l'impressione di misurarsi con qualcosa di più forte di loro, e di non poter più conservare il loro retaggio intatto» (Maalouf, 2005, p. 115). Come, dunque, tener conto di tutti questi fattori nella costruzione di un'identità europea? Le indicazioni ci arrivano ancora una volta dai documenti del Consiglio. Se è vero che è «l'unità nella diversità a fare la ricchezza del patrimonio in cui [l'identità europea] si può riconoscere» (COE, 1985), la tensione fra l'unicità e la molteplicità di questa cultura si esprime nel diritto/dovere di ciascuno a veder riconosciuta la propria identità attraverso il dialogo interculturale (COE, 1990). È dunque il confronto sui valori comuni, espressi in particolare dai diritti umani, nonché la garanzia del diritto all'identità di ciascuno, come possibilità concreta di far propri questi valori, lo strumento indispensabile alla costruzione di questa identità. Come sottolineato nel Libro Bianco, l'approccio interculturale proposto dal Consiglio d'Europa si fonda sul valore della dignità umana di ciascun individuo, come parte a pieno titolo di una comune umanità che condivide un destino comune. Su questi valori si deve fondare la costruzione di un'identità europea, che implica sia il riconoscimento della diversità culturale, che di un patrimonio comune (COE, 2008a).

3.4.3. La dimensione religiosa del dialogo interculturale

Una particolare attenzione è stata data dal Consiglio d'Europa alla dimensione religiosa del dialogo interculturale. Questa dimensione, come le altre forme di diversità culturale, non è esclusivo apporto delle migrazioni internazionali, ma è caratteristica delle società europee, sia sotto forma di una pluralità di confessioni (cattolici, ortodossi e protestanti), sia sotto forma di una pluralità di religioni, soprattutto per la presenza di fedeli di religione musulmana ed ebraica, e non solo (Perotti, 1996). Questa diversità religiosa si confronta, nelle società europee, con la secolarizzazione e la laicizzazione dello spazio pubblico, che assume diverse forme a seconda dei Paesi, della tradizione religiosa dominante e della loro storia. Quello che manca, a livello educativo, è una riflessione sul dialogo interreligioso (che è una forma particolare di dialogo interculturale) sia come rapporto dell'individuo alla/alle religione/i (quello che potremmo chiamare anche dialogo intrareligioso), sia come relazione fra individui di religione differente. Marginalizzato nella sfera privata dal processo di laicizzazione e di secolarizzazione, il religioso potrebbe tornare nello spazio sociale in nome dei diritti umani e del rispetto dei principi democratici che rifiutano qualsiasi forma di esclusione o marginalizzazione. Le indicazioni provenienti dal Consiglio d'Europa sembrano andare in questa direzione, riconoscendo da un lato l'importanza di questa dimensione per il dialogo interculturale, dall'altro estendendo i principi individuati alla base di quest'ultimo alla dimensione religiosa. Il diritto al riconoscimento della propria identità religiosa si inserisce nel quadro dei diritti dell'uomo nel suo

50

complesso e dunque implica anche il riconoscimento della libertà individuale di scelta. L'inserzione delle questioni religiose nello spazio pubblico rende possibile, se inserita nel quadro concettuale dei diritti umani e del dialogo interculturale, un confronto non solo fra le diverse comunità religiose, ma anche fra queste ultime e le regole democratiche e di garanzia dei diritti umani, oltre al fatto di associare anche in questo caso tutti gli attori, e in particolare la società civile. Una considerazione del religioso nell'ambito del dialogo interculturale implica anche la possibilità di interrogare e interrogarsi sul significato dell'identità religiosa, che a volte costituisce, per alcune comunità e individui, un'identità per reazione (Sen, 2006). Infine, anche le altre convinzioni, incluse quelle che vedono protagonisti i non credenti, devono essere incluse nel dialogo interreligioso (COE, 2008a; 2008c).

Parte seconda
La diversità culturale
nel sistema scolastico italiano

Capitolo 4

La realtà italiana e il quadro legislativo

4.1. La presenza degli alunni di origine diversa dall'italiana nel sistema scolastico

Le questioni affrontate nella prima parte di questo lavoro, interessano anche la scuola e la società italiana nel suo complesso. Essa, infatti, è pienamente inserita nel circuito informativo e commerciale globale, ed è stata interessata, a partire dagli Ottanta del secolo scorso in modo sempre più importante, dal fenomeno delle migrazioni internazionali, diventando un Paese di immigrazione, dopo essere stata per secoli, ed esserlo in parte ancora oggi, un Paese di emigranti¹. La storia italiana del dopoguerra è stata inoltre caratterizzata da una migrazione interna dal sud al nord della penisola, tanto che i primi studi riguardanti la diversità a scuola riguardano proprio questo fenomeno (Gobbo, 2000). Le migrazioni interne ed esterne, verso l'estero o da esso provenienti, non sono ovviamente senza conseguenze sui processi di costruzione dell'identità degli abitanti di un dato territorio; per quanto riguarda l'Italia:

se fino ad oggi il tema delle identità miste e plurali si è declinato nel nostro paese soprattutto in termini di appartenenze regionali, tali per cui un cittadino poteva sentirsi piemontese, o lombardo, o siciliano, come variante interna del suo sentirsi italiano, nel futuro l'identità nazionale italiana, per avere un significato capace di abbracciare tutta la popolazione (non solo residente, ma anche inclusa nella comunità dei cittadini attraverso l'accesso alla nazionalità), dovrà estendersi ad altre forme plurime di appartenenza (Ambrosini, 2004, p. 41).

L'istituzione educativa, in particolare, ha contribuito in modo determinante, almeno in termini di obiettivi, al progetto di costruzione di un'identità nazionale, sin dal momento della nascita dello stato unitario²; se essa si trova confrontata, come cercherò di mettere in evidenza in questo paragrafo sulla scorta di alcuni dati statistici significativi, ad una grande e crescente diversità culturale, per coglierne appieno la molteplicità, anche nella sua dimensione storica, «occorrerebbe però recuperare non soltanto la memoria delle differenze portate dall'immigrazione interna degli anni Sessanta, ma anche quella di un originario

¹ Sulla storia delle migrazioni italiane cfr. Gabaccia, 2003.

² Sulla storia del sistema educativo italiano, cfr. Scotto di Luzio, 2007.

multiculturalismo (che storicamente ha ripiegato, laddove continuava a persistere, sulla scena privata delle relazioni sociali, o ha mantenuto una funzione sul registro familiare ed espressivo)» (Gobbo, 1999, p. 21). Queste prime osservazioni vogliono rendere conto dell'estrema complessità di una comunità nazionale, quella italiana, dove a questi fenomeni vanno aggiunti anche quelli relativi alla presenza di importanti minoranze interne, come sottolineato da Massimiliano Tarozzi: «In Italia vivono trentadue etnie stabili e si parlano ventidue lingue oltre ai mille dialetti locali. Le più numerose di queste comunità si vedono riconosciuto il diritto di parlare la propria lingua in determinate zone del paese. Ma questo fenomeno rimane estremamente circoscritto a ben precise località di frontiera (Alto Adige, Valle d'Aosta, Friuli) e regolamentato da leggi emanate da regioni a statuto speciale» (Tarozzi, 1998, p. 23).

Se dunque mi baserò, nel prosieguo del capitolo, sui dati relativi alla presenza dei minori di origine diversa dall'italiana nel nostro sistema scolastico, essi non esauriscono la realtà della diversità culturale del nostro Paese, ma costituiscono un indicatore importante di un fenomeno più complesso, oltre che l'aspetto con cui il sistema educativo italiano è chiamato a confrontarsi con più urgenza.

Secondo le ultime rilevazioni disponibili³, gli alunni con cittadinanza non italiana in Italia, nell'anno scolastico 2008/09, sono circa 629mila, con un'incidenza pari al 7% del totale degli studenti e costituiscono un dato strutturale del sistema scolastico italiano, come si vede dalla serie storica riportata nel grafico alla pagina seguente.

L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale è infatti passata dallo 0,7% dell'anno scolastico 1996/97, con un valore assoluto di circa 59mila unità, al valore odierno del 7%, facendo registrare gli incrementi maggiori negli anni scolastici 2003/04, 2004/05 e 2005/06. Confrontando l'andamento di iscritti con cittadinanza non italiana degli ultimi due anni, comunque sempre in aumento, si rileva un rallentamento generalizzato dell'incremento. Nel 2007-08, infatti, l'incremento generale era stato del 14,5% contro il 9,6% registrato nel 2008-09, con una conseguente flessione di quasi 5 punti in percentuale. Secondo i redattori del rapporto statistico, l'entità del dato sembra individuare un sostanzioso rallentamento del flusso migratorio, probabilmente connesso con la crisi economica mondiale. Per quanto riguarda l'incidenza nei diversi ordini di scuola, essa si mantiene al di sopra della media nazionale per la scuola primaria e secondaria di primo grado con l'8,3% e 8,0%

³ Vedi MIUR, 2009.

rispettivamente; resta sensibilmente più bassa la percentuale di iscritti alla scuola secondaria di secondo grado (5% circa).

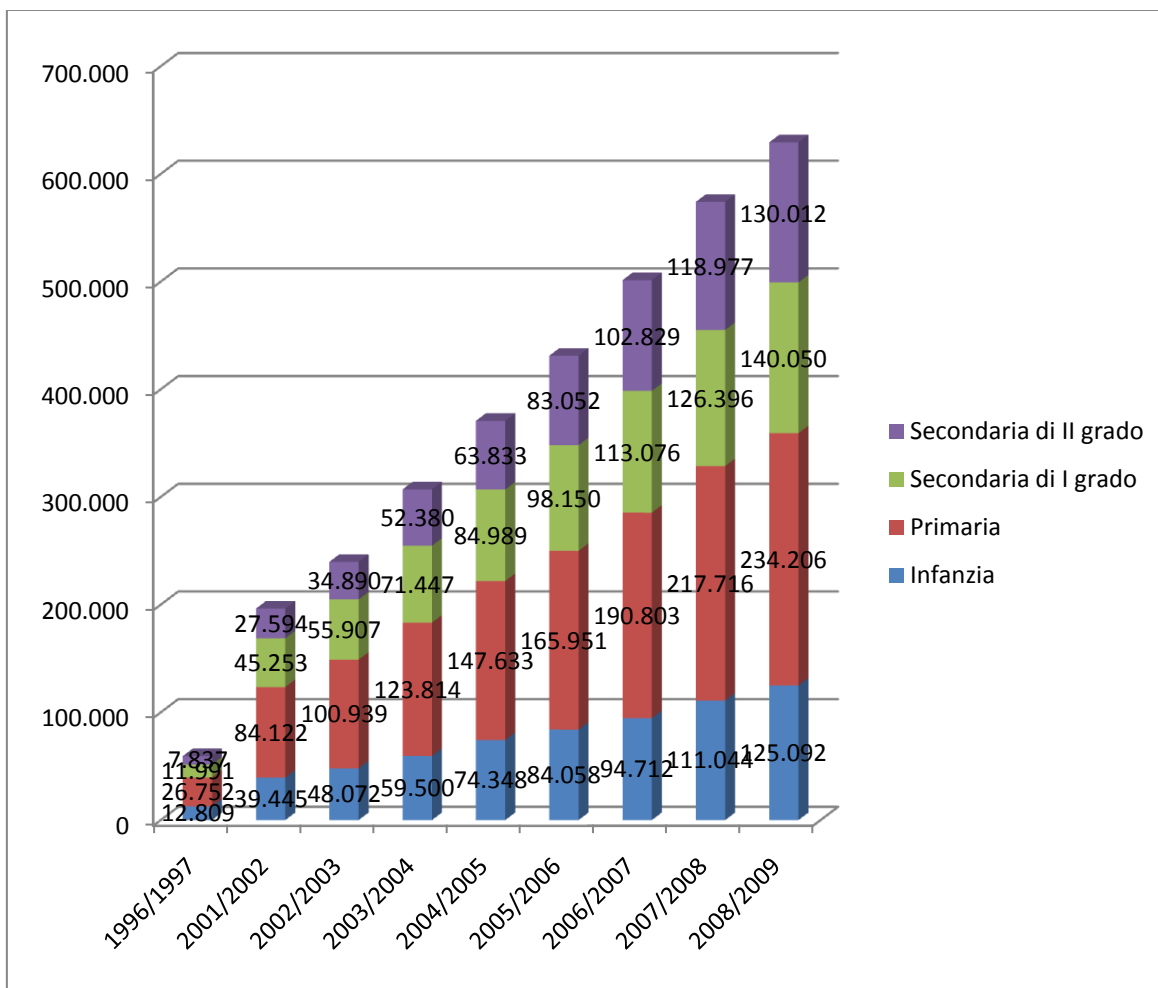


Grafico 1: Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico – a. s. 1996/97 – 2008/09
Fonte: MIUR, 2009

L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale è infatti passata dallo 0,7% dell'anno scolastico 1996/97, con un valore assoluto di circa 59mila unità, al valore odierno del 7%, facendo registrare gli incrementi maggiori negli anni scolastici 2003/04, 2004/05 e 2005/06. Confrontando l'andamento di iscritti con cittadinanza non italiana degli ultimi due anni, comunque sempre in aumento, si rileva un rallentamento generalizzato dell'incremento. Nel 2007-08, infatti, l'incremento generale era stato del 14,5% contro il 9,6% registrato nel 2008-09, con una conseguente flessione di quasi 5 punti in percentuale. Secondo i redattori del rapporto statistico, l'entità del dato sembra individuare un sostanzioso rallentamento del

flusso migratorio, probabilmente connesso con la crisi economica mondiale. Per quanto riguarda l'incidenza nei diversi ordini di scuola, essa si mantiene al di sopra della media nazionale per la scuola primaria e secondaria di primo grado con l'8,3% e 8,0% rispettivamente; resta sensibilmente più bassa la percentuale di iscritti alla scuola secondaria di secondo grado (5% circa).

Aumenta, come prevedibile, in tutti gli ordini di scuola anche il fenomeno degli alunni «stranieri nati in Italia», che hanno raggiunto nel 2008-09 le 233mila unità con un incremento percentuale pari al 17% rispetto all'anno precedente⁴. La percentuale di incremento di quest'ultimi è notevolmente superiore a quella di incremento generale degli stranieri (17% contro il 9,6%), evidenziando, quindi, secondo gli autori, una contrazione del flusso migratorio, ma anche un aumento di importanza delle seconde generazioni nella scuola italiana, la cui presenza vedremo analizzata nello specifico nel capitolo che segue.

Poco meno della metà degli stranieri nati in Italia è iscritta alla scuola primaria, mentre solo il 4,2% frequenta un corso di scuola secondaria di secondo grado, come si evince dal grafico seguente.

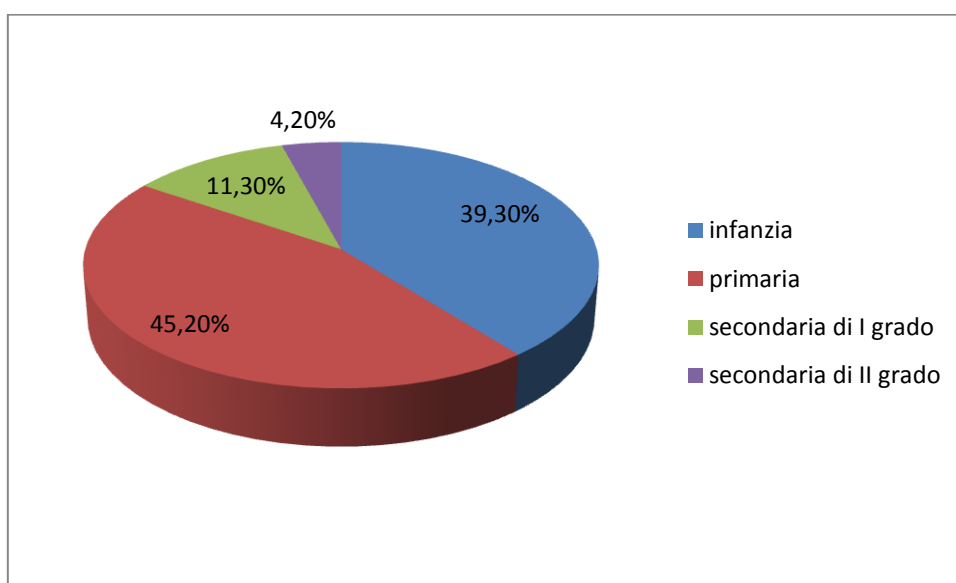


Grafico 2: Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico (scomposizione percentuale) – a. s. 2008/09
Fonte: MIUR, 2009

⁴ Purtroppo non disponiamo di una serie storica di dati relativamente agli anni scolastici più sopra considerati per gli alunni di seconda generazione.

Il rapporto tra gli alunni stranieri nati in Italia e il totale degli studenti con cittadinanza estera è più elevato nella scuola dell'infanzia dove raggiunge il 73%. Questo significa che, spesso, quando si parla di «stranieri», soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, ci si riferisce in realtà a soggetti nati nel nostro Paese; inoltre, la loro presenza interesserà, negli anni a venire, anche i cicli successivi di istruzione.

Coloro che entrano per la prima volta nel sistema scolastico, e che quindi hanno bisogni specifici, sono all'incirca l'8% del totale degli alunni non italiani e meno dell'1% del totale degli alunni iscritti nei vari ordini di scuola, anche se la loro maggior presenza viene rilevata nella scuola primaria, come mostrato nel grafico che segue.

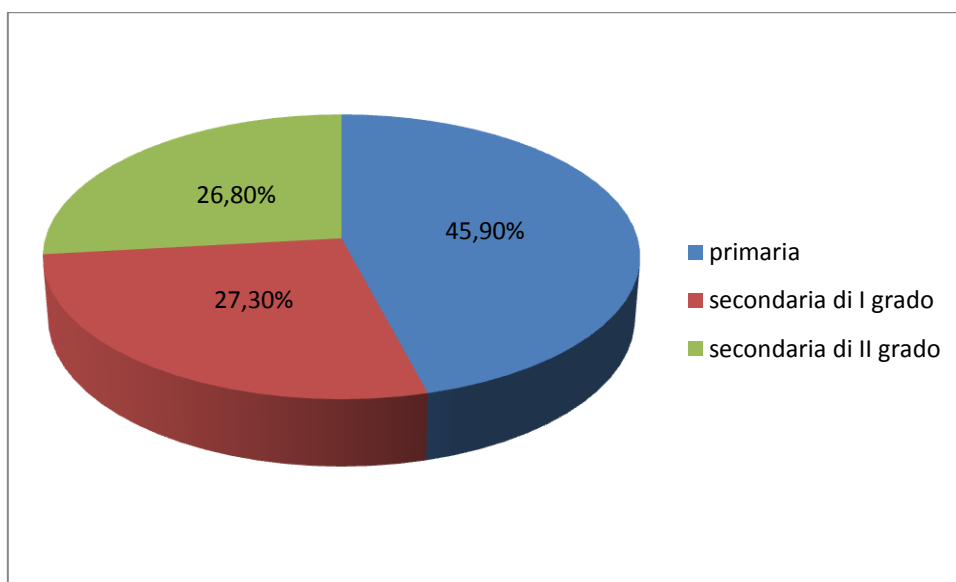


Grafico 3: Alunni con cittadinanza non italiana entrati nel sistema scolastico italiano per la prima volta per livello scolastico (scomposizione percentuale) – a. s. 2008/09
Fonte: MIUR, 2009

Per quanto riguarda la loro concentrazione nel sistema scolastico, il 26,2% delle scuole non rileva la presenza di alunni stranieri; in circa il 47% di esse la consistenza del fenomeno raggiunge il 10% degli iscritti mentre solo il 2,8% delle scuole presenta un numero di studenti stranieri superiore al 30% degli iscritti. In particolare nella scuola dell'infanzia la percentuale di scuole che rientra in questo tipo di classificazione raggiunge il 3,5%. Complessivamente, circa il 18% delle istituzioni scolastiche ha una presenza straniera compresa tra l'11% e il 20%, mentre nell'82,7% degli istituti di secondo grado la percentuale di studenti non italiani è inferiore al 20%, come si può vedere dal grafico seguente.

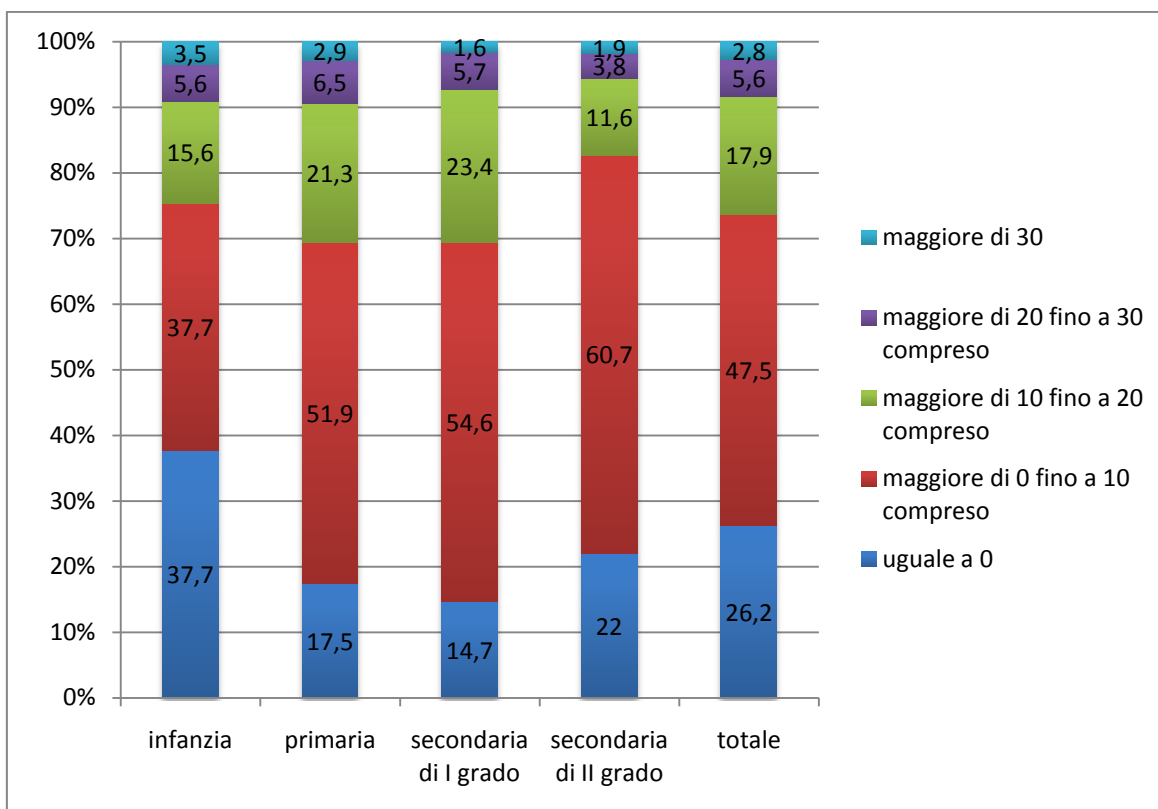


Grafico 4: Scuole per presenza di alunni con cittadinanza non italiana e per livello scolastico (valori percentuali) – a. s. 2008/09
 Fonte: MIUR, 2009

Come già sottolineato in precedenza, la scuola secondaria di secondo grado, che ne è ad oggi solo parzialmente interessata, vedrà presumibilmente nei prossimi anni un aumento significativo della propria diversità culturale. Come si distribuiscono però gli alunni non italiani nei diversi indirizzi previsti dal nostro ordinamento? I dati rilevati ci dicono che il numero di iscritti con cittadinanza non italiana è maggiore nelle tipologie di scuola finalizzate ad un inserimento diretto nel mondo del lavoro: il 79% segue un corso di studi negli Istituti Tecnici e Professionali. In quest'ultimo tipo di scuola sono presenti circa 10 stranieri su 100 alunni, mentre resta modesta, anche se in aumento, la percentuale di coloro che si iscrivono ad un liceo, dando luogo al fenomeno della «segregazione formativa» (cfr. *ivi*, cap. 6). Esso è confermato anche dalle percentuali dei diplomati nei diversi ordini di scuola, come si evince dal grafico che segue.

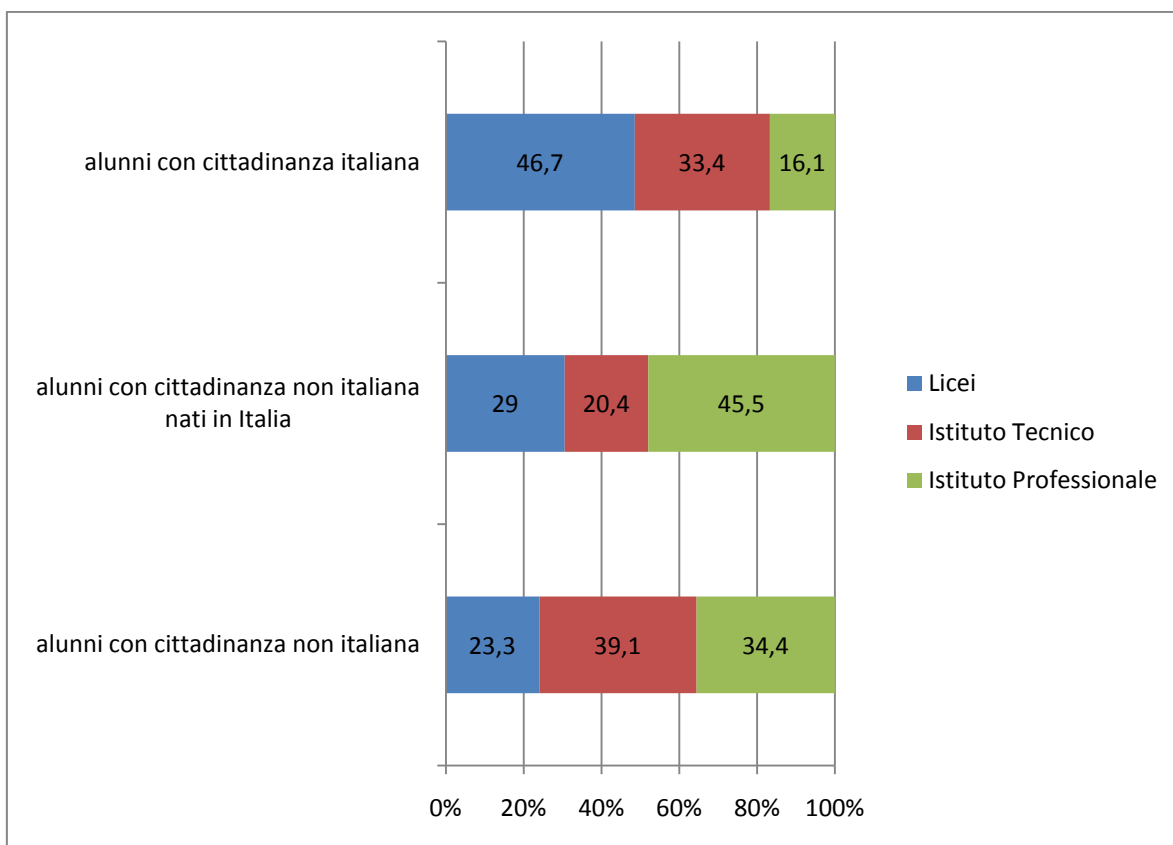


Grafico 5: Diplomati all'Esame di Stato per tipo di scuola e tipologia di alunno nella scuola secondaria di II grado – a. s. 2008/09
 Fonte: MIUR, 2009

Come si vede chiaramente, poiché la preferenza degli studenti con cittadinanza non italiana si indirizza verso studi di tipo tecnico-professionale, ne consegue una percentuale di diplomati provenienti da questa tipologia di scuole superiore rispetto a quella dei diplomati italiani, ma nettamente inferiore nei licei. Anche l'Esame di Stato, che conclude il percorso scolastico, presenta una situazione di disparità tra gli studenti «stranieri» e quelli italiani. Al termine dei cinque anni di scuola superiore solo 90 alunni con cittadinanza non italiana su 100 sono ammessi all'esame a fronte di circa il 95% degli studenti italiani; tale differenza si attenua fortemente quando il cittadino straniero è nato in Italia (94,2% di ammessi). L'esito dell'esame risulta, invece, favorevole per le seconde generazioni: in questo caso il 98% degli esaminati conclude con successo il suo percorso scolastico contro il 95% degli stranieri che non sono nati in Italia, come si vede dai grafici seguenti.

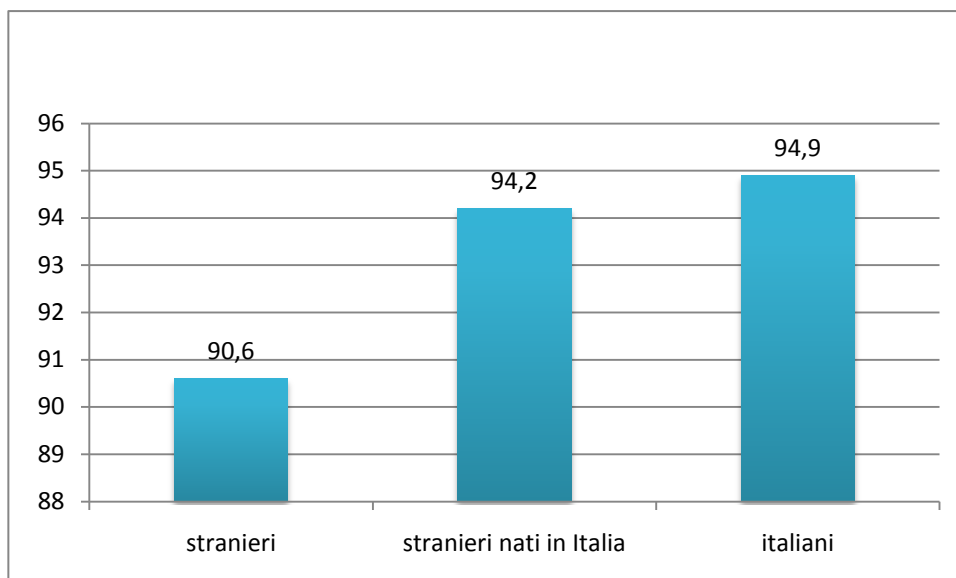


Grafico 6: Alunni ammessi all'Esame di Stato (per 100 scrutinati) nella scuola secondaria di II grado statale e non statale – a. s. 2008/09
Fonte: MIUR, 2009

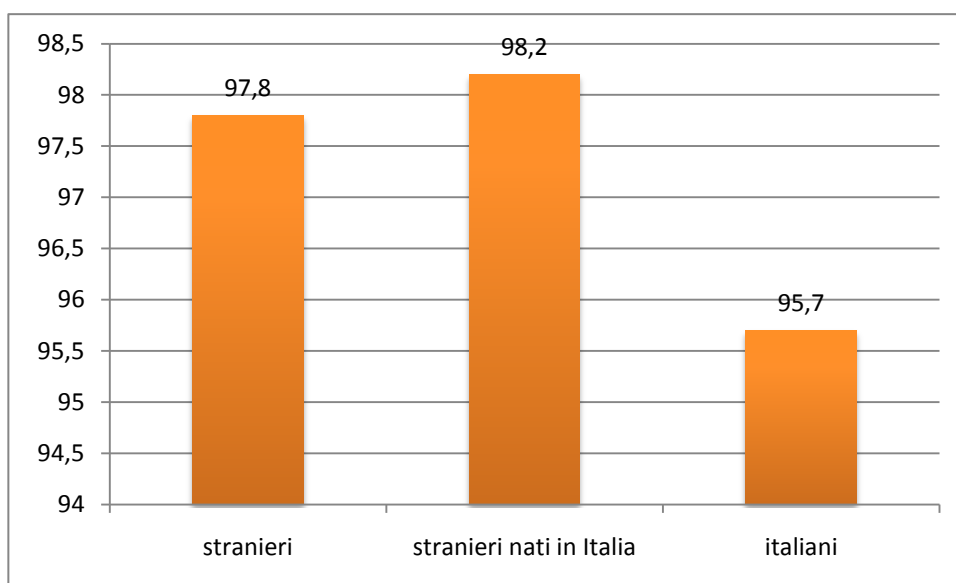


Grafico 7: Diplomati all'Esame di Stato (per 100 esaminati) nella scuola secondaria di II grado statale e non statale – a. s. 2008/09
Fonte: MIUR, 2009

Per quanto riguarda la nazionalità, è ormai consolidata la maggior presenza degli studenti con cittadinanza rumena che ha raggiunto il 16,8% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana con una numerosità di più di 105mila unità. La Romania insieme all'Albania e al

Marocco contribuiscono per circa il 45% del totale del contingente degli alunni stranieri. Segue la comunità cinese, con più di 30mila presenze nella scuola, mentre superano le 10mila unità altri dieci differenti gruppi nazionali (Ecuador, Filippine, India, Tunisia, Serbia, Macedonia, Moldova, Perù, Ucraina, Polonia). Sembra dunque ancora caratteristica del fenomeno migratorio nel nostro Paese una sua elevata frammentazione in numerose comunità nazionali. Per quanto riguarda la sua distribuzione sul territorio, gli iscritti con cittadinanza non italiana sono concentrati soprattutto nelle regioni del Centro-Nord dove si registra un'incidenza percentuale superiore alla media; le regioni dove maggiore è la presenza straniera sono l'Emilia Romagna (12,7%) e l'Umbria (12,2%). È comunque la Lombardia ad avere il maggior numero in assoluto di alunni stranieri con quasi 151mila unità. Al Sud, invece, le percentuali si mantengono al di sotto della media nazionale, in questo caso il valore più alto si registra in Abruzzo con una percentuale pari al 5,5%. Come già evidenziato, il 37% degli alunni con cittadinanza non italiana (cosiddetti di seconda generazione) è nato sul territorio italiano e si tratta di un fenomeno che sta assumendo sempre più rilevanza nel nostro Paese. Anche in questo caso è il Centro-Nord a caratterizzarsi come area di maggior presenza; tra le regioni quelle che si differenziano particolarmente sono la Lombardia e il Veneto dove oltre il 40% degli «stranieri» è nato in Italia.

Un ultimo dato riguarda il fenomeno del ritardo scolastico; il grafico 8 mostra non solo la difficoltà degli alunni non italiani rispetto a quelli italiani, ma anche come essa aumenti al crescere dell'età. Tuttavia, si vedrà nel capitolo successivo come vi siano diverse ragioni all'origine di questa forte differenza fra alunni stranieri e italiani.

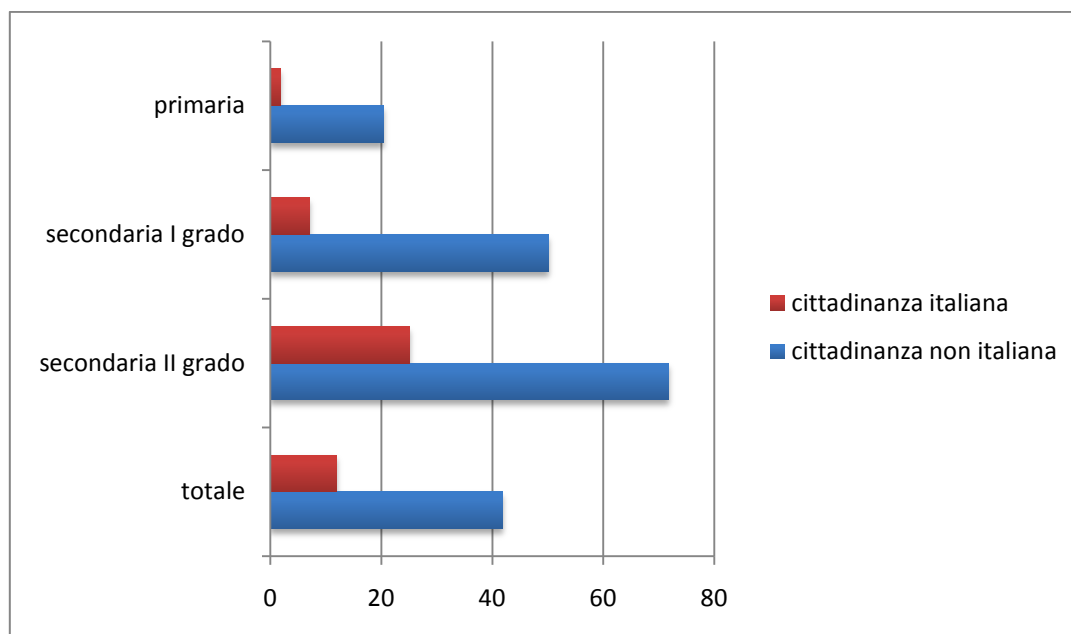


Grafico 8: Alunni in ritardo con cittadinanza italiana e non, per livello scolastico (per 100 alunni) – a. s. 2008/09

Fonte: MIUR, 2009

4.2. La diversità culturale nella legislazione italiana

La legislazione scolastica italiana ha il suo fondamento nella Costituzione del 1948 e in particolare negli articoli 30, 33, 34 e 38 che fissano i principi secondo i quali deve orientarsi l'attività legislativa in materia⁵. Come recita l'articolo 34 «la scuola è aperta a tutti», e a questo si affianca l'articolo 3 sulla non discriminazione⁶. L'applicazione dei principi fondamentali della Costituzione ha ispirato tutta la legislazione successiva, con particolare attenzione alla scuola obbligatoria, alla formazione degli insegnanti, alla valutazione degli alunni, all'integrazione dei disabili, all'istruzione professionale. Vediamo ora brevemente gli strumenti legislativi principali

⁵ Principi fondamentali e inderogabili sono: la libertà di insegnamento; il dovere dello Stato di assicurare l'istituzione di scuole di ogni tipo e grado aperte a tutti senza distinzioni di alcun tipo; il diritto delle università, accademie e istituzioni di alta cultura di darsi ordinamenti autonomi; il diritto dei privati di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato; il diritto/dovere dei genitori di istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio; il diritto dei capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi economici, di raggiungere i gradi più alti degli studi, mediante risorse adeguate (Eurybase, 2006/07).

⁶ «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

in materia di educazione ed organizzazione del sistema scolastico italiano, in relazione in particolare alla diversità culturale così come precedentemente definita, nelle sue diverse forme⁷.

4.2.1. Norme generali

La diversità culturale fa il suo ingresso nella normativa scolastica, già con i *Programmi della scuola media* del 1979, in cui è esplicito il richiamo a una scuola «non ancorata a un'unica interpretazione della realtà, ma effettivamente *aperta a tutti i fermenti e agli apporti del mondo esterno*». Inoltre, sempre nei programmi, si precisa come la dimensione della socializzazione si attui anche nello stimolare negli alunni il «contatto con i problemi e le *culture di società diverse da quella italiana*, favorendo così anche la formazione del *cittadino dell'Europa e del mondo*, educando a un atteggiamento mentale che superi ogni visione unilaterale dei problemi e ci avvicini all'intuizione di *valori comuni agli uomini pur nelle diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche*».

Anche nei *Programmi della scuola elementare* del 1985, la dimensione della «comprensione e della cooperazione con gli altri popoli» e la prevenzione di «stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture», sono individuati come obiettivi prioritari dell'insegnamento (Eurybase, 2006/07, p. 242), così come la legge di riforma dell'ordinamento della scuola elementare (legge n. 148/90) nel quadro delle finalità generali inserisce «il rispetto e la valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali» (Portera, 2003, p. 121).

Infine, negli *Orientamenti educativi per la scuola dell'infanzia* del 1991, troviamo per la prima volta il termine «educazione alla multiculturalità», alla quale spetta il compito di *individuare, riconoscere e valorizzare le diversità* che si possono riscontrare nella scuola stessa e nella vita sociale (Portera, 2003; Eurybase, 2006/07)⁸.

⁷ Le dimensioni strutturali della diversità, così come definite dal Consiglio d'Europa, sono: la cultura e la lingua, la religione, il genere, la disabilità e l'orientamento sessuale (COE, 2009). Prenderò qui in considerazione in particolare le prime tre dimensioni.

⁸ Come messo in evidenza dal rapporto della Commissione Europea sul sistema scolastico italiano, tali programmi «anticipano» l'esigenza di comprendere e promuovere una dimensione europea ed internazionale dell'educazione come sancito all'art. 126 del Trattato dell'Unione Europea quale sostituto dell'art. G n. 36 del trattato sottoscritto a Maastricht il 7 agosto 1992 e che recita: «1. La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche. 2. L'azione della Comunità è intesa: - a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri».

Negli anni successivi a quelli qui considerati, hanno visto la luce ben tre riforme complessive del sistema scolastico italiano che hanno compreso anche la scuola secondaria superiore, fino a quel momento non interessata da progetti di riforma. La prima, la cosiddetta riforma Berlinguer (legge n. 30/2000), prevedeva che il sistema educativo, di istruzione e formazione fosse «finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel *rispetto [...] delle differenze e delle identità* di ciascuno [...] secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo» (Portera, 2003, p. 121). Questa legge, però, è stata abrogata dalla successiva maggioranza parlamentare eletta nel 2001, che ha invece approvato la cosiddetta riforma Moratti (legge n. 53/2003) che, similmente alla riforma Berlinguer, si propone il fine di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, *nel rispetto* dei ritmi dell'età evolutiva, *delle differenze e dell'identità* di ciascuno e delle scelte educative della famiglia»⁹. A questo proposito «è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali [...] coerenti con le attitudini e le scelte personali [...] anche con riguardo alle *dimensioni locali, nazionale ed europea*»; inoltre «sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di *appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea*».

L'esercizio della delega contenuta nella legge n. 53/2003 ha portato all'emanazione, fra il 2004 e il 2005, di sei decreti legislativi, concernenti il primo e il secondo ciclo di istruzione. Tuttavia, il nuovo parlamento, con una diversa maggioranza politica, e il nuovo governo, insediatosi dopo le elezioni generali dell'aprile 2006, hanno adottato vari provvedimenti di sospensione dei predetti decreti e di proroga dei termini della loro revisione, in particolare per il secondo ciclo dell'istruzione, non riuscendo, però, a completare il processo. Infatti, nell'aprile 2008, in seguito a nuove elezioni generali, la nuova maggioranza in parlamento ha dato vita a un governo di diverso colore, introducendo diversi cambiamenti nel sistema educativo italiano: una legge di riduzione della spesa pubblica (legge n. 133/2008) e in conseguenza alcune urgenti misure relative all'educazione (legge n. 169/2008), ivi compresa la riorganizzazione del

⁹ Come sottolineato da Giorgio Chiosso, sia la riforma Berlinguer che la riforma Moratti, accanto alla legge sull'autonomia scolastica (legge n. 59/1997) e la riforma del titolo V della Costituzione, segnano un passaggio strategico che dopo centocinquant'anni di storia scolastica segnata dal centralismo ministeriale (e cioè statale) riconsegna la scuola alle comunità locali, e realizzando una tendenza che è caratteristica di tutti i Paesi europei e delle «società a benessere avanzato» (Chiosso, 2006). Anche se non è possibile approfondirle in questa sede, questa «decentralizzazione», ancora in atto e i cui esiti sono ancora tutti da valutare, non è senza conseguenze per la presa in conto della diversità culturale nelle istituzioni educative e scolastiche.

secondo ciclo di istruzione, meglio conosciute come riforma Gelmini¹⁰. Questa legge, nel quadro del contenimento della spesa pubblica contenuto nella legge n. 133/2008, ha previsto alcune misure di riorganizzazione del sistema scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, fra cui l'introduzione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione» in tutti gli ordini di scuola a partire dalla scuola dell'infanzia. Questo insegnamento, mira a «sviluppare la coscienza civica, per imparare a *convivere in armonia con le tante diversità* presenti nella nostra società e per interpretare criticamente un mondo globalizzato, tecnologicamente avanzato e soggetto a continui cambiamenti»¹¹. Il punto di riferimento di tale convivenza è la carta costituzionale, la quale «indica principi e regole di comportamento da tenere a riferimento come risposta sia a un quadro valoriale talvolta incerto e confuso, segnato da una molteplicità di modelli e schemi di comportamento agiti nella vita quotidiana o veicolati dai mass media spesso contraddittori e diseducativi».

Alla riforma Gelmini sono seguiti negli ultimi due anni numerosi provvedimenti legislativi con lo scopo di renderla effettiva, a partire dall'anno scolastico 2009/10 per il primo ciclo e dall'anno scolastico 2010/11 per il secondo ciclo¹². Per quanto riguarda le indicazioni nazionali sui contenuti curricolari, per il primo ciclo di istruzione si farà ancora riferimento, almeno fino all'anno scolastico 2011/2012, a quelli emanati in concomitanza con le due precedenti riforme¹³, mentre sono state stese le *Indicazioni nazionali per il nuovo sistema liceale*¹⁴.

Nel decreto legislativo 59/2004, fra gli obiettivi generali del processo formativo nella scuola primaria, vi è «la diversità delle persone e delle culture come ricchezza», per «far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale». Qui la diversità è affiancata al disagio e all'emarginazione e, dunque, al di là dell'etichetta assegnata, non sembra essere tanto una ricchezza quanto un problema da affrontare con strumenti che

¹⁰ Quest'ultima riforma è entrata in atto il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre per la scuola secondaria di secondo grado il 1° settembre 2010.

¹¹ Atto di indirizzo del 08 settembre 2009 – Criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal regolamento emanato con D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 89 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione.

¹² Con il DPR 89 del 20 marzo 2009, per quel che riguarda la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, e con i regolamenti del Presidente della Repubblica emanati il 15 marzo 2010 sulla revisione del secondo ciclo di istruzione.

¹³ Contenute nel decreto legislativo 59/2004 e nel decreto 31 luglio 2007.

¹⁴ Contenute nello Schema di regolamento del 26/05/2010.

non vanno al di là del rispetto. Dal punto di vista dell'identità, ci si pone l'obiettivo che i giovani alunni «apprezzino l'identità personale ed altrui nelle connessioni con le differenze di sesso, di cultura e di valori esistenti nelle rispettive famiglie, comunità e tradizioni di appartenenza».

Il decreto 31 luglio 2007 sulle «Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione», descrivendo la scuola nel terzo millennio, sottolinea come gli ambienti in cui essa è immersa siano più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Quindi «nel suo itinerario formativo e esistenziale lo studente si trova a *dover interagire con culture diverse*, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi *un'identità consapevole e aperta*». Un'altra preoccupazione è quella di non trasformare le diversità in disuguaglianze: «la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio [...] evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza». Il documento, però, va oltre questa prima preoccupazione, sottolineando come

l'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

Anche la nozione di cittadinanza risulta investita da questo fenomeno: se «fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea», oggi «può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la *valorizzazione delle identità e radici culturali di ogni studente*».

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, si sottolinea come sia occasione di incontro per genitori provenienti da altre nazioni che, indipendentemente dai propri progetti di stabilità, possono trovare nella scuola l'occasione per costruire rapporti di fiducia e legami di comunità. Un obiettivo della formazione di sé come rapporto con gli altri è la capacità del bambino di porre domande, fra gli altri, sui temi esistenziali e religiosi e sulle diversità culturali. Inoltre, nel promuovere la padronanza nella lingua italiana, la scuola dell'infanzia deve creare nei bambini di diversa origine la consapevolezza dell'importanza dell'uso della propria lingua materna. La

diversità culturale è poi presente negli obiettivi da conseguire alla fine del primo ciclo di istruzione in modo trasversale alle diverse discipline.

Per quanto riguarda invece le recenti indicazioni nazionali dei licei, l'attenzione alla diversità culturale prende soprattutto la forma di obiettivi specifici in alcune discipline, come le lingue e le letterature straniere, la storia e la geografia, oppure rientra negli obiettivi formativi generali di alcuni indirizzi specifici di studio, come ad esempio il liceo linguistico¹⁵.

4.2.2 La diversità linguistica e religiosa

Come già messo in evidenza, in Italia esistono anche minoranze religiose, culturali e linguistiche. Per quanto riguarda il primo aspetto, la religione più diffusa in Italia è quella cristiana cattolica che tuttavia non è religione di Stato. La Costituzione repubblicana, come già accennato, stabilisce all'art. 3 che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione». I programmi di insegnamento della religione cattolica sono autorizzati, per ciascun ordine e grado di scuola, con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro dell'Istruzione previa intesa con la Conferenza Episcopale Italiana. A seguito della riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione disposta con la legge n. 53/2003 e col Decreto Legislativo n. 59/2004, i vecchi programmi di insegnamento sono stati sostituiti, anche per quanto riguarda la religione cattolica, con gli obiettivi specifici di apprendimento approvati, previa intesa con la Conferenza Episcopale Italiana, con i Decreti del Presidente della Repubblica n. 121 e n. 122 del 30 marzo 2004 rispettivamente per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria¹⁶ e col DPR del 14 ottobre 2004 per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado¹⁷. Per il secondo ciclo continuano ad applicarsi a tutte le scuole secondarie superiori i programmi di religione approvati con Decreto del Presidente della Repubblica n. 339 del 21 luglio 1987, in attesa dell'entrata in vigore della riforma e della conseguente definizione di nuovi obiettivi di

¹⁵ «Il percorso del liceo linguistico è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre l'italiano e per comprendere criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse» (art. 6 comma 1 del DPR 15 marzo 2010 sul nuovo regolamento dei licei).

¹⁶ Fra gli obiettivi specifici di apprendimento per la scuola primaria vi è la capacità di «leggere e interpretare i principali segni religiosi espressi dai diversi popoli» (DPR 122 del 30 marzo 2004).

¹⁷ Fra gli obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza della scuola secondaria inferiore, vi è la conoscenza del rapporto fra il cristianesimo e il pluralismo religioso, che implica la capacità di saper cogliere nei documenti della Chiesa le indicazioni che favoriscono l'incontro, il confronto e la convivenza tra persone di diversa cultura e religione.

apprendimento anche per l'insegnamento della religione cattolica. I rapporti tra lo stato e le altre confessioni religiose sono invece regolati da intese con le rispettive rappresentanze.

Per quanto riguarda le minoranze linguistiche, la lingua ufficiale è l'italiano e tale lingua è utilizzata per l'insegnamento in tutte le materie¹⁸; tuttavia in alcune zone del territorio nazionale, nelle quali risiedono popolazioni di lingue diverse, è riconosciuto ufficialmente l'uso della lingua locale sia negli atti pubblici delle amministrazioni che nell'insegnamento. Si tratta delle regioni a statuto speciale: Valle d'Aosta, dove oltre all'italiano, viene insegnato come lingua materna il francese; Trentino Alto Adige, dove funzionano scuole in lingua tedesca, in lingua italiana e in lingua ladina; Friuli Venezia Giulia, regione nella quale la legge n. 38/2001 assicura alla minoranza linguistica slovena una particolare tutela, anche nell'insegnamento. Per tale regione, con Decreto Legislativo n. 223/2002, sono state emanate le norme di attuazione dello Statuto speciale per il trasferimento di funzioni in materia di tutela della lingua e della cultura delle popolazioni che parlano il friulano e di quelle che appartengono alla minoranza slovena e germanofona. Gli altri gruppi linguistici non hanno goduto in passato di una adeguata protezione, ma la legge n. 482/1999 e il relativo regolamento di attuazione approvato con DPR 345/2001, nell'intento di valorizzare il patrimonio linguistico e culturale di tutti i cittadini e in armonia sia con i principi della Costituzione italiana (art. 6) che con quelli stabiliti dagli organismi europei e internazionali, tutelano la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, croate e di quelle parlanti il franco-provenzale, il friulano, l'occitano e il sardo. Spetterà ai Consigli Provinciali delimitare il territorio dove verranno applicate le norme di tutela. Queste norme consentono nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado di fare ricorso alle lingue «protette» come strumento di insegnamento a richiesta delle famiglie interessate, anche se la lingua ufficiale resta sempre l'italiano¹⁹.

4.2.3. L'inserimento degli alunni stranieri e l'opzione interculturale

La normativa sull'inserimento scolastico degli alunni di origine diversa dall'italiana, fa riferimento ai principali documenti internazionali, abbracciando fin da subito quell'opzione interculturale che abbiamo visto presente sia nei documenti dell'UNESCO che in quelli del

¹⁸ Tranne per quanto riguarda la recente introduzione nelle indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado di alcuni insegnamenti in una lingua comunitaria.

¹⁹ In attuazione della citata legge n. 482/99 e del DPR 345/2001, il MIUR anche in considerazione della positiva esperienza compiuta nelle scuole negli ultimi anni scolastici, ha predisposto, con circolare n. 65 del 28 luglio 2004, un piano di finanziamento per la realizzazione di progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali appartenenti ad una minoranza linguistica.

Consiglio d'Europa²⁰. Questo è stato possibile anche perché l'Italia, divenuta solo dalla metà degli anni Ottanta meta di un massiccio flusso migratorio, ha potuto far tesoro delle esperienze dei Paesi di più antica migrazione (Glenn, 2004), sebbene la tradizione pedagogica interculturale del nostro Paese dati sin dagli anni Settanta.

Già il DPR 22 del 1982²¹, proprio in un'ottica interculturale prevedeva attività di sostegno e di integrazione per gli alunni stranieri che comprendessero l'insegnamento della lingua e cultura del Paese d'origine; inoltre il loro inserimento era previsto nella «classe della scuola d'obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza» (Sirna Terranova, 1997, p. 76), quindi senza tenere conto dell'eventuale insufficiente conoscenza della lingua italiana. L'insegnamento della lingua d'origine, tuttavia, era affidato a soggetti esterni alla scuola, che avrebbero dovuto fornire queste conoscenze, in particolare attraverso l'utilizzo dei mediatori culturali, ad oggi assai frequente nella scuola italiana²². L'impatto della Legge Martelli (n. 39/1990), che garantisce le condizioni per la stabilizzazione degli immigrati, favorendo l'aumento dei bambini stranieri nelle scuole, viene assorbito dalle disposizioni del Ministero della Pubblica Istruzione che, con la circolare n. 205 del 26 luglio 1990 avente per oggetto «La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale», evidenzia il ruolo della «educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale» che «avvalora il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione della capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme». Viene poi sottolineato che l'educazione interculturale deve tendere «anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di

²⁰ È necessario qui riferirsi anche ad alcuni documenti non analizzati in precedenza. Per quanto riguarda l'UNESCO, la Raccomandazione n. 18 del 1982 che considera il riconoscimento della pari dignità di tutte le culture un fattore determinante di arricchimento reciproco; in sede ONU è fondamentale la *Convenzione internazionale per i diritti dell'infanzia* del 1989, nella quale vengono riconosciuti ai bambini i diritti all'identità nazionale, culturale e linguistica, il diritto a professare la propria religione e a parlare la propria lingua (cfr. Sirna Terranova, 1997, p. 75).

²¹ Il quale recepisce una Direttiva CEE del 25 luglio 1977 n. 77/486, in cui «si superano le strategie della separazione e dell'assimilazione e si propone il modello interculturale, che prevede l'accoglienza del soggetto immigrato, il riconoscimento della sua identità culturale e la sua integrazione nella società ospitante» (Sirna Terranova, 1997, p. 75).

²² Sull'analisi critica di tale figura professionale cfr. Tarozzi, 1998.

stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica²³.

Il Testo Unico del 16 aprile 1994 (D.L. n. 297), sintetizza tutte le norme legislative in vigore in materia di pubblica istruzione, e quelle riguardanti gli alunni stranieri agli artt. 1, 4, 115, 116, 118 e 131. Tuttavia, la legge Turco Napolitano (n. 40/1998) dal titolo «Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero», all'art. 36, intitolato «Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale» detta alcune norme relative all'istruzione, non modificate dalla successiva legge Bossi Fini (n. 189/2002). In particolare si sottolinea che «la comunità scolastica *accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza*; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni»; il regolamento attuativo di tale legge, il DPR 394/99, stabilisce all'art. 45 che «i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa tenendo conto: - dell'ordinamento degli studi nel Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; - dell'accertamento di competenze, abilità, livelli di preparazione dell'alunno». Si prevede inoltre che, in relazione ai livelli di competenza degli alunni stranieri, il collegio dei docenti definisca specifici interventi per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando preferibilmente le risorse professionali della scuola, anche mediante l'attivazione di progetti specifici. Inoltre vengono previste attività di aggiornamento per i docenti nel campo dell'educazione interculturale.

Con la circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006, il MIUR ha pubblicato le «Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri», un documento che ha lo scopo di fornire, oltre a un quadro normativo di riferimento, alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, per favorire sia l'ingresso degli alunni stranieri nella scuola, sia la loro riuscita nel percorso scolastico e formativo. Innanzitutto si osserva come il fenomeno dell'immigrazione

²³ In questo senso non è molto chiara l'interpretazione di Massimiliano Tarozzi, il quale sostiene che in questi anni si assiste in Italia ad una pedagogia compensativa basata sul modello gramsciano che, anche nei confronti dell'immigrazione meridionale, affermava che è necessario colmare il divario culturale che separa le classi svantaggiate ed oppresse da quelle socialmente privilegiate, misconoscendo il valore della differenza (cfr. Tarozzi, 1998, p. 25). Un ulteriore documento che conferma la scelta decisa da parte del Ministero dell'istruzione per l'opzione interculturale è la Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*.

sia un elemento costitutivo delle nostre società nelle quali sono sempre più numerosi gli individui appartenenti a diverse culture e come l'integrazione piena degli immigrati nella società di accoglienza sia un obiettivo fondamentale a cui la scuola contribuisce in modo fondamentale. La stessa integrazione è vista come un processo bidirezionale, che «prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie». In particolare, si sottolinea che se è utile riuscire ad accertare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe dell'alunno straniero, «rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica» e che «slittamenti di un anno su classi inferiori vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia»²⁴.

Sempre nel 2006 è stato istituito dal ministero della pubblica istruzione²⁵ l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, formato da un comitato scientifico, una consulta e un comitato tecnico. Il comitato scientifico ha recepito e ampliato le indicazioni della circolare del 1990, tenendo conto anche della legislazione promulgata negli ultimi quindici anni, elaborando il contributo «La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri». La specificità italiana nei confronti dei fenomeni migratori viene individuata nella sua strutturale dinamicità, pur nell'ambito di un processo di stabilizzazione. È questo uno dei motivi per cui risulta necessario elaborare una via italiana all'educazione interculturale; l'altro è l'intento evidente di valorizzare quanto è stato fatto a livello sperimentale e progettuale nella scuola italiana nel corso degli anni. Innanzitutto si ribadisce che «la presenza di minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare, anche in assenza di stranieri» (MPI, 2007, p. 6) e dunque che «l'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola» (MPI, 2007, p. 14). Vengono poi individuati quattro principi generali di riferimento per l'educazione interculturale:

1) universalismo, inteso come riconoscimento dei diritti universali dei minori sanciti dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia (1989), nonché delle esperienze che, già a partire dagli anni Settanta, la scuola italiana ha messo a punto nei confronti delle varie forme di diversità. Questo principio si articola nel riconoscimento del diritto di ogni bambino indipendentemente dalla sua cittadinanza e dalle condizioni di permanenza sul territorio

²⁴ I dati sul ritardo scolastico precedentemente evidenziati fanno pensare che lo slittamento alla classe inferiore sia invece un criterio frequentemente applicato di fronte in particolare alle difficoltà in lingua italiana evidenziate dagli alunni e come gli stessi studenti intervistati in parte mi confermeranno.

²⁵ Ora Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca (MIUR).

italiano; l'istruzione scolastica come dovere degli adulti, che vengono dunque identificati come debitori del diritto medesimo; il riconoscimento delle pari opportunità per tutti in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento;

2) scuola comune, intesa come specificità della scuola italiana che «si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati» (MPI, 2007, p. 8). Questa scelta si riaggancia ad una tradizione di integrazione della scuola italiana nei confronti delle varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale) e che, se si confronta sul terreno con diversi problemi – ad esempio di concentrazione/segregazione degli alunni stranieri e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie -, fa parte della sua tradizione e si allinea con le più recenti indicazioni, ad esempio dell'UNESCO e dello stesso Consiglio d'Europa nel Libro Bianco, in materia di «educazione inclusiva»;

3) centralità della persona in relazione con l'altro, come indicazione prevalente della pedagogia contemporanea e come principio valido per tutti gli alunni e particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata;

4) intercultura, come prospettiva che prevede «la promozione del dialogo e del confronto tra le culture per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe» (MPI, 2007, p. 8); non si tratta dunque di limitarsi a misure compensatorie o di emergenza ma «di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, di genere, livello sociale, storia scolastica)» (MPI, 2007, p. 9), oltre che di prestare «particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (MPI, 2007, p. 9).

Particolarmente interessante risulta la seconda sezione, relativa alle specifiche competenze interculturali all'interno della scuola, le quali hanno come obiettivo quello di costruire la classe interculturale come «luogo di costruzione identitaria per tutti gli alunni». In questa sezione si ribadisce con forza la necessità del superamento di una prospettiva «culturalista» nei confronti sia della cultura d'origine, che di quella nazionale; l'importanza di strategie centrate non solo sugli aspetti cognitivi (conoscenza delle culture altre ecc.), ma sugli aspetti affettivi e relazionali; la necessità che l'educazione interculturale affronti «tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse» (MPI, 2007, p. 16),

pur senza ridursi a questi aspetti; così come la necessità di inserire l'educazione interculturale all'interno di un più generale progetto della scuola come «un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale»(MPI, 2007, p. 18).

Infine, anche nell'ultimo Atto d'indirizzo del ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca dell'8 dicembre 2009, si sottolinea la «massima attenzione all'inclusione», ma soprattutto in un'ottica compensativa, in quanto «soprattutto agli alunni stranieri di recente immigrazione, e cioè con cittadinanza non italiana e non italofoeni, occorre assicurare - nel contesto di una dimensione laicamente aperta alle istanze interculturali - un'adeguata conoscenza della nostra lingua e delle nostre regole di convivenza civile, in modo da favorire l'apprendimento e da garantire un inserimento consapevole ed equilibrato nella comunità scolastica e in quella territoriale».

Capitolo 5

La ricerca sulle seconde generazioni

5.1. L'approccio generazionale allo studio degli alunni migranti

Similmente a quanto messo in evidenza per l'aspetto legislativo, anche la riflessione teorica su diversità culturale ed educazione in Italia data a partire dagli anni Settanta e Ottanta. Nonostante la ricerca abbia affrontato anche la questione delle minoranze culturali presenti nel nostro Paese¹, la parte più imponente degli studi sul tema riguarda l'infanzia migrante. È proprio a questi contributi che farò riferimento nei paragrafi seguenti, anche se la mole di studi e ricerche prodotti non permette di presentarne qui una rassegna esaustiva. Un altro aspetto della ricerca in questo campo è la sua interdisciplinarietà, per cui nell'elaborazione del problema, nonché nella ricerca di soluzioni e proposte, sono coinvolte la pedagogia interculturale, l'antropologia e la sociologia dell'educazione, la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, solo per citare le discipline più direttamente coinvolte.

I primi contributi interessanti vengono forniti dall'antropologia e dalla pedagogia. In particolare quest'ultima affronta le questioni legate alle migrazioni con un interesse fin da subito volto all'intervento, in quanto «lo specifico della ricerca pedagogica rispetto ad altre discipline che a diverso titolo si occupano di fenomeni educativi [...] non è solo quello di descrivere e comprendere i processi educativi ma anche quello di fornire una conoscenza capace eventualmente di orientare quegli stessi processi» (Caronia, 1999, p. 92). I contributi di pedagogia interculturale mostrano la consapevolezza degli autori che le scienze dell'educazione debbano lasciarsi interrogare e sfidare sul proprio modo di «fare scienza» da chi è portatore di altre culture:

Il problema educativo dell'accoglienza in chiave pedagogica è quindi, innanzitutto, un problema che possiamo chiamare «autoreferenziale». Prima ancora di chiederci che cosa fare sul piano didattico, occorre domandarsi «chi siamo noi educatori, portatori di una cultura di fronte alle altre?», specie quando queste altre culture germinano da tradizioni religiose e pratiche educative molto lontane dalle nostre e, così profonde, da strutturare stili cognitivi (immagini della mente e concettualizzazioni) così diverse (Demetrio, Favaro, 1992, p. 8).

La conseguenza di questa interrogazione risulta nel riconoscimento dell'alterità come identità e risorsa con la quale interloquire in termini di assoluta parità, al di là di qualsiasi logica «compensativa» (Demetrio,

¹ Solo a titolo di esempio, vorrei ricordare qui le interessanti ricerche sugli attrazionisti viaggianti e la comunità valdese di Francesca Gobbo (1999; 2006).

Favaro, 1992, p. 39). L'attenzione è subito rivolta in particolare ai figli degli immigrati, in quanto se «l'immigrato adulto vive – e può vivere per lungo tempo – una vita parallela a quella degli autoctoni (contrassegnata da caratteri di antinomia, anomia, giustapposizione dei valori e dei comportamenti)», è la loro presenza «a porre invece con forza istanze di integrazione, di riconoscimento, di mediazione delle culture e dei conflitti, a provocare nella scuola modificazioni e cambiamenti significativi» (Demetrio, Favaro, 1992, p. 49). Al di là delle intenzioni, però, è frequente in questi contributi l'uso di metafore relative allo sradicamento e all'alterità che suggeriscono una lettura della relazione del soggetto migrante con la propria origine e il proprio futuro che mantiene i caratteri della «deprivazione», in particolare per quanto riguarda le questioni linguistiche:

Per questi bambini, il bilinguismo deve essere *faticosamente* e, a volte, *penosamente* conquistato e rappresenta *la chiave per accedere a un mondo, spesso chiuso e diffidente, quando non apertamente ostile*, tanto da suggerire che solamente questo mondo (e, di conseguenza, solamente la sua lingua) valga la pena d'essere conquistato. Secondo i risultati di ricerche condotte in Paesi diversi è possibile affermare che il rischio più forte corso dalla seconda generazione di migranti non sembra risiedere nelle difficoltà di conciliare dentro di sé due sistemi linguistici e culturali, *due identità che si oppongono*, ma soprattutto nella possibilità, purtroppo molto reale, di trovarsi ad occupare spazi marginali in entrambi i mondi, le culture e i sistemi linguistici (Demetrio, Favaro, 1992, p. 66-67, corsivi miei).

Anche se queste sottolineature vanno storicamente contestualizzate in un momento in cui la pedagogia italiana si confrontava per la prima volta con questo fenomeno, e dunque andava scossa da un certo provincialismo che tendeva a negare il problema, facendo emergere il disagio nascosto dei giovani figli di immigrati, uno studio di Agostino Portera del 1997, rivolto a giovani italiani emigrati in Germania, cerca di spezzare l'immagine del «povero immigrato» e, come vedremo, attraverso le storie di vita cerca di far emergere le strategie di adattamento positive al nuovo ambiente che per alcuni soggetti hanno fatto sì che più che un limite, la diversità divenisse una ricchezza.

Nello studio dei figli di migranti come «cartina di tornasole» degli esiti complessivi delle politiche di inclusione o integrazione (Ambrosini, 2006, p. 87), si possono distinguere sostanzialmente due approcci: il primo si basa su studi rivolti a gruppi nazionali e culturali specifici²; il secondo, il quale ha preso sempre più piede negli ultimi anni, è l'approccio di tipo generazionale. Esso «si basa sulla convinzione che il contesto storico in cui questa generazione di figli di migranti vive la sua transizione verso l'età adulta abbia alcune importanti specificità che lo distinguono da quanto vissuto dalle generazioni precedenti in paesi di più antica immigrazione» (Leonini, Rebughini, 2010, p. 16)³. Questa convinzione ha il proprio fondamento

² Solo per citare i più importanti svolti in Italia negli ultimi anni, si vedano: Andall, 2002, sugli italiani di origine africana; Ceccagno, 2004, sui giovani migranti cinesi, Queirolo Palmas, Torre, 2005, sui giovani latinoamericani a Genova; Frisina, 2006, sui giovani musulmani italiani.

³ La ragione sta nel fatto che le ricerche hanno dimostrato come la provenienza geografica non sia di per sé esplicativa delle differenze fra i diversi gruppi, ma di come si debba tener conto dell'insieme di fattori che concorrono a definire

teorico in uno studio di Ruben G. Rumbaut del 1997, in cui l'autore, mettendo in discussione la linearità dei processi di assimilazione, considera diversi esempi da cui emerge che se l'assimilazione linguistica ha l'andamento lineare di una freccia scoccata verso il bersaglio, vale a dire la padronanza dell'inglese americano e la perdita della conoscenza della lingua madre, il processo di acquisizione di un'identità diversa da quella originaria assume invece l'andamento di un boomerang, per cui le generazioni successive riscoprono e valorizzano l'identità delle origini⁴. Esistono dunque «diversi modi nei risultati di incorporazione e assimilazione che non possono essere estrapolati semplicemente dall'esperienza dei primi gruppi di migranti della stessa nazionalità» (Rumbaut, 1997, p. 947). Questo autore ha inoltre coniato una terminologia largamente usata per classificare i giovani migranti a seconda del momento di arrivo nel Paese d'accoglienza: la generazione 2 o seconda è quella nata nel Paese d'accoglienza da genitori immigrati; la generazione 1,5 è quella che ha cominciato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d'origine, ma ha completato l'educazione scolastica all'estero ed è dunque emigrata prima del compimento dei 13 anni; la generazione 1,25 è quella che emigra tra i 13 e i 17 anni; la generazione 1,75 si trasferisce all'estero in età prescolare (0-5 anni). La definizione di Rumbaut permette dunque di distinguere «un uso restrittivo del termine seconda generazione, per indicare soltanto i figli nati in Italia da genitori migranti, da un uso estensivo che comprende tutti coloro che sono in qualche misura figli di una generazione di padri e di madri migranti, che hanno migrato con loro o che sono arrivati successivamente per ricongiungimento familiare» (Besozzi, 2007, pp. 17-18). Ciononostante, è da sottolineare come anche il concetto di seconda generazione presenti dei limiti; esiste infatti il rischio di «attribuire una capacità esplicativa esaustiva al luogo di nascita dei genitori, finendo per ingabbiare le infinite traiettorie di vita in schemi soffocanti l'originalità dei percorsi individuali. In questo caso il concetto di seconda generazione si trasforma in uno stereotipo, un'etichetta scomoda, una zavorra carica di pregiudizi e di retorica, rifiutata in primo luogo dalle persone stesse per le quali è stata pensata» (Demarie, Molina, 2004, p. XIII).

5.1.1. La discontinuità fra prime e seconde generazioni: alcune caratteristiche della società italiana

Diversi studiosi italiani fanno ormai riferimento a questo filone della ricerca statunitense sui figli dei migranti, il quale sembra attagliarsi in modo particolarmente efficace alla nostra realtà. Luca Queirolo Palmas mette in evidenza sia la scarsa rilevanza delle variabili etnico-culturali nella spiegazione dei risultati dei giovani «stranieri» in ambito scolastico, sia l'importanza di superare la distinzione binaria fra stranieri e autoctoni, nazionali e non nazionali, e di mettere invece in evidenza la differenza fra alunni nati in Italia o

la realtà socio-esistenziale di un gruppo piuttosto che di un altro, come messo in evidenza anche dagli studi di Ogbu (cfr. *ivi*, cap. 3). Dunque, la sola considerazione di variabili legate all'area di provenienza risulta rischiosa in quanto induce ad assumere una concezione essenziale della cultura, piuttosto che processuale o personalistica (Gilardoni, 2008, p. 67).

⁴ Le identità proposte da Rumbaut sono quattro: l'identità americana piena e senza scarti, l'identità americana «hyphenated» o col trattino, l'identità nazionale d'origine, l'identità pan-etnica di minoranza (Rumbaut, 1997, p. 941).

migranti⁵. Maurizio Ambrosini discute invece alcune caratteristiche della società italiana con riguardo alla formazione di una seconda generazione di origine immigrata, che esporrebbero questi minori non solo al rischio del fallimento e della dispersione scolastica, ma anche a quello di un conflitto intergenerazionale dovuto a diversi fattori. Per quanto riguarda il primo punto, i ricongiungimenti familiari in Italia avvengono ancora in condizioni di precarietà, e questo influisce sull'inserimento scolastico dei minori, che avviene durante tutto l'anno e in genere senza un adeguato supporto linguistico e/o in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica. Per quanto riguarda il secondo punto, la difficoltà nel seguire i figli da parte dei genitori immigrati è dovuta innanzitutto al fatto che, a differenza degli Stati Uniti, quasi tutta la popolazione immigrata arriva nel nostro Paese senza conoscere l'italiano, e ne acquisisce in genere una conoscenza piuttosto limitata che si ripercuote poi nella relazione con i figli nati in Italia. Un ulteriore elemento è dato dal fatto che i genitori sono poco presenti in casa, a causa dell'elevato numero di ore lavorative che li porta a stare spesso fuori, e non possono nemmeno contare su una struttura familiare allargata o su una rete etnica che, come abbiamo visto nel terzo capitolo, si rivela di fondamentale supporto nei confronti dell'educazione dei figli. Un caso opposto, ma con le stesse conseguenze, si ha quando le madri non lavoratrici non riescono ad inserirsi adeguatamente nella società d'accoglienza, vivendo appartate in casa e dunque sentendo in modo più acuto la dissonanza culturale fra i modelli educativi della cultura d'origine e quelli appresi a scuola dai figli. Infine, nella scuola italiana le iniziative di accoglimento degli alunni immigrati sono perlopiù nate dal basso e, essendo venute meno negli ultimi anni le risorse da dedicare a questo tipo di iniziative, è diminuita la capacità istituzionale di farsi carico dell'integrazione nel sistema scolastico dei minori di origine straniera (Ambrosini, 2006, pp. 87-88).

Non sono però solo queste le ragioni che possono preludere ad una difficoltà di comunicazione fra genitori e figli⁶. Una delle caratteristiche dell'incorporazione dei migranti nella società italiana è infatti l'integrazione subalterna, per cui gli immigrati sono ammessi in quanto lavoratori disponibili ad accollarsi le occupazioni sgradite e ormai diffusamente rifiutate dai lavoratori italiani, in un contesto sempre più precario, così come sancito dalla legge Bossi-Fini (Ambrosini, 2004, p. 17). Questo tipo di integrazione produce delle conseguenze cognitive a livello della percezione degli immigrati nel contesto d'accoglienza, quali la contraddizione tra la loro accettazione nel sistema economico e la resistenza diffusa verso la loro presenza sociale; l'attribuzione su base collettiva e nazionale dell'attitudine a ricoprire determinate occupazioni,

⁵ Egli poi identifica cinque temi chiave intorno a cui si è orientata la ricerca per quanto riguarda l'impatto dei minori stranieri sul sistema scolastico italiano:

- 1) il miglioramento delle rilevazioni statistiche e amministrative sulle presenze;
- 2) le pratiche e rappresentazioni degli insegnanti;
- 3) le differenze, l'intercultura e le implicazioni educative;
- 4) le lingue come perno attorno a cui si strutturano l'inserimento scolastico e la relazione educativa;
- 5) le politiche locali e nazionali, le reti sociali e istituzionali nella gestione dell'integrazione scolastica (Queirolo Palmas, 2006).

⁶ Le dissonanze che questa situazione provoca fra genitori e figli vanno dal rovesciamento dei ruoli e la perdita di autorevolezza, al rifiuto dell'integrazione subalterna, alla resistenza nei confronti della trasmissione della cultura d'origine, ai conflitti intergenerazionali, con una particolare rilevanza nel caso delle ragazze (Ambrosini, 2004).

collocate però ai livelli più bassi della stratificazione sociale (come nel caso delle colf e delle badanti provenienti dall'America Latina); la dicotomizzazione, diffusa soprattutto fra i media, fra immigrati regolari e irregolari, ulteriormente aggravata con la recente introduzione del reato di clandestinità; la gerarchizzazione dei diversi gruppi nazionali come più o meno «integrabili», il che provoca ondate di intolleranza verso gruppi nazionali sempre diversi (come nel caso degli albanesi e dei rumeni). Inoltre, questo fatto drammatizza il rapporto tra le giovani seconde generazioni e la società adulta, in quanto

si intreccia con la tensione tra l'immagine sociale modesta e collegata a occupazioni umili dei genitori, e l'acculturazione agli stili di vita e alle rappresentazioni delle gerarchie occupazionali acquisita dai figli attraverso la socializzazione nel contesto delle società riceventi. Da questo punto di vista, il problema delle seconde generazioni si pone non perché i giovani di origine immigrata siano culturalmente poco integrati, ma al contrario perché, essendo cresciuti in contesti occidentali, hanno assimilato gusti, aspirazioni, modelli di consumo propri dei loro coetanei autoctoni. Diventati adulti, come gli autoctoni tendono a rifiutare le occupazioni subalterne accettate di buon grado dai loro padri (Ambrosini, 2004, pp. 20-21).

Anche Elena Besozzi mette in luce alcune dinamiche e condizioni che riguardano le seconde generazioni italiane, fra cui il conflitto fra la ricerca da parte dei giovani di autonomia e la condizione originaria e i legami famigliari, conflitto causato da motivazioni ed aspettative ancorate a modelli e stili di vita e di consumo occidentali, veicolate dal gruppo dei pari, e divergenti da quelle familiari (Besozzi, 2007, p. 24). Questa dissonanza fra le seconde generazioni e le famiglie, riconosciuta, anche se con tratti diversi, anche dalla ricerca statunitense, fa sì che, come sottolinea Annalisa Frisina, la domanda di fondo nelle ricerche sulle seconde generazioni non riguardi più la loro integrazione o assimilazione in rapporto alle origini dei loro genitori, ma si focalizzi piuttosto sulle «forme di multiculturalismo quotidiano»: «quali differenze vengono utilizzate da giovani che hanno a disposizione un vario ed articolato repertorio di identificazioni e distinzioni? In quali contesti? Con quali significati e con quali ricadute pragmatiche?» (Frisina, 2006, p. 63). A questo proposito, nei paragrafi che seguono cercherò di presentare alcuni risultati delle ricerche più recenti riguardanti le seconde generazioni, riferite in particolare al periodo dell'adolescenza e della preadolescenza e all'esperienza nel contesto scolastico, dividendole in due filoni principali di studio che, seppur indagando il medesimo ambito, si pongono a mio parere domande di ricerca sostanzialmente diverse. Il primo filone riguarda le condizioni che favoriscono il successo formativo delle seconde generazioni in senso ampio e quelle che, per converso, influiscono sul fenomeno della dispersione scolastica. Il secondo filone, invece, riguarda le problematiche relative alla costruzione dell'identità ed il sentimento di benessere o disagio a scuola.

5.2. Successo formativo, dispersione scolastica e segregazione formativa

Già Elena Besozzi, in un articolo del 2002, sottolineava come «proprio per l'importanza assegnata alla riuscita scolastica, merita che questa venga presa direttamente in considerazione quale elemento chiave di analisi, ma con un approccio multidimensionale, che considera tanto per la riuscita, quanto per la soddisfazione, variabili di tipo strutturale, relazionale e soggettive» (Besozzi, 2002, p. 60). In effetti, i risultati della ricerca in questo campo vanno pressoché tutti nella direzione di dar conto della complessità del parametro della riuscita scolastica, nonché della necessità di una lettura più approfondita del dato relativo al ritardo scolastico degli alunni di origine diversa dall'italiana.

Già una ricerca condotta alla fine degli anni Novanta da Leonardo e Maria Grazia Fischer⁷, mette in evidenza come, al di là del luogo comune piuttosto diffuso che le differenze etniche e culturali costituiscano una causa potenziale di insuccesso scolastico, il problema grave del ritardo sia in larga misura dovuto all'inserimento degli allievi in classi non corrispondenti alla loro età o comunque a perdite di tempo generate dal processo migratorio (Fischer, Fischer, 2002, p. 91). Inoltre, a parità di bassa condizione sociale, la percentuale di studenti italiani con valutazioni scolastiche scadenti è maggiore rispetto a quella degli alunni immigrati⁸. Un altro risultato della ricerca è, come già messo in evidenza nel primo paragrafo, l'importanza della socializzazione fra pari, che sembra avere un effetto positivo anche sul risultato scolastico. Questi risultati, confrontati con quelli relativi ad altri sistemi scolastici europei, quali quello tedesco e quello francese, portano gli autori ad orientarsi verso una previsione positiva nei confronti delle capacità del nostro sistema scolastico di divenire mezzo di mobilità sociale per gli alunni stranieri. Ciononostante, le ambiguità fra una visione della scuola «possibile trampolino della promozione sociale, oppure come l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per il confinamento dei figli degli immigrati ai margini della buona occupazione e delle opportunità di effettiva integrazione nelle società ospitanti» (Ambrosini, 2004, p. 34) non sembrano del tutto sciolte.

Chiara Colombo sottolinea infatti come «i ragazzi immigrati sembrano sperimentare sia per gli esiti, sia per le scelte scolastiche, una sorta di mobilità discendente, affine in qualche modo a quella dei genitori in ambito lavorativo» (Colombo, C., 2007, p. 138). È in particolare a questa studiosa che si devono gli studi più approfonditi nell'ambito del risultato scolastico, in cui vengono distinti la riuscita scolastica, che si limita agli esiti e di cui fanno parte anche i dati sul ritardo, e il successo formativo, considerato come «un fenomeno complesso e multidimensionale, che si configura sia come esito che come processo» (Colombo, C., 2009, p. 126). In particolare, sul successo formativo incidono fattori macro o strutturali, a livello delle

⁷ Dal titolo «Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi», ha coinvolto diverse università italiane e ha interessato 954 studenti, stranieri e italiani, che durante l'anno scolastico 1998-1999 frequentavano la terza media, in nove città (Arezzo, Bari, Bologna, Brescia, Genova, Modena, Padova, Ravenna e Torino).

⁸ Gli autori dunque invitano il ministero a non limitarsi a calcolare percentuali di ritardo e bocciature degli immigrati, confrontati con gli italiani, ma a raccogliere dati essenziali sulla condizione sociale e culturale dei genitori, sulla carriera scolastica pregressa degli studenti e sull'eventuale diversità di livello occupazionale dei genitori fra l'Italia e il luogo d'origine.

politiche e delle normative; meso o intermedi, a livello delle singole scuole; micro o individuali, relativi alle caratteristiche e competenze degli alunni e delle alunne. In particolare, per il terzo gruppo di fattori, questa studiosa sottolinea come le competenze degli alunni e alunne «possono favorire la riuscita nella misura in cui la scuola e i docenti sono in grado di riconoscerle e valorizzarle» (Colombo, C., 2009, p. 128).

Gli insegnanti e la scuola rivestono inoltre un ruolo molto importante anche nell'orientamento degli studenti, relativamente alle scelte da compiere dopo la scuola dell'obbligo. In particolare, Maddalena Colombo si domanda quali siano le ragioni della cosiddetta segregazione formativa, che porta una quota consistente di minori di cittadinanza non italiana a preferire percorsi scolastici tecnico-professionali (istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale) rispetto a quelli liceali, con uno scarto significativo rispetto ai coetanei italiani (Colombo, M., 2007, p. 89). Infatti l'autrice sostiene che «se il basso status socioeconomico è correlato a una riuscita scolastica inferiore sia per gli stranieri sia per gli italiani» e, come visto, in misura minore per i primi, ciononostante «è possibile che le ricadute inferiorizzanti delle condizioni socioeconomiche svantaggiate abbiano maggior incidenza sul giovane di cittadinanza straniera, colpito anche da stereotipi razziali e altre dinamiche di esclusione in vista del passaggio al mondo del lavoro» (Colombo, M., 2007, p. 90). La studiosa dà quindi una spiegazione di questo tipo di orientamento, secondo cui esso terrebbe conto sia dello status socioeconomico della famiglia, e quindi del concreto supporto che essa può fornire nello studio, sia del rendimento personale dell'alunno, basato sul risultato scolastico, combinando dunque opportunità e capacità come binomio fondamentale per sostenere opportunamente i percorsi di integrazione e mobilità sociale dei giovani stranieri (Colombo, M., 2007, p. 110). Questa conclusione, in realtà, non tiene conto del fatto che, come detto più sopra, il risultato scolastico non è sempre un indicatore affidabile delle capacità e competenze conseguite dagli alunni stranieri nel loro percorso di studi. In particolare, ancora Elena Besozzi, presentando una ricerca condotta dall'ISMU nel 2005⁹, sottolinea come lo status e, in specifico, il capitale culturale della famiglia, incidano sulle scelte del tipo di scuola, ma non in modo totalmente lineare, in quanto altri elementi concorrono a definire la scelta come il sesso, il momento dell'arrivo in Italia, il desiderio di scegliere una determinata professione o la vicinanza all'istituto frequentato. Anche in questo caso, il processo di scelta della scuola è la risultante di un concorso di fattori che possono essere visti come vincoli o come opzioni e risulta fondamentale il momento di inserimento nella scuola italiana: hanno meno difficoltà gli alunni inseriti alla primaria o alla secondaria di secondo grado, mentre coloro che vengono inseriti nel periodo della preadolescenza, quindi tra gli 11 e i 13 anni, presentano maggiori difficoltà nel prosieguo degli studi (Besozzi, 2007).

⁹ Dal titolo «Percorsi lineari e discontinui dei giovani di seconda generazione nella transizione dalla formazione al lavoro», e a cui si riferiscono anche parte degli articoli sopra citati. L'indagine, di durata biennale, ha previsto nel corso del primo anno una mappatura completa delle presenze di studenti stranieri in relazione all'offerta scolastica e formativa in Lombardia per i giovani 14-18enni, con riferimento all'anno scolastico 2004-05, posto a confronto i dati del 2003-04. Il secondo anno, sono stati intervistati 1047 giovani stranieri.

Una recente ricerca (Gilardoni, 2008) ha riguardato adolescenti tra gli 11 e i 14 anni che frequentano scuole secondarie di primo grado in Lombardia e si è posta diversi obiettivi, fra cui quello di verificare la possibile applicazione alla realtà italiana della teoria dell'assimilazione segmentata di Portes (cfr. *ivi*, § 3.1.2.). Il primo punto interessante di questo studio è il fatto d'aver compreso nel campione anche i figli di coppia mista. Il risultato scolastico è stato considerato come un indicatore del processo di integrazione; secondo i risultati della ricerca, un maggior grado di benessere socioeconomico, di capitale culturale e di capitale sociale influenzano positivamente la riuscita scolastica, per cui «all'aumentare dei livelli di benessere socioeconomico, le scelte di italiani, stranieri e figli di coppia mista propendono significativamente verso percorsi formativi di più alto profilo e parimenti crescono le aspettative lavorative» (Gilardoni, 2008, p. 195). Ciononostante, fra le differenze più vistose fra italiani e stranieri permane proprio la diversa riuscita scolastica, ed essa riguarda anche i figli di coppia mista, i quali, contrariamente a quanto si sarebbe potuto immaginare, si avvicinano più agli stranieri in Italia da più tempo che agli italiani. Viene inoltre confermato quanto messo in luce da Maurizio Ambrosini, e cioè il fatto che «dal punto di vista lavorativo, il lavoratore immigrato è inserito al livello dei mestieri più umili in nicchie di specializzazioni etniche che rimangono stabili nel tempo» (Gilardoni, 2008, p. 195). Se, come visto sopra, il benessere socioeconomico incide fortemente sulla scelta relativa alla formazione, la scuola italiana, conclude l'autrice, deve ancora compiere ulteriori passi verso il raggiungimento delle pari opportunità. La studiosa, inoltre, ritiene che i percorsi di assimilazione ascendente, selettiva e discendente ipotizzati da Portes possano realizzarsi anche nel contesto lombardo, con prevalenza di quella ascendente, ipotesi che la studiosa motiva con diverse considerazioni, ma sostanzialmente con la presenza di due fattori importanti: la forte propensione delle famiglie immigrate verso l'investimento nello studio e nella formazione e l'esistenza nel mercato del lavoro lombardo di possibilità di mobilità relativa, situata in un'area «riservata» agli immigrati, costituita da professioni artigianali e dalla manodopera specializzata (Gilardoni, 2008, p. 216)¹⁰. L'assimilazione selettiva non sembra invece interessare se non limitatamente la realtà italiana, per la minor presenza, rispetto agli Stati Uniti, di comunità nazionali di riferimento, dovute alla particolare realtà del fenomeno migratorio in Italia, relativamente recente e caratterizzato da un'elevata eterogeneità culturale. Infine, l'assimilazione verso il basso sembra costituire un rischio solo per alcuni gruppi, in particolare i latinoamericani.

Come già sottolineato in precedenza, spesso i dati sul risultato scolastico, insieme ad altri fattori, vengono utilizzati come indicatori dei percorsi di integrazione. Una proposta che va in questa direzione è stata presentata da Elena Besozzi, che individua tre profili di studenti: il basso profilo, che caratterizza un soggetto con scarse risorse economiche e culturali, molte difficoltà scolastiche, poche aspirazioni verso la

¹⁰ A questo proposito, però, la studiosa mette in evidenza come esistano forti differenze di genere: le ragazze immigrate sono quelle che, nel campione da lei considerato, investono maggiormente sulla propria formazione anche in termini di impegno, e che dovranno probabilmente fare i conti con un mercato del lavoro etnicizzato e discriminante, anche dal punto di vista dell'appartenenza di genere.

scuola e deboli aspettative di promozione sociale¹¹; l'acquisitivo realistico, il quale ha poche risorse economiche, ma una buona riuscita scolastica che lo orienta verso un progetto focalizzato sul lavoro, da realizzare attraverso un investimento in legami e risorse dentro la realtà quotidiana; l'acquisitivo esplorativo, che è rappresentato da soggetti ricchi in risorse economiche e culturali, una buona riuscita scolastica e che esprimono un orientamento aperto a diverse possibilità e fortemente centrato sulla propria autorealizzazione¹² (Besozzi, 2009, pp. 45-48). Secondo l'autrice, dunque, l'esistenza di questi diversi profili conferma l'ipotesi che, anche dal punto di vista dell'esito formativo, non esista un'unica strada predeterminata per i giovani di origine non italiana, i quali si configurano piuttosto come attori capaci, anche se in gradi diversi, di elaborare strategie e progetti di vita dinamici ed eterogenei. Restano però le zone d'ombra evidenziate nel corso di questo paragrafo, che andranno affrontate non con ricette valide per tutti, ma riconoscendo che «sono gli alunni stessi a compiere scelte di fondamentale importanza per il loro successo (o insuccesso) scolastico» (Glenn, 2004, p. 179).

5.3. Identità e benessere a scuola

Nella considerazione delle problematiche relative alla costruzione dell'identità nel periodo adolescenziale, è ormai dato acquisito dalla ricerca che quest'età costituisca un momento critico per la definizione dell'identità personale per i giovani indipendentemente dalla loro provenienza e dal loro vissuto migratorio, ma anche come per la loro particolare condizione i ragazzi «stranieri» si trovino ad affrontare non soltanto i cambiamenti legati ai processi di crescita, ma anche altri problemi e criticità dovute al loro inserimento in un ambiente socio-culturale quasi sempre molto diverso da quello d'origine. Come accennato in precedenza, l'affermazione di una condizione comune a stranieri ed autoctoni con riguardo alle sfide di costruzione identitaria nel periodo dell'adolescenza non è cosa scontata, ma ha dovuto superare l'idea che lo «straniero» fosse sempre e comunque deprivato rispetto all'autoctono. La prima ricerca che si è posta come finalità generale quella di indagare la diversità culturale come possibile ricchezza nell'ambito della costruzione dell'identità è stata svolta da Agostino Portera. Si tratta di una ricerca longitudinale che indaga nello specifico i fattori di rischio e i fattori protettivi legati all'assunzione di identità in un contesto multiculturale¹³. Come l'autore scrive nell'introduzione al suo lavoro, esso

non vuol essere solo un mero contributo per comprendere più a fondo o per aiutare «i poveri stranieri» ad inserirsi nella nostra società, ritenuta aprioristicamente come migliore o superiore. L'obiettivo principale consiste nel cercare di individuare i problemi comuni a tutti gli esseri umani e di

¹¹ Questo gruppo rappresenterebbe circa il 25% dei soggetti del campione utilizzato per la ricerca (cfr. nota 11) e corrisponderebbe alla cosiddetta assimilazione verso il basso di Portes, confermando la ricerca di Gilardoni sopra citata per quanto riguarda la maggioranza di provenienze dall'America Latina.

¹² Questo gruppo è composto per la maggioranza di ragazze.

¹³ Questa ricerca è stata condotta con 23 giovani italiani emigrati in Germania, intervistati in diverse occasioni lungo un arco temporale di 7 anni.

prospettare delle soluzioni da tutti condivisibili. Mediante delle proposte di carattere metodologico - didattico [...] s'intende soprattutto ribadire l'importanza del non continuare a dividere gli uomini¹⁴ in autoctoni e stranieri, costringendo alcuni soggetti a divenire tali persino a se stessi (Portera, 1997, p. 19).

Riferendosi concettualmente ad alcune teorie sull'adolescenza¹⁵, l'autore si chiede se l'emigrazione debba necessariamente essere associata a conseguenze psichiche negative, e non costituisca invece una *chance* ulteriore per lo sviluppo della personalità del singolo. Se l'emigrazione, infatti, costituisce un evento critico e stressante della vita, questo tipo di situazioni può avere anche effetti positivi sullo sviluppo della persona e stimolarne un complessivo miglioramento che, fra l'altro, è spesso fra le motivazioni che spingono ad emigrare. Le domande che l'autore si pone sono, a mio parere, di fondamentale importanza; egli infatti si chiede, nella prospettiva di un aumento della mobilità umana causata anche dall'allora recente costituzione dell'Unione Europea:

l'emigrazione, la vita in contesto multiculturale sono da considerarsi come cause di disturbo, di malattia, oppure è anche possibile trarne arricchimento? Come mai solo pochi soggetti riescono a trarne profitto, mentre tanti altri addirittura si ammalano? È possibile realizzare concretamente i presupposti della pedagogia interculturale, o essi rappresentano solo un'utopia? (Portera, 1997, p. 57).

L'autore, dunque, pur non negando il disagio spesso legato al fenomeno delle migrazioni e della diversità culturale ad essi connessa, cerca di andare oltre, individuando sia i fattori che possono rendere quest'esperienza arricchente per la costruzione identitaria dell'individuo¹⁶, sia i bisogni umani fondamentali per il suo sviluppo psico-fisico e a cui la scuola, oltre che la famiglia e la società, sono tenute a rispondere. L'autore innanzitutto identifica alcuni fattori negativi e che amplificano il rischio di provocare conflitti o crisi identitarie in contesto multiculturale, ma che non sottostanno a meccanismi lineari di causa-effetto. Come già evidenziato al § 1.1 del presente capitolo, fra i fattori di rischio vi sono i comportamenti ambivalenti, scaturenti dalle differenti forme educative tra scuola e famiglia¹⁷; stigmatizzazione e discriminazione; isolamento e solitudine; l'essere posti di fronte ad una scelta esclusiva fra cultura familiare da un lato e cultura della società d'accoglienza dall'altro. Quest'ultima scelta in particolare risulta per loro impossibile, in quanto nell'adolescenza i ragazzi hanno bisogno tanto dell'affetto e del sostegno dei genitori, quanto

¹⁴ La locuzione esseri umani sarebbe stata in questo caso più appropriata e meno escludente.

¹⁵ Nello specifico, la teoria psicoanalitica di Erikson, l'interazionismo simbolico di Mead, Goffman e Krappmann, il modello ecologico di Bronfenbrenner e la teoria della personalità e del comportamento di Rogers.

¹⁶ Partendo da una prospettiva dell'identità come integrazione delle sue diverse componenti.

¹⁷ Come scrive l'autore riferendosi alle seconde generazioni italiane in Germania: «Tali giovani [...] vengono quasi costretti a rimuovere le componenti culturali assimilate in famiglia o all'interno della subcultura italiana e ad assumere strategie comportamentali e di *coping* tipiche della società tedesca. Come risultato, vivono dei rapporti conflittuali tanto con gli insegnanti e con i loro amici tedeschi, quanto con i loro familiari: a scuola, a causa della rimozione o negazione di una parte della loro personalità (conflitti spesso inconsci), ed in famiglia per le differenze, manifeste, di pensiero e di comportamento (conflitti manifesti)» (Portera, 1997, pp. 150-51).

della stima e degli stimoli da parte della scuola e dei coetanei, dando dunque luogo a crisi d'identità e orientamento. Fra i fattori positivi, invece, oltre alle risorse personali (messe in evidenza anche da Frisina, 2006), risultano particolarmente importanti l'apertura dei genitori nei confronti della società d'accoglienza¹⁸; la comprensione e la fiducia da parte dei genitori; l'esperienza positiva di accettazione e di rispetto nel Paese di accoglimento soprattutto durante i primi contatti; la comprensione da parte degli insegnanti e degli educatori; l'assenza di forzature verso l'assimilazione a scuola e durante il tempo libero; l'importante ruolo degli amici come «funzione ponte» tra le due culture. Sugli ultimi tre punti in particolare vale la pena di riflettere. Innanzitutto, una curiosità rispettosa nei confronti della diversità culturale degli alunni, che non cerca né di negarla, né di esasperarla, sembra avere avuto un effetto positivo sui ragazzi oggetti dello studio nello sviluppare in loro sicurezza di sé, apertura e fiducia. Inoltre, coloro che hanno ricevuto dagli insegnanti accettazione, riconoscimento e stima, senza dover pagare il costo della negazione di alcune componenti della loro identità, hanno avuto la possibilità di trovare compromessi originali in armonia sia con le richieste del mondo esterno sia con la loro identità, senza dover subire quell'aut aut fra cultura d'origine e cultura della società d'accoglienza visto più sopra. Infine, il gruppo dei pari ha una funzione estremamente protettiva nei confronti dei giovani immigrati e permette loro di instaurare primi contatti non conflittuali con la nuova cultura. L'autore trae da questa analisi alcune conseguenze per l'identità piuttosto interessanti. Innanzitutto, la necessità di non valutare i comportamenti in termini di opposti in quanto i giovani intervistati si pongono spesso compiti solo apparentemente antitetici:

Essi necessitano sia della fiducia (per aprirsi al mondo esterno), sia della diffidenza (per proteggersi, riuscire a mettere i limiti opportuni); sia di percepirsi come appartenenti ad un determinato gruppo (ciò, come abbiamo constatato, potrebbe persino comprendere comportamenti di tipo passivo o di sottomissione, nel caso in cui i soggetti debbano riuscire ad inserirsi con successo in alcuni gruppi sociali), sia dell'iniziativa e dell'attività che in altri gruppi o in altri momenti è indispensabile per raggiungere l'autonomia (Portera, 1997, p. 165).

Secondariamente, anche «l'alternativa fra un'identità personale stabile da un lato e la “dispersione dell'identità” dall'altro, appare troppo ristretta per comprendere bene le differenti forme d'identità assunte dai giovani con esperienza multiculturale» (Portera, 1997, p. 166).

L'autore, infine, identifica alcuni bisogni, intesi come espressione di processi interattivi tra il soggetto e l'ambiente circostante, fra cui è da evidenziare il bisogno di congruenza, inteso come esigenza di armonizzare il proprio sé ed il mondo esterno, ossia di poter essere autentici e raggiungibili come persona nel rapporto interpersonale, «di poter inviare messaggi e di adottare modalità comportamentali univoche e trasparenti, che rispecchino i reali sentimenti e le reali sensazioni corporee» (Portera, 1997, pp. 175-76). In un contesto multiculturale questo significa non sentirsi costretti a rimuovere o a negare parti di sé stessi

¹⁸ Come sottolinea l'autore, quando i genitori non alimentano preconcetti nei loro figli e non li ostacolano nei rapporti extrafamiliari, questi ultimi riescono più facilmente ad adattarsi al nuovo ambiente, confrontandosi con i conflitti quotidiani e utilizzando strategie di soluzione dei problemi appropriate ed efficaci (Portera, 1997, p. 155).

per raggiungere lo scopo di essere accettati. Un altro importante bisogno è quello di partecipazione attiva, cioè di avere l'effettiva possibilità di essere protagonisti e non succubi delle decisioni altrui nel contesto considerato¹⁹. La conclusione dello studio mette in luce come la soddisfazione di questi bisogni e degli altri identificati come condizione per un equilibrato sviluppo della personalità del soggetto, possano venire ostacolati o impediti nel contesto migratorio o nella vita in ambiente multiculturale dai fattori negativi visti più sopra; nello stesso tempo queste condizioni non rappresentano solo un rischio, in quanto per alcuni soggetti, in relazione ai fattori positivi e alle loro modalità di risposta, nonché ad adeguati interventi di prevenzione dei fattori di scompensazione, possono rivelarsi come opportunità di maggior arricchimento e crescita personale e sociale.

Altri studiosi si sono in seguito dedicati allo studio dei fattori che possono causare benessere o disagio negli adolescenti migranti. Gianfranco Secchiaroli e Tiziana Mancini, ad esempio, si rivolgono ad un campione misto di preadolescenti italiani e stranieri per indagare la modalità con cui stanno procedendo nella loro ricerca di nuove definizioni di sé e della propria identità (Secchiaroli, Mancini, 2002, p. 131). Gli autori prendono innanzitutto in considerazione la valutazione espressa dai ragazzi nei confronti dell'esperienza scolastica come indicatore di benessere o disagio, individuando tre gruppi: i soddisfatti, i tendenzialmente soddisfatti e gli scontenti. I ragazzi stranieri esprimono giudizi più polarizzati per quanto riguarda il grado di soddisfazione²⁰, oltre che giudizi parzialmente diversi dal gruppo degli italiani negli altri ambiti considerati dalla ricerca, come quello della scelta fra lo studio e il lavoro, delle aspettative nei confronti del futuro e le cose ritenute importanti per riuscire nella vita. Similmente a quanto rilevato da Portera, gli autori concludono dunque che «se è vero che il contesto scolastico sembra fornire (sia agli italiani che agli stranieri) un'occasione di esperienze utili a supportare un'immagine positiva del proprio sé, [...] sembra soprattutto opportuno sottolineare la maggior ambivalenza con cui i ragazzi stranieri tendono a collocarsi sul continuum benessere/disagio scolastico e relazionale» (Secchiaroli, Mancini, 2002, p. 176). Inoltre viene sottolineato come sia importante promuovere il dialogo fra le diverse dimensioni valoriali della cultura d'origine e di quella acquisita, come modalità di integrazione che più delle altre sembra «agevolare un più alto grado di benessere psicosociale nei preadolescenti» e che «potrebbe riflettersi anche nella costruzione di un'identità più libera da incertezze» (Secchiaroli, Mancini, 2002, p. 177).

Giovanni G. Valtolina, invece, si sofferma più lungamente sui fattori di disagio legati alla migrazione, sottolineando come esso sia dovuto ad un processo di acculturazione non lineare²¹. Nello stesso tempo evidenzia come esso dipenda da un intreccio di fattori in cui centrale risulta essere «la capacità di una società di articolare il rapporto fra la propria cultura e le culture altre di cui i migranti sono depositari, senza

¹⁹ Questa questione nella situazione italiana è legata in particolare alla possibilità per le seconde generazioni di essere titolari dei diritti civili e politici, possibilità non a tutti garantita visto che la legge di cittadinanza è tuttora fondata sullo *ius sanguinis*, anziché sullo *ius soli*, che agisce come un dispositivo di esclusione (Gilardoni, 2008, p. 20).

²⁰ Per cui risultano «sovrarappresentati sia nel gruppo dei soddisfatti, sia in quello degli scontenti», (Secchiaroli, Mancini, 2002, p. 148).

²¹ Per le diverse tipologie di acculturazione cfr. *ivi*, § 3.1.2.

sottoporre queste ultime a processi di negazione e svalutazione e, dunque, senza richiedere a chi arriva, come vincolo per l'accettazione, il rinnegamento della propria storia personale, familiare e sociale» (Valtolina, 2006b, p. 129)²².

Un altro studio che indaga il benessere/disagio in base al grado di soddisfazione espresso nei confronti dell'esperienza scolastica è quello di Maddalena Colombo e Donatella Langialonga (2007); fra le variabili che sembrano essere influenti sul grado di soddisfazione a scuola vi sono il risultato scolastico²³ e la qualità delle relazioni sia con gli insegnanti e con i compagni, sia nei confronti dell'istituzione scolastica nel suo complesso. Con riguardo alla dimensione relazionale, le due studiose sottolineano che essa viene vista dai giovani come fondamentale per realizzare un'esperienza positiva sul piano dell'apprendimento e che, in generale, per i non italiani

la pressione a farsi accogliere, in qualche misura a diventare «simili agli altri» e quindi a «mimetizzarsi» nell'ambito del gruppo-classe produce di fatto un grado di benessere in larga misura dipendente dal contesto piuttosto che da una propria elaborazione, con un adeguamento alle circostanze esterne e alle aspettative del «paese ospite» e alla cultura d'accoglienza, che porta facilmente, nel tempo, in caso di mancata assimilazione, allo sviluppo di processi discriminatori e a forme di rivendicazione sempre più esplicite (Colombo, Langialonga, 2007, p. 159).

Questo desiderio di assimilazione «dal basso», quindi basato essenzialmente sulle relazioni con i compagni, viene messo in luce anche da Antonio Marazzi²⁴, che lo attribuisce alla frammentazione etnica tipica della situazione italiana, che non permette a questi giovani di trovare un sostegno in comunità etniche o nazionali organizzate, ancora raramente presenti nel nostro Paese.

Altri studiosi hanno cercato di indagare più da vicino alcune capacità espresse dai ragazzi in contesti multiculturali o di migrazione e che li distinguono dagli altri in quanto risorse potenzialmente positive a loro disposizione. Annalisa Frisina si occupa di giovani figli di immigrati che, fra le altre identificazioni, si definiscono come musulmani, partendo dall'ipotesi che questa appartenenza sia vissuta, dopo l'11 settembre 2001, come uno stigma sociale. L'autrice cerca di identificare quei fattori che svolgono un ruolo chiave per trasformare la differenza in un'opportunità e «di andare oltre il mero ribaltamento dello stigma e passare a strategie di inclusione sociale nello spazio pubblico» (Frisina, 2006, p. 80). Dall'indagine empirica di natura qualitativa condotta dall'autrice emerge chiaramente l'ambivalenza della differenza, per cui «a prevalere sarà l'aspetto di vincolo o di opportunità a seconda delle risorse a disposizione dell'attore sociale e a seconda del contesto dell'interazione» (Frisina, 2006, p. 64). Le risorse a disposizione degli attori sociali sono identificate dall'autrice nel capitale economico, familiare, culturale e sociale, mentre il contesto

²² L'importanza del contesto nazionale o regionale, anche in relazione alle politiche scolastiche, viene evidenziato anche da altri studi; per quanto riguarda, ad esempio, la realtà tedesca cfr. Thränhardt, 2004.

²³ Che dunque secondo le autrici non è variabile dipendente dal benessere, ma indipendente rispetto ad esso.

²⁴ Che la definisce come una «forma di aggregazione spontanea agli stili, ai modi e ai progetti di vita dei coetanei e, in generale, della società italiana» (Marazzi, 2006b, p. 43).

dell'interazione può essere più (nel contesto associativo) o meno (in quello lavorativo) aperto al dialogo ed alla «negoziabilità delle frontiere identitarie» (Frisina, 2006, p. 81). Per quanto riguarda in particolare la scuola, l'autrice sostiene che, a fronte di un adeguato investimento economico, essa potrebbe divenire uno spazio di discussione in cui lavorare affinché le «frontiere simboliche» fra i diversi gruppi diventino più porose e facili da attraversare, formando i diversi attori coinvolti alla capacità di «navigare fra le differenze» (Frisina, 2006, p. 82).

La capacità di negoziazione interculturale è messa in evidenza anche da Antonio Marazzi, il quale, a seguito di una ricerca rivolta alle seconde generazioni milanesi in diversi contesti²⁵, mette al centro della sua analisi la distanza fra «i figli di», come egli li definisce, e i propri genitori, sia che si siano ricongiunti a quest'ultimi dopo un periodo di lontananza, e in cui li riscoprono stranieri in un luogo sconosciuto, sia che siano nati qui e debbano «ricongiungere i genitori» ad un mondo che conoscono molto meglio di loro. Vi è dunque

un lavoro costante di elaborazione della propria identità a confronto con il modo con cui essa viene percepita all'esterno. In casa, è facile emerga una disparità di vedute tra i genitori, sulle cui valutazioni pesano i sacrifici compiuti, e i figli, più critici, disancorati dalle vicende passate, talvolta incerti sul presente, ma anche aperti a nuovi progetti per il futuro. I figli sono portatori di nuove prospettive e di nuovi bisogni, che si confrontano con le opportunità offerte dalla società. Se i genitori, ad esempio, vogliono che la figlia esca di casa con il velo per rispettare un'usanza musulmana, essa cerca di poter scegliere il colore, vi aggiunge magari una spilletta: piccoli segni di creative negoziazioni interculturali (Marazzi, 2006a, p. 49).

L'autore mette in luce, riprendendo le suggestioni della ricerca d'oltreoceano, la non linearità del percorso delle seconde generazioni, sia rispetto alle traiettorie familiari, ma anche nella diversificazione delle scelte personali e di vita. In questo senso, se l'instabilità è caratteristica dell'età evolutiva, come abbiamo visto, essa risulta esasperata nella società contemporanea: «i riferimenti alle spalle dei giovani, siano essi figli di autoctoni o di immigrati, sono i più vari e frastagliati, e spesso ritenuti obsoleti e inaffidabili dalle loro stesse società di appartenenza» (Marazzi, 2006b, p. 30).

Nelle ricerche che fin qui sono state esaminate emerge, a volte esplicitamente, altre volte più fra le righe, una crescente attenzione da parte degli studiosi nei confronti di modalità di gestione dell'identità che tengano insieme diverse appartenenze culturali, in particolare quelle nei confronti della comunità d'origine e della società d'accoglienza. L'attenzione per identità *hyphenated* o «con il trattino», è al centro di un recente contributo di Enzo Colombo (2010), il quale individua questa modalità di identificazione come caratteristica delle giovani seconde generazioni più dotate di risorse e che si porrebbero dunque come avanguardia e «minoranza attiva» nei confronti di un mondo giovanile che, indipendentemente dal fatto di avere o no alle spalle un'esperienza di migrazione, dovrà sempre più confrontarsi con la necessità di

²⁵ Un istituto professionale, la realtà di un quartiere periferico di Milano (Barona e del Barrio) e alcuni casi di percorsi personali problematici.

articolare in modo più complesso la propria identità²⁶. La sua ricerca, basata su 72 interviste discorsive con figli di immigrati inseriti nella scuola superiore milanese, indaga i processi di costruzione identitaria di questi giovani e la loro modalità di condividere od occultare la propria diversità al di fuori del contesto scolastico. I risultati dello studio sono nondimeno di estremo interesse. Lo studioso innanzitutto distingue fra una dimensione diacronica, cioè relativa al legame con la memoria e le tradizioni familiari, ed una dimensione sincronica, cioè legata alla necessità di sentirsi inclusi e di partecipare nella società d'accoglienza. Con riguardo al primo aspetto, secondo l'autore «non c'è necessariamente contraddizione tra il riconoscimento di una parte più profonda di sé, legata alla cultura dei genitori, e una parte più disincantata, più pratica, influenzata dal luogo in cui si è vissuti» (Colombo, E., 2010, p. 39). Questo permette a questi giovani di vivere le due culture di appartenenza negoziando, come già sottolineato da altri autori, sia con la cultura familiare che con quella «maggioritaria». Per quanto riguarda il secondo aspetto, l'autore identifica in questi giovani la capacità di gestire una «doppia competenza» nell'uso della differenza: essi infatti occultano la diversità quando è fonte di discriminazione, mentre la evidenziano quando è più opportuno (Colombo, 2010, p. 46). Questa modalità di gestione della diversità si fonda sulla capacità di saper distinguere le diverse situazioni, ma anche di saper modulare le diverse forme di coinvolgimento identitario: l'accessibilità, in cui la differenza non deve precludere l'accesso a diversi contesti; l'appartenenza, in cui si vuole essere totalmente riconosciuti come parte integrante di un gruppo e non semplicemente accettati, pur non legandosi ad esso in modo esclusivo; l'identificazione, in cui la differenza diventa tratto fondante l'identità personale e da cui difficilmente ci si può separare. Secondo l'autore, nei casi esaminati emerge una forma di «etnicità tattica» che si fonda più che sulla coerenza, sulla gestione dell'ambivalenza, e che prevede strategie tanto strumentali, quanto reattive, il cui «scopo primario è quello di non essere esclusi da ambiti che possono essere vantaggiosi e necessari a una piena realizzazione di sé» (Colombo, 2010, p. 54).

Quest'ultima ipotesi sembra superare definitivamente quella dicotomia fra completa assimilazione e disagio identitario, marginalizzazione o, peggio, devianza, che sembravano essere le uniche possibilità che il futuro riservava ai figli degli immigrati nella nuova società di insediamento, ma nello stesso tempo va sottolineato come essa si rivolga ad una categoria «privilegiata» di soggetti, dotati, come lo stesso autore sottolinea, di risorse non comuni a tutti.

²⁶ La diffusione di questo tipo di identificazione fra i giovani trova nella letteratura scientifica diverse spiegazioni: potrebbe avere un carattere puramente culturale e simbolico, senza implicare una vera e propria presa di distanza dalla cultura maggioritaria; essere l'effetto di una rivendicazione identitaria dovuta alla stigmatizzazione imposta dalla cultura maggioritaria nei confronti delle minoranze; essere un semplice strumento per potersi integrare con successo nella società d'accoglienza, potendo contare sul sostegno della comunità nazionale (secondo i sostenitori della teoria dell'assimilazione segmentata di Portes); essere l'effetto del propagarsi di pratiche transnazionali. Secondo l'autore, invece, oltre a questi fattori «si impone l'ipotesi che una nuova e specifica esperienza generazionale porti i giovani contemporanei a sviluppare la necessità e la capacità di gestire la differenza, di muoversi da un contesto all'altro, di adattare ciò che si è ricevuto dai genitori a situazioni diversificate» (Colombo, 2010, p. 52).

5.3.1. Modelli di identificazione: alcuni esempi

Fra gli studi che si riferiscono ai processi identitari delle seconde generazioni, non sono pochi coloro che tentano una sistematizzazione dei risultati, proponendo diversi modelli identitari o di identificazione, che possono essere utili come quadro di riferimento per cercare di individuare delle regolarità fra i diversi casi considerati. Concluderò quindi questo capitolo proponendo i modelli identificati in alcune recenti ricerche svolte in ambito sia nazionale che internazionale.

Uno studio recente, condotto in Italia nell'ambito del progetto «Education, Diversité et Cohésion sociale en Méditerranée Occidentale» sotto l'egida dell'UNESCO²⁷, individua fra i giovani intervistati “interrogati sulla questione della diversità in rapporto con le origini culturali e linguistiche [...] un vissuto di appartenenze multiple” (Brunelli, Gandolfi, Mosca, Casciato, 2010, p. 200). Di fronte ad esse, alcuni studenti tentano una sorta di «sintesi culturale», mentre altri manifestano un sentimento di «lealtà nei confronti della loro origine». L'inchiesta in effetti propone tre differenti modelli di identità:

- il *modello di sintesi*, «dove i giovani cercano di assumere una doppia appartenenza coniugando la cultura del paese d'origine alla nuova cultura del paese di residenza, in questo caso l'Italia [...]. Questo modello è adottato principalmente dagli studenti provenienti da contesti avvantaggiati o della media borghesia e da famiglie ben integrate nella società urbana» (Brunelli, Gandolfi, Mosca, Casciato, 2010, p. 203);
- il *modello trasversale*, che consiste nella «valorizzazione delle proprie origini in quanto cultura da preservare anche in quanto segno distintivo. Questa attitudine scaturisce da un desiderio di valorizzazione della propria differenza e dalla preoccupazione di sottolineare la propria identità nella diversità, in una prospettiva positiva di rivendicazione di una molteplicità di visioni e concezioni del mondo» (Brunelli, Gandolfi, Mosca, Casciato, 2010, p. 203). Questo modello viene definito dagli autori trasversale in quanto raggruppa sia studenti stranieri le cui famiglie sono ben integrate, sia studenti stranieri provenienti da famiglie più tradizionaliste, ma che hanno vissuto in modo positivo l'esperienza migratoria;
- il *modello del protezionismo culturale* mostra invece «l'attaccamento alla cultura primaria e [...] la preservazione completa e totale delle proprie origini nella prospettiva di proteggersi da qualsiasi “contaminazione esterna” [...]. Esso viene attribuito a quelle famiglie profondamente legate al loro paese d'origine attraverso la sofferenza che l'emigrazione ha potuto generare» (Brunelli, Gandolfi, Mosca, Casciato, 2010, p. 204 *passim*).

Questa tipizzazione trascura però strategie di tipo assimilativo che, anche in base a quanto sostenuto nello studio, non sembrerebbero del tutto estranee all'atteggiamento dei giovani nei confronti della diversità.

²⁷ Esso è stato svolto presso due collegi e cinque scuole secondarie di Torino, scelte in quanto rappresentative dell'eterogeneità socioculturale caratteristica della città oggetto di studio. La ricerca tocca diversi temi, fra cui, per quello che qui interessa questo studio, l'identità.

Tali strategie sono invece messe in luce, fra le altre, da Giovanni G. Valtolina che riprende da Paola Bastianoni (2001) quattro modelli di gestione dell'identità:

- *resistenza culturale o «identità reattiva»*: secondo l'autore «il termine resistenza sta proprio a sottolineare l'atteggiamento assunto dal minore straniero nei confronti della società d'arrivo e il suo tentativo di fare riferimento, prevalentemente o esclusivamente, alla cultura e all'identità etnica originaria proposta dai propri genitori, accettandone i molteplici aspetti, che vanno dalla lingua alla cucina, dall'abbigliamento al modo di comportarsi in società» (Valtolina, 2006a, p. 112). I momenti di scambio con i non connazionali sono ridotti al minimo sia dalla famiglia che dal minore. Questo atteggiamento è diffuso sia tra gli adolescenti e i giovani delle seconde generazioni in Paesi di antica tradizione migratoria, sia fra ragazzi e adolescenti che hanno un forte legame con i genitori, oppure che hanno vissuto diversi anni nel Paese d'origine, o che in quel Paese hanno ancora persone a cui sono affettivamente legati. Un altro elemento che rafforza la resistenza culturale è la possibilità di far riferimento, nel Paese d'arrivo, ad una comunità di connazionali ben inserita e comunque capace di valorizzare l'appartenenza etnica. Esso corrisponde sostanzialmente al modello del protezionismo culturale visto sopra;
- *assimilazione*: «il minore straniero aderisce pienamente [...] alla proposta identitaria che gli viene offerta dalla società d'arrivo e rifiuta – anzi rinnega con veemenza – tutto ciò che ha a che fare con la cultura d'origine, come la lingua, il cibo, i valori e i costumi, ritenendoli residuali e inadeguati alla cultura del Paese d'arrivo, che invece è sinonimo di cambiamento, di libertà e di futuro» (Valtolina, 2006a, pp. 114-115). In genere, adottano questa soluzione i minori nati nel Paese d'immigrazione o emigrati nei primi anni di vita, per i quali il Paese d'origine non rappresenta più un significativo punto di ancoraggio affettivo;
- *marginalità*: riguarda «minori che vivono ai margini sia della cultura d'origine, sia di quella d'arrivo, incapaci di costruire una reale proposta identitaria alternativa. Sono coloro che non si sentono di appartenere a nessuna delle due culture, che si collocano passivamente fra entrambe, incapaci di scegliere tra gli affetti familiari e il fascino dell'emancipazione» (Valtolina, 2006a, p. 117). L'autore distingue fra la *marginalità da frustrazione* e la *marginalità di passaggio*; quest'ultima, in particolare, avvicina questa modalità di gestione della diversità alla possibilità di un'identità plurale, per cui «la stessa scelta della *non appartenenza* appare come una possibilità per sottrarsi alle identità precostituite, con l'obiettivo di formarne di nuove» (Valtolina, 2006a, p. 118);
- *doppia etnicità*: «in genere è il frutto di un lento, ma profondo, lavoro analitico, in cui l'identità viene plasmata dal continuo confronto tra i due “mondi” – la famiglia e la società -, confronto che non comporta risoluzioni definitive o estremiste, ma un costante processo di selezione e adeguamento» (Valtolina, 2006a, p. 118). Questa soluzione viene adottata da minori con familiari che sono riusciti ad inserirsi positivamente nel nuovo contesto sociale in cui si sono trovati a vivere

e hanno favorito nei figli stessi un dialogo con la cultura d'origine, oppure dai figli di coppie miste in cui uno dei due genitori svolge un importante ruolo di mediazione culturale. Ad esso si può far corrispondere l'identità di sintesi dello studio precedente.

L'analisi proposta da Valtolina, pur essendo abbastanza ampia nella varietà delle tipologie proposte, non sembra comunque cogliere pienamente la complessità delle diverse situazioni, soprattutto per quanto riguarda l'ultimo modello, quello della doppia etnicità.

A questo proposito più completa sembra essere la proposta di Jean S. Phinney e Mona Devich-Navarro (1997). Pur mettendo al centro della loro analisi, come Valtolina, il concetto di etnicità, essi propongono ben sei modelli di identificazione che combinano diversi apporti della ricerca e cercano di mettere in luce la complessità delle diverse interazioni fra cultura d'origine e cultura della società d'accoglienza. Essi sono i seguenti:

- *assimilazione*: riprende quanto già detto più sopra;
- *fusione*: in questo modello le due culture non esistono più indipendentemente l'una dall'altra e per l'individuo è impossibile distinguerle; secondo gli autori, esso sarebbe la trasposizione del concetto di «melting-pot», ma sottolineano anche come ne esistano rari esempi;
- *biculturalismo armonizzato o combinato*: in entrambi i modelli che si riferiscono al biculturalismo, le due culture si sovrappongono in parte; ciò che cambia è la posizione dell'individuo. Nel biculturalismo armonizzato o combinato (che traduce l'espressione *blended biculturalism*), l'individuo si posiziona nello spazio definito dall'intersezione fra le due culture. Gli studenti, intervistati da Phinney e Devich-Navarro, che appartengono a questa tipologia mostrano di sentire una forte appartenenza nei confronti della società d'accoglienza, ma senza essere assimilati, in quanto non dimenticano le loro origini. Essi non vogliono scegliere fra un'appartenenza o l'altra, hanno una percezione positiva di entrambe e non le vedono in conflitto;
- *biculturalismo alternato*: in questo modello, a differenza del precedente, gli studenti intervistati si posizionano alternativamente nelle due culture. Anche se manifestano senso di appartenenza anche per la cultura del Paese d'accoglienza e mostrano di possedere le competenze necessarie per muoversi fra le due culture, il loro sentimento di essere biculturali è tuttavia basato soprattutto su una forte vicinanza con la cultura etnica d'appartenenza;
- *separazione*: l'individuo vede le due culture come distinte e incompatibili, ma «appartiene» alla cultura d'origine senza prender parte a quella del Paese d'accoglienza; questa posizione potrebbe corrispondere a quella identificata da Valtolina come identità reattiva o resistenza culturale;
- *marginalità*: anche in questo caso l'individuo vede le due culture come distinte e inconciliabili, ma rimane intrappolato fra le due e parte di nessuna, corrispondendo al modello già evidenziato più sopra.

È interessante notare come, in questa ricerca rivolta ad adolescenti americani di origine africana e messicana, non siano emersi esempi corrispondenti ai modelli dell'assimilazione, della fusione e della marginalità. Come messo in luce dagli autori, però, questo fatto può essere dovuto alla natura del campione esaminato. D'altro canto, è importante sottolineare come questi modelli siano «solo un punto di partenza per concettualizzare i vari modi di essere biculturali» (Phinney, Devich-Navarro, 1997, p. 7)²⁸.

Modelli di identificazione			Caratteristiche	
Phinney, Devich-Navarro, 1997	Valtolina, 2006	Brunelli et al., 2010	Cultura d'origine	Cultura d'arrivo
Assimilazione	Assimilazione		assente	presente
Fusione			indistinguibili	
<i>Blended biculturalism</i>	Doppia identità	Identità di sintesi	presente	presente
<i>Alternated biculturalism</i>		Identità trasversale	presente	presente
Separazione	Identità reattiva	Protezionismo culturale	presente	assente
Marginalità	Marginalità		presente	assente

Schema 1: Modelli di identificazione secondo Phinney, Devich-Navarro, 1997; Valtolina, 2006; Brunelli et al., 2010

Per concludere, presento i risultati di una ricerca qualitativa svolta fra 87 ragazzi di origine diversa dall'italiana residenti a Milano²⁹. Gli autori dello studio presentano una pluralità di identificazioni e distinzioni in continua costruzione, e individuano diverse possibilità di identificazione o modelli di identità:

- *la chiusura etnica*: consiste «nel riconoscimento di una rete densa e dai confini ben definiti, spesso coincidenti con l'appartenenza nazionale o etnica» (Bosisio et al., 2005, p. 90). Questi confini sono segnati dal linguaggio, per cui la lingua madre è la lingua delle relazioni «calde», mentre l'italiano quella delle istituzioni. Queste reti possono essere diverse: etniche, nel caso esistano comunità di una certa consistenza numerica, o pan-etniche o pan-nazionali, o ancora trans-nazionali, nel caso in cui le relazioni vengano mantenute, più che con l'esiguo numero di connazionali presenti sul territorio, attraverso internet, il telefono o anche con una «comunità fantasticata». Questa rete può costituire sia un vincolo che un'opportunità, quindi assumere significati positivi o negativi. La discriminante principale è quella linguistica, quindi questo tipo di identificazione sembra essere caratteristica soprattutto dei giovani che sono arrivati in Italia al termine del loro periodo di socializzazione primaria, quindi in fase preadolescenziale o adolescenziale, e che traggono dunque dalla rete relazionale dei connazionali un ambiente sufficientemente confortevole per affrontare le difficoltà dell'inserimento e per superare la solitudine.

²⁸ Mentre in Valtolina il modello «doppia etnicità» sembra corrispondere al «biculturalismo armonizzato», dando appunto una visione solo positiva del fenomeno e non mettendo in luce le possibili difficoltà, più evidenti nel «biculturalismo alternato».

²⁹ Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005.

Un'ulteriore elemento che rafforza questo tipo di identificazione, è rappresentato da forme di esclusione o di discriminazione;

- *la marginalità*: ritroviamo anche in questo studio questo modello, che consiste nel non sentirsi membro di nessuna comunità, né quella d'origine, né quella d'arrivo. Questo tipo di identificazione sembra riguardare, come quella vista precedentemente, i ragazzi e le ragazze che hanno intrapreso il processo migratorio nella loro preadolescenza o adolescenza. Esso si verifica quando le reti etniche sono deboli e inesistenti e, non sentendosi padroni delle regole del contesto di arrivo, nei confronti del quale si sentono estranei, questi giovani si trovano nella necessità di affrontare individualmente un ambiente potenzialmente ostile e difficile da comprendere senza aiuto e supporto;

- *il mimetismo*: una soluzione alla situazione di anomia generata dall'assenza di reti etniche di sostegno, può essere quella di accelerare il passaggio alla cultura d'accoglienza, tentando di mimetizzarsi e di nascondere la propria nazionalità. Questo tentativo è spesso legato alla paura di essere discriminati o isolati, dunque anche in questo caso il contesto d'accoglienza gioca un peso fondamentale, nello stigmatizzare gli stranieri in generale o alcuni gruppi etnici in particolare³⁰;

- *il transnazionalismo*: questo modello mette al centro il «riconoscimento della condizione di “migrante”, vista come opportunità di rafforzamento dei legami con il proprio gruppo rimasto in patria, come condizione privilegiata che garantisce lo sviluppo di nuove relazioni e nuove opportunità all'interno della propria rete di appartenenza» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 98). Questo tipo di identificazione implica «la capacità di occupare uno spazio specifico, che si distende oltre i singoli confini nazionali, ma senza annullarli o ignorarli» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 100). Dunque, questo tipo di identificazione riguarda soggetti in possesso di un discreto capitale culturale e sociale, ben inseriti nella rete etnica e fortemente orientati verso il successo e il miglioramento personale. Gli ambiti in cui questa identificazione viene giocata sono quello associazionistico e solidaristico, ma anche quello economico e imprenditoriale;

- *l'identità col trattino*: se i modelli di identificazione finora considerati riguardano soprattutto i migranti, quelli affrontati da qui in poi riguardano soprattutto le seconde generazioni³¹. La forma di identificazione qui considerata «tende ad enfatizzare una logica inclusiva, che vede come una risorsa la possibilità di fare riferimento a due mondi percepiti come distinti» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 101). Questa forma di identificazione, oltre a valorizzare la doppia appartenenza, italiana ed «altra», è caratterizzata dalla volontà esplicita di non rinunciare a nessuna delle due e anzi di vedere riconosciuta

³⁰ Come sottolineato dagli autori «i modelli della chiusura etnica, della marginalità e del mimetismo riproducono – nel loro orientamento generale, ma non sempre nei dettagli – forme identificative caratteristiche dei processi migratori del periodo fordista, in cui il processo di assimilazione nella società ospitante, con le probabili incertezze del periodo di transizione e il possibile insuccesso dato dalla chiusura in *enclaves* etniche, sembrava inevitabile» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 97).

³¹ Intendendo con questo termine sia i giovani nati in Italia, sia quelli arrivati in età prescolare; per la definizione del termine seconda generazione cfr. *ivi* § 5.1.

l'identità «minoritaria» nello spazio pubblico. Vi è dunque, in questo tipo di scelta, una dimensione di rivendicazione della diversità culturale importante e che rimanda anche alla volontà e al desiderio di partecipare alla vita collettiva a pieno titolo, senza rinunciare a nessuna delle proprie appartenenze. L'identità «straniera», oltre ad avere un valore fortemente simbolico e rappresentativo, è spesso frutto di una riscoperta e di un recupero, avvenuto sulla scorta di un interesse per la storia e l'attualità del paese di provenienza dei genitori. Questo tipo di identificazione sembra essere favorito da un ambiente familiare ad alto capitale culturale, in grado di trasmettere ai figli questo interesse oltre che gli strumenti e i canali adeguati al suo soddisfacimento. Inoltre «il capitale culturale e sociale dei genitori [...] consente di mantenere una forte stima nei loro confronti, e di riconoscersi con orgoglio nella loro comunità d'origine» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 104). La diversità viene dunque percepita come un valore aggiunto a cui non si vuole rinunciare.

- *il cosmopolitismo*: con questo termine si vuole connotare un modello di identità che considera la differenza come un elemento strumentale, parziale e mutevole, il cui uso e significato variano a seconda dei contesti in cui ci si trova inseriti, degli scopi, delle situazioni. Questo modello include dunque in sé una varietà di narrazioni che, secondo gli autori, hanno una certa riconoscibilità, ma sono mutevoli e centrate su diverse rappresentazioni:

- *l'erranza*, ossia un modello identitario basato sulla capacità e la volontà di spostarsi, di viaggiare, per cui l'identificazione con un certo gruppo o cultura diventa un vantaggio solo quando non costringe a scegliere;
- *l'ironia*, vale a dire la capacità di muoversi fra diversi codici culturali, non assegnando a nessuno un valore assoluto e senza esprimere su di essi un giudizio di valore;
- il *gioco*, cioè la possibilità di vivere in situazioni e contesti differenziati, ognuno dei quali ha delle proprie regole, traendo vantaggio e piacere da ciascuno.
- la *libertà*, cioè la negazione della diversità all'interno di un proprio gruppo o banda, come segno distintivo di un contesto discriminante all'esterno.

In particolare la propensione verso il cosmopolitismo come ironia e come gioco, sembra essere favorita da un contesto familiare con alto capitale culturale in cui sono disponibili stimoli e informazioni che consentono una buona conoscenza di differenti codici.

Questo studio, rispetto ai precedenti, propone una diversificazione di modelli notevole e non sempre riconducibile esclusivamente al rapporto fra cultura d'origine e cultura d'accoglienza. Ne propongo dunque uno schema riassuntivo a parte, ma con riferimento ai modelli precedentemente analizzati (cfr. schema 2 alla pagina seguente)

Se è relativamente semplice far corrispondere i modelli «classici» di identificazione, cioè quelli che, come sottolineato dagli autori dello studio in questione, corrispondono alla società fordista - l'assimilazione o mimetismo, la chiusura etnica con le sue differenti denominazioni, e la marginalità -, più difficile risulta

invece far corrispondere i modelli che riguardano più specificamente la società post-fordista contemporanea, dove «i processi di globalizzazione [...] consentono lo sviluppo di forme identificative molto più articolate e complesse, che prendono forma in una dimensione transnazionale» (Bosisio et al, 2005, p. 97).

Modelli (Bosisio et al., 2005)	Caratteristiche	Riferimenti allo schema 1
Chiusura etnica	Appartenenza a una rete etnica consolidata	Separazione (Phinney, Devich-Navarro, 1997); Identità reattiva (Valtolina, 2006); Protezionismo culturale (Brunelli et al., 2010)
Marginalità	Non appartenenza né alla comunità d'origine, né a quella d'accoglienza	Marginalità (Phinney, Devich-Navarro, 1997; Valtolina, 2006)
Mimetismo	Appartenenza alla comunità d'accoglienza	Assimilazione (Phinney, Devich-Navarro, 1997; Valtolina, 2006)
Transnazionalismo	Valorizzazione della condizione di «migrante»	
Identità col trattino	Appartenenza sia alla comunità d'origine che a quella d'accoglienza	<i>Alternated biculturalism</i> (Phinney, Devich-Navarro, 1997); doppia identità (Valtolina, 2006); identità trasversale (Brunelli et al, 2010)
Cosmopolitismo come erranza/ironia/gioco	Relativizzazione delle appartenenze	
Cosmopolitismo come libertà	Negazione delle appartenenze	

Schema 2: Modelli di identificazione secondo Bosisio et al., 2005.

Altre osservazioni riguardano:

- le cosiddette «identità col trattino»: con il loro aspetto rivendicativo della cultura di appartenenza «altra» da quella maggioritaria non possono a mio parere corrispondere al *blended biculturalism* o all'*identità di sintesi* precedentemente analizzate, che costituiscono dunque due modelli a sé stante, dove prevale la cultura della maggioranza, pur senza l'abbandono di quella d'origine. Quest'ultimo modello, però, sembrerebbe prefigurare un percorso di avvicinamento alla completa assimilazione, secondo uno schema ormai desueto, per cui alla terza o quarta generazione ogni legame con la cultura d'origine è ormai cancellato³² e andrebbe quindi a mio parere maggiormente approfondito;

³² Quest'idea di un'assimilazione compiuta entro la terza/quarta generazione è stata messa in crisi soprattutto in Francia, dopo che, ad esempio, le generazioni successive delle figlie di migranti hanno iniziato a portare il velo come segno distintivo, o dopo le rivolte nelle banlieux parigine (cfr. Rebughini 2005).

- il cosmopolitismo: si tratta un modello ibrido, che sembra a volte riprendere alcune strategie proprie del biculturalismo; la differenza fondamentale è però a mio parere fra le prime tre forme di cosmopolitismo, che relativizzano l'importanza della diversità adattandola ai diversi contesti (ed avvicinandosi, almeno in parte, al biculturalismo alternato) e il cosmopolitismo come libertà, che nega riconoscimento e visibilità alla diversità;

- quest'ultimo modello potrebbe poi essere associato alla situazione della marginalità: mentre quest'ultima è una condizione di non appartenenza subita, in mancanza di quelle competenze interculturali necessarie a muoversi fra diverse appartenenze, nel cosmopolitismo come libertà le appartenenze sono negate proprio perché le competenze interculturali sono tali da poterle superare in nome di un'ideale «non appartenenza».

A conclusione di questa breve rassegna, queste diverse tipizzazioni dell'identità dei giovani di seconda generazione, intesa nel senso più ampio, hanno sostanzialmente il pregio di mettere in discussione il criterio dell'assimilazione seguito per lungo tempo come modello di integrazione e di evidenziare, soprattutto nell'ultimo apporto citato, la varietà delle possibilità. Nello stesso tempo essi fanno riferimento prevalentemente a due appartenenze: quella relativa alla cultura d'origine e quella relativa alla cultura *mainstream* o dominante o della società d'arrivo. Non sono dunque esaustive delle diverse appartenenze che concorrono a formare l'identità dei giovani adolescenti, ma, soprattutto nel modello improntato al cosmopolitismo come libertà, esse sembrano essere parte di un processo che combina tutti questi differenti elementi per dar vita a un'identità che non è possibile ricondurre a nessuno di essi nello specifico. La fluidità dei modelli identitari «post-fordisti», inoltre, mostra con chiarezza come le dinamiche di costruzione identitaria dei giovani nella società contemporanea siano ancora degne di attenzione e di studio.

Parte terza
La ricerca di campo

Capitolo 6

Presentazione della ricerca

6.1. La domanda di ricerca

Come ho cercato di mostrare finora, la diversità culturale è un modo di leggere fenomeni contemporanei, anche se con radici antiche, di crescente differenziazione fra gruppi e individui, in base a caratteristiche culturali sempre più consapevolmente rivendicate come segni di distinzione. Contemporaneamente, fenomeni come la globalizzazione portano avanti un processo di omologazione che si intreccia con le dinamiche sopra evidenziate, sia essendone a volte la causa, come reazione ad una crescente anomia dell'esperienza di vita, sia fornendo il materiale per sempre nuove ibridazioni delle culture e dei consumi.

Il mio interesse, all'inizio fortemente attratto dal generale dispiegarsi delle diversità e dalla loro crescente visibilità nei diversi contesti sociali, si è via via indirizzato verso il contesto scolastico e la sua capacità di riconoscere e valorizzare tale diversità. Ovviamente, la diversità più immediatamente visibile è quella di una lingua che non comprendiamo, di un colore della pelle diverso dal nostro, di un modo differente di acconciarsi i capelli, vestirsi, mangiare. Tutte queste diversità sembrano, e forse in parte sono, accessibili a tutti e a tutte: basta percorrere una via del centro di Bergamo all'ora di pranzo, dove *take-away* di kebab, pizza e sushi si contendono i potenziali clienti. Un'identità plurale sembra oggi essere inevitabile, rasentando a volte le caratteristiche di un nuovo senso comune, come risorsa indispensabile per potersi muovere fra diversi registri, per poter dialogare o anche solo comunicare con diversi interlocutori. Essa è, dunque, un valore, è stato detto, fondamentale per il raggiungimento della pace e della civile convivenza, dello sviluppo personale e sociale. Questo modo di vedere la diversità ha a poco a poco cambiato, almeno a livello della ricerca scientifica, anche il modo di vedere i migranti: da deprivati culturalmente e socialmente a portatori di «tesori sommersi»¹. La diversità come valore è stata poi recepita dalle politiche educative, sia a livello internazionale che nazionale.

Esistono dunque, almeno sulla carta, le condizioni affinché questa diversità diventi ricchezza, ma *in quali occasioni e in che modalità questa multiforme diversità diventa nella scuola una risorsa?*

Vi sono, ovviamente, molti e differenti modi di affrontare questa prima e generale domanda. Riprendendo lo spazio della diversità definito nel primo capitolo di questo lavoro, ho considerato tre possibili vie di accesso alla ricerca.

La prima via è quella che, partendo dall'individualismo moderno, porta alle altre due dimensioni della diversità. In parte è stata già percorsa nel momento in cui abbiamo visto in che modo gli strumenti giuridici

¹ Portera, 2008.

e politici nazionali e internazionali garantiscono la tutela della diversità o il godimento dei diritti culturali. Un lavoro specifico di analisi critica dei documenti potrebbe sicuramente mettere in luce ulteriori slittamenti di senso, incongruenze concettuali, anche se, a mio parere, le incongruenze fra la teoria e la pratica sono più interessanti. Ecco perché non ho imboccato questa strada, anche se un altro sentiero era percorribile, cioè quello di osservare le concrete pratiche scolastiche, gli spazi aperti per lo studio delle lingue, ad esempio, o le attività organizzate dalle singole scuole a tutela e valorizzazione della diversità.

Una seconda via è quella che parte dall'identità collettiva, quindi dalle comunità culturali, dai gruppi, come nel caso di molte ricerche riferite a gruppi culturali specifici, come i *latinos*, i cinesi o i musulmani d'Italia, come già messo in evidenza nel capitolo precedente. Ho preferito però seguire il suggerimento di Martine Abdallah-Pretceille, che lamenta la mancanza di studi generali sui processi di diversificazione nelle società complesse che non si soffermino su una categoria in particolare (Abdallah-Pretceille, 1999). Imboccare questa via avrebbe significato infatti escludere alcuni soggetti sulla base, ad esempio, dell'origine nazionale o dello status di minoranza.

Una terza via consiste infine nell'abbordare il problema a partire dal soggetto, quindi dai singoli attori sociali che operano nella scuola e in essi vivono la loro diversità. Fra il punto di vista degli insegnanti e quello degli studenti, ho scelto quest'ultimo, anche per la possibilità di confrontarmi con la letteratura, decisamente più copiosa, in merito. Inoltre, secondo la prospettiva delineata nel secondo capitolo, gli studenti e le studentesse sono i soggetti del diritto all'educazione, ed è dunque ai loro bisogni che ci si deve prioritariamente rivolgere. La domanda di ricerca risulta quindi riformulata in termini più specifici, come segue: *in che modo gli studenti vivono e agiscono la diversità culturale nel contesto scolastico?*

6.2. Il quadro concettuale e l'ipotesi adottata

Una volta individuati i soggetti a cui porre la domanda, il problema successivo è stato quello di individuare un quadro concettuale adeguato all'analisi di un fenomeno tanto complesso e degli indicatori affidabili. Ho deciso di mantenere come schema di riferimento quello proposto dal sociologo francese Michel Wieviorka (cfr. capitolo 1, 1.4), in quanto, a mio parere, comprende le tre dimensioni che mi interessava indagare e cioè:

- il soggetto nella propria capacità di autodeterminazione
- i riferimenti alle appartenenze culturali che ne definiscono l'identità
- l'accesso all'egualitarismo nell'esercizio del diritto, ma anche eventualmente nei consumi.

Vedere la circolazione del soggetto nello spazio definito da questi tre poli in un ambito, quello scolastico, che si propone di garantire l'istruzione e l'educazione degli alunni tenendo conto della loro diversità culturale, mi sembrava utile anche per mettere in luce la dialettica fra due diritti culturali, il diritto all'educazione e il diritto all'identità. L'ipotesi del mio lavoro è che *laddove il soggetto riesca a vivere*

pienamente la propria diversità a scuola, ci sia una buona circolazione fra questi tre poli, e che essa diventi una risorsa per esso.

Mi sono poi chiesta se fosse in qualche modo «misurabile» il grado di ricchezza prodotto da questa buona interazione fra i vari aspetti della propria diversità e singolarità, quindi la consistenza di questo «capitale di diversità». Inizialmente, ho pensato di riferirmi alla riuscita scolastica come ad un indicatore affidabile di tale capitale: se l'alunno o l'alunna va bene a scuola, questo significa che riesce a vivere la propria diversità come un'opportunità e una risorsa e a farla fruttare. Alcune considerazioni mi hanno però portato ad abbandonare l'idea di una misurazione oggettiva e quantitativa di questa ricchezza. Secondo gli studi visti nel capitolo quinto, infatti, la riuscita scolastica si riferisce sostanzialmente al ritardo scolastico, agli esiti e alle credenziali educative ottenute, e specialmente nel caso dei ragazzi immigrati

è complicato fare un bilancio obiettivo di apprendimenti e competenze: da un lato, il ritardo e gli esiti negativi non sono immediatamente riconducibili a insuccessi e difficoltà legate alla scuola e allo studio; dall'altro, nel momento della valutazione e del rilascio di un titolo di studio non sempre le scuole hanno gli strumenti adatti a misurare e rilevare tutte le competenze degli allievi stranieri, specialmente se si tratta di acquisizioni pregresse o se vi è ancora un forte deficit linguistico (Colombo, C., 2009, p. 125).

Inoltre, la riuscita scolastica è influenzata da numerosi fattori e spesso il dato oggettivo è slegato dalla percezione che gli studenti hanno di essa, che è più influenzata da variabili quali la qualità delle relazioni a scuola (Colombo, Langialonga, 2007). Tener conto dei risultati avrebbe dunque significato allargare il concetto al più complesso «successo formativo», il quale, essendo multidimensionale, presenta sia difficoltà di misurazione, che difficoltà a trovare variabili che incidano in maniera netta su di esso (Colombo, C., 2009). Includerlo nel mio studio avrebbe dunque significato metterlo al centro dell'analisi, sacrificando l'attenzione nei confronti della diversità.

Ho deciso dunque di cercare un indicatore di tipo qualitativo, che non fosse legato alla nozione apparentemente semplice, in realtà problematica, di risultato scolastico. Il più vicino al tipo di indagine che stavo progettando mi è sembrato essere la condivisione della propria diversità a scuola, partendo dal presupposto che il «capitale di diversità» per poter fruttare, debba essere condiviso con gli altri, dunque che la dimensione relazionale sia fondamentale per la possibilità di utilizzo di tale capitale. In realtà, questo è un aspetto solo parziale, in quanto non è detto che investire un certo capitale porti con certezza dei frutti; nondimeno si tratta della condizione necessaria per produrre ricchezza. La ricerca dunque si focalizza su due aspetti che attengono a quella circolazione fra i tre poli della diversità sopra definiti, potenzialmente produttivi di risorse per il soggetto:

- da un lato, i modelli di identificazione, di cui alcuni esempi sono stati messi in evidenza al capitolo cinque;

- dall'altro, le strategie di utilizzo della diversità a scuola, che potremmo definire strategie interculturali quotidiane.

In questa fase della costruzione del quadro concettuale della ricerca non riuscivo se non vagamente ad immaginare, sulla base della mia esperienza come insegnante, quali potessero essere i modi di circolazione degli studenti fra i tre poli della diversità. Non volevo circoscrivere troppo il campo, a priori escludendo delle categorie di studenti e definendo delle strategie o dei modelli di gestione della diversità.

Per quanto riguarda il primo punto, rimando al § 6.4.1. sulla definizione del target. Per quanto riguarda il secondo punto, ho invece deciso di continuare il lavoro di ricerca seguendo una metodologia di tipo induttivo, la *Grounded Theory* (Tarozzi, 2008; Glaser, Strauss, 1967). Questo tipo di metodologia invita il ricercatore ad affrontare il campo munito di concetti abbastanza aperti (definiti per questo «sensibilizzanti»), in modo da non rinchiudere la realtà sociale indagata in un quadro teorico già troppo rigidamente stabilito, permettendo a concetti e categorie più specifiche di emergere dal lavoro di indagine. Questo tipo di approccio è particolarmente adatto a ricerche che vogliono mettere in luce la dimensione processuale e interazionale dei fenomeni indagati. Questo metodo mi è dunque sembrato il più adatto, da un lato per non rinchiudere in schemi preconcepi la diversità culturale presente nel contesto che mi accingeva ad analizzare, dall'altro per far emergere dal campo i processi con cui questa diversità viene agita.

6.3. Gli obiettivi della ricerca e gli strumenti utilizzati

Gli obiettivi che la ricerca si propone sono i seguenti.

Obiettivo 1: Descrivere la diversità culturale

Con questo primo obiettivo mi propongo di raccogliere informazioni in merito in particolare al polo dell'identità (cfr. cap. 1, § 1.4), vale a dire alle diverse appartenenze culturali dei giovani studenti, all'importanza a loro assegnata, al modo in cui esse vengono fatte interagire nella costruzione della loro identità.

Obiettivo 2: Individuare dei modelli di identificazione

Con riferimento alla letteratura vista al capitolo 5, cercherò di individuare dei modelli di identificazione a cui gli studenti fanno riferimento nella costruzione della propria identità, sulla base delle osservazioni raccolte al punto precedente.

Obiettivo 3: Individuare delle strategie di utilizzo della diversità a scuola

Con questo terzo obiettivo mi propongo di individuare le modalità di utilizzo della diversità a scuola, raccogliendo informazioni in merito:

- a) al polo dell'individuo (cfr. cap. 1, § 1.4), con particolare riferimento alla partecipazione degli studenti ad uno spazio pubblico definito dall'esercizio dei diritti - quello all'educazione nello

specifico, ma anche di espressione, partecipazione politica ecc.-, dal consumo, dall'accesso al mercato del lavoro ecc., anche in relazione ai loro progetti futuri.

- b) al polo del soggetto (cfr. cap. 1, § 1.4), cercando di capire il grado di consapevolezza e autonomia degli studenti nel coniugare le appartenenze culturali di cui all'obiettivo n. 1 e l'esercizio dei diritti, in particolare nel contesto scolastico, ma anche nel contesto sociale, nonché le pratiche attraverso le quali essi fanno interagire questi due elementi.

Obiettivo 4: Individuare delle piste di lavoro per la pedagogia interculturale

Con questo obiettivo mi propongo di identificare quali sono e dove si situano le difficoltà di circolazione fra i tre poli della diversità sopra definiti, traendone degli spunti di riflessione sulle possibili modalità di inclusione e valorizzazione della diversità culturale a scuola.

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista semi-strutturata (Mantovani, 1998; Zammuner, 1998). Al fine di individuare gli studenti e le studentesse da intervistare, è stato inoltre utilizzato un questionario, a domande chiuse e aperte, di raccolta dei dati relativi a cinque dimensioni della diversità: la provenienza nazionale, il genere, la lingua, la fede religiosa, lo status sociale della famiglia – definita in base al livello di studi e alla professione dei genitori -, nonché di altre informazioni utili, come la cittadinanza, la partecipazione ad attività extra-curricolari a scuola o ad attività extra-scolastiche di vario genere (volontariato, interessi personali, sport ecc.)².

6.4. Lo svolgimento del lavoro di campo

6.4.1. Definizione del target

Il passo successivo è consistito nel definire il target di studenti a cui indirizzare questa ricerca. Molti degli studi di cui ho parlato nel capitolo precedente si indirizzavano a studenti della scuola secondaria inferiore o del biennio della scuola secondaria superiore, generalmente di età compresa fra i 13 e 15 anni. Ho pensato invece che, per analizzare le dinamiche a cui ero interessata, sarebbe stato meglio lavorare con ragazzi un po' più grandi, che avessero già maturato un certo grado di consapevolezza nelle scelte e che, se non ancora a conclusione del proprio percorso di studi, fossero già in grado se non di progettare, almeno di immaginare il proprio futuro alla fine di questo percorso. La mia scelta è dunque caduta su alunni iscritti alla classe terza della scuola secondaria superiore. Questa scelta si è rivelata opportuna per alcuni aspetti, più problematica per altri. Opportuna in quanto, come si vedrà nel paragrafo 6.4.3, l'età degli studenti e delle studentesse intervistate va dai 16 ai 20 anni, quindi lavorare con ragazzi iscritti al quarto o al quinto anno avrebbe significato alzare troppo l'età degli intervistati che, più che adolescenti, avremmo potuto definire giovani adulti. Meno riuscita, perché la classe terza si è rivelata una classe di passaggio; in alcuni casi i ragazzi o le ragazze erano stati smistati da altre classi in una classe nuova, e di conseguenza la

² Vedi in allegato il questionario utilizzato e la scaletta per le interviste.

conoscenza dei compagni di classe datava a pochi mesi prima del nostro incontro. In alcuni casi questo fatto si è però rivelato utile per porre dei confronti con i precedenti compagni di classe, così come spontaneamente sono emersi, in diverse occasioni, paragoni con la scuola primaria o la scuola media. Inoltre, i ragazzi e le ragazze del professionale erano alla fine del triennio di studi, che prevede l'esame per il diploma. Questo però non ha loro impedito di partecipare alla ricerca e l'approssimarsi di una prima soglia da superare, ha semmai portato molti di loro a riflettere e a confrontarsi con me sul loro futuro dopo il diploma triennale. I ragazzi e le ragazze del liceo, invece, erano molto più preoccupati di finire in modo onorevole un anno, la terza, da molti visto come un momento di passaggio difficile, sia per l'impegno di studio richiesto, sia per la presenza di nuove materie. Sia per i ragazzi e le ragazze del professionale che per quelli del liceo, il terzo anno della scuola secondaria superiore si è comunque rivelato come un «anno soglia».

Un altro aspetto importante nella definizione del target è stata la volontà di inserire sia ragazzi di origine italiana, che di origine diversa dall'italiana, prendendo in un certo senso «alla lettera» l'idea che la pedagogia interculturale, e di conseguenza anche lo studio del rapporto tra diversità ed educazione, debba interessare tutti e tutte, indipendentemente dalla propria origine, autoctona o «straniera». Un limite delle ricerche già svolte che ho avuto modo di vedere è, a mio parere, il fatto che gli italiani, anche se compresi nel campione, sono poco considerati nell'analisi successiva, sia negli studi riguardanti il risultato scolastico, che in quelli riguardanti le strategie di identificazione, oppure sono usati come «pietra di paragone» in un'ottica che ricalca in parte quella assimilatoria, per cui gli studenti non italiani dovrebbero «allinearsi» alle prestazioni e alle condotte degli italiani. La mia esperienza di insegnante mi ha mostrato che spesso anche gli studenti italiani richiamano l'attenzione degli adulti sulle difficoltà che incontrano nel costruire la propria identità, ma questa richiesta viene spesso derubricata a «problema psicologico», magari da risolvere demandandolo al servizio di sostegno che molti istituti ormai prevedono. Perché non pensare, invece, che anche per loro il problema sia quello dei modelli culturali di riferimento, in quanto, secondo Amin Maalouf e come già sottolineato, tutto il mondo nella nostra epoca, si sente un po' minorato e un po' esiliato? In questa ricerca, dunque, ho voluto comprendere, alla pari, studenti e studentesse di origine italiana e diversa dall'italiana, primo-migranti o seconde generazioni, nonché di famiglia mista.

6.4.2. La presenza degli studenti di origine non italiana a Bergamo e provincia

Successivamente, si è trattato di cercare gli istituti con cui lavorare. Pur non essendo, come già evidenziato nel capitolo 4, l'unico elemento di cui tener conto parlando di diversità, è indubbio che la presenza di giovani di origine altra dall'italiana potesse essere un buon indicatore della presenza del «capitale di diversità» di cui ero in cerca. Ho dunque preso contatti con gli istituti superiori della città di Bergamo con una maggiore presenza di alunni di origine non italiana.

A questo proposito, la scuola della provincia di Bergamo, al pari di quella nazionale (cfr. cap. 4, § 4.1) ha registrato un aumento della presenza di studenti figli di migranti: relativamente all'anno scolastico 2008/09

sono stati registrati circa 18mila alunni e studenti con cittadinanza non italiana, che rappresentano circa il 10,9% del totale degli iscritti, dato superiore al dato nazionale (7%) e di poco inferiore a quello regionale (11%)³. La progressione negli anni è stata costante come si evince dai grafici 1 e 2.

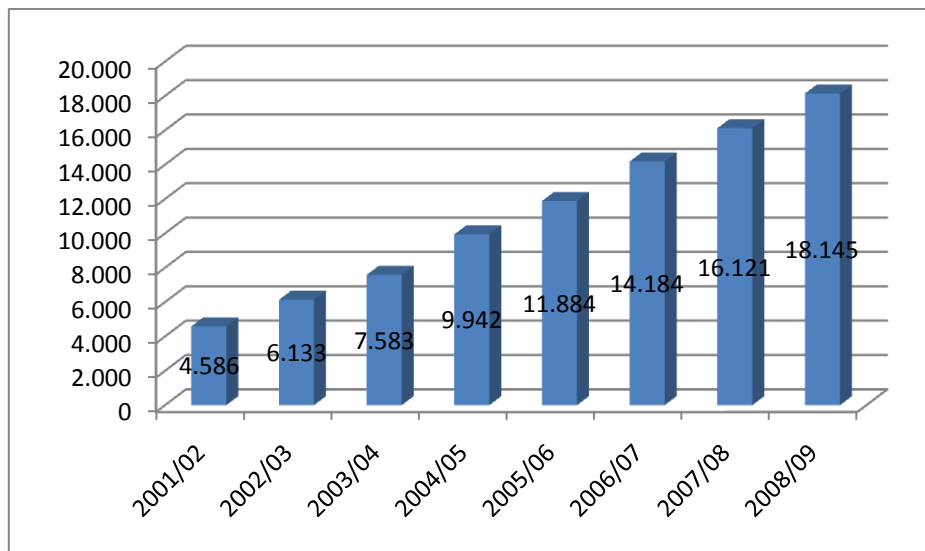


Grafico 1: Alunni con cittadinanza non italiana in provincia di Bergamo (valori assoluti) a. s. 2001/02-2008/09

Fonte: ISMU, ORIM

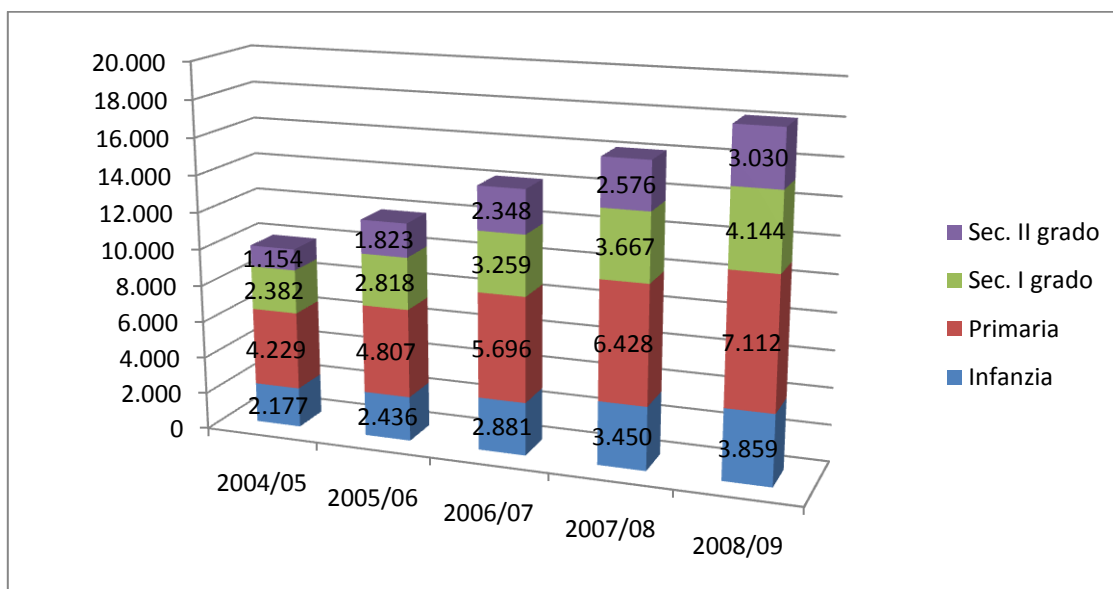


Grafico 2: Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico in provincia di Bergamo– a. s. 2004/05 – 2008/09

Fonte: ISMU, ORIM

³ I dati forniti dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bergamo sono però diversi: al 31/12/2009 sono stati registrati 17.197 (13,3%) alunni e studenti con cittadinanza non italiana, dato che è stato messo a confronto con quello del 2008 pari a 15.970 (12,63%) (Provincia di Bergamo, 2010). Ho preferito però fare riferimento alle elaborazioni dell'ISMU-Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, in quanto si riferiscono ai dati MIUR su cui mi sono basata anche nel capitolo 4.

In particolare, la presenza maggiore si ha nella scuola dell'infanzia (12%), primaria (12,9 %) e secondaria di primo grado (12,8%), mentre nella secondaria di secondo grado l'incidenza è pari al 6,4%, dato comunque superiore a quello nazionale (cfr. capitolo 4).

Anche in provincia di Bergamo è in aumento la presenza delle seconde generazioni: il numero dei nati in Italia è cresciuto negli ultimi sei anni di due volte e mezzo, passando dalle circa 1000 unità del 2002 alle più di 2500 unità del 2008. Anche il numero dei minorenni immigrati è aumentato, passando dai quasi 10mila nel 2002 ai quasi 27mila nel 2008. Secondo alcuni calcoli statistici, la percentuale dei minorenni d'origine «straniera» nati in Italia a Bergamo sarebbe pari al 60%, dunque 6 minorenni su 10, raggiungendo le 15mila unità, rappresentando il gruppo degli stranieri di seconda generazione che presumibilmente ingrosserà le sue fila negli anni a venire (Provincia di Bergamo, 2010).

Questo significa che «il sistema e le singole scuole si troveranno a gestire una progressiva perdita di importanza della comunicazione linguistica», mentre in generale «si assiste all'arrivo alle superiori di chi ha frequentato l'obbligo ed un forte orientamento verso la formazione professionale» (Provincia di Bergamo, 2010). Infatti, anche per quanto riguarda la Regione Lombardia si assiste al fenomeno della «segregazione formativa», già evidenziato a livello nazionale (cfr. grafico 3 e 4).

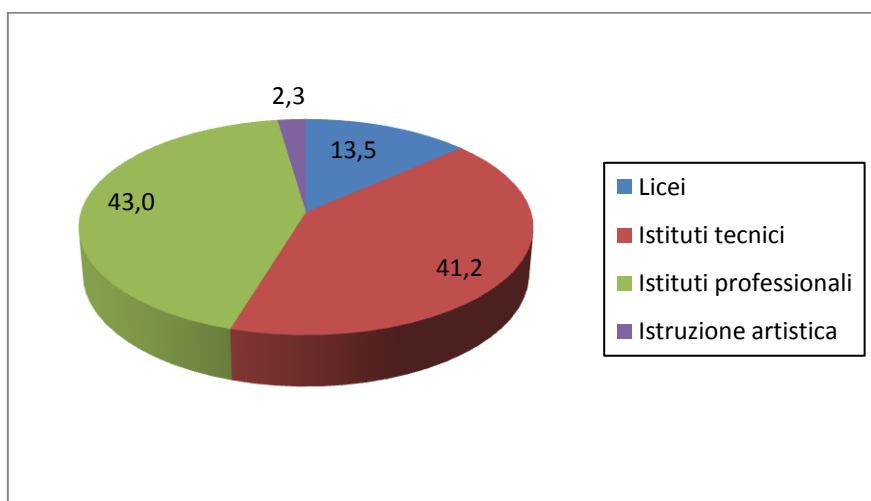


Grafico 3: Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana per tipo di istruzione superiore. Regione Lombardia, a. s. 2008/09.

Fonte: ISMU, ORIM

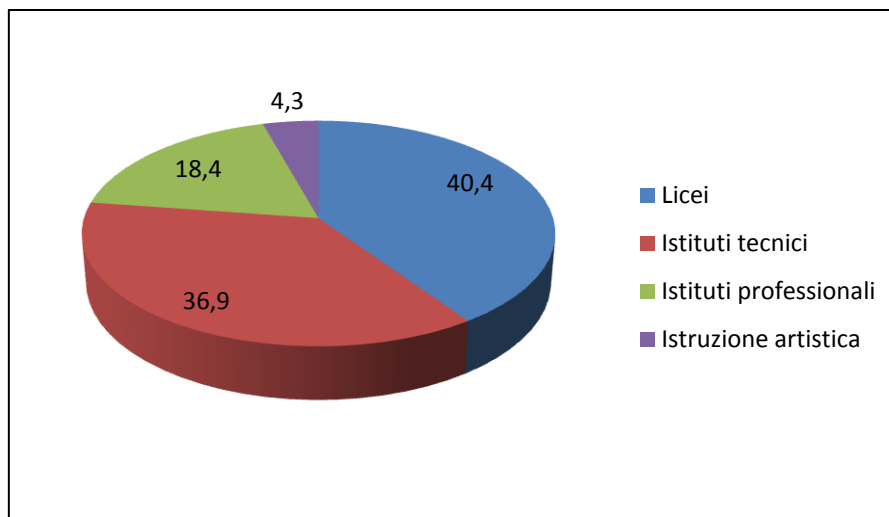


Grafico 4: Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza italiana per tipo di istruzione superiore. Regione Lombardia, a. s. 2008/09.
Fonte: ISMU, ORIM

La città di Bergamo registra inoltre la presenza più alta di migranti dell'intera provincia in valori assoluti (15.749 al 31/12/2008, pari al 10,6% della popolazione totale), di cui il 23,1% rappresentato da minori. Come sottolineato anche dall'*Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo*, la scuola sta perdendo di efficacia nell'assicurare l'opportunità di successo, confermando una sorta di «cristallizzazione sociale» e questo diventa più evidente attraverso il meccanismo della selezione, che colpisce i figli degli immigrati.

6.4.3. Gli istituti oggetto della ricerca e gli studenti e le studentesse intervistati

Dopo un'analisi dei dati messi a disposizione dall'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità dell'ISMU e una prima fase di presa di contatto con alcuni istituti della città di Bergamo scelti per la presenza di alunni di cittadinanza non italiana⁴, sono stati scelti il Liceo Giovanni Falcone e l'Istituto Professionale per il Turismo Guido Galli che, proprio per le caratteristiche evidenziate dai grafici alla pagina seguente, erano già stati oggetto di altri studi e ricerche sul tema, e che si sono mostrati estremamente disponibili a collaborare⁵. Come si vede chiaramente dai grafici alla pagina seguente, la percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al totale degli alunni è rimasta costante negli anni per il Liceo Falcone, attestandosi intorno al 5%, mentre al professionale essa è aumentata nel corso degli anni, anche se mancano i dati per l'anno scolastico 2008/09. Inoltre, dai dati a disposizione, i nati in Italia iscritti al liceo sono il 21,5% del totale degli «stranieri» nell'anno scolastico 2008/09, mentre erano il 16,4% nell'anno scolastico 2007/08; dunque, pur rimanendo costante la percentuale degli alunni di cittadinanza non italiana

⁴ Ovviamente, i dati a disposizione non riguardano tanto l'origine nazionale, ma la cittadinanza, anche se nel corso della ricerca si è data più importanza al primo dato, indipendentemente dal secondo.

⁵ Con altri istituti, invece, sono emerse diverse difficoltà relative sia all'argomento dello studio, considerato troppo sensibile, sia probabilmente alla situazione più emergenziale che gli stessi si trovavano ad affrontare rispetto ai due che hanno aderito.

iscritti al liceo, aumenta in proporzione la quota dei nati in Italia, che dunque hanno frequentato fin dall'inizio le scuole nel nostro Paese. Per quanto riguarda il professionale, invece, essi rappresentano solo il 5%, ma i dati disponibili sono quelli relativi al solo anno scolastico 2007/08.

Il mio studio, come già evidenziato, pur partendo dai dati statistici disponibili, si è voluto rivolgere in particolare a studenti di diversa origine nazionale, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta, ed ha compreso studenti di origine italiana, studenti di origine non italiana, studenti di origine mista. Questo dato è stato poi incrociato con la storia della mobilità familiare che, per tutti e tre i gruppi, ha considerato studenti nati in Italia o nati all'estero.

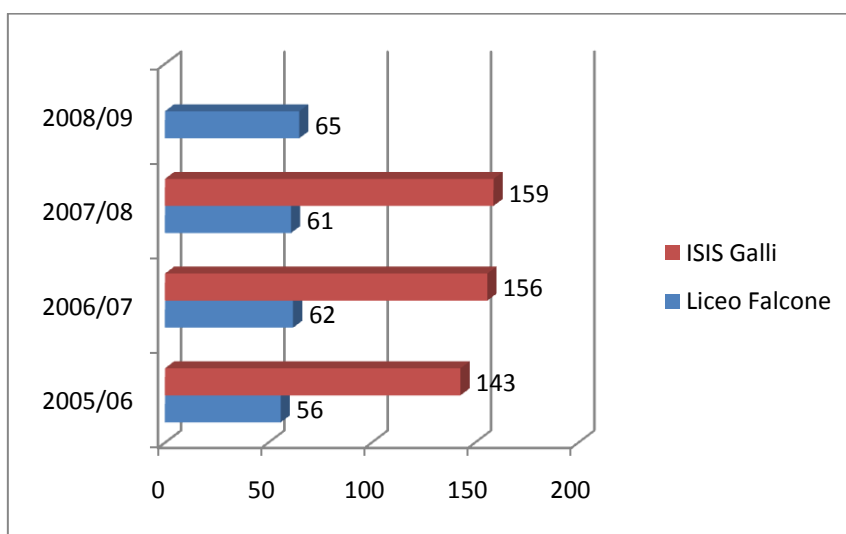


Grafico 5: Presenza di alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) dall'a. s. 2005/06 all'a. s. 2008/09
Fonte: ISMU, ORIM

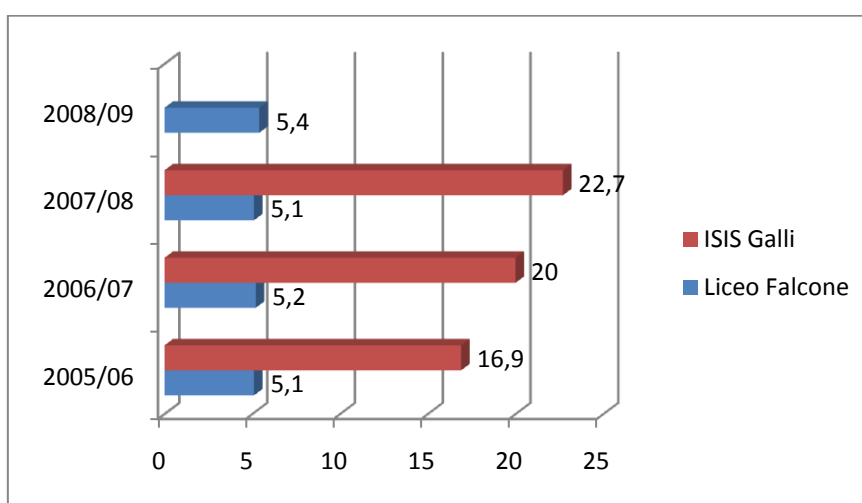


Grafico 5: Incidenza percentuale alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli iscritti dall'a. s. 2005/06 all'a. s. 2008/09
Fonte: ISMU, ORIM

Per quanto riguarda invece gli studenti e le studentesse intervistate, i cui dati di sintesi sono mostrati nella tabella 1, l'età va dai 16 ai 20 anni⁶. La maggioranza dei ragazzi è nata nel 1993, quindi ha dai 16 ai 17 anni ed è di conseguenza in una condizione di regolarità rispetto al percorso scolastico; 6 ragazzi sono nati nel 1992, quindi sono in ritardo di un anno rispetto al corso regolare degli studi; i ragazzi con più anni di ritardo e sicuramente già maggiorenni sono 5, e sono tutti di origine non italiana, anche se le loro situazioni sono molto diverse, come vedremo.

Codice intervista	Pseudonimo	Cittadinanza	Nazionalità del padre e della madre	Età	Genere	In Italia da anni	Scuola
1	Carla	Italiana	Italia/Repubblica Dominicana	16/17	F	11 anni ⁷	Liceo
2	Roberto	Italiana	Italia/Italia	17/18	M	nascita	ISIS
3	Michael	Liberiana	Liberia/Liberia	19/20	M	6 anni	ISIS
4	Milly	Filippina	Filippine/Filippine	16/17	F	7 anni	ISIS
5	Giulia	Italiana	Italia/Italia	17/18	F	nascita	ISIS
6	Juliana	Albanese	Albania/Albania ⁸	16/17	F	12 anni	Liceo
7	Giovanni	Italiana	Italia/Italia	16/17	M	nascita	Liceo
8	Rahel	Italiana	Eritrea/Eritrea	16/17	F	nascita	Liceo
9	Seynabou	Italiana	Mali/Senegal	16/17	F	nascita	Liceo
10	Vanessa	Italiana/Svizzera	Italia/Svizzera	16/17	F	nascita	Liceo
11	Mirela	Bosniaca	Bosnia/Bosnia ⁹	17/18	F	15 anni ¹⁰	Liceo
12	Cynthia	Boliviana	Bolivia/Bolivia	16/17	F	nascita	Liceo
13	Sebastiano	Italiana	Italia/Italia	16/17	M	nascita	Liceo
14	Tamara	Ecuadoriana	Ecuador/Ecuador	16/17	F	14 anni	Liceo
15	Giorgio	Italiana	Italia/Italia	17/18	M	nascita	ISIS
16	Marilena	Italiana	Italia/Italia	16/17	F	nascita	ISIS
17	Mariana	Boliviana	Bolivia/Bolivia	18/19	F	12 anni	ISIS
18	Adrian	Romena	Romania/Romania	19/20	M	4 anni	ISIS
19	Shanti	Indiana	India/India	18/19	F	4 anni	ISIS
20	Adama	Ivoriata	Costa d'Avorio/Costa d'Avorio	17/18	F	6 anni	ISIS
21	Samuel	Ghanese	Ghana/Ghana	17/18	M	nascita	ISIS
22	Aisha	Giordano-italiana ¹¹	Giordana/Giordana ¹²	18/19	F	nascita	ISIS
23	Elisa	Italiana	Italia/Italia	16/17	F	11 anni ¹³	Liceo
24	Nadia	Cinese	Cina/Cina	16/17	F	nascita	Liceo

Tabella 1: Gli studenti e le studentesse intervistati

⁶ Non avendo chiesto, per ragioni di privacy, la data di nascita completa, ma solo l'anno di nascita, l'età al momento dell'intervista è approssimativa.

⁷ Anche se la sua permanenza all'estero non è stata continuativa, Carla è tornata definitivamente in Italia all'età di sette anni.

⁸ La madre è però nata in Grecia.

⁹ La madre è però nata in Germania.

¹⁰ Anche se è ritornata per due anni in Bosnia.

¹¹ Non ho potuto verificare se la dichiarazione sulla doppia cittadinanza sia un dato effettivo o non piuttosto dovuta a un errore di interpretazione della domanda del questionario, peraltro abbastanza chiara. Sicuramente Aisha, essendo maggiorenni, ha chiesto la cittadinanza e potrebbe averla già ottenuta; quindi, anche in mancanza della certezza su questo dato, la considererò comunque cittadina italiana.

¹² Il padre è nato in Palestina e la madre in Arabia Saudita.

¹³ Elisa è nata in Germania.

La maggioranza degli intervistati è nata in Italia; di questi 6 hanno i genitori entrambi italiani, 2 hanno un genitore di origine italiana e un altro di origine diversa dall'italiana (i cosiddetti figli di coppia mista), 5 hanno genitori di origine non italiana, di cui 2 hanno la cittadinanza, mentre gli altri 3 hanno un'altra cittadinanza, e così di conseguenza i figli (le cosiddette seconde generazioni)¹⁴. Gli altri 11 intervistati sono nati all'estero, di cui 2 da almeno un genitore italiano, mentre 9 da genitori di nazionalità diversa dall'italiana. Fra gli studenti e studentesse primo-migranti, esistono poi delle differenze in base all'anno di arrivo nel nostro Paese. Integrando la suddivisione di Rumbaut (cfr. cap. 5, § 5.1) con i risultati della ricerca sull'importanza del momento di inserimento nella scuola italiana (Besozzi, 2007), li ho distinti come si vede nella tabella 2.

Generazione 2	Nati in Italia	5 intervistati
Generazione 1,75	Arrivati in età prescolare (0-5 anni)	2 intervistati
Generazione 1,50	Arrivati a 5 - 10 anni (inseriti nella scuola primaria)	3 intervistati ¹⁵
	Arrivati a 10-13 anni (inseriti nella scuola secondaria inferiore)	3 intervistati ¹⁶
Generazione 1,25	Arrivati da 13 a 17 anni (inseriti nella scuola secondaria superiore)	1 intervistato

Tabella 2: Seconde generazioni secondo l'anno di arrivo in Italia

Il numero degli intervistati è equamente ripartito fra studenti frequentanti l'istituto professionale e liceali¹⁷ e si è cercato di individuare almeno uno studente appartenente alle categorie sopra indicate per entrambi gli istituti considerati.

Gruppo	Professionale	Liceo	Totale
<i>Nati in Italia</i>	6	9	15
Di origine italiana	4	3	7
Figli di coppia mista	0	2	2
Seconde generazioni (con o senza cittadinanza)	2	4	6
<i>Migranti</i>	6	5	11
Italiani da più di 7 anni in Italia	0	2	2
Migranti da pochi anni in Italia (meno di 7 anni)	5	0	5
Migranti da molti anni in Italia (più di 7 anni)	1	3	4

Tabella 3: Suddivisione del campione fra professionale e liceo, secondo le categorie dell'origine nazionale e della mobilità familiare

Nella tabella 3 ho voluto incrociare le due dimensioni dell'origine e della mobilità familiare; questo mi permette di mettere in evidenza come fra i migranti ci siano anche due ragazze italiane, in Italia da più di 7

¹⁴ Con l'eccezione di Aisha, vedi sopra.

¹⁵ A cui vanno aggiunte 2 ragazze italiane emigrate con la famiglia o nate all'estero.

¹⁶ Inseriamo qui anche Shanti che, pur essendo arrivata in Italia a 14 anni, è stata inserita in terza media.

¹⁷ Anche se le classi che hanno partecipato al progetto di ricerca sono 3 per il professionale e 6 per il liceo; questa ripartizione è stata dovuta alla libera adesione delle diverse classi al progetto, decisa dagli organi collegiali dei singoli istituti (consigli di classe per il liceo, consiglio d'istituto e collegio dei docenti per il professionale), ed ha di fatto corrisposto alle esigenze della ricerca, essendo meno numerosi gli alunni stranieri nelle classi liceali.

anni, che sono però state comprese anche nel gruppo degli italiani, in quanto esse, come vedremo, per cultura si considerano tali. Come evidenziato, le due ragazze figlie di coppia mista intervistate frequentano entrambe il liceo, perché non si è dato nessun caso fra gli studenti frequentanti il professionale. Inoltre, fra i migranti, nessuno studente primo-migrante presente da poco tempo in Italia frequenta il liceo, così come nessuno studente da lungo tempo in Italia frequenta il professionale; questo dato è già di per sé indicativo del fatto che ragazzi da poco arrivati in Italia vengono indirizzati verso la frequenza di istituti tecnico-professionali, mentre il percorso liceale è appannaggio di ragazzi che sono in Italia da molto più tempo. Si è utilizzato questo discrimine temporale, perché indicativamente i ragazzi che sono in Italia da sette o meno anni sono stati inseriti nella scuola secondaria, mentre gli altri hanno cominciato il loro percorso nella scuola primaria o prima.

Per quanto riguarda il genere, essendo i due istituti a maggioranza femminile, i maschi sono sottorappresentati rispetto alle femmine, soprattutto nel liceo, mentre sono più numerosi al professionale e quindi è stato possibile contattarne un numero maggiore per le interviste. Ho cercato di includere almeno un rappresentante dei due sessi in ciascun gruppo e di costruire un campione equilibrato sui due istituti, come si evince dalla tabella 4. La scelta di costruire un campione con una buona rappresentanza maschile è stata dettata dalla volontà di includere la diversità di genere e di vedere se esistano delle differenze evidenti fra maschi e femmine nei diversi gruppi; come vedremo, questo si è verificato in particolare per il gruppo degli italiani, anche se il genere non è emerso come una forte discriminante trasversale ai gruppi.

Gruppo	Maschi	Femmine	Totale
<i>Nati in Italia</i>	5	10	15
Di origine italiana (compresi i figli di coppie miste)	4	5	9
Seconde generazioni (con o senza cittadinanza)	1	5	6
<i>Migranti</i>	2	7	9
Migranti da pochi anni in Italia (meno di 7 anni)	2	3	5
Migranti da molti anni in Italia (più di 7 anni)	0	4	4
Totale	7	17	24
Frequentanti il professionale	5	7	12
Frequentanti il liceo	2	10	12

Tabella 4: Suddivisione del campione per genere.

Il campione è stato poi costruito cercando di far variare gli altri aspetti rilevati dal questionario – le competenze linguistiche, la fede religiosa, la partecipazione a scuola e alla vita sociale – in modo da costruire un campione il più possibile aperto; se avessi, ad esempio, considerato solo ragazzi che dichiaravano di professare una fede religiosa, probabilmente questa appartenenza sarebbe emersa come prioritaria. Tuttavia, un controllo puntuale su questi altri aspetti non è stato effettuato, perché, nel corso del lavoro, sono emerse come centrali soprattutto le categorie relative all'origine culturale e dunque si è preferito procedere nella costruzione del campione dando la priorità a questi aspetti.

6.4.4. Raccolta e interpretazione dei dati

Dopo aver preso contatto con gli istituti e illustrato il progetto ai dirigenti scolastici, esso è stato presentato agli organi collegiali delle scuole (il collegio dei docenti nel caso del professionale e i singoli consigli di classe nel caso del liceo), da cui è stato approvato. In totale hanno aderito 9 classi, 3 nel professionale (una ad indirizzo aziendale e due ad indirizzo turistico) e 6 nel liceo, tutte ad indirizzo linguistico. La prima fase del lavoro è consistita nella somministrazione del questionario¹⁸, che ho curato personalmente, presentandomi alle classi, esponendo in linea molto generale l'oggetto della ricerca e rispondendo ad eventuali dubbi e domande emersi durante la compilazione dello stesso. Questo mi ha permesso di prendere un primo contatto con le ragazze e i ragazzi e di chiedere anticipatamente il loro consenso ad essere intervistati.

A questo proposito ritengo interessante commentare alcuni dati. Al liceo il questionario è stato sottoposto a 143 studenti e studentesse, di cui 12 di origine diversa dall'italiana, pari all'8,3% del totale. Hanno accettato di farsi intervistare 99 fra loro, pari al 69%, mentre il resto o non ha espresso una preferenza o ha negato il consenso. Fra coloro che l'hanno esplicitamente negato¹⁹, pari al 21,6% del totale, 3 erano di origine non italiana, di cui 2 ragazze marocchine, quindi in percentuale leggermente superiore al totale (25%). Al professionale, su 65 studenti e studentesse contattati, di cui 23 di origine non italiana (35,4%), meno della metà hanno dato il loro consenso (41,5%). Di coloro che hanno negato esplicitamente il consenso (circa il 38%), 7 erano di origine non italiana; quindi il 30% di loro non ha acconsentito ad essere intervistato, in misura inferiore al resto del campione. Anche se non è possibile trarre conclusioni, in proporzione i ragazzi di origine non italiana al liceo hanno influito maggiormente sul «restringimento» del campione a mia disposizione, rispetto a quelli del professionale. Anche in questo caso, però, non ho avuto la possibilità di intervistare nessun ragazzo o ragazza di origine marocchina e, anche se questa ricerca non si è posta il problema di essere rappresentativa nei confronti delle nazionalità presenti nella scuola bergamasca, va detto che quello marocchino è il primo gruppo nazionale presente nelle scuole della provincia di Bergamo, e il secondo nelle scuole della città di Bergamo, dopo quello boliviano (dati ISMU, ORIM). Alcuni ragazzi e ragazze hanno aderito con entusiasmo (ad esempio facendo seguire alla loro risposta affermativa punti esclamativi, smile ecc.), ma anche i rifiuti sono stati a volte accompagnati da manifestazioni di disappunto, anche se più raramente.

Le interviste sono state divise in due *tranches*, in modo da poter applicare il metodo del campionamento teorico (Tarozzi, 2008), cioè di poter indirizzare la costruzione del campione in base ai primi risultati emersi, in quanto la codifica delle interviste si è svolta parallelamente al lavoro di raccolta dei dati. In entrambi gli istituti le interviste sono state svolte in un'aula preposta allo scopo, in una situazione dove rare sono state le occasioni di disturbo e che sicuramente ha influito sulla possibilità per gli studenti di sentirsi a loro agio, il

¹⁸ In allegato.

¹⁹ Coloro che non hanno espresso preferenza sono stati in alcuni casi contattati ed hanno sempre accettato di essere intervistati.

che mi ha permesso di andare in profondità con la maggior parte di loro²⁰. Alla fine della prima *tranche* di interviste, le categorie emerse erano molteplici e si riferivano in particolare a tre ambiti:

- a) l'esperienza scolastica e in particolare: la scelta della scuola, l'impatto con la scuola, la vita quotidiana a scuola, le prospettive future alla fine dell'esperienza scolastica;
- b) le diverse appartenenze: al paese d'origine, al paese d'accoglienza, a comunità religiose, linguistiche, al gruppo dei pari, generazionale, di genere ecc;
- c) il vissuto individuale: era il gruppo più eterogeneo dei tre, perché comprendeva «oggetti» diversi: da situazioni o stati (come il bilinguismo, l'essere figlio di una coppia mista, l'essere nato a Bergamo ecc.), a convinzioni personali, valori, esperienze vissute.

Soprattutto riflettendo su quest'ultimo gruppo di categorie, ho deciso di continuare la ricerca focalizzando maggiormente le interviste sulla vita quotidiana a scuola e sul vissuto relativo alla diversità, tralasciando altri aspetti, anche interessanti, come quello dei valori espressi dai giovani studenti, ma non direttamente attinenti alla dimensione che mi interessava indagare. I valori emersi sono molteplici (rispetto, reciprocità, uguaglianza, perseveranza, umiltà, curiosità ecc.), ma ho cercato di leggerli in rapporto alla diversità, senza però forzare un'interpretazione in questo senso. Ad esempio, in molti casi, la curiosità era un valore direttamente legato alla diversità culturale, mentre in altri casi questo legame era meno evidente; in altri ancora, vi era una contrapposizione fra valori, come nel caso della diversità e dell'uguaglianza.

Alla fine della seconda *tranche* di interviste, è stato dunque possibile trarre una mappa concettuale delle categorie emerse e di affinare la ricerca di relazioni fra esse; il risultato di questo lavoro di lettura e interpretazione dei dati verrà esposto nei capitoli seguenti, come segue:

- al capitolo settimo, verranno presentati i profili dei singoli studenti e studentesse intervistati, con una prima interpretazione dei dati finalizzata a trovare delle relazioni e corrispondenze nella loro narrazione di sé, in modo da darne un'immagine il più possibile completa, secondo l'obiettivo 1;
- al capitolo otto, esporrò i profili comuni emersi e le strategie utilizzate, cercando di evidenziare alcune regolarità, nonché i fattori che influiscono sulle diverse scelte di gestione della diversità, secondo gli obiettivi 2 e 3;
- al capitolo nove, cercherò di delineare delle prospettive interpretative più ampie, cercando di verificare l'ipotesi della ricerca, secondo l'obiettivo 4.

²⁰ Tutte le interviste sono state registrate.

Capitolo 7

I profili dei singoli studenti

7.1. Mariana: gli altri sanno che vengo da Bolivia, e basta

Mariana è una ragazza di origini boliviane emigrata con la famiglia in Italia nel 1998 e frequenta l'istituto professionale turistico. Nonostante sia arrivata in Italia all'età di sette anni, Mariana non ricorda molto della sua infanzia in Bolivia. Appena arrivata è stata inserita al primo anno della scuola primaria e alla fine dell'anno scolastico sapeva farsi capire in italiano. Da allora parla italiano anche in casa, dove pure è presente un contesto di bilinguismo, perché i genitori parlano spagnolo, ma ad essi Mariana risponde in italiano. Mariana, al di là di un'apparenza serena e aperta, è persona molto riservata. Ha pochi amici con cui si confida e poco sono riuscita a sapere della sua famiglia, se non quello da lei ritenuto sufficiente per rispondere alle domande che le rivolgevo. Con riguardo alle sue origini e alla sua esperienza migratoria, Mariana manifesta una doppia appartenenza sia nei confronti del paese d'origine che di quello di approdo: «Ormai, boh, mi sento diciamo un po' più italiana che boliviana, magari dentro, sì, sono boliviana, però fuori come parlo, come mi atteggio, forse sono più italiana che boliviana»¹. Nel momento in cui le chiedo di identificare gli elementi della sua cultura d'origine che per lei sono importanti, Mariana si riferisce in particolare alla propria indole aperta e socievole, che attribuisce come caratteristica al proprio gruppo nazionale. È però critica rispetto ad alcuni comportamenti dei suoi connazionali, come il bere troppo, che vengono stigmatizzati dalla società d'accoglienza e che sono estranei alla sua cultura familiare. Nello stesso tempo non accetta che a tutti i boliviani venga attribuito questo stigma sociale e si ribella contro questo tipo di generalizzazioni e pregiudizi («dicevano "i boliviani sono così, così" e a me fa arrabbiare questa cosa, non mi piace, infatti mi metto a urlare contro la persona», dice ridendo)². A scuola Mariana si trova bene, ha delle buone relazioni sia con i compagni che con i professori e non esprime particolari esigenze, se non quella di essere meglio seguita in alcune materie e con alcuni insegnanti. Mariana ha infatti qualche difficoltà nello studio, soprattutto nelle lingue e nell'ortografia della lingua italiana. Avrebbe desiderato iscriversi ad un liceo linguistico, ma in fase di orientamento alla scuola secondaria inferiore le è stato

¹ Secondo lo studio di Phinney, Devich-Navarro, 1997, Mariana corrisponderebbe al modello definito come *blended biculturalism* (che potrebbe essere tradotto in italiano come «biculturalismo armonizzato» o «combinato»), secondo cui gli adolescenti non scelgono fra l'appartenenza alla cultura d'origine e a quella d'accoglienza, combinandole fra loro. Questi adolescenti, pur non distinguendo chiaramente fra le due appartenenze, non possono essere considerati «assimilati», in quanto hanno una chiara percezione della propria differente origine etnica.

² Secondo lo studio sopra citato, gli adolescenti *blended bicultural* a volte esprimono disagio nei confronti degli stereotipi o dei problemi vissuti dal proprio gruppo culturale.

sconsigliato di farlo, proprio per le sue difficoltà con l'italiano³. Al professionale Mariana studia francese e inglese, in quanto lo spagnolo è stato introdotto solo da quest'anno. Mariana è convinta che qualora avesse scelto comunque di fare il liceo ci sarebbe riuscita, pur con qualche difficoltà, ma non mi ha detto se altri, oltre agli insegnanti della scuola media, abbiano influito sulla decisione di rinunciarvi. Al contempo Mariana sembra insicura delle proprie capacità di esprimersi in italiano: non interviene molto in classe, perché ha paura di parlare male («magari quello che dico non è giusto o comunque, ho sempre paura di sbagliare a parlare, a non dire cose giuste, e certe volte magari cerco di dirle in altri modi, o comunque non le dico neanche»). In realtà la tendenza di Mariana sarebbe quella di parlare molto, secondo una caratteristica capacità di socializzare che lei attribuisce anche ad un tratto culturale, come già abbiamo visto. Eppure a scuola ha dovuto imparare a trattenersi e questo sembra assecondare il suo timore di esprimersi male. È come se Mariana non padroneggiasse i mezzi per esprimere sé stessa e di fronte alle ingiustizie potesse solo urlare, mentre di fronte alla classe parlare a sproposito o non correttamente⁴. In un altro punto dell'intervista, Mariana esprime un concetto interessante che sembra confermare una lettura del suo «disagio» centrata sul problema linguistico: il rammarico di aver perso la propria lingua madre e il desiderio di recuperarla attraverso lo studio («Parlare e capirlo sì, riesco; a scriverlo ... non tanto, e comunque mi piacerebbe studiarlo magari, per imparare meglio lo spagnolo, perché mi son dimenticata, e non è tanto bello dimenticarsi la lingua madre»). Come confermato dalla letteratura, la perdita della lingua madre influisce sulla capacità di parlare le lingue acquisite⁵; al di là di questo, però, si può vedere in filigrana il vissuto migratorio di Mariana, sul quale purtroppo non abbiamo altri dati. Come si rapporta questa studentessa alla propria cultura d'origine? A suo dire, la famiglia non sembra legata a particolari tradizioni, il che mi conferma nell'impressione di uno «strappo» nel vissuto familiare e personale fra la vita prima e dopo la migrazione. Inoltre, a scuola non ci sono occasioni in cui Mariana possa esprimere appieno la propria diversità: «Con i professori non ho mai parlato della mia origine così. Sanno solo che io vengo da Bolivia, e basta. Con i miei compagni, non tanto, qualche volta tipo portavo delle cose di Bolivia, e le facevo provare e mi dicevano che erano buone, basta». Anche gli altri compagni di origine non italiana non trovano molte occasioni per confrontarsi sulla propria cultura, se non raramente o a livello superficiale e quasi folkloristico, come nel suo caso. Mariana, però, non sembra rammaricarsene particolarmente, esprime solo una generica curiosità nei confronti delle altre culture, che possono essere interessanti “per

³ Come messo in evidenza da diversi studi (Secchiarioli, Mancini, 2002; Marazzi, 2006; Colombo, 2007) esiste in Italia il fenomeno della segregazione formativa, che porta una quota consistente di minori di cittadinanza non italiana a preferire percorsi scolastici tecnico-professionali (istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale) rispetto a quelli liceali, con uno scarto significativo rispetto ai coetanei italiani.

⁴ Se, come alcuni studiosi affermano, le difficoltà comunicative che vengono spesso attribuite ad appartenenze e abitudini culturali, hanno in realtà alla radice delle difficoltà relazionali (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996), direi che nel caso di Mariana queste difficoltà potrebbero essere il sintomo di una relazione difficoltosa nei confronti della società d'accoglienza.

⁵ Cfr. Giovannini, 2004; Santagati, 2007; Colombo, Langialonga, 2007.

vedere magari ... le cose ... le cose degli altri, per sapere ... per curiosità. Per conoscere tante altre cose”⁶. Per il suo futuro, Mariana pensa di trovare lavoro. Proseguirà negli studi fino a conseguire il diploma quinquennale, ma non ha intenzione di frequentare l'università. La scuola che sta frequentando, infatti, le ha fatto passare la voglia di studiare, perché è poco stimolante e pretende poco dagli studenti; d'altro canto Mariana aiuta già lo zio in un'impresa come impiegata. In conclusione, Mariana apparentemente non sembra dare importanza alla propria origine culturale, ma il desiderio di recuperare la lingua materna esprime a mio parere il senso di una perdita⁷. Mariana non dà importanza alla propria cultura, perché non ha gli strumenti per farlo e nemmeno il contesto scolastico l'aiuta in questo. Si sente italiana, ma solo esteriormente, e le difficoltà linguistiche sono lì a ricordarle che la sua origine è un'altra. Solo con i pochi amici scelti sente di potersi aprire e confidare davvero e da essi cerca consiglio («Riescono a capire le mie idee, riescono a darmi dei consigli, almeno quelli che credo che siano giusti, perché con gli altri magari dice “ah, mi dispiace ...” basta, finita lì. Invece con loro dicono “eh, ma forse non dovevi, dovevi comportarti così, prova a pensare se era giusto o sbagliato”, quindi ti fanno ragionare sulle tue idee»). Anche in un altro punto dell'intervista, Mariana sottolinea il suo diritto di sbagliare per poter imparare meglio a scuola, ma i professori usano prevalentemente la lezione frontale e la spiegazione, cosa che non le dà la possibilità di mettersi davvero in gioco. Se nel caso di questa studentessa si può parlare di una strategia che dà poca importanza alla propria diversità e alle proprie origini culturali, essa sembra quindi più subita che scelta⁸.

7.2. Adrian: ho pensato di essere io il problema

Adrian è un ragazzo rumeno arrivato in Italia nel 2006, all'età di sedici anni, e frequenta l'istituto professionale aziendale dall'anno scolastico in corso. Arrivato all'inizio dell'estate di quattro anni fa, ha seguito per due mesi un corso di lingua italiana e a settembre ha iniziato a frequentare la prima liceo scientifico. Dopo due anni è stato bocciato e ha deciso di iscriversi al professionale, soprattutto perché non è sicuro di poter frequentare l'università e vuole avere un diploma che eventualmente gli permetta di cercare subito un lavoro. Adrian ha già lavorato mentre frequentava la scuola, ma il lavoro era troppo impegnativo e quindi l'ha lasciato. Adesso però sta cercando un'occupazione per il pomeriggio, anche

⁶ Questa affermazione sembrerebbe in contrasto con quanto affermato prima a proposito del modello del *blended biculturalism*; in genere, infatti, gli adolescenti appartenenti a questa tipologia esprimono spiccato interesse e curiosità per le altre culture. Nello stesso tempo, però, anche l'insicurezza di Mariana nei confronti delle proprie competenze linguistiche in italiano potrebbe influire sul suo interesse nei confronti delle altre culture (cfr. Colombo, Langialonga, 2007).

⁷ Questa perdita e il disagio che ne consegue, sono probabilmente anche all'origine della scelta di non continuare gli studi.

⁸ Queste osservazioni finali fanno propendere più verso un percorso di assimilazione che di biculturalismo. Mariana si trova probabilmente a dover scegliere fra una completa assimilazione alla società d'accoglienza, pena la perdita di ogni riferimento alla cultura d'origine, e un biculturalismo che riesca effettivamente ad armonizzare le sue diverse appartenenze. Pur cosciente a tratti dei limiti della prima soluzione, Mariana non sembra aver avuto né dalla scuola, né dalla famiglia gli strumenti e le competenze necessarie che le permettano di optare per un biculturalismo consapevolmente vissuto. Il rischio, per Mariana, è dunque quello della marginalità (cfr. Valtolina, 2006).

perché la scuola non è troppo impegnativa e gli lascia molto tempo libero. Un altro vantaggio che Adrian pensa di aver avuto nel trasferirsi in questa scuola è proprio il maggior tempo per sé, che per il momento impiega per coltivare i propri interessi nel campo dell'informatica e per arricchire il proprio vocabolario in lingua italiana: «Un'altra cosa che mi piace di questa scuola, che al liceo non era possibile, è che ho più tempo libero, e quindi nel mio tempo libero, a me piace fare tantissime cose, come per esempio studiare dei vocaboli, che non so incontro nei giornali, me li scrivo e poi vado sul dizionario e li cerco, e mi piace fare sta cosa, oppure far dei video, oppure elaborare programmi 3D, cose di questo tipo». Adrian sembra dunque molto consapevole della scelta fatta; inoltre qui ha ritrovato la sua ragazza, già iscritta al professionale, che è stata bocciata al secondo anno e adesso frequenta la sua stessa classe. Adrian è un ragazzo molto riservato e, come lui stesso si definisce, poco socievole. Pensa che questo tratto del suo carattere non lo abbia molto aiutato ad inserirsi nella scuola dove si trovava prima, mentre in quella che frequenta ora si trova meglio. Parlando delle sue relazioni con i compagni, Adrian sottolinea come i suoi attuali compagni di classe siano diversi da quelli del liceo, che secondo lui lo tenevano a distanza ed erano poco accoglienti. Adrian di primo acchito attribuisce questo comportamento alla differenza culturale fra sé e i compagni: «Quelli del liceo sono un po' più distanti, nel senso, da me, che va beh, sono ... sono rumeno sono, ecco. E invece qua no, non mi sembra un granché, non mi sembra che si allontanino». Quando gli domando di spiegarmi quali sono secondo lui i motivi di questo comportamento, Adrian ritiene di essere lui il problema, sia perché non si assimila alla società d'accoglienza («Non lo so, io comunque pensavo che la causa fosse il mio non ... non associarmi al modo di vivere del paese, ho pensato che fossi io il problema»), sia per il suo carattere poco socievole («Secondo me sono io il problema, perché va beh, anche in Romania non è che avevo tantissimi amici, avevo alcuni amici buoni, con cui passavo del tempo. Di sicuro sono io l'asociale, quindi...»). Quando però gli chiedo che cosa fa la differenza nella sua classe attuale rispetto a quella del liceo, Adrian afferma che i compagni che ha adesso sono più accessibili, di sentire da parte loro un interesse e di sentirsi quindi meglio accolto. Adrian attribuisce quindi le difficoltà incontrate nel suo inserimento a scuola in Italia sia a ragioni endogene (il carattere, il non volersi assimilare), sia a ragioni esogene (l'indifferenza dei compagni, la propria diversità culturale)⁹. È difficile dire se questa esperienza abbia influito sulla scelta di Adrian di privilegiare la cultura del paese d'accoglienza, ma quest'ultima potrebbe essere una decisione che è maturata con il tempo: «Non dico che ho nascosto i costumi rumeni e le ... le cose tipiche dei rumeni, però sinceramente mi sono più basato più alla ... ho accentuato di più la voglia di ambientarmi e di imparar bene la lingua qua». Anche quando altri compagni non italiani condividono la loro cultura in classe, Adrian non va oltre la semplice curiosità e il piacere di ascoltare. Anche a lui è successo nella scuola precedente di parlare della propria cultura, ne ha tratto la consapevolezza che alcuni sono interessati a conoscerla, ma come già sottolineato è più interessato ad inserirsi nel paese d'accoglienza che ad approfondire la diversità culturale dei compagni o a condividere la

⁹ Per la differenza fra fattori esogeni e fattori endogeni nell'esperienza migratoria cfr. Marazzi, 2006.

propria. Con i pochi compagni e i pochi amici scelti Adrian condivide i propri interessi personali. Più che la diversità culturale, per lui è importante l'uguaglianza («Siamo ... siamo tutti uguali. L'unica ... l'unica cosa che conta è il nostro modo di fare») e le caratteristiche personali di ciascuno («Secondo me non ... secondo me si è più, conta di più il carattere della persona, a prescindere dall'appartenenza a un certo Paese»). È per questo motivo che egli ritiene che le sue difficoltà ad ambientarsi a scuola siano da attribuire più al suo carattere che alla sua provenienza. Se pensa che l'esperienza migratoria e scolastica abbiano contribuito a renderlo un po' più sicuro di sé, non crede che la diversità culturale sia un vantaggio in sé, anzi a volte è uno svantaggio, ma solo per le difficoltà di comprensione della lingua:

- Ricercatrice:* Ok, però quello che pensavo io è ... il fatto di venire da fuori non può essere ... cioè come lo vivi nella scuola, ti sembra che in alcuni momenti possa essere un vantaggio rispetto agli altri?
- Adrian:* No.
- Ricercatrice:* O ti sembra in alcuni momenti che possa essere uno svantaggio?
- Adrian:* In alcuni momenti penso che siamo svantaggiati.
- Ricercatrice:* Uno svantaggio.
- Adrian:* Per esempio, quando parlo certe parole, non mi vengono, è solo quello lo svantaggio. A parte quello ...
- Ricercatrice:* A parte il discorso della lingua?
- Adrian:* No, non penso ci sia ... non penso ci siano forme di razzismo.
- Ricercatrice:* Quindi non hai sperimentato qua nella scuola o non hai visto che comunque ci fossero delle persone escluse o discriminate?
- Adrian:* No.

Questo stralcio di intervista conferma l'ipotesi che per Adrian le difficoltà incontrate a scuola siano da attribuire più alle caratteristiche individuali che alla diversità culturale, eccezion fatta per la lingua¹⁰. Anche quando gli chiedo di identificare alcuni elementi della propria cultura, Adrian esita e non sa se attribuire alcune caratteristiche come l'essere diretti o poco pazienti a un tratto culturale o personale. In conclusione, anche in questo caso, come nel precedente, lo studente sembra attribuire poca importanza alla propria diversità e alle proprie origini culturali¹¹. Quali sono le ragioni di fondo di questo atteggiamento? Due mi sembrano le ipotesi plausibili: da un lato, Adrian ha sperimentato un senso di estraneità e di distanza nei confronti del Paese d'accoglienza e desidera quindi integrarsi, trascurando, almeno per il momento, la propria cultura d'origine; dall'altro egli pensa che non si debba dare importanza alla diversità culturale, ma

¹⁰ Peraltro è da notare che, nonostante Adrian sia in Italia da soli quattro anni, parla molto bene l'italiano. In casa comunque parla il rumeno.

¹¹ Non potendosi applicare al suo caso le categorie di Phinney, Devich-Navarro, 1997, perché sperimentate sulle seconde generazioni, appare utile il confronto con le osservazioni di Valtolina, 2006 e Bastianoni, 2001, secondo cui Adrian sembrerebbe optare per una strategia assimilatoria di gestione dell'identità, anche se non mancano alcuni dati discordanti: Adrian è da pochi anni in Italia, mentre l'assimilazione viene adottata più dai minori nati nel Paese di immigrazione o emigrati nei primi anni di vita che dai giovani recentemente immigrati; egli inoltre non sembra voler totalmente aderire alla proposta identitaria che gli viene offerta dal Paese d'accoglienza. Nel suo caso, dunque, non farei tanto riferimento alla categoria dell'assimilazione, quanto a quella della marginalità di passaggio (Valtolina, 2006).

alle differenze individuali. In questo senso il dialogo aperto con la cultura della società d'accoglienza gli permette di capire meglio le proprie caratteristiche individuali e di aprirsi ad un'esperienza con l'altro da sé che apparentemente lo arricchisce e nei cui confronti si pone in modo aperto e interlocutorio:

Ricercatrice: E ... a livello umano, invece, a livello personale, ti lascerà qualcosa questa scuola secondo te?

Adrian: È ancora presto da dire.

Ricercatrice: È un po' presto.

Adrian: Però secondo me una persona ... continua ad evolvere¹².

7.3. Tamara: voglio riscoprirmi in un altro Paese

Tamara è una ragazza ecuadoriana emigrata in Italia con la famiglia all'età di tre anni e frequenta il liceo linguistico. I genitori sono divorziati e Tamara vive con la madre ed il fratello. Quando le chiedo di parlarmi della sua cultura d'origine, Tamara dice di non saperne quasi nulla, sia perché non ha molti ricordi, sia perché non si è mai interessata al suo paese d'origine, avendo la propria famiglia in Italia.

Ricercatrice: Ma hai sentito tanto il cambiamento dall'Ecuador all'Italia?

Tamara: Francamente no, perché sono andata via all'età di tre anni, non ho chissà che ricordi del mio Paese, io son tornata nel mio Paese sette anni fa, cioè io non mi ricordavo niente, anche la gente che vedevo in giro, magari i miei parenti più vicini, più stretti, li riconoscevo, ma poi io, i posti, qualcosina riesco a ricordare per i ricordi di quando ero bambina, ma ... poi no, il cambiamento francamente non l'ho sentito, anzi è come se l'Italia a momenti fosse davvero la mia patria, diciamo. Esatto, mi sento più italiana a momenti che più ecuadoregna.

Ricercatrice: Ho capito. E quindi se tu dovessi definire la tua cultura d'origine, riusciresti a definirla, ha senso secondo te questo, questo parlare di cultura d'origine?

(...)

Tamara: Come cultura d'origine? Eh, va beh, cultura d'origine, come cultura d'origine s'intende solitamente il posto in cui si è nati, il posto di cui fai parte, diciamo, quindi il mio sarebbe l'Ecuador, fisicamente, ma francamente io mi sento più che altro figlia dell'Italia diciamo, in un certo senso. Quindi se devo parlare proprio, cioè della mia cultura, anzi ... la mia cultura del mio Paese non so quasi niente, forse magari per gli studi che abbiamo fatto in storia, riguardo popolazioni inca, maya, così, aztechi, cioè solo quello so, perché poi del mio Paese non so quasi niente io, non so altro, non so niente praticamente del mio Paese io.

Ricercatrice: Quindi ti senti proprio ...

Tamara: Cioè son proprio stata staccata diciamo dal mio Paese.

Ricercatrice: Ma ad esempio, in famiglia si parlava dell'Ecuador o in qualche modo senti che ti è stato trasmesso qualcosa di quel Paese oppure no?

¹² In questo senso il processo di definizione dell'identità dello studente intervistato sembra aperto a diversi esiti, essendo probabilmente la strategia assimilatoria legata anche a ragioni di opportunità transitorie; come sottolinea Valtolina «il processo di definizione dell'identità deve essere affrontato ponendo attenzione sia alla sua componente individuale sia a quella sociale, nella convinzione dell'impossibilità di operare qualsiasi netta separazione fra i due ambiti. [...] È in questo continuo confronto tra uguaglianza e diversità e tra ciò che è percepito come espressione della propria esperienza individuale e ciò che invece viene proposto o indotto dall'ambiente sociale che si forma l'identità» (Valtolina 2006, p. 106 *passim*).

Tamara: Cioè, allora per parlare dell'Ecuador, ogni tanto sì, si parlava dell'Ecuador, perché comunque avendo i parenti, o comunque magari delle situazioni che son successe là, comunque dell'Ecuador bene o male ne sentivo parlare. Ma cioè ... non ho mai saputo tanto da ... per poter dire io l'Ecuador lo conosco davvero, niente. Anche francamente io non mi sono interessata più di tanto, quindi poi ... cioè nella mia famiglia, proprio la mia famiglia, ho mio fratello, cioè sono qua in Italia, quindi cioè non mi sono mai interessata di là, mi sono interessata sempre a quello che succedeva qua.

Nonostante questa debole appartenenza nei confronti della cultura d'origine e nonostante la madre abbia insistito perché Tamara parlasse innanzitutto italiano e solo secondariamente spagnolo, questa studentessa è riuscita a mantenere una discreta conoscenza della lingua materna¹³. Sostiene di avere qualche difficoltà nello scritto, ma pensa che frequenterà un corso per migliorare la sua conoscenza della lingua. Tamara è competente, seppur con livelli diversi, in cinque idiomi differenti - italiano, spagnolo, inglese, francese e tedesco - e sostiene di aver sempre avuto uno spiccato interesse per le lingue, interesse che ha condizionato anche la sua scelta dell'indirizzo scolastico: «Io ho sempre voluto fare lingue, ho avuto sempre la passione per le lingue, soprattutto l'inglese, che infatti l'inglese ho iniziato a studiarlo io già da sola, con un dizionario piccolo, cercando ogni parola e tutto quanto, quindi ... poi mi piace viaggiare, conoscere nuova gente e mi piace stare con le persone, quindi comunque io credo che le lingue siano un ottimo modo per conoscere la gente, per conoscere le varie culture»¹⁴. Nonostante si dichiari interessata alle altre culture e sia a conoscenza delle attività di educazione interculturale organizzate dalla scuola, Tamara non vi partecipa. Nella discussione che è seguita a questa affermazione, Tamara non riesce a giustificare questa scelta razionalmente, ma insiste sul fatto che se ci andasse si sentirebbe a disagio, come «un pesce fuor d'acqua». Qual è la ragione di questo disagio? Non è possibile capirlo chiaramente dalle sue parole: non si tratta, come suggerito e proprio perché da me suggerito, del fatto che queste attività siano rivolte agli stranieri, così come è poco plausibile che per Tamara il disagio di trovarsi in una situazione nuova sia davvero insormontabile. Come si vedrà, infatti, questa studentessa è in cerca di esperienze nuove e l'idea di affrontarle non sembra spaventarla più di tanto. Piuttosto, come lei stessa ammette, non ci va «per poca voglia francamente, eh non trovo il tempo, cioè non ... non mi va più di tanto, francamente, e poi va beh appunto non c'ho voglia (ride)». Tamara, dunque, non sembra interessata a conoscere altre culture, ma questa sua posizione non è in contraddizione con quanto affermato all'inizio dell'intervista? Quando chiedo a Tamara come si immagina fra due anni, all'uscita dalla scuola, afferma di voler continuare gli studi, di non sapere ancora quale facoltà sceglierà, ma di essere sicura di non volersi iscrivere a lingue e letterature straniere, perché vuole sperimentare qualcosa di nuovo. Inoltre, vuole prendersi una sorta di anno sabbatico, andare a vivere in un Paese anglofono per poter fare un'esperienza di vita diversa e mettersi in

¹³ Anche in questo caso, la studentessa sembra riprodurre almeno in parte il modello del *blended biculturalism*, perché, anche se Tamara ammette di non saperne molto e di sentirsi più italiana che ecuadoriana, non è presente una negazione della propria cultura d'origine, alla quale la lega comunque la conoscenza della lingua madre.

¹⁴ L'interesse e l'atteggiamento positivo verso le altre culture è un atteggiamento riscontrato fra i *blended bicultural*.

gioco, soprattutto mettendo alla prova le conoscenze acquisite a scuola: «Poi, finita la scuola, va beh dovrò iniziare l'università, però credo che mi prenderò un anno in cui non studierò, perché cioè io come progetto, il mio sogno è sempre stato quello di andare o a Londra o a New York per almeno un bel po' di tempo, quindi cioè una delle prime cose che mi piacerebbe fare uscita dalla scuola, è diciamo fare un viaggio in un posto in cui si parli l'inglese, per diciamo sperimentare tutto quello che io ho studiato in tutti questi anni, quindi per poter parlare con gli altri ...». Andando un po' più a fondo, Tamara mi confida di volersene andare dall'Italia, perché questo Paese è legato a ricordi dolorosi di un passato sul quale mantiene assoluta riservatezza. D'accordo con la madre, sta pensando anche alla possibilità di frequentare l'università all'estero; Tamara vuole mettere alla prova non solo le proprie conoscenze linguistiche, ma anche la propria capacità di essere indipendente e di cavarsela da sola. Questa esperienza, secondo lei, le permetterà di conoscere dei lati di sé ancora sconosciuti e di affrancarsi dai ricordi dolorosi del passato per iniziare un percorso di autonomia.

Tamara: Non ... cioè non è proprio dell'Italia, è più che altro diciamo c'ho molti ricordi riguardo all'Italia di tante cose che non dico vorrei dimenticare, ma vorrei lasciare a parte, accanto per un bel po', o comunque diciamo eh, voglio andare a riscoprimi, ma in un altro Paese, perché credo in un certo senso che stando nell'Italia cioè c'avrò sempre quelle ... diciamo quelle ... diciamo quelle cose che mi bloccano, personalmente, cioè son fatti personali, quindi cioè io sento che in un certo senso andando via, cioè non me le potrò mai dimenticare, perché in fondo rimangono, fanno parte di te, però comunque credo che, boh, riuscirò ad accantonare un po' quelle cose, cioè riuscirò a riscoprimi, magari scoprirò nuovi lati di me che neanche conoscevo, che non conosco tuttora.

Ricercatrice: È come un ripartire ...

Tamara: Ripartire da capo da sola.

Ricercatrice: Da capo.

Tamara: Da sola, indipendentemente, perché comunque le basi ce le ho, le basi mia mamma me le ha date, quindi ... diciamo c'ho ottime basi su cui formarmi un futuro, diciamo. Sì, mi piacerebbe essere, cioè farmelo io il futuro, indipendentemente, da sola, faccio tutto, cioè fare io, scelgo io, cioè non lo so, però cioè diciamo che punto a farmi un futuro da sola (...). Quindi, sì, boh, sento che andando via, riuscirei magari anche a riscoprire me stessa, altre parti di me che non conosco attualmente.

Il bagaglio che questa ragazza porterà con sé non è tanto legato alle sue origini culturali, ma alla sua famiglia e ai valori che le sono stati trasmessi: «Prima di tutto la famiglia, poi i miei amici e tutto il resto. Principalmente mi è stato trasmesso quello da mia mamma, la famiglia, il valore della famiglia, quanto è importante, la fede e poi dopo viene tutto quanto, tutto il resto»¹⁵. Tamara valuta molto positivamente anche l'esperienza scolastica, sia per le conoscenze apprese, che per le competenze nelle lingue straniere che le permettono di relazionarsi più facilmente con gli altri, oltre che per il valore dell'impegno che le è

¹⁵ Diversi studi sottolineano l'importanza del contesto biografico e familiare nella scelta dei percorsi di identificazione dei giovani adolescenti stranieri: Ambrosini, 2006; Bosisio et al, 2005; Santagati, 2007.

stato trasmesso a scuola¹⁶. A mio parere, inserite in questo contesto l'interesse per la diversità e il disinteresse per le attività interculturali visti più sopra assumono un valore diverso e non sono più in contraddizione. Una spiegazione possibile potrebbe essere infatti che le attività interculturali proposte dalla scuola non vengono ritenute da Tamara un valore aggiunto alla propria formazione, e quindi non vi partecipa, anche se non vi è da parte sua una chiusura nei confronti della diversità culturale. In conclusione, dai dati che ho raccolto, nel caso di questa studentessa sembrerebbe che la strategia di non valorizzare la cultura d'origine sia dovuta sia ad una precoce migrazione in Italia, per cui si sente più vicina alla cultura del Paese d'accoglienza, sia ad una mancata attribuzione di valore ad una conoscenza che non sia direttamente esperita e vissuta, il che la porta da un lato ad essere cauta nei confronti della propria cultura d'origine e dall'altro a non partecipare alle attività interculturali, forse anche perché sente di aver poco da dire. Tamara prende il meglio per sé dalla scuola, dove è ben inserita - ha infatti buone relazioni con gli insegnanti, che stima, e anche con i compagni nei confronti dei quali è però molto riservata - e appare determinata nel perseguire i suoi obiettivi e proiettata verso il futuro. Anche se non lo dice esplicitamente nel corso dell'intervista, anche per lei sembra essere più importante la personalità del singolo che l'appartenenza al gruppo.

7.4. Sebastiano: io sono fatto così

Sebastiano è italiano e frequenta il liceo linguistico. La scelta del liceo è stata esclusivamente una scelta personale, basata sulla consapevolezza di prediligere le materie umanistiche a quelle scientifiche e le lingue straniere come espressione di culture diverse; nessun altro ha influito su questa decisione. Sebastiano ribadisce nel corso di tutta l'intervista l'importanza che ha per lui l'essere consapevole o cosciente. Con questa espressione egli intende una forma di attenzione al presente, a quello che si sta facendo, che permette anche di essere aperti al mondo, cogliendone le diverse sfaccettature, le occasioni che offre, gli stimoli che propone. Questo valore gli è stato trasmesso dalla famiglia e viene vissuto da Sebastiano pienamente. È anche ciò che, a suo parere, fa sì che egli sia "diverso" dai suoi compagni di classe.

Ricercatrice: E dicevi che i tuoi compagni sono però diversi da te. In che cosa individui questa diversità?
Sebastiano: Io la individuo abbastanza nell'apertura, cioè nel senso, non dico che sono chiusi, però secondo me loro sono più «io ho un compito, che è la scuola, lo faccio bene e dopo penso al resto, perché adesso io sto pensando alla scuola, quindi tralascio anche la parte della coscienza e un attimo quella del pensiero, e diciamo sono più "automa", però faccio le cose bene e quindi ne ho dei vantaggi», che è anche giusto (...) però io non sono proprio fatto così (...).

Questo suo modo di essere si ripercuote sul suo rendimento scolastico: Sebastiano è consapevole di non essere uno «studente modello», perché riesce a studiare solo quello che gli interessa davvero, dimostrando

¹⁶ Diversi autori mettono in evidenza l'alto valore assegnato all'istruzione da studenti e famiglie immigrate: Besozzi 2007; Secchiaroli, Mancini, 2002.

di essere molto selettivo. Egli è pienamente consapevole del conflitto esistente fra la sua identità e il suo modo di essere e la scuola come sistema («quello che chiederei io sarebbe di studiare quello che voglio quando voglio, quindi è chiaramente utopistica come cosa»¹⁷), ma lo «risolve» a favore del mantenimento della propria identità, anche a costo di un'eventuale bocciatura, nel qual caso sarà costretto a rivedere i suoi piani di iscriversi all'università alla fine del quinquennio e a cercarsi, nel caso la famiglia lo metta alle strette, un lavoro¹⁸. Ciononostante, Sebastiano si trova bene a scuola. Riconosce che l'istituto che ha scelto, a differenza di altri di cui ha un'esperienza indiretta, riconosce il valore delle relazioni e dell'attenzione agli studenti, gli ha permesso di consolidare quell'apertura e quell'attenzione alle cose, che definisce «sperimentale», e gli permette in alcuni casi anche di approfondire i propri interessi, soprattutto attraverso le attività integrative organizzate dall'istituto e la passione con cui gli insegnanti fanno il loro lavoro. Gli interessi di Sebastiano spaziano dall'informatica alla chimica, dalla biologia alla filosofia che, come le lingue, gli offre uno spaccato su altre culture e altri modi di pensare il mondo. Questi interessi non vengono condivisi, se non in minima parte, con i compagni di scuola che, come già accennato, pensano innanzitutto a studiare e si adeguano a quanto viene loro richiesto dall'ambiente scolastico. Sebastiano trova invece numerose occasioni di confronto con il gruppo di amici e con i *network* a cui partecipa in rete. Durante l'intervista non emerge mai un interesse diretto per persone di altra nazionalità o cultura; l'interesse per la diversità sembra prendere la forma di una curiosità soprattutto intellettuale verso le altre lingue o le altre filosofie. Richiesto di parlare della propria cultura d'origine, infatti, Sebastiano dice di non poterla definire, in quanto dovrebbe andare a ritroso nel tempo e costruire una sorta di genealogia dei vari apporti culturali che hanno reso tale la cultura in cui è immerso. La sua stessa famiglia vanta origini regionali diverse, ma Sebastiano non riesce o non vuole attribuire dei tratti culturali specifici a queste diverse provenienze. È difficile trarre conclusioni da questa intervista; Sebastiano, come altri ragazzi e ragazze intervistate, sembra privilegiare, anche se non lo dice esplicitamente, l'attenzione alle persone e alle situazioni, lasciando in ombra la questione della cultura come appartenenza, per sé e per gli altri¹⁹.

¹⁷ Forse non sarebbe del tutto un'utopia se Sebastiano fosse inserito in un altro sistema scolastico, ad esempio quello statunitense (cfr. Sclavi, 1997).

¹⁸ Come osservano alcuni autori «tutti affrontiamo nel periodo evolutivo una fase delicata della vita (...) in cui si consolidano consapevolmente la dimensione identitaria e il sistema di valori dell'individuo, si oscilla in permanenza fra due desideri di opposto segno, entrambi legittimi: il desiderio di essere uguale e il desiderio di essere diverso, di vicinanza e di allontanamento (...)» (Demarie, Molina 2004, p. XIV-XV). In questo momento per Sebastiano sembra prevalere il desiderio di «essere diverso».

¹⁹ Nello stesso tempo vale la pena sottolineare come Sebastiano stia vivendo un conflitto di tipo sociale e culturale, non tanto con la cultura d'origine, quale potrebbe essere il caso di un giovane immigrato, ma con la cultura della scuola e con quanto socialmente gli viene richiesto. Sull'importanza di una riconsiderazione culturale e antropologica delle pratiche scolastiche, cfr. Gobbo, 2000. Non sembra invece emergere un conflitto intergenerazionale. Delle conseguenze di questo conflitto, almeno nel breve periodo, il giovane studente è, come già accennato, pienamente consapevole.

7.5. Seynabou: hanno ragione e torto entrambi

Seynabou è una ragazza italiana di origine maliana. Suo padre è immigrato dal Mali in Italia circa ventitré anni fa, mentre la madre è arrivata dal Senegal circa quindici anni fa. Entrambi i genitori vengono dalla capitale dei rispettivi Paesi, quindi da un ambiente urbano, ed hanno conseguito la cittadinanza italiana. Seynabou frequenta il liceo linguistico e l'ha scelto - negoziando con i genitori e nello specifico con il padre, che voleva seguisse degli studi scientifici - perché le piacciono molto le lingue e nella sua famiglia se ne parlano diverse, in particolare il francese, il bambara e l'italiano, con prevalenza di quest'ultimo. Seynabou è dunque consapevole del fatto che il plurilinguismo praticato in famiglia può essere una risorsa e un'opportunità in più da sfruttare nel corso della propria formazione. Come lei stessa mi conferma, Seynabou è una ragazza che si prende il tempo di conoscere bene chi ha di fronte; durante tutta l'intervista, infatti, risponde in modo puntuale e cortese alle mie domande, senza mostrare insicurezze e lasciandomi di conseguenza poco spazio per un approfondimento ulteriore²⁰. Seynabou mostra di sentire una doppia appartenenza, nei confronti del Paese d'accoglienza, l'Italia, in cui appare bene integrata, e nei confronti della sua cultura d'origine, che definisce «africana»²¹. Pur non facendo mai accenno alla prima delle sue appartenenze, si desume da quanto lei dice che l'esperienza migratoria della sua famiglia e il suo stesso vissuto siano sostanzialmente positivi, pur con alcune difficoltà vissute soprattutto dai genitori più che da lei stessa.

Seynabou: Allora, io abitavo a X prima, è un paesino dove comunque sono tutti italiani, africani all'inizio erano pochi, quindi io e la mia famiglia eravamo gli unici. Ma quando ... visto che sono nata in Italia, comunque ho questa mentalità e quindi mi hanno trattato bene, e ero sempre inserita nel gruppo; poi avevo un vicino di casa più grande di me che, non so se fosse razzismo, comunque magari non gli stava tanto bene, cioè mi prendeva in giro così, però alla fine a me non ... cioè non interessava più di tanto. E alle elementari, a X, poi a Y, a Y c'erano altri alunni che venivano da altri Paesi, ma cioè da parte dei miei compagni c'era solidarietà, perché non conoscendo la lingua, li si aiutava, e io non ho mai visto episodi di emarginazione, così, no.

Per quanto riguarda invece la cultura africana, Seynabou vi si riferisce esplicitamente, con particolare riferimento all'educazione ricevuta dai genitori, che contempla in particolare il dovere dell'ospitalità e per le ragazze di aiutare la madre fin dalla più tenera età in modo da poter poi gestire la propria casa. Con

²⁰ Questa cortesia e puntualità nel rispondere potrebbe essere legata anche all'educazione ricevuta che, come la studentessa mi dirà nel corso dell'intervista, impone di portare rispetto alle persone adulte e di soddisfare le loro richieste.

²¹ L'importanza attribuita da Seynabou alla propria origine culturale, oltre che, come vedremo più avanti, alla tradizione religiosa islamica, potrebbe avvicinare il suo profilo a quello del biculturalismo alternato (*alternated biculturalism*, cfr. Phinney, Devich-Navarro, 1997) o delle identità con il trattino (Bosisio et al, 2005). Altri aspetti mi fanno propendere per questa interpretazione: la consapevolezza del valore del plurilinguismo come caratteristica di questo modello identitario; la facilità con cui la studentessa identifica alcuni tratti peculiari della propria cultura d'origine; infine la possibilità di assumere il punto di vista sia degli italiani che degli stranieri e che rimanda all'idea che questa studentessa faccia riferimento all'una o all'altra delle sue appartenenze a seconda delle circostanze. Un altro riferimento possibile è al *modello trasversale* in Brunelli et al, 2010.

particolare riferimento a quest'ultimo punto, Seynabou sembra molto consapevole delle differenze di valore fra la cultura «occidentale» o «europea» e quella africana:

Seynabou: (...) alcuni miei compagni [dicono] «io non faccio mai niente a casa, cioè non lavo i piatti, niente», no, quindi alla fine più che altro penso che siano le persone di origine africana o in territorio africano che fanno queste cose di più, poi magari gli italiani cominciano più tardi, magari dai vent'anni in su, così. (...) Perché poi il punto più importante soprattutto per la madre è quello di insegnarti a badare a te stessa e alla casa, e poi al futuro marito e ai figli che avrai, è per quello che poi si parte da giovani, perché comunque in Africa ci si sposa molto presto, mentre qui ci si sposa più tardi, quindi si tende ad aspettare prima di imparare queste cose. Mentre noi cioè cominciamo proprio presto, così.

Questa doppia appartenenza le permette di assumere sia il punto di vista degli italiani che quello degli immigrati, quest'ultimo più per conoscenza dell'esperienza dei genitori che per esperienza diretta. Interrogata sulla sua doppia appartenenza e sulla possibilità di viverla a scuola, risponde:

Ricercatrice: E cosa pensi su questo ... su questo punto?

Seynabou: Eh, che per esempio quando gli italiani hanno un problema, cioè io più o meno posso capire sia il loro problema che il problema degli altri, perché abbiamo fatto un tema sull'immigrazione, e posso capire sia quello che provano gli italiani, quando vedono altre persone venire nel mio proprio Paese, sia quello che provano gli immigrati, perché essendo nata qui, avendo i genitori immigrati posso avere entrambe le idee.

Ricercatrice: Certo.

Seynabou: E credo che sia molto utile per non dare né torto né ragione a qualcuno, perché comunque capisci cosa si prova e quali sono le idee.

Ricercatrice: E cosa provano secondo te gli italiani?

Seynabou: Allora, mio papà mi ha detto che all'inizio venticinque anni fa erano pochi, non davano fastidio, cioè più che altro gli facevano pena, perché erano lì da soli, non conoscevano la lingua, quindi venivano aiutati, e mi ha detto che per esempio a Natale, i carabinieri o i preti, i frati gli portavano da mangiare, il tacchino, la pasta, e gli davano dei rifugi. Mentre adesso, ehm, ci sono molti immigrati e si pensa che vengano qui per rubare il lavoro, però in realtà non vengono assolutamente per rubare il lavoro, ma per migliorare la propria vita. E da parte degli immigrati non è facile, perché vanno in un Paese di cui non conoscono la lingua, sono da soli, devono lasciare la loro famiglia, tutte le certezze che avevano, e sono molte persone che lasciano il proprio ... avevano un lavoro fisso, vengono in un altro Paese e non trovano più lavoro. Poi c'è la crisi e tutti gli altri immigrati ed è più difficile. E cioè alla fine hanno sia ragione che torto entrambi (...)²².

L'appartenenza più importante per questa studentessa appare però essere quella religiosa; in famiglia sono musulmani praticanti, per cui, oltre a seguire i precetti religiosi, danno un alto valore al rispetto di sé e degli altri, in particolare delle persone adulte, fra cui insegnanti e genitori, oltre che delle persone che non si conoscono. I genitori attribuiscono inoltre molta importanza allo studio, come già è emerso. Di fronte ad

²² Il riferimento è qui all'integrazione subalterna come caratteristica della società italiana (Ambrosini, 2004).

alcune di queste tradizioni, e nonostante si senta molto legata ad esse²³, Seynabou mostra di mettere in atto una strategia di *negoziazione interculturale*²⁴, che le permette di adattarle alla propria vita di adolescente nata e cresciuta in Italia, nonché alle proprie priorità e ai propri interessi:

Seynabou: (...) per esempio è allora usanza tipica dell'Africa che comunque quando arriva una persona in casa tua la saluti, e chiedi se vuole qualcosa da bere e poi glielo porti, però tipo in questo periodo, non so se poi è l'adolescenza o qualcosa, però non ho più tanta voglia, no, di essere così ... non è che voglio essere irrispettosa, ma cioè un po' di stanchezza a seguire queste regole rigide, no, ogni volta che entra qualcuno salutare e così. E poi magari devo aiutare anche in casa, solo che ovviamente avendo compiti di fare, essendo un liceo è abbastanza impegnativo (...). Quindi poi ho detto a mia mamma che, cioè ... ok, va bene aiutare perché è giusto, però sono così impegnata a scuola e i miei genitori pretendono da me dei buoni voti, allora è meglio che mi concentri solo sullo studio. E quindi ogni tanto dico «no, basta, non lavo più i piatti, tipo per una settimana, così mi concentro bene sullo studio, poi ricomincio».

Intervistatrice: Ho capito, quindi riesci comunque a ... a parlare, a dialogare con i tuoi genitori di queste cose.

Seynabou: Sì, sì sì.

Come vive Seynabou questa doppia appartenenza a scuola? Innanzitutto, questa studentessa sottolinea il fatto che i valori appresi in casa sono per lei un punto di riferimento anche nell'ambiente scolastico, ma di riuscire a confrontarsi davvero solo con una compagna, di cui è amica anche fuori dalla scuola e con cui condivide la passione per il canto. Il gruppo di amici non sembra essere centrale nella vita di Seynabou, che ammette di non essere una persona che ama molto uscire. A scuola, però, le è capitato di condividere la sua cultura durante una ricerca di geografia ed è stata contenta di mostrare le tradizioni del suo Paese²⁵, anche se sembra trattarsi di un episodio sporadico. Seynabou si dimostra interessata anche alle altre culture, soprattutto perché ha intenzione di diventare interprete, professione che le permetterà di viaggiare²⁶. In conclusione, questa studentessa sembra vivere la sua doppia appartenenza in modo sereno e non conflittuale, riuscendo a negoziare con la famiglia un proprio spazio di autonomia. La sua diversità, però, emerge sporadicamente e in modo episodico a scuola; anche se è consapevole del valore aggiunto che il plurilinguismo praticato a casa assume per il tipo di studi da lei scelto, non sembra rivendicare nei confronti della scuola spazi di confronto più ampi di quelli che le vengono concessi. Seynabou sembra propensa a muoversi fra due identità, assumendo un punto di vista diverso a seconda dei contesti; nel contesto scolastico sembrerebbe che, a parte qualche occasione sporadica, le sia più congeniale mostrarsi come italiana che come africana.

²³ Interrogata infatti su cosa farà nel futuro, Seynabou afferma di voler seguire i valori che la famiglia le ha trasmesso.

²⁴ Per il concetto di negoziazione interculturale cfr. Marazzi, 2006a, 2006b.

²⁵ Seynabou ha avuto modo di conoscere sia il Senegal che il Mali avendoli visitati con i genitori in più d'una occasione.

²⁶ Durante il periodo della ricerca, ho avuto la possibilità di partecipare ad alcune attività interculturali organizzate dalla scuola, occasioni in cui ho incontrato anche questa studentessa. Ad esse però non fa accenno durante l'intervista ed è possibile che la sua partecipazione forse dettata almeno in parte da un senso del dovere e dell'adesione alle proposte della scuola che, come ho cercato di mostrare, emerge con forza nel corso dell'intervista.

7.6. Mirela: non mi sento diversa

Mirela è bosniaca e frequenta il liceo linguistico. La storia migratoria della sua famiglia è piuttosto complessa: la madre, d'origine bosniaca, ma nata e cresciuta in Germania, a vent'anni si è sposata con il papà di Mirela ed è andata a vivere in Bosnia. Due anni dopo la nascita di Mirela, i genitori sono costretti a trasferirsi in Italia come profughi di guerra, portando la bambina con loro. Dopo sette anni di permanenza, quando Mirela ha all'incirca dieci anni, la famiglia torna in Bosnia, ma due anni dopo, a causa delle scarse possibilità di reinserirsi economicamente nel Paese d'origine, tornano in Italia.

Mirela si è iscritta al liceo linguistico, perché si sente portata per questo tipo di studi e su consiglio degli insegnanti della scuola secondaria inferiore. In famiglia è presente un contesto di plurilinguismo: si parlano il bosniaco e l'italiano, e la mamma aiuta Mirela con il tedesco, che sta studiando a scuola, anche se avrebbe preferito lo spagnolo. Curiosamente, anche l'esperienza scolastica di Mirela è caratterizzata da numerose «migrazioni». Innanzitutto, sceglie di frequentare un istituto molto lontano da casa, pur avendo la possibilità di sceglierne uno più vicino, perché da lei ritenuto migliore:

Mirela: Quando sono venuta all'*open day* mi era piaciuto anche come ci hanno accolto così ... e allora ho scelto questa scuola. E anche il mio professore, il coordinatore di classe alle medie, mi aveva detto che è una scuola anche un po' più diciamo importante, così, più ... che gli insegnanti erano anche più qualificati, piuttosto che nella scuola dove mi volevano mandare i miei genitori.

Successivamente, a causa di smistamenti interni alla scuola e a una bocciatura, cambia tre classi e in quella dove è inserita attualmente è arrivata solo quest'anno.

Alla mia domanda se esistano delle abitudini culturali che le possano essere utili a scuola, Mirela pensa subito alle lingue e mi dice che, nonostante abbia trovato alcune similitudini fra il serbo-croato e il tedesco, non si sente particolarmente avvantaggiata rispetto ai suoi compagni. Non ritiene che ci siano altri elementi che la distinguano dagli altri, anzi sottolinea di non essere diversa dalle sue compagne di classe, di condividere i loro gusti e le loro abitudini.

Ricercatrice: (...) E invece con i tuoi compagni, appunto, che cosa condividi? Che cosa condividete in classe a livello proprio di ... abitudini scolastiche, di valori ... ci sono delle cose che vi legano in particolare secondo te?

Mirela: Ma secondo me un po' tutto, nel senso che ... poi io sono molto, cioè mi sono integrata tantissimo, in quanto non è che mi trovo diversa dagli altri così, cioè, le stesse cose che fanno le mie amiche quando tornano a casa così le faccio anch'io.

Ricercatrice: Certo. E cosa sono queste cose che vi accomunano?

Mirela: Ma, uscire, così, guardare la TV, cioè, non è che vado a casa e dico «guardo la tv bosniaca così», guardo cioè gli stessi programmi che guardano anche loro ...

Mirela mi confida di essere molto cambiata da quando ha iniziato la scuola; mentre all'inizio era timida e chiusa, con il passare del tempo si è aperta, anche perché teme meno il giudizio degli altri. Questo timore

era condizionato anche dal non essere italiana e dal fatto di essersi sentita giudicata e presa in giro soprattutto quando era più piccola. Ora che è cresciuta, invece, questo non succede e con le sue compagne di classe si trova bene. Sembra che Mirela stia vivendo quello che diversi studiosi sottolineano: procedendo, come tutti gli adolescenti, nella ricerca di nuove definizioni di sé e della propria identità, si trova anche a fare i conti con la propria condizione di «straniera» e con una cultura che potrebbe diventare un'etichetta o uno stigma sociale da cui sarebbe poi difficile liberarsi²⁷. Pur adottando nei confronti della cultura d'origine un atteggiamento difensivo, nel corso dell'intervista Mirela mi dirà, riferendosi agli anni passati in Bosnia, che ci sono degli aspetti di quella cultura che le piacciono e che ritrova anche con le proprie amiche, in particolare nel modo di passare il tempo libero.

Ricercatrice: E anche della tua cultura, nel senso, tu hai vissuto (...) in Bosnia ci sono delle cose che ti piacciono particolarmente, delle diversità che hai scoperto rispetto all'Italia e che in qualche modo ti piacerebbe approfondire?

Mirela: Ma cioè dico sempre che si somigliano molto, non son diverse, però se ci penso, cioè alla fine è molto diverso, nel senso che là (...) sono tutti più rilassati, non sono stressati e la vivono più come «oggi è un giorno domani è un altro», non è che hanno queste problematiche, cioè nonostante che magari non abbiano soldi così, però nella loro primitività vivono bene.

(...)

Ricercatrice: E senti questo valore del vivere ... insomma apprezzare la vita, boh, non saprei come chiamarlo, nella sua semplicità, e anche magari non so altre abitudini culturali della Bosnia, ti piacerebbe dividerle con i tuoi compagni? Cioè senti l'esigenza di questa cosa oppure no?

Mirela: Ma, in alcune cose tipo le mie compagne di classe le vedo anche molto simili a come sono là le ragazze, nel senso che quando tornano casa piuttosto che andare guardare la TV o mettersi al computer preferiscono uscire con gli amici così, andare anche a fare un giro da soli e quello le accomuna, cioè le vedo molto simili alle amiche che ho là, e infatti mi piace, e infatti gliel'ho anche detto «sembrate più bosniache che italiane», perché di solito qui quando si torna dalla scuola o dal lavoro, si guarda la TV non è che si esce così a fare una passeggiata ...

Più decisa è invece la posizione che Mirela prende sulle attività interculturali organizzate dalla scuola. Anche se le interessano le culture altrui e sottolinea in diversi punti dell'intervista il fatto che la scuola punti molto su questo aspetto, essendo un liceo linguistico, questa studentessa non vuole più partecipare a questo tipo di attività perché sono rivolte solo agli stranieri, diventando così una sorta di segno distintivo («una distinzione», sottolinea Mirela) fra italiani e non italiani, cosa che vuole evidentemente evitare²⁸. Mirela sembra trovarsi a metà del guado: in cerca di un'identità più stabile, vuole mostrare di essere uguale agli altri, rifiutando di essere accomunata al gruppo degli stranieri, ma nello stesso tempo non sembra aver

²⁷ Su questo punto cfr. Ambrosini, 2006; Colombo, 2007; Marazzi, 2006a; Secchiaroli, 2002; Valtolina, 2006a.

²⁸ Nel caso di Mirela, come in quello di Adrian, sembra essere in atto una strategia assimilatoria, in questo caso ancora più probabile a causa del precoce arrivo di Mirela in Italia e della storia particolare che ha alle spalle. Tuttavia, potrebbe trattarsi di una situazione temporanea dovuta al periodo dell'adolescenza e alle sfide che esso pone dal punto di vista della definizione dell'identità.

abbandonato del tutto il legame con la cultura d'origine, complice forse il secondo periodo vissuto in Bosnia. Quello che però credo sia importante al fine di questo studio è osservare come la scuola abbia un ruolo determinante nell'aiutare Mirela a trovare la terraferma su cui tentare il passo. Lei stessa percepisce, anche se forse ancora confusamente, che queste appartenenze non sono necessariamente in contraddizione, e che esiste nella scuola una sorta di scollatura fra l'interesse per le culture altre genericamente o librescamente inteso, e l'attenzione alla storia personale di ciascuno, che, come nel caso di Mirela, non riesce a trovare uno spazio per emergere.

7.7. Giorgio: sono contento di essere nato dove sono nato

Giorgio è un ragazzo italiano che ha avuto un percorso scolastico non del tutto lineare: dopo essere uscito con una valutazione bassa dalla scuola secondaria inferiore, ha scelto di iscriversi ad un istituto professionale con indirizzo turistico; dopo un anno ha cambiato paese e, dovendo cambiare scuola, ha deciso di iscriversi ad un istituto tecnico con lo stesso indirizzo, dove viene però bocciato. Si è iscritto di nuovo ad un istituto professionale, la scuola dove è ora, dove ha ripetuto l'anno. Attualmente è iscritto in terza²⁹. Giorgio dimostra un certo disagio durante tutto il corso dell'intervista; forse, sapendo che la ricerca verte sulla diversità culturale, non si aspettava di essere intervistato. Di conseguenza, quando cerco di approfondire alcuni argomenti, ottengo spesso lunghi silenzi imbarazzati. Uno dei pochi temi sui quali Giorgio si sofferma volentieri sono le sue aspettative per il futuro: vuole diventare animatore in un villaggio turistico e nonostante abbia cambiato tre scuole, non ha mai cambiato indirizzo, segno di un genuino interesse. Nel tempo libero è già impegnato in attività nel settore della ristorazione e a contatto con le persone: lavora come pizzaiolo e nel Centro Ricreativo Estivo (CRE) del suo paese («Già quand'ero piccolo mi divertivo, non so a parlare con gli altri, anche a organizzare i giochi, organizzare ... anche ai CRE, quando facevo l'animatore io avevo sempre voglia di organizzare le cose, perché vedevo gli altri che non avevano voglia, però a me piace»). Egli condivide queste ambizioni con alcuni suoi compagni di classe che, avendo anch'essi scelto l'indirizzo turistico, hanno le sue stesse aspettative. Con alcuni di essi si vede anche fuori dalla scuola: vanno a bere qualcosa, al cinema o in discoteca, e anche in classe, durante le ore di lezione o fra una pausa e l'altra, parlano prevalentemente della loro vita fuori da scuola. L'istruzione sembra assumere per Giorgio un valore puramente strumentale: la cosa importante per lui è conseguire il diploma

²⁹ Il percorso di Giorgio ci rimanda ad alcuni risultati recenti della ricerca, i quali mettono in crisi uno stereotipo assai comune sugli studenti «stranieri», i quali presenterebbero gravi problemi di dispersione scolastica rispetto ai coetanei italiani. Scrive Chiara Colombo: «un [...] punto di attenzione riguardo gli esiti sta nel fatto che non sono pochi gli studenti stranieri che a scuola ottengono risultati positivi e che, in alcuni casi, sono i compagni autoctoni a presentare percorsi più accidentati o, comunque, mantenendo ferme alcune variabili, ad esempio lo status, i successi e gli insuccessi sono simili nelle due popolazioni» (Colombo, C., 2009, p. 124).

per realizzare i suoi obiettivi³⁰. Egli inoltre sembra porre una separazione netta fra il mondo della scuola e il mondo della vita dopo e oltre la scuola, quello dove potrà davvero fare esperienza:

Ricercatrice: E come ti vedi fra due anni quando uscirai da questa scuola? Cosa pensi che ti avrà lasciato la scuola per il tuo futuro?

Giorgio: Va beh, un diploma che è importantissimo, innanzitutto, e anche le basi, diciamo, le basi, poi le esperienze c'è sempre tempo magari a farle, però comunque quello che mi serve spero che me lo dia, per ora sembra di sì.

Ricercatrice: E cosa intendi per esperienze? Cioè dici ... le esperienze sono sempre ...

Giorgio: Cioè nel senso io spero che mi dia le basi, poi le esperienze faccio tempo a farle, nel senso poi cercare lavoro, andare ... quello ok, però spero che comunque la scuola mi dia la possibilità di trovarlo un lavoro.

Ricercatrice: Quindi ti dia delle basi solide ...

Giorgio: ... sì, delle conoscenze.

Durante tutta l'intervista, Giorgio non accenna mai alla questione della diversità culturale presente nella sua scuola e nella sua classe³¹, nonostante sia rappresentante d'Istituto e sia quindi a conoscenza delle problematiche della scuola. Infatti quando gli chiedo in che cosa consista il suo compito, egli mi dice che «in poche parole è trovare qualcosa che non va, qui nella scuola e cercare di aggiustarlo, cioè magari sentire le idee degli altri e cercare un attimo di sistemare quello che non va»³². Quando gli chiedo di dirmi che cos'è secondo lui la cultura d'origine di una persona, egli la definisce come «la cultura che ti danno i genitori, dalla nascita, è una cultura che uno ha rispetto al Paese magari in cui è nato, rispetto alla gente che lo circonda e all'ambiente». Continuando su questo discorso egli dimostra un'appartenenza forte e apparentemente senza ombre nei confronti della propria comunità culturale e della propria famiglia; dice «sono contento d'aver avuto questa cultura d'origine, essere nato dove sono nato e con i genitori che ho» e ancora «sicuramente m'han dato un'educazione i miei genitori, una religione, un qualsiasi ... cioè la base alla fine me l'han data i genitori, e penso che la base è quella che è, e in un futuro, magari quando avrò figli, sperando che ..., sarà la stessa che darò a mio figlio». Per Giorgio la cultura in cui è nato e cresciuto e che gli è stata trasmessa dalla sua famiglia è un dato acquisito verso cui mostra una totale adesione e da cui non riesce a prendere distanza, nemmeno per identificare i valori che gli sono stati trasmessi dai genitori o alcuni tratti caratteristici di essa. Ancora in riferimento alla cultura, egli mi fa notare che se mai gli è

³⁰ Su questo punto cfr. Marzulli, 2007. Inoltre, come fanno osservare Gianfranco Secchiaroli e Tiziana Mancini nel loro studio su preadolescenti, una differenza fra italiani e «stranieri» nei confronti del valore attribuito all'istruzione sta nel fatto che «mentre gli italiani sembrano attribuire maggiore importanza alle più "lontane" possibilità lavorative, gli stranieri esprimono il loro massimo accordo sulla più "vicina" opportunità di accrescere la propria preparazione scolastica» (Secchiaroli, Mancini, 2002, p. 158).

³¹ Vedi i dati statistici presentati nel capitolo 6, § 6.4.3. Nella classe di Giorgio su 24 studenti, solo 3 sono non italiani, di cui una si è di fatto ritirata dagli studi durante l'anno.

³² Le spiegazioni possibili di questo silenzio possono essere diverse, ma due mi sembrano le più plausibili: Giorgio non considera la diversità culturale, perché non gli interessa, la ignora consapevolmente, oppure perché è per lui una realtà naturale, della cui specificità non si rende conto. Non ho avuto però la possibilità di chiedergli che persone frequenta dopo la scuola, so solo che nel suo gruppo di amici ci sono anche delle ragazze.

successo in classe di confrontarsi con i compagni sulle diversità culturali che caratterizzano ciascuno, in quel momento non ne era consapevole. Anche in questo caso, è difficile trarre delle conclusioni, anche perché è mancato un vero confronto e alcune domande sono forse state travisate o mal poste. Quel che emerge con evidenza è il fatto che Giorgio non dà importanza alla cultura propria e altrui e su questo punto centrale posso ipotizzare due letture diverse e per certi versi opposte. Nella prima ipotesi interpretativa, per Giorgio la propria cultura è invisibile, ne è totalmente immerso e non ha avuto occasione di sperimentare quello scarto che gli avrebbe permesso di vederla come una cultura fra le tante e non come l'unica. Sembra infatti che non esistano per lui altre opzioni o possibilità rispetto a quanto gli è stato trasmesso. L'invisibilità della propria cultura potrebbe avere come conseguenza l'invisibilità delle culture altre o degli altri. Nella seconda ipotesi, la cultura globalizzata e giovanile a cui Giorgio fa riferimento – la discoteca, il cinema, l'idea di diventare animatore turistico e viaggiare – fa sì che egli noti più le somiglianze con i coetanei e che le differenze culturali non siano tanto invisibili quanto irrilevanti. La concezione strumentale della scuola da lui espressa è in qualche misura un limite alla sua esperienza della diversità anche nella scuola, nell'attesa di incontrarla nella vita da adulto.

7.8. Giovanni: io non sono molto aperto

Giovanni è italiano e frequenta il liceo linguistico, scelta che ha fatto seguendo il consiglio orientativo dei professori della scuola secondaria inferiore, ma liberamente, senza subire pressioni da parte dei genitori. Si dichiara infatti molto soddisfatto della scelta fatta. Giovanni abita in un piccolo paese della provincia di Bergamo, di circa ottocento abitanti, dove, dalle descrizioni che egli ne fa, sembra essere ancora molto presente la dimensione comunitaria. Gli abitanti si conoscono fra loro, i ragazzi frequentano prevalentemente gli oratori della zona, che hanno un ruolo centrale nella loro educazione, oltre ad essere pressoché gli unici spazi dove possono passare il tempo libero. Giovanni ha un gruppo di amici a cui è legato da più di cinque anni, con i quali gioca a calcio e con cui condivide anche momenti di riflessione, che si tengono sempre nell'oratorio del paese:

Ricercatrice: Che cosa fai con gli amici quando ... avete degli interessi particolari?

Giovanni: Ci piace molto giocare a calcio, andiamo sempre a giocare a calcio, e abbiamo la fortuna anche di avere un campo sintetico che hanno appena fatto nuovo, e ogni ... almeno due volte a settimana siamo lì a giocare, passiamo anche tre ore. Alla fine ho lasciato metà della mia esistenza su quel campo. Poi ... ci piace, va beh, partecipiamo a un progetto adolescenti con la parrocchia.

Ricercatrice: E che cosa fate?

Giovanni: Praticamente prendiamo vari ambiti della nostra crescita, alla fine potrebbe anche essere inerente al suo progetto, praticamente non so scegliamo un tema, per una settimana non so l'adolescenza, l'amore, rapporto con i genitori, rapporto con la famiglia, rapporto con gli altri, e non so, proviamo a cercare dei temi a casa, delle riviste, giornali e poi ne parliamo tutti insieme, venerdì un'ora e mezzo la sera, poi si esce tutti. (...) Comunque è bello, perché alla fine è bello sentire, cioè i tuoi amici sei sempre abituato a parlare solo di calcio, di

ragazze, di ... di cose, cioè banali, invece parlare anche di argomenti importanti ti fa piacere, perché comunque capisci che c'hanno una testa anche loro.

Giovanni dunque sembra aver vissuto la propria infanzia e preadolescenza in un ambiente molto protetto e familiare, che, però, come lui stesso ammette, presenta anche dei limiti. L'impatto con il liceo, invece, gli ha permesso di confrontarsi con una realtà più vasta e, anche se all'inizio con timidezza («tre anni fa ero impacciato anche a chiedere una biro», sottolinea), ha cominciato ad aprirsi verso gli altri e a mettere in discussione alcuni valori che gli sono stati trasmessi in famiglia. Infatti, al di là della sua partecipazione al «progetto adolescenti» e a qualche altra occasione, Giovanni ha preso le distanze dalla religione cattolica e si definisce agnostico. A scuola gli è capitato di difendere le sue idee contro le opinioni dei compagni e dei professori e ne parla con orgoglio, soffermandosi a lungo; vuole forse comunicarmi il fatto che non ha paura di rimanere in minoranza. Anche nel caso di Giovanni, nonostante sia italiano, credo si possa usare il concetto di *negoziazione interculturale*, perché, se è vero che la sua cultura è maggioritaria e di fatto egli non vive in un contesto culturale diverso da quello di provenienza, le diversità rispetto ad esso sono molteplici e lo portano spesso a sentire il mondo in cui è abituato a vivere come «minoritario». La sua narrazione infatti mi rimanda spesso il senso del sentirsi in minoranza, ai margini, anche diverso. In questo processo di ridefinizione identitaria, Giovanni dimostra senso critico e consapevolezza, riflettendo sul valore delle proprie esperienze e di quanto gli è stato trasmesso. Parte di questo processo è anche il confronto con l'altro da sé, con lo «straniero». Giovanni affronta questo discorso quando gli chiedo di identificare alcuni aspetti della sua cultura, dicendomi che la madre gli ha trasmesso una certa diffidenza nei confronti degli immigrati («Mia mamma è un po' scettica sulle nuove culture, sul nuovo ... sulle cucine etniche, sul velo, su tutti quei *sari*, su tutti i turbanti, sul ... dicono ... dice che puzzano i cibi, in un certo senso sono d'accordo anch'io, io non sono molto aperto, lo dico, come ragazzo non sono molto aperto verso ...»). Il padre, invece, ha insistito maggiormente sui valori dell'uguaglianza e del rispetto. Anche nella sua compagnia di amici c'è un ragazzo marocchino, che ha avuto qualche problema ad inserirsi, ma adesso è accettato dal gruppo, perché ne condivide i valori di rispetto e lealtà reciproca. La diffidenza nei confronti degli immigrati, però, come ribadisce Giovanni in diversi punti del nostro colloquio, rimane. Inizialmente viene attribuita alla cultura bergamasca, ma quando gli chiedo se si sente di appartenere ad essa, Giovanni afferma di sentire di più l'appartenenza alla propria comunità nazionale e si dichiara disposto ad integrare gli immigrati, perché tutti siamo uguali e le persone non vanno discriminate. Questa diffidenza sembra alimentata anche dagli stereotipi diffusi dai media e da alcuni partiti politici maggioritari nel territorio dove Giovanni vive, anche se la realtà da lui descritta si rivela molto più complessa. Se Giovanni ha paura degli immigrati che delinquono, ha anche l'occasione di conoscere gli operai rumeni che lavorano con lo zio. Quel che sembra emergere, è il fatto che l'insicurezza generata dalla paura del diverso, che Giovanni porta come spiegazione della propria diffidenza nei confronti degli immigrati, e dal processo di ridefinizione di sé che

sta attraversando, lo inducono a riferirsi alla propria cultura d'origine come a qualcosa da valorizzare, da difendere, ma anche da condividere³³. Su questo punto Giovanni torna più volte:

Giovanni: La cosa che non mi piace tanto è ... alla fine veniamo quasi sempre ... veniamo visti noi come quelli che chiudono e non gli altri come quelli che si chiudono. Non so, perché i ragazzi stranieri non fanno l'ora di religione? È un conto rispettare, è un conto tenerci alla propria religione, però nella nostra ora di religione non si parla di ... di dottrine segrete oppure di inculco (*sic*) della religione cattolica, cioè io se andassi in Marocco e ci fosse l'ora di Corano, non avrei nessun problema a andarci, perché io da cristiano sono cristiano, non è che se, essendo cristiano, vado nell'ora dove dicono il Corano divento musulmano. È per questo. Oppure non so è inutile che ... questo qua, questo chiudersi, anche da parte loro. Anche non so, i ragazzi ... al mio paese ci son dei ragazzi indiani, che giocano sempre a cricket, che è il loro sport nazionale, e vedo che quando noi siamo a giocare a calcio che magari siamo anche in pochi, loro non vengono mai lì a chiederci «possiamo giocare?», aspettano che noi andiamo via dal campo e giocare per conto loro a cricket. (...) lo gli vorrei dire a 'sti ragazzi: «ragazzi, dopo giocate a cricket, intanto venite qua che ci mancano degli uomini per giocare», non c'è mai stato il tentativo neanche di ... di unirsi con noi alla fine, perché penso che debba essere da parte nostra l'apertura, ma da parte loro la non chiusura. È questo il concetto di fondo del mio pensiero.

Come emerge anche da questo brano di intervista, Giovanni ammette di non essere molto interessato alle altre culture. Il modello di integrazione che egli ha in mente sembra essere quello dell'assimilazione; parlando delle attività interculturali, e in particolare del pranzo multi-etnico, organizzate dalla scuola dice:

Giovanni: Penso che sia molto più importante che magari i ragazzi stranieri si avvicinino a noi che noi che ... perché comunque loro sono nel nostro Paese, e devono trovarsi bene nel nostro Paese, alla fine si potrebbe fare anche una cosa, non so pranzo italiano, oppure anche ancora meglio bergamasco, gli alunni stranieri che vogliono partecipare vengono per non so, capire la cultura bergamasca, o la cultura italiana, o lombarda, i piatti, gli usi, le tradizioni, e così ci troveremmo in una situazione dove anche gli stranieri si abituassero ... si abituano a rapportarsi con noi e condividendo le nostre culture. Io la cosa che amo di più sono i bambini o i ragazzi che sono stati ad esempio adottati dai ... da genitori bergamaschi, io una cosa che amo è sentire i bambini di colore che dicono «pota»³⁴, sembra una stupidata, però mi fa immensamente piacere, perché capisco che ... che si trovano bene, perché ... alla fine a me piace vedere le persone anche straniere che si trovano bene nel mio paese, perché è il mio paese, sono un po' patriota in questo caso, però è il mio Paese e voglio anche difenderlo ... cioè voglio anche far vedere che non è solo mafia o quello che vediamo in tivù, ma è anche fatta di accoglienza, di tolleranza e di tutto quello che ci vuoi metter dentro, e invece in televisione passano solo i messaggi di intolleranza e di ... A me fa piacere, però non provo ripeto questa curiosità per andare a approfondire le altre di culture.

³³ Potremmo qui riferirci all'idea di identità per reazione (vedi Sen, 2006) che, se è stata studiata nel caso dei popoli colonizzati e delle popolazioni immigrate nei confronti della «cultura occidentale», potrebbe essere approfondita anche nel caso degli autoctoni di fronte ai fenomeni migratori.

³⁴ Intercalare dialettale tipico di Bergamo e provincia.

Giovanni dunque sembra rivendicare la propria identità culturale come risposta alla «paura del diverso», alimentata dalla famiglia e, molto probabilmente, anche dai media e dalla comunità in cui vive. Questo studente ha spesso la percezione, anche se non supportata da fatti concreti, che a scuola la sua cultura sia minoritaria rispetto a quella degli immigrati, così come lo sono a volte le sue idee. Se sono presenti pregiudizi, i valori in cui crede, quali il rispetto e l'uguaglianza, impediscono che questa diffidenza diventi discriminazione, ma il percorso di ridefinizione identitaria di Giovanni è ancora del tutto aperto, sul crinale fra quelle negoziazioni interculturali che gli permettono di mettere in discussione le proprie radici culturali e aprirsi all'altro e la loro difesa «per reazione».

7.9. Milly: mi interessa la persona com'è

Milly è una ragazza filippina, è immigrata in Italia all'età di dieci anni e frequenta l'istituto professionale turistico. Durante l'intervista non sono riuscita a sapere nulla relativamente al vissuto migratorio suo e della famiglia³⁵, anche se in alcuni punti emerge una consapevolezza dolente sul fatto che nella vita bisogna cavarsela da soli («alla fine tu sarai sola, i tuoi genitori moriranno, sei da sola dopo», dice Milly verso la fine dell'intervista), cosa che potrebbe avere un legame con questo vissuto. Milly non mostra di sentire una forte appartenenza nei confronti della propria cultura d'origine, così come del proprio gruppo nazionale. Ha in classe una compagna della sua stessa nazionalità, ma non sembra avere con lei un rapporto privilegiato rispetto agli altri compagni.

Ricercatrice: Quindi, cioè tu sei l'unica filippina nella tua classe?

Milly: No, c'è anche un'altra.

Ricercatrice: Ah, c'è anche un'altra ragazza. E fate gruppo a due di solito?

Milly: No. Cioè per me non è che c'entra di più la stessa cultura, altre cose, per fare i gruppetti. Dipende dalle persone come sono.

Questo criterio di selezione delle proprie amicizie, che nulla ha a che fare con il gruppo nazionale di appartenenza, Milly lo segue anche fuori da scuola, per cui non frequenta gruppi di filippini, perché non le interessano e anche perché lo vede come un limite alla propria integrazione nel Paese d'accoglienza.

Milly: E comunque io conosco gli altri ragazzi filippini che dicono che non riescono a integrarsi nella classe. Ma per me perché loro comunque non escono con loro, escono con i filippini,

³⁵ Credo che questo sia dovuto da un lato al fatto che Milly non parla volentieri né del suo Paese d'origine, né della sua famiglia, essendo, come mi dirà nel corso dell'intervista, una persona che concede difficilmente la propria fiducia a chi non conosce; dall'altro al fatto che, essendo una delle prime interviste della ricerca, non ho avuto la prontezza di formulare domande che mi permettessero di approfondire alcuni aspetti, mentre sono tornata insistentemente su alcuni punti che avrebbero ormai dovuto esser chiari, in particolare quelli relativi alla diversità culturale presente nella sua classe e a come veniva vissuta da lei e dai suoi compagni. A volte, infatti, Milly sembrava spazientita dalla mia insistenza su queste questioni.

fanno questo, la lingua non riescono a impararla, allora comunque non vanno a parlare con le ... come si dice ... con le persone diverse di cultura.

Ricercatrice: Sì, perché non conoscono bene la lingua ... Ma tu al di fuori della scuola hai comunque amici filippini, ci sono dei gruppi?

Milly: Filippini no, cioè non esco con loro.

Ricercatrice: Amici tuoi, indipendentemente dal fatto che siano filippini o meno?

Milly: No, non mi interessa.

L'impressione a tratti è che ci sia, nei confronti della cultura d'origine, più un rifiuto che un semplice disinteresse. Quando le chiedo di parlare del suo Paese, Milly ne parla a fatica e ne dà un'immagine stereotipata e non positiva:

Ricercatrice: E a te cosa è capitato di raccontare della tua cultura ai tuoi compagni?

Milly: Ma lì è molto uguale a qua. Non ci sono tante differenze.

Ricercatrice: Non ci sono differenze?

Milly: Non tante.

Ricercatrice: E se ci sono differenze, dov'è che le ...

Milly: Ma tipo il rispetto degli insegnanti lì, che qua è diverso, che comunque lì sono molto indietro e queste cose qua.

Ricercatrice: In che senso sono molto indietro?

Milly: Son meno sviluppati.

Ricercatrice: Nel tuo Paese?

Milly: Sì, Filippine.

Ricercatrice: In che senso sono meno ...

Milly: Perché qua è già tutto moderno, altre cose, i ragazzi sono più, cioè si sentono, vogliono fare i maturi, ma cioè più vogliono farlo, più diventano meno ... cioè più diventano bambini in un certo senso. Invece lì cercano di maturare loro, perché comunque lì o studi o se non studi vai a pulire cioè o non mangi.³⁶

Milly mostra di sentire maggiormente l'appartenenza generazionale; in più luoghi si riferisce ad abitudini e preferenze che ha in comune con amici e compagni sottolineando il fatto che in quanto «ragazzi», cioè giovani adolescenti, fanno tutti riferimento alla stessa cultura giovanile³⁷. A questi primi due dati se ne lega un terzo, cioè il fatto che Milly afferma ripetutamente³⁸ che la diversità culturale per lei non è importante, mentre importanti sono da un lato «la persona com'è» e dall'altro «l'essere uguali»³⁹. Questo aspetto

³⁶ Il modello identitario seguito da Milly sembra qui essere chiaramente quello del mimetismo (cfr. Bosisio et al, 2005).

³⁷ Per la definizione di appartenenza e cultura generazionale cfr. Porcher, Abdallah-Pretceille, 1997. Questo concetto, applicato ai giovani immigrati, non vuole riferirsi alla cultura condivisa in quanto appartenenti alla seconda generazione, o ad una delle varianti introdotte da Rumbaut, ma alle abitudini che sono condivise da gruppi di età, i cui gusti sono sempre più differenziati da un'età all'altra. Antonio Marazzi a questo proposito si chiede: «è possibile per le seconde generazioni di immigrati essere "giovani" (cioè protagonisti della cultura giovanile nella società in cui vivono, a scuola, nel mondo del lavoro e degli stili di vita che esprime) e al tempo stesso identificati, da essi stessi e dagli altri, con una cultura "altra" passivamente acquisita o attribuita, quella cioè dei propri genitori o, assai più estesamente, dei propri connazionali?» (Marazzi, 2006, p. 33).

³⁸ Anche, come già evidenziato, su mia insistenza.

³⁹ Vi è dunque una contrapposizione fra il concetto di diversità e quello di uguaglianza.

emerge soprattutto nei confronti dei suoi compagni; la sua classe è fortemente multietnica⁴⁰, ma nonostante provengano da tanti Paesi diversi, Milly mi fa notare che lei e i suoi compagni non si considerano diversi gli uni dagli altri, ma tutti uguali. La diversità è da lei vista come qualcosa di negativo, che separa e divide anziché unire; anche quando succede che in classe si parli delle proprie usanze o abitudini culturali (il velo della compagna musulmana, il carnevale nei vari Paesi), questo fatto è ben accettato da Milly solo nel momento in cui avviene spontaneamente e informalmente, come curiosità fra compagni, mentre quando viene proposto nel contesto «formale» della lezione, diventa qualcosa di noioso ed imposto.

Milly: Sì, perché comunque noi, cioè, di noi ragazzi, non andremo mai a fare una ricerca sulle tradizioni dei musulmani e altre cose, ma se ce l'abbiamo lì, che non siamo obbligati a parlarne, che siamo fra di noi, diciamo «Ma perché questa ...?»

Ricercatrice: Cosa intendi ...?

Milly: E quindi ci rimane nella testa, perché ci interessa alla fine. Però se lo facciamo a scuola, dicono «fate la ricerca di questo, sulle musulmane» non ce ne può fregar di niente. Però se, come è nostra amica, se stiamo lì, parliamo, ci viene in mente una curiosità, allora chiediamo, forse lì ci rimane anche in mente, che ci interessa proprio.

L'unione della sua classe è dovuta proprio al fatto che, nonostante alcuni abbiano dei compagni preferiti (quelli che lei chiama «i gruppetti»), tutti sono solidali fra loro. Nelle altre classi, invece, spesso non è così⁴¹, perché esistono dei rapporti di forza fra i gruppi che fanno sì che alcuni prevalgano sugli altri. Milly dimostra di essere cosciente dei rapporti di potere presenti nelle relazioni fra persone e culture diverse, non solo in ambiente scolastico, ma anche nella società, in particolare riferendosi al suo futuro inserimento nel mondo del lavoro. Mentre parliamo di cosa vuol dire essere maturi e responsabili, mi dice:

Milly: Sì, ma le cose per me, le cose per gli altri le lascio fare a loro, io parlo per me, faccio per me, alla fine, perché gli altri non si mettono a pensare a me, questo lo so ... che poi comunque, quando andrò via di qua io devo avere qualcosa in più, devo aver ... devo essere più intelligente, perché se vado all'agenzia, che per me vedono, tra me e un'italiana per me riescono a prendere, cioè prendono l'italiana, non me. Per me è così.

(...)

Ricercatrice: Quindi devi ... devi avere qualcosa in più.

Milly: Sì, comunque perché boh ... per me è così, la gente dice non son razzista, così, però alla fine sotto sotto un po', siamo un po' razzisti tutti, cioè non razzisti ... cioè diciamo «questo no, perché è così», alla fine sotto sotto siamo tutti così.

⁴⁰ Su 20 studenti, 12 sono di origine diversa dall'italiana.

⁴¹ Milly è arrivata in questa classe quest'anno ed ha avuto quindi esperienza di altri contesti. La classe di Milly sembra configurarsi come una banda o *crew*, in cui «l'origine e l'appartenenza vengono spogliate di ogni valore, a vantaggio delle caratteristiche individuali e del tipo di relazioni che si riesce a costruire con le persone con cui si condivide l'esperienza quotidiana» e in cui «ciò che conta non è l'etnia, ma la simpatia, la comprensione reciproca, la solidarietà, il rispetto» (Bosisio et al, 2005, p. 113). Il profilo identitario di Milly all'interno della classe, sembrerebbe quindi più improntato al cosmopolitismo che al mimetismo e non è detto che la permanenza in questa situazione non possa fornirle strumenti e competenze più efficaci per muoversi fra le diverse culture.

Consapevole del fatto che la cultura del Paese d'accoglienza è dominante e influisce sui pregiudizi che le persone hanno nei confronti degli «stranieri», Milly rifiuta di essere identificata con la comunità d'appartenenza, e quindi con il gruppo degli immigrati, e vede la diversità culturale come un fattore potenziale di disuguaglianza e di esclusione, sia a livello scolastico che a livello sociale⁴². La scuola, anche se ritenuta da Milly importante per il proprio futuro, non sembra incidere più di tanto sulla possibilità di risolvere questo dilemma, anzi, meno sottolinea le diversità e meglio è per tutti⁴³. Milly sembra contare soprattutto sulle proprie forze per riuscire, sia a scuola che nella vita; non vuole e forse anche non può avere l'appoggio di una rete etnica consolidata⁴⁴, né conta troppo sulla famiglia, dalla quale si sente indipendente nelle scelte. Per concludere, sembra che Milly stia cercando di assimilarsi alla cultura del Paese d'accoglienza, negando la cultura d'origine, perché questa è vista come l'unica strada percorribile⁴⁵. È consapevole delle difficoltà che incontrerà una volta uscita da scuola e fa affidamento sulle proprie risorse per affrontarle, cercando di prendere dalla scuola quel che di positivo e utile le può dare⁴⁶. Fra queste risorse, però, non vi è la diversità culturale, che nega a stessa come possibilità di far convivere diverse appartenenze, mentre nei confronti degli altri relega a una dimensione «privata» di semplice curiosità.

7.10. Carla: volevo vedere se avrebbe ucciso la mosca

Carla è figlia di una coppia mista: papà italiano, mamma dominicana. Frequenta il liceo linguistico e la scelta della scuola superiore è stata sofferta: alla fine ha prevalso l'idea di studiare le lingue, perché la loro conoscenza è per Carla «molto importante per viaggiare, per sapersi confrontare, incontrare nuove culture». Fra le lingue da studiare, Carla ha scelto lo spagnolo, perché in casa con la mamma lo parla e desiderava approfondire la lingua materna. È infatti consapevole del fatto che se per alcune competenze la sua conoscenza della lingua è buona, per altre è necessario maggiore studio e approfondimento. Al di là del bilinguismo, Carla non ha una concezione o percezione della cultura materna come caratterizzata da particolari elementi. In effetti, ha vissuto a Santo Domingo dalla nascita fino all'età di sette mesi, per poi venire in Italia. Se, dunque, quest'appartenenza culturale non l'ha particolarmente segnata, più importante

⁴² Per rimarcare la propria uguaglianza Milly sottolinea il fatto di essere cattolica come tutti gli altri nella sua classe, eccezion fatta per una compagna di fede islamica.

⁴³ Pur descrivendo la sua classe come una sorta di «isola felice», Milly è consapevole, come già detto, che non dappertutto è così. Inoltre, mette in evidenza in più punti che anche gli insegnanti non sempre sono equi nel trattamento che riservano agli studenti.

⁴⁴ Come messo in evidenza da diversi autori, «a differenza dell'esperienza statunitense, la consistenza ridotta delle singole comunità in Italia, e una loro maggiore dispersione territoriale non consente la costituzione di *network* sufficientemente forti e differenziati, basati unicamente sull'appartenenza etnica o nazionale» (Bosisio, et al, 2005, p. 91).

⁴⁵ Questa scelta «estrema» potrebbe essere anche dovuta alle maggiori difficoltà riscontrate fra i ragazzi che si inseriscono nella scuola secondaria inferiore (cfr. Besozzi, 2007), come in questo caso.

⁴⁶ Anche in riferimento alla questione delle lingue, al di là delle dichiarazioni di principio di chi a scuola sottolinea il fatto che i ragazzi stranieri abbiano più possibilità perché bi- o plurilingui, Milly è molto scettica sul fatto che anche la diversità linguistica si riveli una risorsa. Dal questionario, inoltre, emerge che Milly in casa parla l'italiano.

è stata l'esperienza da lei vissuta durante l'infanzia a seguito del lavoro del padre, il quale, come muratore, lavorava per una ditta con cantieri all'estero. Carla fino all'età di sette anni ha vissuto con la famiglia in diversi Paesi⁴⁷. Durante gli anni all'estero, Carla ha vissuto in quartieri separati rispetto alla popolazione autoctona e riservati agli «occidentali». Ciononostante, ha avuto modo di entrare in contatto con la popolazione locale, dimostrando curiosità per le loro abitudini culturali e credenze. A questo proposito, Carla mi narra l'episodio che segue:

Carla: (...) Ad esempio in India mi ricordo che loro credono nella reincarnazione se non sbaglio, e quindi non uccidono gli animali, e mi ricordo una volta da piccola, mio papà mi aveva detto questa cosa e avevamo una cameriera che faceva le pulizie in casa, e c'era una mosca, io gli avevo detto a questa ragazza di ucciderla, e questa ragazza mi diceva di no, e io continuavo a dirgli di uccidere la mosca, perché mi dava fastidio, ma lo facevo apposta per vedere se lei lo avrebbe fatto, e poi infatti si era messa a ridere anche lei perché vedeva che ...

Ricercatrice: Aveva capito che tu ...

Carla: Sì, eh infatti, per quello ... eh, quindi son dei bei ricordi che ho.

Carla, dunque, pensa che l'apertura mentale che queste esperienze le hanno lasciato sia una risorsa, di cui però ha ancora una consapevolezza piuttosto incerta. Pur legandola indubbiamente alla propria esperienza, Carla ne parla a volte quasi astrattamente, come se in fondo fosse insicura di avere delle reali «competenze interculturali» che possano distinguerla e avvantaggiarla rispetto agli altri. Carla infatti sta attraversando un periodo di crisi, non va tanto bene a scuola e forse questo influisce anche sulla percezione di sé e sulla sua identità in costruzione, dunque sull'insicurezza che mostra in vari punti dell'intervista e sul bisogno manifesto di conferme esterne, come nel passo che segue:

Ricercatrice: Ma secondo te questo è il valore più importante, cioè questo qui che mi hai detto di ... cioè prima mi dicevi, quando ti ho chiesto che cosa ti è stato trasmesso dalla tua cultura d'origine, dalla tua famiglia, che è importante per te, tu mi hai detto che è questa cosa qui [l'accettare il diverso e sapere che la propria cultura è una fra tante].

Carla: Sì e infatti è per quello che dicevo prima che se si ha rapporto con tante culture diverse secondo me si ha ... si è più aperti, più capaci di affrontare le difficoltà nel senso, non saprei neanche come spiegarlo, però, ad esempio ho fatto l'estate scorsa un piccolo stage, cioè insomma erano venute delle persone di una scuola che dovevano aprire un corso nel mio paese e gli servivano delle ragazze che andassero in giro per le case a chiedere chi fosse interessato o meno, un lavoraccio, però, beh, dettagli ... e m'era rimasta impressa una cosa che m'avevano detto, perché dopo va beh quando loro venivano a casa parlavamo un po', no, e [ho] detto appunto che da piccola ero stata all'estero così con i miei genitori e loro mi avevano detto «Eh, infatti si vede che rispetto alle altre hai una mentalità più aperta». E quindi non so, *se questo fosse vero*, è per quello che dico che secondo me è importante il viaggiare e il conoscere, anche se magari non tutti hanno la possibilità di viaggiare, perché non tutti hanno questa possibilità.

Ricercatrice: Certo.

Carla: Però, va beh si può conoscere anche non uscendo dall'Italia, voglio dire.

⁴⁷ Malawi, India e Pakistan.

- Ricercatrice:* Va beh, sì. Effettivamente hai ragione.
- Carla:* È anche per questo che mi era rimasto impresso, quindi vuol dire che qualcosa c'è ...
- Ricercatrice:* Che lo senti proprio, la senti proprio questa cosa qui.
- Carla:* *Se me l'han detto pure le altre persone vuol dire che qualcosa ci sarà.*
- Ricercatrice:* Certo.

Per Carla la diversità culturale è un valore importante, soprattutto perché permette di decentrarsi rispetto alla propria cultura e alla propria esperienza, di relativizzarle, e di conseguenza considerare più opzioni e scegliere fra di esse. Pur consapevole del fatto che la cultura in cui si è nati e cresciuti ha un valore diverso rispetto alle altre, l'apertura e la curiosità nei confronti dell'altro da sé hanno come conseguenza una maggiore tolleranza, la capacità di affrontare meglio la realtà che ci circonda e di cogliere gli stimoli che propone. Anche in ambito scolastico, l'aver viaggiato e l'apertura mentale acquisita possono dare quella curiosità necessaria ad approfondire i contenuti di studio e renderli in questo modo più vivi e vicini alla propria esperienza.

- Carla:* Se ... se si viaggia, si vede un po' com'è il mondo, come sono le altre persone, cioè almeno non si tende ad essere chiusi nella nostra cultura, no, nella propria cultura, se si rimane chiusi nella nostra cultura, cioè, vediamo solo quello, però sappiamo che c'è anche dell'altro no, e quindi secondo me il viaggiare è stato importante e spero che sarà importante in futuro, perché è come se si apre la mente, no, ti aiuti a saper ragionare sulle cose, a saper ragionare sulle diversità, a saper ragionare sul ... sul fatto che magari non tutti sono come te o la pensano come te e a volte molte cose a noi possono sembrare assurde e invece per altre persone sono normalissime, e questo è boh, mi sembra interessante perché ... non riesco a spiegarmi ...
- Ricercatrice:* Ti aiuta un po' a ... a non pensare che solo la tua cultura è quella giusta?
- Carla:* Anche se va beh io a volte vedendo le altre culture ho sempre la sensazione che la mia sia quella giusta, ma forse perché è la mia è quella in cui vivo tutti i giorni.
- Ricercatrice:* Certo.
- Carla:* Però boh poi magari ci sono delle cose che dici «eh però magari questo sarebbe meglio o quest'altro no, preferisco com'è nella mia cultura». Però, così.
- Ricercatrice:* Sì, quindi comunque è un confronto con le altre culture che ti permette anche di scegliere quali elementi, questo vuoi dire?
- Carla:* Credo di sì, cioè se vediamo bene come stanno le cose, abbiamo più possibilità di capire dove noi vogliamo arrivare e se invece stiamo solo nel nostro non hai la possibilità di scegliere, cioè è così e basta, non hai l'opportunità di prendere delle decisioni, di ragionare con la tua testa o ... e quindi mi sembra importante conoscere altre culture, altri popoli, altre persone quindi, che poi hanno delle cose in comune con la nostra oppure no⁴⁸.

Questa studentessa è consapevole di non poter condividere questa sua convinzione con tutti, né con i compagni di scuola, né con gli amici, perché le persone sono diverse e non hanno tutte le stesse idee, ma sia a scuola che fuori si creano gli spazi per discuterne. Per concludere, Carla, pur essendo figlia di una coppia mista, non sembra riconoscere alcuna appartenenza con la cultura «altra» di cui la madre è

⁴⁸ Il modello identitario a cui qui fa riferimento la studentessa è quello del cosmopolitismo, a mio parere di tipo ironico, cioè che mette al centro la capacità di muoversi fra diversi codici culturali, senza assegnare a nessuno un valore assoluto.

portatrice, ma vede la diversità culturale come una risorsa di cui ci si può servire nei diversi contesti e la conoscenza di diverse culture come la possibilità di comprendere e usare codici diversi in diverse situazioni, traendone vantaggio. Pur avendo sperimentato questa possibilità, seppur limitatamente, durante l'infanzia, attualmente Carla sembra non essere completamente consapevole delle competenze interculturali che ha acquisito e che sembrano quasi assopite in lei. A questo fatto si possono dare spiegazioni diverse: il periodo di ridefinizione identitaria che la studentessa sta attraversando, causa di insicurezze e incertezze, come lei stessa ammette; le limitate occasioni che sia la vita di tutti i giorni che la scuola le offrono per utilizzare queste competenze; il basso capitale culturale familiare⁴⁹, che, al di là dell'esperienza di cui ho narrato, non consente di elaborare una percezione molto articolata del proprio contesto di vita.

7.11. Marilena: spero di andare presto in Giappone

Marilena è una ragazza italiana e frequenta l'istituto professionale turistico. La sua scelta è caduta su questo tipo di scuola, perché, anche se le sarebbe piaciuto frequentare un liceo linguistico, i professori della scuola secondaria inferiore l'hanno scoraggiata, dicendole che non aveva le capacità per affrontare un percorso liceale. Al momento di scegliere, quindi, Marilena ha attraversato un momento di profonda crisi («ero terrorizzata, non ... non sapevo bene come orientarmi») e nel momento in cui le è stata consigliata la scuola che sta frequentando, ha deciso di iscriversi senza pensarci troppo, in modo da poter arginare l'ansia e l'insicurezza nei confronti del futuro che il consiglio orientativo dei professori aveva alimentato («Ma credo che era proprio un blocco mio, perché comunque io avrei voluto fare tipo il liceo linguistico, avrei voluto studiare lingue, solo che alle medie, tipo mi hanno scoraggiata, mi dicevano “no, verrai cacciata subito”, così e allora mi sono fatta prendere dal panico, essendo molto insicura, ho detto “basta, mi han detto questo” e son rimasta qui per paura»). I primi due anni sono stati molto duri, perché Marilena è una persona molto timida e chiusa, e si è trovata ad affrontare un ambiente ostile e difficile. Da quest'anno, però, le cose vanno meglio: ha cambiato classe, ha superato in parte la propria timidezza e le proprie insicurezze e, anche se ha ancora notevoli difficoltà scolastiche, si trova bene con i propri compagni e con i professori⁵⁰. Anche se Marilena riesce a definire il concetto di cultura d'origine, non riesce ad identificare degli elementi della propria cultura⁵¹, mentre sa che cosa le interessa delle culture altrui, che la affascinano e la attirano particolarmente:

⁴⁹ Sia il papà che la mamma hanno studiato fino al raggiungimento del diploma di scuola secondaria inferiore, cioè, almeno in Italia, fino al raggiungimento della scolarità obbligatoria.

⁵⁰ Sul complesso rapporto fra benessere a scuola e riuscita scolastica, cfr. Colombo, Langialonga, 2007.

⁵¹ Come messo in luce anche da altri autori, i giovani intervistati sulle questioni della diversità culturale e delle appartenenze rispondono in modo diverso alle domande che vengono loro poste: «Mentre si ritiene plausibile rispondere a questioni che riguardano il proprio posizionamento nella pluralità delle differenze disponibili, la richiesta di specificare i contenuti di tali differenze risulta essere una domanda bizzarra, dalla risposta scontata, anche non facilmente esplicitabile verbalmente. Le comunità, le nazionalità, le etnie, “parlano da sé”, esistono e sono rilevanti; ciò di cui si deve rendere conto è come esse entrano nella vita quotidiana, come ci si posiziona al loro interno»

- Ricercatrice:* E ci son delle cose che ti interessano in particolare?
- Marilena:* Delle persone?
- Ricercatrice:* Per conoscere, in generale, delle persone, delle culture ...
- Marilena:* Beh, parlando di culture io son sempre stata molto curiosa, quindi appena vedo persone o situazioni tipo diverse dalla mia, tipo magari persone non italiane, io solitamente tendo ad andare da quel tipo di persone, tipo in classe, quando arrivo a inizio anno, ci sono nuovi studenti cose così, io vado sempre dagli stranieri piuttosto che dagli italiani, perché alla fine gli italiani comunque più o meno la situazione è sempre quella, cioè le abitudini ... vado sempre dalle persone diverse, perché mi piace cioè conoscere i diversi modi in cui vengono viste le cose dalle altre persone.
- Ricercatrice:* Ho capito. E quindi hai degli amici ... dei conoscenti o anche dei compagni a cui ti relazioni di altre culture?
- Marilena:* Sì, la maggior parte.
- Ricercatrice:* E che cosa ti interessa in particolare di queste persone? Il modo di vivere, il modo di parlare ...?
- Marilena:* Eh, le abitudini, tipo le loro culture, poi ... va beh a me piace mangiare, quindi gli vado sempre a chiedere il cibo, le abitudini culinarie e cose così, ma anche ad esempio la loro mentalità, cioè come vedono ... come tendono a guardare le situazioni da un punto di vista diverso, come ... cioè le cose proprio diverse, magari i punti di vista, così.

Questo interesse per la diversità culturale Marilena non riesce a soddisfarlo a scuola, perché, nonostante ci siano molti studenti e studentesse non italiani, l'istituto a suo parere non dà spazio alle culture «altre», né in classe, né con attività integrative particolari. Questi approfondimenti sono quindi lasciati alla volontà personale degli studenti e alla loro capacità di intessere relazioni, anche fuori da scuola. Marilena, ad esempio, sta seguendo dei corsi di fumetto giapponese e, oltre a studiare la lingua, si interessa in generale della storia e della cultura del sud est asiatico. Spera di riuscire ad andare presto in Giappone per uno stage presso un'accademia di disegno e si sta preparando per realizzare questo suo obiettivo. Marilena dimostra poi durante l'intervista di possedere, oltre alla curiosità, altre «competenze interculturali», in particolare l'attitudine a non giudicare gli altri senza conoscerli, a non criticare persone e situazioni al primo impatto, prendendosi il tempo necessario per conoscere, documentarsi, costruire delle relazioni. Questo valore è per lei molto importante e le è anche servito in passato per superare i momenti difficili. Per quanto riguarda il suo futuro, Marilena spera di riuscire a completare gli studi e di dedicarsi poi alla propria passione, magari andando a studiare in Giappone. Non risulta semplice definire il profilo di questa ragazza, ma la diversità culturale sembrerebbe avere un valore non in quanto appartenenza specifica – Marilena non ha lasciato trasparire nel corso dell'intervista di appartenere a nessun gruppo in particolare, almeno nel senso tradizionale del termine -, ma come risorsa che arricchisce le proprie conoscenze e relazioni e che permette anche di evadere da una realtà in cui ci si trova in difficoltà e di progettare un futuro migliore e

(Bosisio et al, 2005, p. 89). Ho incontrato questa difficoltà ad identificare degli elementi culturali specifici soprattutto, ma non solo, con i ragazzi e le ragazze italiani.

più vicino al proprio sentire e ai propri interessi⁵². Quanto questi progetti siano realizzabili dipende ovviamente da una molteplicità di fattori, come il capitale culturale e sociale della famiglia che, nel caso di Marilena, è medio-basso. La sua propensione al confronto con altre culture non sembra però trovare spazio adeguato all'interno del sistema scolastico, dove queste competenze non vengono valorizzate ed emergono piuttosto le sue difficoltà di natura cognitiva, alimentate da insicurezze e paure.

7.12. Giulia: la mia lucina è ancora spenta

Giulia è una ragazza italiana e frequenta l'istituto professionale turistico. Parla e divaga molto, manifestando entusiasmo per il fatto di essere stata scelta per l'intervista, anche se a volte è difficile contenerla e riportare il discorso sui contenuti della ricerca. Ha scelto questa scuola, perché le piace molto viaggiare, esperienza di cui riconosce il valore soprattutto in quanto possibilità di aprirsi all'alterità. Giulia infatti ha passato recentemente un mese a Hollywood presso alcuni zii per approfondire lo studio dell'inglese e, al di là del compiacimento per aver potuto soggiornare in un luogo che fa sicuramente parte dell'immaginario giovanile, dice di essere molto cambiata dopo questa esperienza, che le ha insegnato a non giudicare le persone dalla loro esteriorità, ma ad avvicinarsi ad esse sulla base dei valori interiori che è possibile condividere. Giulia esprime in più punti dell'intervista l'importanza da lei assegnata alle relazioni con gli altri, in quanto espressione di un suo bisogno di riconoscimento particolarmente sentito e attribuibile, in parte, all'età («Cioè questo qua è una questione ... va beh, passaggio tra il bambino e l'adulto, quindi è un bel passo, alla fine direi difficile, cioè difficile, me ne accorgo anch'io, succedono tante cose che vorresti non succedessero, però è difficile, tanto»)⁵³. Se con i professori è difficile instaurare un rapporto di fiducia e confidenza, Giulia si trova molto bene con i suoi compagni di classe⁵⁴.

Giulia: Allora, nella mia classe appunto c'è tantissime persone che vengono da tantissime parti diverse, però ci siamo trovati tutti bene, nel senso nessuno ... è come si può dire ... è spiccato più negli altri (*sic*), nel senso per la sua cultura o che altro, *alla fine siamo tutti pari*, cioè questa qua è la cosa proprio base, quella proprio ... eh, c'è la mia compagna che appunto lei è palestinese, viene dalla Giordania, e quindi porta il velo, e quindi tante volte noi le chiediamo «facci vedere i capelli» e lei «no, non posso, perché la mia cultura me lo impedisce», per i maschi, perché abbiamo in classe comunque due compagni maschi, però quando siamo fra noi ragazze lei ce li fa vedere i suoi capelli, quindi anche questo fatto che comunque lei si fidi di noi, nel senso che non andiamo in giro a dire «ah, c'ha i capelli lunghissimi, eh di qua, eh di là», lei comunque è molto disponibile (...) e quindi cioè bene o male ci troviamo tutti bene, e tante volte anche durante tipo geografia, l'ora di geografia, quando parliamo di una cosa dell'Italia, partono fuori di quelle discussioni che non

⁵² Il modello identitario di riferimento è quello del *cosmopolitismo come gioco* (cfr. Bosisio et al, 2005). In particolare, i *manga* giapponesi fanno parte di quella cultura giovanile globale che ha un suo peso nella definizione identitaria di Marilena.

⁵³ Per quanto riguarda la situazione familiare, Giulia mi dice che i suoi genitori sono divorziati da poco.

⁵⁴ Giulia appartiene alla stessa classe di Milly, composta in maggioranza da alunni di diversa nazionalità (cfr. §7.9, nota 40).

c'entrano niente, tipo «eh, ma anche io nel mio Paese mangio questo, eh anch'io mangio di qua e io faccio questo», e quindi bene o male ascoltando tutto apprendi anche tu qualcosa no? Tipo che nelle Filippine mangiano tantissimo riso, cioè, quello ormai ... e quindi tutti (...) “ah quella del riso” la chiamiamo così la Milly, però sempre scherzando. *Cioè si impara tanto secondo me se si se si ha comunque tempo di ascoltare*, cioè anche se si ha voglia, si impara tanto, è una bella cosa, mi piace a me questa cosa, nel senso, alla fine te, *siamo tutti ragazzi*, anche se tu vieni dall'altra parte del mondo cosa vuol dire, *adesso tu hai comunque la mia stessa età*, cioè quindi è bellissimo. È una bella classe.

(...)

Ricercatrice: Che cosa vi unisce? Che cosa vi accomuna?

Giulia: Forse per ... a parte per l'età, che comunque è una mentalità tutta uguale la nostra, cioè ...

Ricercatrice: E quindi ... che tipo di mentalità avete voi?

Giulia: Cioè il fatto di uscire, di divertirsi, di trovare il moroso, di trovare di qua ... tutte sono così, tutte il divertimento, e la scuola, di tutto. Il fatto che magari il sabato sera non si può uscire, si hanno orari diversi, «e anch'io non posso fare così, anch'io non posso fare così», quindi bene o male *la vita delle ... come si dice delle ... di noi ragazze, la viviamo tutte nello stesso modo*. Ma poi anche, boh, forse perché fin dall'inizio ci siamo sempre parlate, ci son sempre, cioè non ci sono mai state distinzioni né niente, assolutamente. Alla fine, ti dico la mia: se tu persona porti il velo, a me non è che deve dar fastidio, assolutamente, anzi per l'amor di dio, se devi portarlo, portalo. Cioè a me non mi interessa niente, l'importante è finché poi, finché c'è la fiducia alla fine c'è tutto.

Come si può notare, l'appartenenza che emerge non è tanto quella nei confronti della cultura d'origine, quanto quella «generazionale», fra ragazzi e ragazze della stessa età, e in particolare fra quest'ultime l'appartenenza di genere. La cultura giovanile, che secondo alcuni autori è oggi fortemente «de-territorializzata», basata su un immaginario influenzato dai media, propone modelli di vita comuni dove le differenze, seppur presenti, assumono un'importanza relativa. Di questo immaginario comune si alimenta l'idea di uguaglianza che, anche in questo caso, seppur in modo meno radicale rispetto ad altre interviste⁵⁵, si contrappone alla diversità come fonte potenziale di discriminazione e disuguaglianza. Questa particolare atmosfera di classe sta aiutando Giulia a superare le proprie difficoltà e a mettersi in relazione con gli altri⁵⁶ (riguardo al valore delle relazioni, che le è stato trasmesso anche dalla famiglia, Giulia dice: «Sì, ce l'ho, cioè l'ho preso diciamo, però non riesco a metterlo in pratica, è come se fosse una lucina spenta, è lì, ma non s'accende, s'accende in certi momenti, ma è tiepida, non è una bella luce, non mi piace»). Inoltre, ha alimentato in lei il desiderio di viaggiare e conoscere altre culture⁵⁷. Nei confronti della scuola, Giulia crede che non si dia abbastanza importanza alla diversità culturale come risorsa, in quanto, al di là di qualche iniziativa estemporanea (il mercatino solidale, che permette di assaggiare e comprare prodotti di altri Paesi), non c'è la possibilità o la volontà di valorizzare la diversità presente, ad esempio nella sua classe, per approfondire le conoscenze di altre culture o Paesi. Alla base di questa carenza c'è sempre la mancata

⁵⁵ Cfr. in particolare ancora l'intervista a Milly, § 7.9.

⁵⁶ Giulia mette in evidenza in più punti dell'intervista la sua difficoltà a relazionarsi con gli altri, basata soprattutto su un senso di inadeguatezza piuttosto palpabile.

⁵⁷ Il profilo identitario di Giulia si può dunque ricondurre al cosmopolitismo, sia come erranza, legato alla sua voglia di viaggiare, che come ironia, cioè capacità di comprendere la diversità dei codici culturali, sia come gioco, cioè capacità di muoversi in diversi contesti.

attenzione da parte degli insegnanti⁵⁸ nei confronti delle relazioni con gli alunni. Giulia è convinta che se la scuola le darà le conoscenze strumentali che le permetteranno di svolgere il proprio lavoro, apprendere come gestire le relazioni con gli altri, competenza che sarà fondamentale anche una volta uscita da scuola, sarà piuttosto il risultato di uno sforzo personale e del sostegno familiare. La diversità culturale sembrerebbe qui avere valore come possibilità di evasione e anche di accesso a uno stile di vita «de-localizzato, transnazionale e globale»⁵⁹ proposto dai media e condiviso dagli adolescenti, di cui la classe di Giulia sembrerebbe offrire un esempio. L'esaltazione da parte di Giulia di questo modello e di questa esperienza è forse anche un modo di esorcizzare le difficoltà che si prefigurano nel passaggio alla vita adulta e al mondo del lavoro e nella realizzazione effettiva di un tale stile di vita al di fuori delle mura scolastiche.

7.13. Cynthia: mi vedono come un'italiana

Cynthia è nata in Italia da genitori boliviani ed è iscritta al liceo linguistico. Fin da piccola si è interessata allo studio delle lingue straniere: in casa parla l'italiano e lo spagnolo, poi ha iniziato a studiare l'inglese e il francese e si è appassionata a questo tipo di studi. L'interesse per le lingue è legato al piacere del viaggio⁶⁰, infatti Cynthia vorrebbe diventare interprete per poter viaggiare. Anche se è consapevole del fatto che si tratta di una professione difficile, Cynthia dimostra la volontà di perseguire questo obiettivo, così come di superare le difficoltà che incontra nello studio. Questa studentessa, pur essendo nata in Italia, dimostra non solo di sentire un'appartenenza con il Paese d'origine dei genitori («mi vedono come un'italiana, ma io non mi sento proprio completamente italiana, ovvio, cioè io sento che ... le mie radici non sono italiane ovviamente»), ma di sentirsi più boliviana che italiana (in riferimento alle sue origini, Cynthia dice: «io non mi sento italiana, per quello»). Cynthia mantiene un legame con la Bolivia grazie ad un'associazione di danze folkloristiche:

Cynthia: (...) Io sono legata al mio paese, ehm grazie al ... a un ... insomma a un ... eh, come si dice? Cioè faccio parte di un gruppo che fa delle danze tipiche, e quindi per quello sono molto legata alla Bolivia, perché facendo queste danze comunque trasmetto agli altri italiani, ma anche agli altri stranieri, la mia cultura. E quindi proprio per questo sono molto legata, cioè faccio parte di questo gruppo da quando ero piccola, quando ero in quarta elementare ...

Ricercatrice: Ed è stata una scelta tua?

Cynthia: È stato per caso, perché facevano parte le mie cugine, e che erano .. avevano diciotto, vent'anni e io mi avevano detto «dai, vieni a vederci» e allora sono andata e mi è piaciuto e da allora ... poi comunque mi piace perché lo faccio, perché è proprio una cosa che sento, non perché mi obbligano i miei genitori, ma poi perché comunque è una cosa positiva, perché i soldi che ci danno per ballare, comunque per gli spettacoli o sfilate varie li diamo, li

⁵⁸ Visti come i principali responsabili di ciò che l'istituzione scolastica propone.

⁵⁹ Cfr. Bosisio et al, 2005.

⁶⁰ Cynthia ha viaggiato in Sudamerica e in Francia.

mandiamo in Bolivia, e infatti abbiamo fatto costruire un ospedale, e li mandiamo per ... mandiamo le medicine, queste cose.

Ricercatrice: Ho capito.

Cynthia: E questo è un valore.

Ricercatrice: Quindi cioè per progetti di cooperazione.

Cynthia: Esatto, sì.

Di questo gruppo fanno parte boliviani, italiani, italo-boliviani e seconde generazioni come Cynthia⁶¹. La partecipazione a questa associazione di balli tradizionali, ha permesso a Cynthia non solo di recuperare le tradizioni culturali dei genitori⁶², ma anche di mantenere un legame con il Paese d'origine attraverso un'identificazione transnazionale, che mette al centro la stessa condizione di migrante come qualcosa di positivo e da valorizzare⁶³. Parlando infatti della condizione dei propri genitori, Cynthia afferma quanto segue:

Cynthia: Diciamo che essendo nata qua comunque cioè ho acquisito le abitudini di cioè di ... come dei miei compagni di classe, no? E quindi cioè, certo da una parte mi sento italiana, perché va beh son nata qua, però anche c'è una parte di me che comunque è legata al mio paese, quindi sì, certe volte ... non lo so, mi ... come dire ... sì, vedo delle cose nella mentalità magari che in cui la vedono i miei genitori, non so ... e ... cioè ...

Ricercatrice: E questo vedere un po' come la vedono i tuoi genitori, ma vederla anche da italiana, no? Diciamo così ...

Cynthia: Sì.

Ricercatrice: ... secondo te in quali occasioni può essere utile, è un vantaggio?

Cynthia: Sì, sicuramente è un vantaggio, secondo me. E ... beh, in quali occasioni ...

Ricercatrice: Ti capita magari di più fuori di scuola che a scuola, magari di ...

Cynthia: Sì, forse sì.

Ricercatrice: Forse sì.

Cynthia: Sì, forse fuori dalla scuola.

Ricercatrice: Ti viene in mente magari un episodio, un esempio che mi aiuti a capire?

Cynthia: Mmhh ... ci devo pensare. Cioè (lunga pausa)

Ricercatrice: Qui a scuola, però, non tanto secondo te?

Cynthia: No, cioè, perché bene o male sei con i compagni di classe, quindi cioè ... alla fine sono come, sono un'alunna come loro, vedo le stesse cose che vedono loro, le sento uguali come loro.

⁶¹ Cynthia sembra essere dunque una rappresentante di quelle «identità con il trattino», caratteristiche delle seconde generazioni, in cui viene valorizzata la doppia appartenenza e in particolare viene rivendicata una visibilità all'appartenenza «minoritaria». Nel caso di Cynthia sono presenti tutti gli elementi, fra cui il recupero della cultura d'origine, la stima e la comprensione nei confronti del percorso migratorio dei genitori e la volontà di partecipare alla vita collettiva senza rinunciare a nessuna delle sue appartenenze.

⁶² Non so quanto peso abbiano queste tradizioni nella vita quotidiana di questa ragazza; da quanto mi dice in casa si parla lo spagnolo, si mangiano cibi boliviani, mentre il valore per lei più importante è quello della famiglia, che attribuisce in parte anche alla cultura del Sud America.

⁶³ «Un'identificazione transnazionale porta spesso ad impegnarsi in associazioni di migranti, che hanno come loro scopo primario non tanto il mantenimento della cultura e delle tradizioni nel contesto migratorio, quanto garantire un contatto attivo ed efficace con il luogo di origine, un legame che consenta di intervenire nelle vicende politiche e di influenzare le scelte collettive» (Bosisio et al, 2005, p. 99). Infatti, credo che il modello di identificazione di Cynthia si collochi fra transnazionalismo e biculturalismo.

- Ricercatrice:* E che cosa ad esempio sentite, cioè ... che cosa, che valori condividete come compagni di classe, che cosa sentite nei confronti sempre della scuola, insomma, degli studi che fate ...
- Cynthia:* Proviamo comunque le stesse emozioni, nel senso ... anche banali, tipo l'ansia per le verifiche e le interrogazioni, quindi tutte cose così, o anche ... cioè i sentimenti, cioè ci vogliamo bene e quindi ... andiamo d'accordo, siamo molto uniti e quindi ... però cioè sto pensando appunto a un esempio, cioè non ho capito devo ... cioè un esempio in cui io ho visto ...
- Ricercatrice:* Tu mi hai detto che ... la cosa che ti caratterizza è che tu a volte riesci a vedere diciamo da due punti di vista diversi le cose, no? E ...
- Cynthia:* Io, questo intendevo più che altro, a volte diciamo noto nelle persone che non riescono a valorizzare tanto le cose che hanno, e io questo, cioè da una parte capisco, perché comunque sono nata qua, ho vissuto come loro, quindi so che qua le cose si ottengono, cioè quasi facilmente nel senso che, cioè siamo, l'Italia è un paese moderno comunque, invece a volte vedo questo con la mentalità dei miei genitori, nel senso che loro sono venuti qua, prima non avevano molto, quindi questo li ha spinti a venire qua in Italia, a crearsi un futuro e quindi per questo io vedo in maniera diversa, perché vedo il sacrificio dei miei genitori, e ... quindi ... penso che certa gente dovrebbe diciamo capire che non tutto è dovuto e io questo lo capisco bene. Anche se i miei genitori comunque non me lo dicono, io lo capisco.

Da questo stralcio di intervista emergono diversi punti interessanti. Innanzitutto, l'empatia che Cynthia prova nei confronti dei genitori e del loro percorso migratorio, da cui traspare anche la riconoscenza per i sacrifici che hanno fatto per cercare di dare un futuro migliore a sé stessi ed ai propri figli. Nonostante sia nata in Italia, questa studentessa riesce a mettersi nei panni dei genitori⁶⁴, valorizzando così la condizione stessa di migrante, come quella persona che riesce ad apprezzare quello che ha, perché frutto di una conquista personale e di un progetto di vita anche rischioso. Nello stesso tempo, dal passo citato si evince chiaramente che Cynthia non riesce a condividere questo aspetto della sua identità a scuola, come confermato dal passo che segue:

- Cynthia:* Ehm, è strano perché comunque sì, *mi vedo ... mi vedono* come un'italiana, ma io non mi sento proprio completamente italiana, ovvio, cioè io sento che ... le mie radici non sono italiane ovviamente, e quindi ... non so, anche quando a volte vengono magari i bidelli e dicono ... per esempio domani alla quinta ora abbiamo un incontro per gli stranieri e quindi hanno chiesto «ma qua in questa classe non c'è nessuno di ... non può andare nessuno, perché nessuno è straniero», però dopo ho alzato la mano io e detto cioè io sono straniera, quindi ... cioè anche i professori stessi comunque non fanno differenza.
- Ricercatrice:* Certo.
- Cynthia:* Beh, *come è giusto che sia*, però ... nel senso io non mi sento italiana, per quello.
- Ricercatrice:* Capisco. Quindi in qualche modo a te farebbe piacere poter tirare fuori un pochino di più questo aspetto delle tue origini qua a scuola?
- Cynthia:* Sì, sì mi piacerebbe non so parlarne, o comunque magari invitare non so tipo i miei amici, cioè i compagni di classe non so a vedere qualche spettacolo per dire in modo da trasmettere quello che ... cioè il folklore diciamo boliviano.
- Ricercatrice:* ... boliviano. E perché ti piacerebbe?

⁶⁴ Al di là del capitale culturale dei genitori, che in questo caso è comunque medio-alto, anche altri sentimenti possono portare ad un'identificazione con la cultura d'origine, come ad esempio il sentimento di riconoscenza.

Cynthia: Perché così ... perché loro comunque conoscono una Cynthia comunque a scuola che per loro cioè fa le cose, cioè fa le cose come gli altri miei compagni, e però vorrei che conoscessero anche un'altra Cynthia che fa qualcosa comunque di positivo, ma più che altro vorrei far conoscere a loro il fatto che ... io cioè una parte di me è comunque legata alla Bolivia e lo ... lo dimostro facendo questi, questi spettacoli, quindi sarebbe bello.

Ricercatrice: Sarebbe un arricchimento secondo te per loro?

Cynthia: Sì, secondo me sì.

La cultura d'origine di Cynthia non trova spazio a scuola, non può manifestarsi, perché è invisibile agli occhi degli altri che la considerano italiana. Di conseguenza la sua identità a scuola è «monca», incompleta, mancante di una parte a cui questa studentessa attribuisce, come abbiamo visto, molta importanza. Anche se riconosce un valore all'uguaglianza e al fatto di essere trattata come gli altri, non lo vede in contraddizione con la diversità culturale; se la sua diversità potesse trovare uno «spazio pubblico» le permetterebbe di essere vista e quindi di vivere in modo completo, senza mancanze, oltre che di arricchire e forse rendere più autentiche le relazioni con gli altri. Coerentemente, Cynthia sottolinea in un altro punto dell'intervista che la scuola non dà veramente spazio alla diversità culturale, in quanto esiste una difficoltà, già evidenziata in altre interviste, a far sì che le attività interculturali della scuola siano davvero uno spazio in cui vivere e confrontarsi sulla diversità e non un luogo potenzialmente ghezzante nei confronti di chi *viene visto* come straniero⁶⁵. Cynthia pensa inoltre, a differenza di altre compagne, che la scuola non attui una politica per attirare gli studenti di altre culture e nazionalità, perché a suo parere il loro numero è ancora troppo esiguo e questi studenti preferiscono frequentare istituti tecnici o professionali⁶⁶. Cynthia rivendica dunque la propria condizione di «straniera» e manifesta la volontà di partecipare a questi incontri prendendo posizione pubblicamente. D'altro canto, questa studentessa sembra avere un genuino interesse per la diversità delle lingue e delle culture, e anche al di fuori della scuola vive in un ambiente multiculturale, frequentando persone di altre nazionalità. In conclusione, il profilo di Cynthia è abbastanza chiaro: questa studentessa manifesta una doppia appartenenza in cui rivendica le proprie origini culturali come elemento complementare e irrinunciabile della propria identità, affidandosi anche a reti transnazionali per mantenere un legame con esse. Coerentemente non vede alcuna contraddizione fra uguaglianza e diversità, ma percepisce chiaramente come nella scuola questa contraddizione sia invece presente e non ancora risolta.

⁶⁵ In questo senso «la differenza culturale non rappresenta l'elemento fondante la distintività di un gruppo, bensì quello che, secondo una decisione di carattere sociale e/o politico, viene simbolicamente utilizzato come confine per mantenere le differenze tra un gruppo e l'altro» (Gobbo, 2000, p. 37).

⁶⁶ Questa studentessa dimostra così di essere consapevole del fenomeno della segregazione formativa che interessa gli alunni stranieri. Nel corso dell'intervista mi ha colpito il fatto che lei stessa, nei momenti di difficoltà, ha pensato di iscriversi ad un professionale, perché ha l'esempio di amici che in quel tipo di scuola fanno meno fatica. Forse questi amici sono in parte non italiani e Cynthia sente di non condividere lo stesso destino, percependosi in un certo senso come una privilegiata.

7.14. Rahel: vado a prendere l'acqua con gli asini

Rahel è una ragazza italiana di origine eritrea e frequenta il liceo linguistico. I suoi genitori sono cittadini italiani e sono in Italia da più di vent'anni. Rahel manifesta di sentire una doppia appartenenza, sia con la cultura del Paese in cui vive, che con quella d'origine dei genitori. Infatti si sente italiana, ma mantiene anche un legame con l'Eritrea come luogo degli affetti e della famiglia⁶⁷. Questo legame si è costruito nel tempo, attraverso molteplici «fili» che saldamente lo compongono: la conoscenza del *tigrin*, che le è stata trasmessa dai genitori, ma che è frutto di una sua libera scelta di imparare e praticare questa lingua; i viaggi nel Paese dei genitori, dove ancora vivono i suoi nonni; la familiarità con la cucina tradizionale, perché la mamma gestisce un ristorante di cucina etnica in cui prepara piatti eritrei; la partecipazione del padre ad attività interculturali organizzate dalle sue maestre alla scuola primaria, in cui ha portato dei giochi tradizionali e ha avuto modo di condividere la sua cultura con la figlia e i suoi compagni di classe, svolgendo a mio parere la funzione molto importante di ponte fra le due culture di cui Rahel partecipa⁶⁸. Questo legame non assume i caratteri di una rivendicazione, anche se, nelle lunghe narrazioni che Rahel mi fa dei periodi passati in Eritrea, dipinge questo Paese con calore e partecipazione emotiva («Sì, io quando sono giù non voglio mai tornare, perché va beh, giù c'è la mia famiglia quindi mi manca tanto, cioè mi manca poi»).

Ricercatrice: (...) Tu pensi che sia comunque valorizzata questa ... il fatto che tu sia di un'origine diversa dall'italiana, nel ... in questa scuola, oppure ... cioè cosa pensi su questa cosa? Come ti senti in rapporto alle tue origini, ecco.

Rahel: In questa scuola?

Ricercatrice: Sì. Nell'ambiente scolastico. Cioè, da un lato tu mi hai detto che sei molto orgogliosa, che ci tieni tanto ...

Rahel: Sì, sì. Eh, non c'ho mai ... non c'avevo, non c'ho mai pensato sinceramente a cosa cioè questa scuola potrebbe dare a me, conoscendo ...

Ricercatrice: O cosa puoi dare tu anche alla scuola.

Rahel: Eh, boh. Cioè ... non c'ho mai pensato, non è una domanda che mi è venuta in mente. Non lo so, eh, cioè non so davvero come rispondere, nel senso cioè non c'avevo mai pensato, però ... non credo che, cioè, che io possa dare qualcosa, cioè nel senso, non essendo ... non entrando comunque nelle materie di studio di questa scuola, non credo che possa arricchire, magari se fossi cinese o giapponese o russa potrei aiutare perché si fanno queste lingue, ma la mia essendo comunque anche l'Eritrea l'ultimo Paese, comunque nato in Africa, non è ... proprio è il più giovane, quindi è ancora poco, anzi alcuni non sanno

⁶⁷ «In questo senso si può dire che i giovani di origine straniera si sentono parte di una *comunità di sentimento* o di una *comunità immaginata*, che esiste innanzitutto come costruzione soggettiva: anche coloro che si dichiarano ormai “completamente integrati” nel contesto italiano, manifestano sempre un'appartenenza sentimentale alle loro origini e questo, in determinate occasioni, può essere motivo di disagio, o viceversa, di orgoglio» (Bosisio et al, 2005, pp. 136ss).

⁶⁸ Come messo in luce da alcuni autori, il ruolo di genitori con alto capitale culturale, pienamente padroni della lingua italiana, che svolgono magari lavori di mediazione linguistica o culturale, o impegnati in associazioni che si occupano di favorire l'inserimento dei connazionali, è fondamentale sia nel costruire un buon rapporto con l'esperienza migratoria e con la cultura d'origine, ma anche per favorire «lo sviluppo di tutte le risorse necessarie per sentirsi parte attiva della realtà italiana, un forte interesse per l'istruzione e l'apprendimento della lingua, la volontà di un inserimento di successo» (Bosisio et al, 2005, p. 104).

neanche dov'è l'Eritrea, quindi generalmente, anche perché pensano che sia tutta Etiopia, è anche piccola nel senso, quindi non credo.

(...)

Ricercatrice: Ma ti dispiace un po' questa cosa in fondo?

Rahel: Che non sia conosciuta? Relativamente, nel senso che è un bel Paese, quindi ... può dare tanto e la gente più che altro si perde tanto, perché poi magari è una cosa mia, ma quando io vado in Eritrea in vacanza sto proprio bene, cioè a parte la mia famiglia, ma è proprio un paese che è bello culturalmente, sai com'è adesso c'è Sharm el Sheik, no, il nuovo... è Mar Rosso, però anche in Eritrea c'è il Mar Rosso, quanti sanno che è ... cioè non si sa, però è bello uguale, magari anche più bello, può ... diversi gusti nel senso, va beh che è appena uscita dalla guerra, quindi adesso è in fase di ristrutturazione, quindi è un momento non critico, però di lavoro serio per il paese, quindi non può offrire risorse per il turismo, visto che prima deve ricostruire tutto quello che hanno sfasciato. Però ... con l'andare del tempo è un Paese che può dare tanto, cioè anche come turismo, quindi ... se, ecco, se sarà conosciuto ben venga, la gente è accogliente nel senso non si fa ... problemi ad accogliere la gente, anzi, quindi ... poi sono abituati, nel senso ci sono molti italiani magari figli di figli che hanno aperto un ... avevano aperto un negozio in tempo di colonie, e son rimasti lì, perché alla fine davvero la gente accoglie a braccia aperte, io ho fatto molti viaggi con amici magari italiani di mio padre, che sono venuti, e son sempre stati accolti bene e son tornati in Italia con un bel ricordo dell'Eritrea, sono anche tornati, quindi è proprio ... cioè può dare tanto. Che mi dia fastidio, no, perché alla fine non ... se la gente non conosce l'Eritrea io vivo, cioè vivo lo stesso, nel senso, però un giorno se lo conosceranno ... ben venga che vadano.

Come si evince da questo lungo brano, Rahel non si è mai posta prima d'ora il problema di non poter condividere la sua diversità culturale a scuola⁶⁹ e non emerge in nessun punto dell'intervista una volontà di rivendicazione di uno spazio pubblico e sociale dove poterla manifestare. Quello con il Paese d'origine sembra più un legame affettivo, personale, complice forse il fatto che Rahel si sente pienamente riconosciuta come cittadina e si sente italiana. Questo legame con il Paese in cui è nata sembra altrettanto saldo che quello con il Paese d'origine dei genitori, e questa studentessa percepisce la propria identità come multipla, dalle molteplici sfumature, in cui l'essere biculturale non è che il punto di partenza per un gioco di identificazione con gli altri che allena le capacità di costruirsi un futuro come «cittadina del mondo».

Ricercatrice: E ... mi dicevi prima che appunto l'Eritrea è un bel Paese ... che cosa hai imparato quando sei andata lì, come ti son sembrate le persone, che cosa hai portato a casa del loro modo di fare, anche proprio il modo di atteggiarsi nei confronti della vita, sarà, immagino io, diverso rispetto a quello ...

Rahel: Allora ... sì. Perché mia mamma è di Asmara, che è la capitale, che è città, quindi è come qua, non è molto, anzi ... mio nonno, cioè è una famiglia benestante, quindi, anzi, hanno

⁶⁹ Il che non significa che questa diversità non venga colta dagli altri. A causa di questa diversità, Rahel è stata oggetto da piccola di offese da parte di altri bambini, ma è stata molto supportata dalla famiglia, tanto che oggi riesce a dare un'importanza relativa a questi episodi. Secondo uno studio recente su un piccolo campione di giovani di origine africana a Milano «nel nostro paese essere di colore ed essere italiani sono categorie percepite ancora come reciprocamente esclusive. È diffuso tra questi giovani il desiderio di lasciare l'Italia: pur non coltivando il mito del ritorno verso la patria ancestrale, si percepiscono maggiori opportunità all'estero, rispetto a quelle concesse nel nostro paese per chi si colloca in un territorio di confine e di ibridazione fra identità diverse» (Ambrosini, 2004, p. 40). Come si vedrà, questo aspetto riguarda anche Rahel.

una casa molto più grande della mia di qua, cioè sta molto bene mio nonno. Mio padre invece viene dal villaggio, che la casa, sì, è grande, però è diverso il villaggio dalla città. So andare a prendere l'acqua con gli asini ... che è la mia esperienza alla fine, perché tutti i giorni io mi alzavo, dicevo «no, no, voi state a letto, vado io a prendere l'acqua», cioè ti guardavano strano, perché dici, cioè loro pensano «io queste cose non le voglio mai fare, e invece sono obbligata a farle», e invece è *una cosa nuova e ti piace*, capito? Sai, davvero, cioè son piccole cose, ma la vita in un villaggio, cioè sì villaggio, non pensi adesso tipo la capannetta così, però è sempre un villaggio. Le case sono case ...

Ricercatrice: ... in campagna?

Rahel: Sì, cioè è più sull'altopiano, un po' più montagnoso, più che campagna, a parte il paesaggio che è montagne, quindi ti alzi vai a fare passeggiate, scali un po', cioè è bello arrivare su, vedere tutto, cioè però proprio come vita, per esempio, prender l'acqua dal pozzo, con gli animali, o comunque avere le galline in giro, gli asini, cioè è bello, alla fine ti ... è una cosa, cioè ... è una vita, si abbassa il livello di vita, no? Quindi devi adattare te stessa a vivere più semplicemente, cioè nel senso, è proprio una questione di ... che non è facile, nel senso, perché molte persone non lo farebbero mai. Io no, andare a prendere l'acqua con gli asini, cioè che schifo, no? *Però alla fine è divertente, no?* Perché cambi, è sempre una questione, è come con la Francia, è la stessa cosa con la Francia, *cambi e prendi l'abitudine di un'altra persona*, solo che è beh, è molto più diverso, però è sempre quello, *che è bello, perché più esperienze fai, meglio è per te*, nel senso è una cosa che penso io.

Ricercatrice: Perché è meglio per te (...)?

Rahel: Perché ti ... *trovi più cose, cioè non vivi solo nel tuo modo di vivere, cioè alla fine il mondo è grande, non ci sei solo tu*, non c'è solo il tuo modo di vivere, e cioè è una bella cosa, cioè io son cresciuta con i miei genitori ... cioè con l'idea che i miei genitori m'han dato che ero cittadina del mondo, che è una cosa a cui tengo molto e che mi piacerebbe tanto, e quindi *per essere cittadina del mondo, devi provare a vivere nel mondo*, e non a Bergamo, in Lombardia, in Italia, cioè devi ampliarti, cioè devi conoscere più cose possibili, perché alla fine ... non, cioè non ... *le differenze che ci sono, cioè sono molto marcate, cioè vengono marcate, quando in verità non è ... cioè vengono marcate, ma in senso negativo, quindi viste come una cosa da rispettare, che è vero, ma la diversità non è una cosa negativa da rispettare*, perché sennò ... cioè guai, no? È una cosa da rispettare, da fare suo, in quanto tu fai parte di quel Paese, di quella città, e arricchisce te, ma è anche una cosa da portare al mondo, perché bisogna, una cosa che tu sai, che puoi dare anche agli altri, no? Quindi è più bello così. Cioè nel senso non so bene come spiegare, è un pensiero che ... che c'ho, ma che non riesco a spiegare a parole, però... È difficile. È ... boh...

Ricercatrice: Cioè tu intendi questa diversità viene vista anche quando si parla di rispetto comunque da un punto di vista negativo.

Rahel: (...) Esatto, le diversità son più viste in modo negativo, tu sei diverso.

Ricercatrice: E quindi io ti rispetto però ...

Rahel: Anzi a volte neanche ti rispetto, cioè nel senso, è proprio: tu sei diverso, comunque è altra cosa, viene inteso come una brutta cosa, *invece io il diverso lo vedo come una bella cosa*, e vorrei che la gente vedesse così, *quindi vivere per un po' come un'altra persona, ti arricchisce* e ti ... boh, è *semplicemente bello*, cioè nel senso è proprio una cosa che ti lascia qualcosa dentro, tu fai una nuova esperienza e ti lascia ... ti rimane qualcosa dentro anche per te, magari non ti serve nel concreto, però ... è una cosa che ti lascia dentro qualcosa, quindi ... e credo che sia anche più importante della cosa materiale, cosa mi può servire a scuola, è proprio una cosa per te.

Rahel è stata educata dai genitori ad un ideale di cosmopolitismo, per cui viaggiare, mettersi nei panni degli altri, conoscere e sperimentare abitudini culturali diverse costituiscono un arricchimento di cui questa

studentessa intravede le potenzialità⁷⁰. Il cosmopolitismo è poi fonte di piacere, oltre che di vantaggio. L'apprezzamento della diversità è infine qualcosa che va oltre il semplice rispetto o tolleranza; questi sono sentimenti che non vedono la diversità in positivo⁷¹, sono strategie sociali di convivenza minime, che però non permettono di comprendere l'altro, mettersi in rapporto con lui e trarre arricchimento o godimento da questo rapporto⁷². A seguito di questa lettura, emerge più chiaramente il motivo per cui Rahel non sente l'impellente necessità di condividere la sua cultura in modo «istituzionalizzato»: le sembra normale che le sue idee sulla diversità non siano condivise da tutti e che non vengano «imposte dall'alto» a scuola, dove è necessario che si dedichi il dovuto spazio all'approfondimento del programma di studi, da cui è possibile trarre vantaggio nei termini di una maggiore «acculturazione» e anche, all'occasione, per poter meglio esprimere le proprie idee. Come vede il suo futuro questa studentessa? Non necessariamente in Italia, e questo in qualche modo è una conferma della lettura che è stata data finora delle strategie identitarie da lei messe in atto.

Ricercatrice: E senti un po', se ti immagini fra due anni fuori da questa scuola, cosa ... come, come pensi che quello che hai imparato a scuola e anche quello che ti hanno trasmesso i tuoi genitori ti sarà utile in qualche modo?

(...)

Rahel: (...) Non so se sceglierò lingue, comunque la conoscenza non me la può togliere nessuno, anche se non sceglierò lingue, può servirmi nel lavoro, sia per rimanere in Italia, che per trovare lavoro all'estero, non si sa mai, metti un'azienda italiana che magari ha rapporti con l'estero e io magari sono nella sede all'estero, perché parlo, non so ... metti in Francia o in Spagna non lo so, in Inghilterra, America ...

Ricercatrice: Ti piacerebbe vivere all'estero?

Rahel: Sì, tanto. Cioè nel senso che sono stata in America, e mi è piaciuto tanto, perché ho degli zii lì, e quindi mi è piaciuto tanto, mi piacerebbe vivere all'estero o comunque provare, nel senso, non per sempre magari, perché alla fine con tutto quello che c'è, con tutto quello che vuoi mettere del cittadino del mondo, eccetera, eccetera, prima di quello io sono anche cittadina italiana, quindi non mi sento... ci sono molti che dicono, no, io non mi sento, sono nata qua, però non mi sento italiana, me ne voglio andare ... io, voglio andarmene, non perché ho un brutto ricordo dell'Italia, ma semplicemente per fare più esperienze possibili, perché alla fine la vita è una, se non sfrutti questa quando la sfrutti, no?

7.15. Roberto: ognuno è perfetto a modo suo

Roberto è italiano e frequenta l'istituto professionale turistico. Ha avuto un percorso scolastico non del tutto lineare: precedentemente era iscritto ad un istituto per chimici ed è stato bocciato a causa delle numerose assenze («io sono diciamo uno che adora stare a casa, a me non piace venire a scuola») e a metà del secondo anno si è trasferito in questa scuola. La sua scelta è stata un po' obbligata, a causa delle

⁷⁰ Fra cui anche quella, come dirà più avanti in un passo che non riporto, di andare al di là delle rappresentazioni stereotipate con cui le capita di confrontarsi quotidianamente.

⁷¹ Per un confronto sul concetto di tolleranza cfr. Jacobucci, 2005.

⁷² A mio parere, Rahel si colloca fra i *blended bicultural*, (Phinney, Devich-Navarro 1997), ma la visione cosmopolita che esprime potrebbe far pensare ad una sovrapposizione con il modello omonimo (Bosisio et al, 2005).

formalità burocratiche da espletare, ma anche perché passare da un istituto tecnico a un liceo sarebbe stato secondo lui difficile, se non impossibile. Nei primi due anni passati altrove, però, Roberto si è reso conto della propria preferenza per le materie umanistiche ed ha anche potuto «misurare» la propria voglia di studiare, optando dunque per una scuola più alla sua portata («non avevo molta voglia di studiare, cioè non sono mai stato uno che studia per la scuola, per l'obbligo, preferisco studiare le cose per me»). Gli interessi di Roberto si rivolgono soprattutto alla letteratura e alla filosofia, e se a scuola trova lo stimolo, soprattutto da parte di alcuni professori, per approfondire quello che gli interessa, si tratta più che altro di curiosità personali («son sempre stato un ragazzo curioso»). Quando parliamo di cultura d'origine, la discussione con Roberto si fa interessante, in quanto egli «decostruisce» l'idea di cultura che inconsapevolmente gli ho trasmesso⁷³:

Ricercatrice: Visto che mi parlavi di cultura, ti interessa la cultura, cosa pensi, secondo te quali sono ... da cosa è rappresentata la tua cultura d'origine? Cioè cosa vuol dire per te questo termine, cultura d'origine?

Roberto: Cultura d'origine credo sia la derivazione di una famiglia, quindi di una stirpe, si potrebbe intendere, e credo che la cultura d'origine sia la cultura, quindi le usanze delle persone, dei nostri antichi, delle persone ...

(...)

Ricercatrice: (...) Tu sei nato a Bergamo, hai genitori italiani, giusto?

Roberto: Sì, sì, sono nati tutti e due a Bergamo.

Ricercatrice: E secondo te la cultura non so italiana, bergamasca, lombarda non so ... tu che cosa, per te ... qual è la cultura che senti tua?

Roberto: Beh, allora io diciamo non le classificherei in questo modo, classificherei comunque tutte e tre fondamentali all'interno di una stessa cultura, perché se noi mettiamo siamo a Bergamo, siamo comunque in Lombardia e in Italia, quindi un minimo delle altre culture ci ha influenzato, quindi direi che è un'unione, un crogiuolo di queste tre ...

Ricercatrice: Di questi tre aspetti. E quali elementi di questa cultura globale che tu dici comprende un po' tutti e tre gli elementi per te sono importanti e senti proprio tuoi?

Roberto: Ma la domanda credo sia rivolta anche verso l'aspetto personale, del tipo a me se si può parlare di cultura globale anche il fatto di conoscere persone che non sono italiane e comunque avere molti amici, molti conoscenti che non sono italiani crea anche questo senso di globalizzazione se si può intendere mentale, e quindi diciamo che mi sento un po' intaccato anche dalle altre culture, perché per molti aspetti, cioè per molti aspetti, per vari aspetti sono comunque fondamentali per una mentalità più globale (...).

Ricercatrice: Cioè ti senti aperto ...

Roberto: Sì, io sono comunque molto aperto con tutte, cioè non sono un razzista o un classista diciamo, cioè a me una persona vale l'altra, poi dipende da come penso.

Roberto mette in discussione un'idea «discontinuista» della cultura⁷⁴, sottolineando come essa sia un *mélange*, un mescolamento di diversi tratti che risulta difficile identificare. Di questo «crogiuolo» entrano a far parte anche le culture «altre», perché Roberto è aperto all'incontro con persone provenienti da diversi strati sociali e da diverse culture. Quando invece cerchiamo di capire quali sono gli elementi della sua

⁷³ Si tratta in effetti di una delle prime interviste svolte.

⁷⁴ Cfr. Gobbo, 2000.

cultura d'origine che per lui sono importanti, lo metto in difficoltà e quando mi parla del dialetto, ne evidenzia più il valore strumentale che quello affettivo o identitario.

Ricercatrice: Vorrei capire se ci sono dei valori, delle usanze, delle abitudini non tutte, ma quelle a cui tu tieni particolarmente, ecco.

Roberto: Va beh, io son comunque ... il dialetto, potrebbe essere.

Ricercatrice: Non so, per te è importante il dialetto?

Roberto: Non è importante, è quello che mi viene in mente e comunque è utile per comunicare.

Ricercatrice: Ma per te è importante, lo usi?

Roberto: Cioè io ogni tanto lo uso, però non è che parlo solo in bergamasco, o solo in italiano, dipende anche con chi mi relaziono.

Ricercatrice: Però ti dispiacerebbe se venisse perso?

Roberto: Sì, mi spiacerebbe ovvio, perché comunque anche dei termini non esisterebbero.

Dunque le culture, compresa quella a cui lui appartiene, hanno per Roberto un valore relativo, secondario rispetto a quello di persona, così come il concetto di diversità si contrappone a quello di uguaglianza («Cioè come ti ho detto prima, cioè *tutti siamo uguali*, non c'è nessuno di superiore ... di perfetto, siamo comunque persone perfette, ma a modo nostro e anche il fatto di essere di una cultura diversa comunque non credo sia una diversità. Credo sia un'altra *sce/ta*, diciamo»). Il suo parlare di scelta mi rimanda all'idea che per questo ragazzo l'appartenenza sia un abito che è possibile indossare a seconda dell'occasione e quindi «all'abilità e alla capacità dei giovani di giocare continuamente tra diverse identificazioni, muovendosi in modo differenziato a seconda degli ambiti, attraverso un processo di costruzione identitaria in grado di cogliere gli elementi "migliori" di molteplici contesti culturali d'appartenenza e di utilizzarli come risorse» (Bosisio et al, 2005, p. 5)⁷⁵, così come è confermato dallo stralcio di intervista che segue:

Ricercatrice: Ci sono state delle occasioni in cui hai pensato il tuo modo di essere, le tue abitudini, il tuo atteggiamento, tutte le cose che mi hai detto adesso, di cui abbiamo parlato adesso, fino adesso, ti sono state, o ti possono essere utili per il tuo percorso di studi?⁷⁶

Roberto: Beh, credo di sì, cioè già il fatto di voler acquisire una cultura per sé stesso e personale, quindi porta comunque a una propensione allo studio diciamo, alla ricerca del sapere se così si può definire. Quindi, sì.

Ricercatrice: Ok. E invece ci sono state delle occasioni in cui queste stesse cose le hai sentite come un ostacolo?

Roberto: No, perché comunque credo di utilizzare un buon quantitativo di carattere quando mi relaziono con gli altri, quindi anche in base alle persone con cui mi relaziono, diciamo faccio trasparire o meno questa mia passione.

Ricercatrice: Quindi ...

Roberto: E non è questione di nascondere o di essere ipocriti, (...) è questione di relazionarsi, del tipo sono con alcune persone magari sono un po' più, come si può dire, vivace così, mentre se sono con altri invece con cui posso parlare magari anche delle cose di cui parlo anche qua a

⁷⁵ Il fatto che nel corso delle interviste questi studenti non siano in grado di identificare questi elementi, non significa che in un determinato contesto non siano in grado di coglierli e di utilizzarli.

⁷⁶ Mi riferisco qui principalmente alla curiosità e agli interessi che Roberto ha nei confronti della letteratura e della filosofia e di cui abbiamo parlato.

scuola, con alcuni miei compagni, mi relazionano in un altro modo, magari anche perché non con tutti si può utilizzare diciamo lo stesso, lo stesso ... diciamo, cioè ... discorso, dibattito. Non si può utilizzare sempre lo stesso argomento.

Ricercatrice: Certo⁷⁷.

L'impressione che ho avuto durante tutta l'intervista è in effetti che Roberto recitasse una parte, un copione, non per questo meno autentico, e che volesse in qualche modo dimostrarmi la sua singolarità, la sua diversità rispetto agli altri⁷⁸. Il concetto di unicità o singolarità, in effetti, emerge nel corso dell'intervista, ma curiosamente non viene messo in relazione con la diversità e non permette a Roberto di superare quella contrapposizione, vista prima, fra uguaglianza e diversità. Non abbiamo però avuto modo di approfondire molto questo aspetto. Roberto comunque mostra di sapersi muovere bene sulla scena rappresentata dalla scuola, e anche la scelta di questo istituto appare alla fine dettata anche dalla possibilità di avere più spazio per sé e per i propri interessi⁷⁹. Anche rispetto al suo futuro Roberto lascia aperte diverse possibilità, oscillando fra il realismo (non sa se avrà voglia di continuare gli studi) e la fantasia (partire in barca a vela e iniziare a navigare, oppure trasferirsi negli Stati Uniti)⁸⁰. Se non è possibile trarre delle conclusioni definitive, credo che Roberto metta in atto una relativizzazione dell'importanza delle appartenenze culturali nell'ambito di una strategia di costruzione dell'identità che mette al centro la scelta e la possibilità di utilizzare diversi codici a seconda dei contesti, combinandoli per dar vita alla propria personale singolarità.

7.16. Michael: è difficile essere liberi

Michael è arrivato in Italia dalla Liberia nel 2004, grazie ad un ricongiungimento familiare. Il padre era in Italia già dagli anni Novanta, la madre è arrivata nel 2000, mentre Michael è rimasto in Africa con gli zii, prima in Costa d'Avorio e poi, allo scoppio della guerra, nel suo Paese d'origine. Michael ha un fratello di nove anni che è nato in Italia; attualmente vive in provincia di Bergamo con lui e con la madre⁸¹. Quando è

⁷⁷ Anche nel caso di Roberto farei riferimento alla strategia del cosmopolitismo come gioco, pur con il limite dei pochi dati raccolti.

⁷⁸ In questo senso alcuni tratti emersi sono simili a quelli del profilo di Sebastiano. Come in quel caso, Roberto mi dice di condividere poco con i compagni di classe, mentre attribuisce molta importanza al gruppo degli amici.

⁷⁹ Questa motivazione nei confronti della scelta del percorso liceale o tecnico-professionale emerge più volte e potrebbe utilmente essere messa in correlazione con la possibilità di esprimere la propria identità e i propri interessi a scuola.

⁸⁰ Come sottolineano alcuni autori, «sicuramente quest'apertura verso il futuro, immaginato come ricco di possibilità e di opportunità di spostamento, è caratteristica dell'età adolescenziale e non solo dei giovani di origine straniera; qualunque adolescente che vive nel mondo occidentale immagina davanti a sé una pluralità di scelte; non è dunque sorprendente che questi ragazzi tengano aperti progetti differenti per il loro futuro» (Bosisio et al, 2005, pp. 149-150).

⁸¹ Il padre invece non vive più con loro, non so se temporaneamente o definitivamente. La storia di Michael è un esempio di quella «segmentazione delle esperienze familiari» da cui possono derivare difficoltà comunicative non solo con i genitori, ma anche con fratelli e sorelle, a causa sia di differenze d'età, sia di un percorso migratorio diverso, che ha portato questi ragazzi a vivere il trasferimento in Italia in tempi o circostanze differenti: «in una stessa famiglia si può così trovare un fratello maggiore, vissuto con i nonni nel Paese d'origine e arrivato in Italia solo nell'adolescenza,

arrivato, nonostante avesse già quattordici anni, è stato inserito in terza media, a causa della sua scarsa conoscenza dell'italiano. Nel momento di scegliere la scuola superiore, avrebbe voluto iscriversi ad un liceo linguistico, ma i suoi professori l'hanno sconsigliato, indirizzandolo verso un percorso tecnico-professionale; si è dunque iscritto all'istituto professionale turistico che frequenta attualmente⁸². In effetti, Michael pensa di essere molto portato per le lingue: conosce l'inglese, la sua lingua madre, il francese, che ha imparato in Costa d'Avorio, e parla discretamente l'italiano. Anche se non ne accenna in riferimento alla scelta dell'indirizzo scolastico, un fattore ulteriore che può aver influito su di essa è stata la necessità di trovare lavoro. Infatti, durante l'anno scolastico precedente all'attuale, Michael è stato assente da scuola nel tentativo di cercare un'occupazione, che però non ha trovato⁸³. Quest'anno ha ripreso gli studi, incontrando però diverse difficoltà in alcune materie. Michael manifesta un sentimento di appartenenza nei confronti del suo Paese d'origine, anche se, alla mia richiesta di parlarmi degli elementi della sua cultura che per lui sono importanti, sembra incontrare delle difficoltà nel definirli.

Ricercatrice: Senti, se tu dovessi definire da che cosa è rappresentata la tua cultura d'origine, no, che penso che per te sia chiaro qual è la tua cultura d'origine ...

Michael: Sì.

Ricercatrice: Quali sono le cose importanti per te di questa cultura?

Michael: (Esita a lungo) Cavolo! (...) Eh, perché io non ... la mia cultura ...

Ricercatrice: Da che cosa è rappresentata innanzitutto per te?

Michael: Parto dalla ... concezione del mio ... non so ... diciamo che il mio Paese è stato fondato sul concetto di libertà, perché, eh va beh è stato creato dagli americani, per riportare gli schiavi liberi dall'America, no? Quindi innanzitutto c'è il concetto di libertà e ... solidarietà, perché siamo molto solidali nel mio Paese, e ...

Ricercatrice: Come si fonda questa solidarietà?

Michael: Perché dato che erano schiavi liberi dall'America, arrivati lì e si sono incontrati con gli aborigeni, gli ...

Ricercatrice: Indigeni?

Michael: Eh, gli indigeni del posto, quindi hanno socializzato, c'è stata una specie di fratellanza fra di loro, li aiutavano in queste cose così, penso che questa cosa sia rimasta molto, perché nel mio paese se tipo un tuo vicino vede che tu hai delle difficoltà e lui riesce ad aiutarti, ti aiuta, ti aiuta volentieri. Eh ...

Ricercatrice: Quindi questi elementi cioè li senti ... li senti tuoi?

Michael: Sì, sono molto, io sono molto solidale come persona e anche prendo sul serio il fatto della libertà, del concetto della libertà.

Ricercatrice: Quindi ... mi vuoi parlare un po' di questa cosa, cosa vuol dire per te essere liberi?

e un fratello minore nato in Italia o arrivato nell'infanzia; le loro esperienze e le loro capacità di comprensione del nuovo contesto saranno quindi diverse, causando difficoltà comunicative tra i due» (Bosisio et al, 2005, p. 136). Come nel caso di Michael, che afferma: «Anche lì, il cibo è diverso, preferisco il cibo da me, quindi, per esempio c'è il mio fratellino che mangia solamente cibo italiano, no, e abbiamo questo scontro ogni volta, lui vuole mangiare pasta, pastasciutta, e io invece no».

⁸² Si ripropone qui il problema della segregazione formativa. In particolare, Antonio Marazzi sottolinea come in alcuni contesti, e in particolare in quello da lui studiato, il giudizio espresso nel «consiglio orientativo» alla fine della scuola secondaria inferiore, che dovrebbe indirizzare l'eventuale proseguimento degli studi, nel momento in cui invita quasi invariabilmente gli alunni con origine non italiana a limitare i propri orizzonti alle scuole professionali, può diventare un marchio o uno stigma sociale da cui risulta difficile liberarsi (cfr. Marazzi, 2006).

⁸³ Dal questionario si evince che Michael è già stato bocciato due volte.

Michael: Essere liberi è ... (esita a lungo) ... eh, è difficile dire, definire il concetto di libertà, innanzitutto che una persona dovrebbe pensare eh, ciò che vuole, ehm ... esercitare i suoi diritti e però rispettando quelli degli altri, ehm ... poter esprimermi liberamente, per esempio, credo che sia una libertà, oppure boh!

Mi chiedo se la domanda fosse mal posta. In effetti, la risposta di Michael sembra più lo svolgimento di un tema o di una ricerca sul suo Paese d'origine⁸⁴ e non riesco a cogliere in questa risposta una partecipazione emotiva, che magari sarebbe emersa se gli avessi semplicemente chiesto di raccontarmi del suo Paese. Mi sembra invece che Michael sia maggiormente coinvolto quando mi spiega perché si sente diverso rispetto ai suoi compagni di classe:

Michael: Sì ... è tutto molto diverso, per esempio non so, relazionarmi con le ragazze, per esempio, nella mia cultura è molto diverso tipo, non c'è questo rapporto molto intimo che c'è nella mia classe, tipo c'ho una compagna di classe che faccio ... prendiamo lo stesso pullman insieme e vedo che c'è questo ragazzo in classe tipo scherzano o giocano insieme, io pensavo che si conoscessero da tantissimi anni, invece si sono conosciuti adesso, nel mio caso è impossibile, non riuscirei mai a fare queste ... parlerei, scherzerei, sì, però non la toccherei in quel modo, quindi mi è sembrato ... però non è stato un ostacolo, è stato più una cosa così, qualcosa di diverso dalla mia cultura.

Questo senso di appartenenza emerge dunque più fra le righe, quando «si parla d'altro», come ad esempio del fatto che lui preferisce il cibo a cui è abituato piuttosto che quello italiano, preferito dal fratello. Michael è orgoglioso del suo Paese, ma nello stesso tempo a scuola non si presentano occasioni per condividere la sua cultura d'origine con compagni e professori e, anche se gli piacerebbe farlo, non crede che possa interessare agli altri. L'altra appartenenza che emerge non è quella con il Paese d'accoglienza, visto che Michael è arrivato in Italia da soli sei anni, ma quella generazionale.

Ricercatrice: Appunto che cosa senti di avere in comune con i tuoi compagni e le tue compagne di classe?

Michael: Siamo ragazzi.

Ricercatrice: E cosa vuol dire oggi essere ragazzi? (...)

Michael: Non so, avere un'idea del divertimento comune, pensare una cosa allo stesso modo, per esempio, perché penso alle riunioni di classe così, tipo abbiamo tutti le stesse idee per esempio.

Ricercatrice: E queste idee, cioè quali sono i vostri valori, le vostre idee? Tu prima hai parlato di solidarietà, questa cosa la senti anche negli altri?

Michael: Sì, la sento molto, tipo durante le verifiche così, ci aiutiamo fra di noi, oppure c'è una mia compagna di banco, tipo prima delle verifiche di matematica così dà dei ripassi agli altri, alle altre persone, questo lo trovo molto interessante. Mi piace. Poi, non so ... eh, affrontiamo la scuola allo stesso modo, tipo con peso, con ... la troviamo pesante.

Ricercatrice: La trovate pesante?

Michael: Ecco, sì. Il modo di relazionarsi con la scuola è allo stesso modo.

⁸⁴ Che peraltro, durante l'intervista, mi dirà di aver svolto per l'esame di terza media.

Il fatto, dunque, di avere la stessa età, gli stessi interessi e sentimenti nei confronti della scuola, costituisce per Michael quel ponte che gli permette di attraversare la distanza fra le vecchie e le nuove abitudini. Quest'appartenenza non implica, come abbiamo visto sopra, un'adesione totale ai codici culturali dei coetanei italiani e le differenze non vengono viste da Michael come un ostacolo, ma come una peculiarità che lo differenzia dagli altri. Il passo fondamentale che secondo Michael gli ha permesso di ambientarsi nel nuovo contesto è stato l'apprendimento della lingua italiana⁸⁵:

Ricercatrice: Rispetto a quando sei arrivato in questa scuola, ti senti cambiato?

Michael: Sì, molto, molto.

Ricercatrice: Ti va di raccontarmi come, in quali aspetti?

Michael: Sì, per esempio, alle medie così ero molto chiuso, molto timido, non conoscevo nessuno, tipo qui mi sono aperto anche di più, all'intervallo posso uscire, cose varie, parlo anche in classe così, riesco a socializzare insomma con le persone e questo aspetto mi ha cambiato molto per quello, anche per ... credo la lingua anche, ovviamente, mi ha aiutato molto per la lingua e ... in tante cose, che non mi vengono in mente adesso, non so. (...) Tipo alle medie era molto difficile che qualcuno mi parlasse, no, che qualcuno cercasse all'intervallo così che qualcuno socializzasse con me. Mentre questo periodo oppure anche in giro per il paese così, la vedo, è normale, tipo qualcuno ne parliamo, scherziamo, parliamo così, mi piace molto per questo aspetto, però ...

Ricercatrice: Il Paese è tanto diverso dal tuo?

Michael: Sì, molto diverso, tipo per la cultura, per ... è diversissimo. Parliamo l'inglese, innanzitutto, la scuola, là il sistema scolastico è molto diverso, il rapporto con gli insegnanti è diverso, quindi ...

Ricercatrice: È tutto diverso.

Michael: È tutto diverso, sì sì.

La diversità dunque è notevole, ma le relazioni che Michael ha costruito lo hanno in parte aiutato a superare il senso di estraneità. Quando gli chiedo del futuro, Michael mi dice che vorrebbe proseguire gli studi fino al quinto anno, anche se questa possibilità dipende dalle esigenze della famiglia di avere una fonte di reddito in più. Il fatto però di non essere riuscito a trovare lavoro durante il periodo in cui è stato assente da scuola gli fa ben sperare di riuscire a concludere il percorso formativo iniziato. Emerge, su questo punto, una «dissonanza»⁸⁶ fra la propria visione del futuro e quella della madre:

Ricercatrice: Come ti vedi fra due anni? Come vorresti essere? Come vorresti uscire da questa scuola?

Michael: Innanzitutto con la certezza di trovare lavoro, così so di non aver sprecato, perché mia mamma mi dice «Fai questa scuola, fai questa scuola, però alla fine andrai a fare la stessa cosa che fanno tutti gli extra-comunitari in questo Paese, no, l'operaio», però spero di no, di fare la cosa che ho studiato e ...

Ricercatrice: Pensi che in Italia ci sia solo questa possibilità per ...

⁸⁵ Come messo in evidenza da Maddalena Colombo e Donatella Langialonga, «in generale una buona padronanza dell'italiano si associa ad una apertura nei confronti dei compagni senza differenza di nazionalità» (Colombo, Langialonga, 2007).

⁸⁶ Secondo Maurizio Ambrosini, queste dissonanze emergono soprattutto fra i genitori primo-migranti e i figli nati in Italia (cfr. *ivi*, cap. 6, §1), ma credo che esse possano caratterizzare anche il rapporto fra un genitore da tempo in Italia e il figlio arrivato da poco.

- Michael:* Non so, non so cosa dire, credo, per un extra-comunitario credo che sia così, perché ho un amico marocchino che suo papà ha studiato non so geologia, come è venuto qui adesso lavora a ... non so dove fanno, ad una fabbrica comunque, credo che sia quello, però spero di no.
- Ricercatrice:* E non pensi che la scuola ti possa dare una marcia in più?
- Michael:* Io credo di sì, credo che la scuola possa dare una marcia di più, eh sì.
- Ricercatrice:* Quindi lo vedi un po' incerto questo futuro?
- Michael:* Ecco sì.

L'incertezza sembra essere la cifra che caratterizza le aspettative per il futuro di molti adolescenti immigrati in Italia⁸⁷, così come il rischio di una *integrazione subalterna*⁸⁸; se Michael sembra poter contare su risorse proprie per affrontare l'impatto con il mondo del lavoro (facilità di socializzazione, conoscenza delle lingue, capitale culturale acquisito a scuola), il *capitale familiare* a sua disposizione sembra essere carente⁸⁹, forse anche a causa del fatto che si tratta di una famiglia monoparentale e apparentemente con scarse risorse economiche⁹⁰. Nonostante il sentimento di appartenenza con la cultura d'origine, la valorizzazione della propria diversità culturale come risorsa spendibile per il proprio successo, sia formativo che sociale, non sembra essere per Michael una strada al momento percorribile, per tutte le ragioni che abbiamo visto, non ultima anche l'assenza di una comunità di connazionali o di reti transnazionali, che non emergono dall'intervista⁹¹.

7.17. Vanessa: voglio abbattere i pregiudizi che ho in me

Vanessa è figlia di una coppia mista italo – elvetica e frequenta il liceo linguistico. È nata nella Svizzera tedesca, ma si è subito trasferita in Italia dai nonni, mentre la mamma faceva la spola fra Italia e Svizzera per il suo lavoro di dirigente scolastico, finché, con la nascita di una seconda figlia, non ha lasciato il lavoro per vivere definitivamente in Italia a fianco del marito imprenditore⁹². Vanessa non ha ricordi relativi al

⁸⁷ Su questo punto cfr. Bosisio et al, 2005.

⁸⁸ Come già evidenziato al capitolo 5, «gli immigrati sono ammessi in quanto lavoratori disponibili ad accollarsi le occupazioni sgradite e ormai diffusamente rifiutate dai lavoratori italiani. I nuovi arrivati dovrebbero in ogni caso rimanere all'ultimo posto, dando la precedenza agli italiani per l'accesso alle occupazioni più qualificate [...]. In questo schema, gli immigrati "ben integrati", dal punto di vista degli autoctoni, sembrano essere quelli che svolgono lavori umili senza esprimere proteste, rivendicazioni o aspirazioni verso posizioni più qualificate. Che poi sappiano esprimersi in italiano, abbiano la possibilità di coltivare rapporti con la popolazione nazionale, conoscano la nostra società e le sue istituzioni, condividano i presupposti normativi della convivenza sociale, appare del tutto secondario, finché si rendono utili e si accontentano del posto che viene loro assegnato» (Ambrosini, 2004, p. 17).

⁸⁹ Sul concetto di *capitale familiare*, inteso come sostegno da parte della famiglia, cfr. Frisina 2006, p. 80: "Coloro che sembrano aver imparato a fronteggiare le discriminazioni e a "valorizzare la differenza" facendone anche un'opportunità per la partecipazione sociale e politica in senso lato sono nella quasi totalità dei casi giovani che hanno alle spalle genitori che li sostengono sia dal punto materiale che psicologico. Sono famiglie nelle quali viene incoraggiata la doppia competenza linguistica e dove vengono coltivati legami "transnazionali" con i paesi di origine".

⁹⁰ Lo status economico-familiare è infatti basso.

⁹¹ Il profilo di Michael potrebbe dunque, in base ai pochi dati a disposizione, riferirsi alla marginalità di passaggio (Valtolina, 2006).

⁹² Da quello che ho potuto capire dall'intervista e dal questionario compilato dalla ragazza, il padre è titolare di una ditta di autotrasporti.

Paese d'origine della madre; quello che sa, l'ha conosciuto successivamente, visto che periodicamente vi trascorre le vacanze. L'appartenenza al Paese in cui è nata non sembra essere dunque particolarmente sentita. In alcuni punti dell'intervista Vanessa tenta di definire le differenze fra svizzeri e italiani («Della Svizzera mi piace tanto la gente e la rigidità (*sic*) con cui fanno le cose, l'ordine, la precisione, mentre dell'Italia, mi piace tanto ancora la gente, ma il modo di essere diversi, molto più aperto ... non so come spiegarmi, tipo ... fanno conoscenza subito, molto aperti, diversi dalla Svizzera, dove ognuno sta nel suo, che detto così sembrano due cose che ... opposte, però a me piacciono tanto»), mentre in altri passaggi minimizza queste differenze; sembra dunque farne un uso strumentale, come vedremo anche in seguito⁹³. Questa studentessa, comunque, è consapevole della sua doppia identità («cioè alla fine io conosco due lingue, due culture, due modi diversi, due Paesi, cioè è come ... convivono in me»)⁹⁴. Altri elementi che compongono l'identità di Vanessa emergono nel corso dell'intervista: l'appartenenza generazionale, per cui Virginia non si sente diversa dalle ragazze della sua età; l'appartenenza familiare, che le trasmette valori legati alla riuscita scolastica e alla mobilità sociale⁹⁵; l'appartenenza a gruppi di pari. L'analisi di questi elementi risulta fondamentale per definire meglio il profilo di Vanessa. A questo proposito riporto il passo che segue:

Ricercatrice: E invece con i ... diciamo gli aspetti, le cose a cui tu tieni di più, no? A livello personale, cioè quelle che secondo te sono importanti per te come persona, pensando anche al tuo futuro, da .. da dove ... da dove le hai prese prevalentemente, dalla famiglia, dalla scuola, da questa tua doppia cultura, dagli amici ...?

Vanessa: Ma io credo che da ognuno ho preso qualcosa. Dalla mia famiglia ad esempio la motivazione a far meglio soprattutto per il mio futuro, visto che avendo due genitori ... detto sinceramente, la mia mamma è una ... era una dirigente scolastica, mio papà è un imprenditore, comunque sono due cariche importanti, loro vedono in me una specie di erede in me e mia sorella, quindi mi spronano sempre a far meglio, credo che questa sia la cosa più importante. Dopo per esempio dai miei amici, cioè sono importantissimi per me, perché sono una seconda famiglia, però credo che le cose più importanti le ho sempre prese dalla mia famiglia.

Ricercatrice: Dalla tua famiglia. E con gli amici cosa condividi? Che cosa ... che cosa fai?

Vanessa: Sinceramente, cioè gli amici sono tutto, io passo il mio tempo qua a scuola con loro, fuori da scuola sono con loro, la sera sono con loro, son sempre con loro.

Ricercatrice: Perché sono anche i tuoi compagni di classe i tuoi amici?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Ma perché li conoscevi prima o ...

Vanessa: No, no, ci siamo conosciute tutte qua, dopo a me è rimasto qualcuno della scuola media o qualcuno del mio paese, ma comunque frequentando questa scuola ho lasciato perdere, non è che ho lasciato perdere, le nostre strade si sono divise. E quindi ho dato più

⁹³ Questa svalutazione della differenza fra le sue due appartenenze culturali è anche indice, a mio parere, della difficoltà di attribuire alcuni tratti univocamente all'una piuttosto che all'altra cultura. Se da un lato questa difficoltà può essere causata dall'assenza di differenze macroscopiche fra le due culture, la presunta causa può essere anche l'effetto di un'identità vissuta non tanto come la composizione di diversi pezzi di un puzzle, ma come una «rete» molto più complessa. Cfr. su questo punto cap. 1, § 2.

⁹⁴ Mi riferisco qui in particolare al modello del *blended biculturalism* (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

⁹⁵ Indice di un capitale familiare elevato.

importanza a loro, anche perché io non vivo qua vicino, ma tipo a X, e quindi ho dovuto scegliere quale dei due gruppi frequentare, credo che questo della scuola sia il più vicino a me, anche perché abbiamo le stesse ambizioni, cioè ci son tante cose che abbiamo in comune.

Ricercatrice: Che cosa avete in comune?

Vanessa: Tipo, il futuro più o meno vogliamo tutte arrivare dalla stessa parte, poi lo stesso modo di vivere, anche il modo di pensare sono simili, è per quello che io mi trovo molto d'accordo con loro, mentre con le amiche ad esempio ci sono mie amiche che passano tutto il giorno a impiccare, cioè non vanno a scuola, sono cose che per me, cioè non andrebbero fatte, quindi alla fine mi trovo molto meglio con loro.

Ricercatrice: E cosa .. quali sono le vostre prospettive sul futuro?

Vanessa: Beh tutte vorrebbero, beh uscire dalla quinta, e andare a lavorare, comunque continuare, andare all'università e lavorare comunque con le lingue, voglio dire qualcosa per cui abbiamo speso tutto il nostro tempo, anche perché cioè è la cosa che più ci piace.

Ricercatrice: Certo. Lavorare con le lingue e secondo te che tipo di vantaggio ti porterà lavorare in questo campo con le lingue ...

Vanessa: Ma ce ne saranno tanti. Secondo me appunto anche con le lingue io spero di poter viaggiare e comunque conoscere tanto, viaggiare, lavorare, ma viaggiare allo stesso tempo sarebbe il mio sogno, veramente.

Ricercatrice: Trovare un lavoro che ti permetta di viaggiare?

Vanessa: Sì, cioè è la cosa secondo me più bella.

Ricercatrice: Certo.

Vanessa: Lo spero proprio.

Ricercatrice: E che tipo di ... invece dicevi che fate una vita molto simile, no, anche quotidiana, cos'è che ...

Vanessa: Beh, noi veniamo a scuola la mattina, il pomeriggio magari studiamo fino a un certo orario tutte, dopo ... soprattutto il sabato sera noi ci incontriamo e passiamo il nostro tempo assieme, per esempio magari andiamo in discoteca una volta, ci troviamo anche solo per una chiacchierata, una cioccolata, alcune volte che magari per alcuni può essere noioso, ma noi insieme ci divertiamo tantissimo, cioè noi diciamo sempre che non è il luogo dove andiamo che conta, ma le persone che abbiamo attorno. Quindi infatti per noi andare da una parte o dall'altra è la stessa identica cosa, mentre in un altro gruppo, magari portare quest'idea per loro sarebbe stato fuori cioè ...

Ricercatrice: Mentre in un altro gruppo magari è più importante dove si va ...

Vanessa: Esatto.

Ricercatrice: E ci sono delle passioni in particolare che vi accomunano oltre a quella del pensare che vorrete viaggiare ...

Vanessa: No, questo no, perché ognuna di noi fa cose diverse, per esempio ci sono ragazze che praticano sport e spendono tanto tempo per questo, mentre altre che non lo fanno, ma non credo che sia una cosa che ci divida, ma alla fine cioè quella che fa sport magari porta qualcosa di nuovo e insegna alle altre cosa vuol dire fare sport, ad esempio io che non faccio sport, magari sento le mie coetanee che fanno sport e la passione che comunque ci mettono e ti va venire anche voglia di andare a fare sport, io non ho mai cominciato, perché son molto pigra, però ... altre l'hanno fatto.

Parlando del suo gruppo di amiche, che sono anche le sue compagne di classe, questa studentessa sottolinea che quello che le accomuna non sono tanto gli interessi (sport o altro), ma gli obiettivi futuri. Per esse Vanessa ha abbandonato gli amici del paese, ma ciò che sembra condividere con il nuovo gruppo di amiche è legato soprattutto all'ambizione di riuscire, a scuola e nella vita. Stigmatizzare il fatto che le sue vecchie amiche saltino le lezioni, così come l'insistenza sull'importanza del gruppo anziché del contesto, o

ancora sugli ambiziosi obiettivi che condivide (fare un lavoro che permetta di viaggiare, andare all'università) corroborano questa lettura. Questi obiettivi sarebbero condivisibili anche da altre compagne o amiche, ma quello che a mio parere fa la differenza è la determinazione che si legge fra le righe e la volontà di sentirsi una «banda», un gruppo a parte. A questo dato si aggiunga quanto visto prima sull'insistenza della famiglia nei riguardi dell'impegno scolastico e sulle alte aspettative a cui questa studentessa deve rispondere⁹⁶. Vanessa è consapevole del fatto di essere avvantaggiata nello studio delle lingue, e in particolare del tedesco, e vorrebbe vedere riconosciuto il suo bilinguismo a scuola, anche perché sa di poter aiutare i compagni e le compagne nello studio. Se essi si avvalgono dei suoi consigli e commenti durante le lezioni, Vanessa si sente invece ignorata, anche perché sostiene che i professori le facciano saltare il turno durante la correzione degli esercizi⁹⁷. Anche in questo caso, le sue appartenenze culturali vengono fatte giocare, forse un po' maldestramente, a seconda delle circostanze. Vanessa è l'unica bilingue della sua classe, dove non ci sono alunni o alunne di altra nazionalità. Prima di iniziare il nostro colloquio, mi confida che era sicura che l'avrei chiamata, proprio per il fatto che essere figlia di una coppia mista significa essere «l'esempio perfetto dell'integrazione». Quest'integrazione, invece, non sembra essere così facile e scontata per gli «altri» immigrati. Verso la fine del nostro colloquio, infatti, quando le chiedo come si immagina fra un paio d'anni, alla fine del suo percorso scolastico, affrontiamo un tema molto delicato, che ha a che fare con la sua percezione della diversità culturale; un aspetto che presentivo, ma che era rimasto in ombra durante tutta l'intervista. Per questo motivo ne riporto interamente la conclusione.

Vanessa: Beh, spero a livello scolastico di completare il mio percorso in tempo e comunque di finire, di imparare a parlar bene inglese, spagnolo e tedesco, per il resto cioè spero di ... diventare una persona ancora più autonoma e più matura, vale a dire abbattere dei pregiudizi che ancora ho in me, su .. di diverso tipo, e soprattutto cioè di riuscire ad arrivare con tutte le mie amiche soprattutto e di prendere il meglio da ognuna di loro, e quindi di portarmele anche avanti nella vita.

Ricercatrice: Di portare avanti l'amicizia intendi?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: E che tipo di pregiudizi senti di avere ancora?

Vanessa: Io nonostante sia una persona che ... che ha due culture, io sono molto razzista. Sinceramente, e quindi spero proprio di riuscire, perché ... tante volte io dico delle cose, ma mi sento veramente cattiva, e dico «ma come puoi tu Vanessa, che hai anche due culture, dire delle cose del genere», io mi sforzo, però certe volte mi viene proprio da dirle certe cose, perché ... questo qua è il mio maggior obiettivo.

Ricercatrice: Ma quindi lo senti ... cioè, dici di essere razzista, però è una cosa che senti come negativa ...

⁹⁶ Vanessa, in particolare, critica la scuola in cui si è iscritta e i professori per scarsa professionalità, e queste critiche sono in parte supportate dalla famiglia, in particolare dalla madre che, ex dirigente scolastica, le fa notare le differenze fra sistema scolastico italiano e svizzero, dove quest'ultimo è considerato più rigoroso.

⁹⁷ Vanessa spiega questo fatto dicendo che i professori sono consapevoli che per lei, che è bilingue, sono più facili, il che è in contraddizione con quanto sostenuto in un altro punto dell'intervista, in cui si dice convinta che i suoi insegnanti ignorino il suo bilinguismo. Inoltre, Vanessa confonde spesso i termini riferendosi al bilinguismo come «biculturalismo», e a quest'ultimo come a «doppia cittadinanza».

Vanessa: Sì sì.

Ricercatrice: Cioè non è una cosa di cui sei convinta.

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Ma perché lo definisci razzismo?

Vanessa: Io ci sono delle cose che proprio ...

Ricercatrice: Cos'è che ti dà fastidio?

Vanessa: Tante cose.

Ricercatrice: Hai voglia di parlargliene?

Vanessa: No. È troppo difficile parlarne.

Ricercatrice: Ma è più una ... come dire ... è una cosa che ti viene ... istintiva?

Vanessa: Sì, anche senza volerlo io vado e dico delle cose che, cioè son fuori, che poi mi risento dico «ma come puoi dire delle cose del genere?», che devo proprio riuscirci.

Ricercatrice: Quindi questo qui è proprio un obiettivo che tu hai. E su questa e anche su altre cose rispetto a quando sei arrivata in questa scuola ...

Vanessa: Sì!

Ricercatrice: ... ti senti cambiata?

Vanessa: Sì, ho già iniziato a smussare degli angoli, anche grazie alle mie compagne di classe. Ce ne sono alcune che sono un po' più come me, altre che hanno proprio idee diverse e comunque anche col confronto tra di loro riesco a vedere proprio le stronzate che io dico, cioè ... e mi aiuta tanto.

Ricercatrice: E prima ... scusami non ti rendevi conto di questa cosa invece? Ti veniva spontanea?

Vanessa: Spontanea proprio, magari dicevo anche e non ci ripensavo, mentre adesso dico, ripenso e dico «ma questa cosa può essere anche sbagliata, proviamo a ripensarci su un attimo».

Ricercatrice: Ho capito. Quindi spero proprio di smussare questi che tu chiami angoli?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Eh grazie all'aiuto delle tue compagne proprio mi dicevi, sono loro che ti hanno un pochino aiutato a renderti conto che era sbagliato ...

Vanessa: Sì loro, e anche qualche professore, soprattutto i professori di lingua che ci tengono particolarmente, anche perché loro conoscono le culture diverse, e quindi si fanno tanti dibattiti di questo tipo sulla multiculturalità, anche sui temi di attualità che riguardano quasi sempre gli stranieri.

Ricercatrice: Ma quindi, cioè è come se, cioè tu consideri non so ovviamente uno svizzero non lo consideri uno straniero, perché ... un francese neanche, ti riferisci più a culture proprio molto lontane dalla tua.

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Ti fa fatica rapportarti con queste persone?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Cos'è che ...

Vanessa: Forse è anche per quello che non vado alle ... alle ...

Ricercatrice: Certo, sì a queste cene ... pranzi multiculturali. Ma secondo te, e poi chiudo qui, che cos'è che ti ... istintivamente che cos'è che ti spaventa, ti dà fastidio, ti allontana ...

Vanessa: A me il ruolo che loro assumono nella società di oggi.

Ricercatrice: Cioè? Mi puoi spiegare che cosa intendi?

Vanessa: Tipo soprattutto quando si parla di immigrazione a me viene il sangue al cervello, per esempio, e ci sono delle cose che mi danno proprio fastidio, perché so che loro stanno diventando fondamentali, soprattutto in Italia, allo sviluppo, e quindi, cioè, certe affermazioni che vengono fatte a me proprio non vanno giù.

Ricercatrice: Tipo?

Vanessa: Tipo ... se ne sono sentite tante ultimamente, abbiamo sempre parlato della ... della per esempio del fatto che se loro vengono in Italia non ... il diritto alla salute abbiamo parlato tanto, e abbiamo avuto tanti dibattiti con cui io non ero d'accordo, cioè (non si capisce,

perché abbassa istintivamente la voce). Ma proprio il ruolo che loro assumono, non so come spiegarlo.

Ricercatrice: Nel senso il ruolo che loro assumono, perché stanno diventando importanti o perché secondo te non si vogliono integrare ...

Vanessa: Anche! Anche perché non si vogliono ... ecco: che io vedo che loro arrivano, ma portano la loro cultura, e non vogliono conoscere e integrarsi con quella italiana. Se tu vieni in Italia, per favore, ti adatti, io non dico di perdere la tua identità personale, perché nemmeno io l'ho persa, però iniziare ad adattarsi e a conoscere e a convivere con gli italiani, non è che voi arrivate e fate quello che volete.

Ricercatrice: E la tua esperienza personale invece va in questa direzione?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Cioè quando la tua mamma è arrivata in Italia secondo te si è adattata?

Vanessa: Adattata e ... non ha perso lei la sua identità, però comunque ha adattato alla cultura italiana e ha imparato tutto.

Ricercatrice: Ho capito. E quindi è questa cosa qui che secondo te ti allontana?

Vanessa: Sì.

Ricercatrice: Ok, va bene. Grazie mille.

Il senso di questo lungo brano mi sembra chiaro, quindi non insisterò più di tanto su di esso: l'ho voluto riportare integralmente proprio per lasciar parlare la voce autentica di questa studentessa, le sue difficoltà nel raccontare una parte di sé che evidentemente le pesa, forse perché sente in contraddizione con altri aspetti⁹⁸. Cercherò però di porre un legame fra quanto abbiamo visto finora e quest'ultima parte. È forse banale azzardare che, nonostante lei li metta sullo stesso piano, il vissuto migratorio della madre e quello degli immigrati verso cui prova i sentimenti sopra descritti siano profondamente diversi, per ragioni che è facile immaginare. Nello stesso tempo, però, è possibile che anche la madre abbia vissuto un periodo di adattamento, magari anche faticoso, di cui Vanessa è stata testimone⁹⁹. Questa studentessa è consapevole del fatto che ci sono «stranieri» e «stranieri» e di far parte di una categoria privilegiata, cioè di coloro che hanno genitori con un elevato capitale culturale e un alto status socio-economico. Anche la scelta del gruppo di amiche è, in parte, la risposta all'esigenza di riconoscersi in questa categoria, non tanto perché Vanessa tema di essere «declassata»¹⁰⁰, quanto per le esigenze di definizione identitaria proprie dell'età. Il fatto che la scuola insista sull'aspetto del multiculturalismo, rende ancor più evidente la contraddizione fra l'essere biculturale e al contempo piena di pregiudizi nei confronti di chi, ai suoi occhi, incarna davvero, e più di lei, la diversità. L'immagine degli immigrati che Vanessa ci restituisce risente evidentemente dell'influsso negativo dei media; per il momento si rifiuta di accostarsi a questa diversità tanto paventata, non partecipando alle attività interculturali della scuola ed evitando di uscire dai confini rassicuranti del suo gruppo di amiche e compagne. Molte delle identificazioni che sono emerse durante il colloquio avevano a

⁹⁸ Sono sinceramente grata a questa ragazza che ha accettato di parlare di questo argomento, nonostante l'evidente sforzo che le è costato.

⁹⁹ In questo senso, il modello di integrazione che Vanessa ha in mente non sembra coincidere perfettamente con quello dell'assimilazione, in quanto parla della possibilità di mantenere la propria identità culturale.

¹⁰⁰ Anche se mi sembra consapevole che i suoi progetti di mobilità sociale non siano scontati e richiedano da parte sua impegno e dedizione.

mio parere proprio la funzione di «fortificare» questi confini, segnando una distinzione fra sé e le persone con uno status sociale inferiore al suo. Il biculturalismo di Vanessa, dunque, presenta degli aspetti originali rispetto ai profili visti sinora.

7.18. Juliana: ho avuto la fortuna di nascere straniera

Juliana è albanese ed è immigrata con la famiglia in Italia dodici anni fa; ha iniziato il proprio percorso scolastico nel nostro Paese, iscrivendosi al primo anno della scuola primaria; attualmente frequenta il liceo linguistico. Juliana dimostra fin dall'inizio del nostro colloquio una doppia appartenenza, sia nei confronti del Paese d'origine, che del Paese d'accoglienza, ma con una forte sottolineatura di quest'ultima. Juliana dice in diversi momenti di non sentirsi diversa rispetto agli italiani e porta come principale motivazione il fatto di essere arrivata in Italia quand'era ancora molto piccola, manifestando dunque di non avere mantenuto uno stretto legame con il Paese d'origine. Prende inoltre le distanze dalla comunità dei connazionali, i quali sono stati in passato oggetto di stigmatizzazione da parte dei media e di discriminazione a livello sociale, sottolineando il fatto che i suoi genitori hanno un capitale culturale elevato, che di fatto costituisce una distinzione sociale, e che la sua famiglia si è ben integrata e ha vissuto l'esperienza migratoria come un'occasione per allargare i propri orizzonti culturali. Quando le chiedo se si sente cambiata rispetto al passato, Juliana mi risponde come di seguito:

Juliana: (...) Sono cambiata. Ma soprattutto questo lo posso vedere maggiormente sui miei genitori, comunque sulla mia famiglia, perché io effettivamente ero davvero molto piccola. Però, ho la fortuna di avere dei genitori che sono molto aperti, sono ... cioè sono intellettuali, sono entrambi laureati, gente che comunque che ... è diversa da gran parte dei miei connazionali purtroppo. Io sono stata battezzata, nonostante avessi un padre musulmano, anche se non praticante ... effettivamente [non] molto praticante, ma generalmente avendo comunque i miei connazionali una mentalità veramente molto chiusa, quindi ... e lo posso dire perché comunque io non ... della mia cultura non ho tanto. Anche ad esempio nel mangiare e in tutto, vivo completamente alla italiana, anche i miei genitori, hanno cambiato anche modo di vedere comunque tutta la vita, anche il modo di approcciarsi alla religione, i miei genitori diciamo non sono cattolici, però effettivamente credono nell'esistenza di Gesù, di Dio, quindi si sono avvicinati anche alla religione cattolica.

Ricercatrice: Per questo ti hanno battezzato?

Juliana: Mi hanno battezzato quando avevo sei anni, ma l'hanno fatto perché non volevano che comunque per ... non mi sentissi diversa, no?

Ricercatrice: Certo.

Juliana: Volevano che mi integrassi. E quindi hanno battezzato sia me, sia mio fratello.

Nel corso del nostro colloquio, Juliana non mi racconta tanto fatti riguardanti la sua vita privata¹⁰¹, ma cerca di farmi capire le differenze sia all'interno del suo gruppo culturale, sia fra quest'ultimo e la sua famiglia.

¹⁰¹ Alla mia domanda su che cosa fa nel tempo libero, con gli amici, si rifiuta di rispondere, dicendo di essere una persona molto riservata e che non ama parlare di sé.

Nel primo caso, ad esempio, gli albanesi della *diaspora*, che soggiornano magari anche da diverse generazioni in altri Paesi, hanno una mentalità più aperta di quelli rimasti in patria, come dimostra anche la sua storia familiare; vi è differenza fra la vita nella capitale, Tirana, e quella nei villaggi, in particolare nelle *enclaves* musulmane dove la condizione della donna è paragonabile, come lei afferma, a quella del Sud Italia. In particolare, e rispetto ad altre interviste, Juliana manifesta una forte appartenenza di genere, per cui si dice cosciente dei propri diritti di donna, oltre che di «migrante», e condanna il maschilismo presente nella propria cultura d'origine, che attribuisce prevalentemente all'influenza della cultura islamica. Nella sua famiglia è comunque presente una situazione di pluralismo religioso, in quanto il padre è musulmano non praticante, la madre, di origine greca, cristiana ortodossa, mentre i figli, come già visto, sono stati battezzati nella religione cattolica. Per quanto riguarda invece le differenze fra la sua famiglia e il gruppo dei connazionali, se Juliana mostra chiaramente di non voler essere accomunata alla rappresentazione che degli albanesi e degli stranieri diffusa nel nostro Paese, si dimostra critica verso questo tipo di generalizzazioni e, pur rispettando la diversità delle idee politiche, verso quei partiti che di tali generalizzazioni fanno la loro bandiera. È inoltre critica nei confronti di altri aspetti della cultura italiana: ad esempio il fatto che, a differenza degli albanesi, gli italiani non siano molto portati per le lingue, oppure l'assenza di memoria storica, soprattutto fra i giovani, riferita in particolare alle nostre passate migrazioni. Juliana sembra dunque molto abile nel gestire le sue diverse appartenenze per tracciare un *doppio confine*, sia con la comunità d'origine che con quella d'accoglienza¹⁰². Questa studentessa è inoltre consapevole della risorsa che la diversità culturale rappresenta.

Ricercatrice: E ... prima hai messo un po' in evidenza quello che ... che tu ... cioè che ti separa, in qualche modo, ti divide dai tuoi connazionali. Ma ... in quali occasioni invece hai sentito che quanto tu hai appreso, ti è stato trasmesso dalla tua famiglia è importante? E in qualche modo fa la differenza con gli altri, diciamo così.

Juliana: Allora, io ho avuto la fortuna, e dico fortuna, di nascere comunque straniera, perché nascendo straniera secondo me vedi molte più cose che uno che nasce italiano (...), perché essendo diciamo ... se possiamo dirlo tra virgolette un ospite o comunque una persona che è un po' estranea a questa di nazione, anche se io non mi sento estranea, cioè magari vivi ... sei necessariamente più aperto agli altri. Magari, io posso avvicinare una ragazza, un'altra ragazza albanese, come una persona di colore, a differenza magari di qualcuno che è italiano e che lo fa con più difficoltà. Fortunatamente quindi io sono una persona molto aperta alle altre culture, diciamo per caso della vita.

Ricercatrice: Perché hai vissuto questa esperienza vuoi dire?

Juliana: Sì. E poi ho la fortuna di avere due mondi contrastanti l'uno dall'altro, un po' quello della mia ... dell'Albania, e quello invece qua dell'Italia, no, e quindi so quanto sia importante combattere per i propri diritti essendo io una donna, o magari quanto bisogna farsi valere, o comunque bisogna impegnarsi perché io vedo i miei genitori, no, quanti sacrifici hanno

¹⁰² Questo doppio confine «rimette in discussione sia la possibilità di generalizzare le rappresentazioni discriminanti riservate ai gruppi di migranti (pur non considerandole, in alcuni casi e per alcuni soggetti, prive di fondamento e validità), sia la presunta normalità e universalità delle norme e dei valori del gruppo maggioritario (pur condividendone in parte alcuni aspetti e aspirando a partecipare alla comune vita collettiva)» (Bosisio et al, 2005, p. 119).

fatto per me, e quindi ... magari una persona che nasce qua, da ... ha già tutto, non s'è dovuto spostare per ricostruirsi e tutto, dà certe cose per scontato, e invece io ho visto e quindi posso valutare le cose più ... diversamente magari.

Ricercatrice: Sì. Hai visto i sacrifici che hanno fatto i tuoi genitori più che altro, venire qui, trovare un lavoro qui ...

Juliana: Sì, sì, ho una veduta diciamo più ampia della ... del mondo, nel mio piccolo diciamo.

Ricercatrice: E sei consapevole mi dicevi anche dei tuoi diritti ...

Juliana: Sì.

Ricercatrice: Di donna ... o anche in altri ambiti?

Juliana: Sì.

Ricercatrice: Anche in altri ambiti?

Juliana: Diritti ... sì, nel senso, magari ... questo non mi succede qua, ma mi succedeva ad esempio quando ero alle medie, no? Che magari qualcuno era razzista o così, io facevo valere i miei diritti nel senso che ... comunque dicevo che questa cosa non andava bene, perché comunque non si può generalizzare, no? Se ad esempio un albanese uccide non vuol dire che tutti lo fanno, come se lo fa un italiano, non vuol dire che lo fanno tutti, e la cosa che mi dispiace dell'Italia è che l'Italia ha passato ciò che tutti gli stati hanno passato. Non bisogna dimenticare che l'Italia è stata nelle stesse condizioni di com'era l'Albania negli anni Novanta. Purtroppo però nelle nuove generazioni questo si è perso. E mi dispiace.

Dunque Juliana, oltre a saper valorizzare la propria singolare esperienza, è anche aperta alla diversità delle altre culture; non rifiuta, come altre sue compagne di origine straniera, di partecipare alle attività interculturali, e anzi pensa che queste attività caratterizzino la scuola, che a suo parere dovrebbe essere in grado attirare ragazzi e ragazze di diversa origine¹⁰³. Parlando del proprio futuro, Juliana, come altre ragazze della «seconda generazione»¹⁰⁴, pensa di trasferirsi all'estero, da alcuni zii che abitano negli Stati Uniti. Questa studentessa dunque, manifesta molteplici appartenenze fra cui sa muoversi con agilità, nel percorso di definizione della propria identità che, in quanto adolescente, sta attraversando. Anche la doppia appartenenza con la comunità d'origine e quella d'accoglienza¹⁰⁵ è vissuta «per produrre senso e significato nella propria biografia» (Bosisio et al, 2005, p. 159), utilizzandole sia come segni di riconoscimento che come segni di distinzione.

7.19. Shanti: adesso penso per me

Shanti è una ragazza di origine indiana, è arrivata in Italia a quindici anni e frequenta l'istituto professionale aziendale. Il nostro colloquio è, rispetto agli altri, piuttosto breve e difficoltoso, a causa del fatto che Shanti non parla ancora bene l'italiano, a volte ha difficoltà a comprendere le domande e spesso risponde solo con un sì o con un no¹⁰⁶. La prima cosa di cui parliamo, però, è proprio del suo rapporto con la cultura d'origine.

¹⁰³ A differenza di Cynthia (cfr. ivi, § 7.13), Juliana quando è arrivata in questa scuola ha notato per prima cosa che l'ambiente era multietnico, il che le ha permesso di conoscere più a fondo le altre culture intessendo relazioni con i compagni e le compagne di origine diversa dalla sua.

¹⁰⁴ Cfr. in particolare quanto detto da Rahel (ivi, § 7.14).

¹⁰⁵ Anche il caso di Juliana è a mio parere assimilabile al *blended biculturalism* (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

¹⁰⁶ Shanti infatti in casa parla solo il punjabi.

Shanti mostra di essere critica nei confronti di alcuni aspetti di questa cultura, anche se deve obbedire al padre, il quale ha scelto per lei questa scuola¹⁰⁷. Ecco uno stralcio della nostra conversazione su questo punto:

- Ricercatrice:* E senti ... ehm ... tu ti senti cambiata rispetto a quando sei arrivata in Italia?
Shanti: Di cambiare cosa?
Ricercatrice: Sei cambiata tu come persona? Ti senti cambiata?
Shanti: Eh, sì, un po' sì, no ero, non sono più com'ero prima. Quindi sì, pensieri sì, tutto.
Ricercatrice: E com'eri ... com'eri prima, come sei adesso?
Shanti: Adesso, *prima pensavo per tutti, adesso penso per me*, cioè non ... cioè boh, come il nostro è un po' diverso no? Quindi sì, un po' sì.
Ricercatrice: Il vostro modo di vedere le cose?
Shanti: Cose, sì.
Ricercatrice: E com'è?
Shanti: Cioè ... ehm ... sì, ma *io penso adesso come pensano tutti gli italiani*, quindi...
Ricercatrice: Ma qual è la differenza? Cioè come pensano gli italiani e come pensavi tu prima?
Shanti: Ma *io pensavo come la nostra tradizione dice*, no?
Ricercatrice: Cioè?
Shanti: Cioè ... eh ... sempre dire sì tutti gli altri, cioè dare rispetto agli insegnanti, e così. Adesso no, cioè do rispetto ma ... non lo faccio ...
Ricercatrice: Automaticamente (si sovrappone, aiutandola a esprimere il suo pensiero). Eh ... e in quale situazione, senza mancare di rispetto, ti capita di avere qualcosa da dire all'insegnante?
Shanti: In che senso?
Ricercatrice: Nel senso che, se ho capito bene quello che mi hai detto, mi hai detto che sì, porti rispetto, però non dici sempre sì a tutti.
Shanti: Ma ... ma dico sempre a tutti sì, ma non so come spiegare ... ehm ...
Ricercatrice: Hai un pensiero diverso dentro di te?
Shanti: No, cioè, no, nel senso che la nostra tradizione è diversa, no? Ma io, cioè *quello che pensano loro, quelli di nostra tradizione, ma non penso più, penso come qua, come pensano tutti*.
Ricercatrice: Ho capito. Sì, però, la tua tradizione, che cosa ... che cosa intendi per pensiero della tua tradizione, cioè, che so, la fede religiosa, le tradizioni non so, determinate cose che si devono fare ...
Shanti: Allora come non uscire mai di notte, cioè cosa vuol dire, scusami, cioè ...
Ricercatrice: Ah, ho capito, questo tipo di cose.
Shanti: Sì, appunto, non uscire di notte, perché una ragazza sola non può uscire, secondo me non è ... non è giusto.
Ricercatrice: Non è giusto.
Shanti: Qua, qua cioè escono tutti, no?
Ricercatrice: E tu esci?
Shanti: No, non esco, però (non si capisce), però non sono d'accordo.
Ricercatrice: Ah, ok, quindi è cambiato proprio il tuo modo di pensare.
Shanti: Pensare, sì. Poi, le ... dicono che le ragazze non possono andare in discoteca, perché, perché prendono le abitudini, secondo me ognuno ha la sua testa, quindi può pensare ... quindi.
Ricercatrice: Ho capito. E quindi ti piacerebbe fare queste cose?
Shanti: No, cioè ... andare a ballare quindi secondo me non è una cosa ...
Ricercatrice: Sbagliata (si sovrappone). Ok. Indipendentemente da quello che a te piace fare.
Shanti: Appunto.

¹⁰⁷ Come nel caso di Michael (cfr. § 7.16v), al suo arrivo in Italia Shanti è stata inserita in terza media a causa delle sue difficoltà linguistiche.

Il confronto di Shanti con la cultura del Paese che l'ha accolta l'ha portata a mettere in discussione alcuni punti fermi della propria tradizione, anche se purtroppo non sono riuscita ad approfondire il vissuto di Shanti a questo proposito. Da quello che lei dice si evince che questa studentessa vede la propria tradizione come «segregazionista» nei confronti del genere femminile, mentre lei ora vuole pensare a sé stessa ed essere più libera nelle scelte, in particolare quelle professionali¹⁰⁸. L'altro tema importante affrontato nell'intervista è infatti quello delle sue aspettative per il futuro e del modo in cui la sua esperienza migratoria possa influire sulla loro realizzazione. Shanti infatti coltiva il progetto di diventare avvocato, che in India, con una diversa conoscenza della lingua materna, sarebbe stato più facilmente realizzabile¹⁰⁹; nello stesso tempo, però, Shanti mi dice che nel suo Paese le possibilità di trovare lavoro sarebbero state più scarse che in Italia, e dunque il fatto di trovarsi qui potrebbe rappresentare un vantaggio, se non ci fosse il limite della lingua¹¹⁰. Una soluzione possibile potrebbe essere quella di emigrare in Inghilterra, vista la sua buona conoscenza dell'inglese, ma questa studentessa sembra non disporre di una rete etnica o familiare che la possa aiutare sostenere nella realizzazione di questo suo progetto, che pare inoltre incontrare l'opposizione paterna. Per quanto riguarda la condivisione della sua cultura all'interno della classe in cui è inserita, Shanti sottolinea il buon rapporto con i compagni e il fatto che molti di essi siano stranieri, ma questa condivisione non va oltre la semplice curiosità. È arduo cercare di interpretare le strategie identitarie messe in atto da questa ragazza, che sembra muoversi con difficoltà nel tentativo di adeguarsi alle richieste di entrambi i contesti, sia quello familiare, che quello scolastico e sociale. Il legame con la cultura d'origine può costituire per Shanti un vincolo o un'opportunità per realizzare il proprio progetto di vita, in una situazione, quella del Paese d'accoglienza, in cui questa studentessa si muove ancora con fatica, non avendo per ora validi punti d'appoggio. Si coglie dunque un forte senso di solitudine di fronte alle scelte da compiere¹¹¹.

¹⁰⁸ Come sottolineato da Elena Besozzi, spesso nel confronto con la cultura d'accoglienza, si constata nei ragazzi «l'emergere di istanze individualistiche, che premono per una personalizzazione e una realizzazione di sé conseguita anche mediante un'autonomia dalla condizione originaria e dai legami familiari e che mettono in crisi il modello comunitarista di molte culture immigrate, centrate più sulla forza aggregante e vincolante della comunità che non sull'autonomia del singolo» (Besozzi, 2007, p. 24).

¹⁰⁹ Shanti parla indi, punjabi, inglese, italiano e sta studiando il tedesco.

¹¹⁰ Nella scuola in cui è attualmente iscritta Shanti ha avuto la possibilità di frequentare corsi di alfabetizzazione in lingua italiana. Questa studentessa è comunque consapevole del fatto che, se non riuscirà a realizzare il suo sogno, potrà comunque trovare un lavoro a conclusione della scuola secondaria superiore che, da quanto ho capito, è anche il desiderio della famiglia.

¹¹¹ Il modello a cui possiamo far riferimento, pur con tutti i limiti dei dati raccolti, è evidentemente quello della marginalità.

7.20. Adama: odiare non è mio sangue

Adama è nata in Costa d'Avorio ed è arrivata in Italia nel 2004, ricongiungendosi alla famiglia. Ha cominciato in Italia la scuola secondaria inferiore¹¹² e attualmente frequenta l'istituto professionale aziendale. La scelta della scuola è stata fatta da Adama in accordo con il consiglio orientativo della scuola e con la famiglia; ciò che l'ha spinta a scegliere l'indirizzo commerciale è il suo interesse per l'economia e il desiderio di lavorare come segretaria, ma Adama ha anche cercato una scuola che fosse alla sua portata. Questa studentessa mostra di sentire un legame con il Paese d'origine, soprattutto grazie al fatto che, nonostante non vi sia più tornata da quando è in Italia, frequenta un gruppo di connazionali che, insieme ai suoi familiari, sono le persone con cui passa la maggior parte del tempo fuori da scuola. Nonostante Adama abbia conosciuto molte persone, sia italiane che di altra nazionalità, grazie alla sua capacità di intessere relazioni e dare consigli, non sembra che sia riuscita, per il momento, a crearsi un gruppo di amici da frequentare regolarmente¹¹³. Un'altra appartenenza che può costituire da un lato un supporto nei momenti di difficoltà e dall'altro un canale per instaurare nuove relazioni, è quella religiosa: Adama è musulmana e individua nell'importanza della preghiera il valore più importante della sua cultura e a cui non vuole rinunciare. Rispetto ad altri valori, invece, Adama mostra di aver preso una certa distanza; pur condividendoli, ne relativizza l'importanza, confrontandoli con pratiche culturali diverse dalla sua. Quello che Adama critica, a ben vedere, non è però tanto il valore in sé, quanto il modo di viverlo nella quotidianità, che è diverso da cultura a cultura¹¹⁴.

Adama: Secondo me l'educazione di una persona che è nata in Costa d'Avorio che viene qua è diverso, perché il modo di vivere secondo me cambia, anche l'educazione e il modo, il modo di vivere della persona, perché non è soltanto ... educare la persona, può darsi che la persona il modo in cui vive, l'ambiente gli fa capire tante cose, no? Quindi ...

Ricercatrice: E quindi che tipo di educazione hai ricevuto in Costa d'Avorio?

Adama: Eh, in Costa d'Avorio il modo di vivere è diverso da qua, perché a volte io vedo i bambini che rivolgono ai loro genitori in modo ... in tono alzato, cioè gridano verso i loro genitori, e invece da noi non si fa, e non puoi parlare con una persona adulta, puoi parlare però non può esprimersi così tanto come si fa qua, i tuoi genitori sono le persone che hai pochi rapporto con loro, in senso chiacchieri, qua i bambini possono chiacchierare liberamente coi loro genitori, anche in mio paese ci sono [bambini che si comportano così], però la maggior parte non fanno questo modo.

Ricercatrice: E tu ti trovi d'accordo con quale modo di fare? Qual è quello che senti più vicino a te?

Adama: Eh, tutt'e due, perché venendo qua ho capito anche tante cose, che anche parlare, avere parole, parlare liberamente con i genitori non è una cosa cattiva, perché parlare

¹¹² Similmente ai casi di Michael e Shanti, la situazione di ritardo scolastico di Adama è dovuta all'inserimento in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, a causa della scarsa conoscenza della lingua. Rispetto a Shanti, Adama parla meglio l'italiano, ma ha ancora difficoltà ad esprimersi.

¹¹³ Come già messo in evidenza, il gruppo dei connazionali e i familiari possono essere di grande supporto ai giovani primo-migranti nell'affrontare la fase di ambientamento nella società d'arrivo.

¹¹⁴ Come messo in luce da Martine Abdallah-Preteceille, quelli che sono vissuti come conflitti di valore sono spesso da riportare alla diversità delle norme culturali di cui la scuola è spesso luogo di confronto (o scontro) simbolico (Abdallah-Preteceille, 1999).

liberamente con loro, anche se un giorno hai problemi, parlando con loro possono trovare tutti insieme i ... il problema, invece nascondendo da solo poi diventa un problema grande, quindi tutti e due non è male, perché oggi i bambini anche parlano liberamente è una cosa buona, però a volte lo prendono ... esagerano, diciamo. Quindi anche non parlare liberamente non è male, perché lì non parlare liberamente non vuol dire che non riescono a parlare, però li rispettano troppo, quindi il rispetto è troppo, quindi lì non li fa avvicinare a loro.

Ricercatrice: Ho capito.

Adama, oltre all'appartenenza alla propria comunità religiosa e al Paese d'origine, mostra di sentire anche un legame con gli immigrati in generale, ma, a differenza di quanto è emerso in altri casi, non in negativo, quanto in positivo, come condivisione di una situazione comune e rivendicazione di un'uguaglianza che, almeno a scuola, è spesso disattesa dai comportamenti di alcuni insegnanti, i quali differenziano le proprie valutazioni in base alla nazionalità italiana o non italiana degli studenti. Adama stessa è vittima di questa discriminazione e, pur non protestando apertamente, in quanto non ama il conflitto («odiare non è mio sangue» dichiara), è consapevole di questa discriminazione e la attribuisce ad un pregiudizio di tipo razzista. Per questo motivo, quando le chiedo come, secondo lei, potrebbe essere valorizzata la diversità di ciascun alunno all'interno della scuola, non ci capiamo, perché, anche nel suo caso come in altri precedentemente visti, diversità è vista come sinonimo di disuguaglianza¹¹⁵. Adama quindi non rivendica tanto la propria diversità, quanto l'uguaglianza di trattamento rispetto agli italiani. Lei stessa, d'altro canto, sembra meno interessata alla diversità culturale che alla persona in quanto tale: le persone le piacciono più che le culture. In conclusione del nostro colloquio, Adama mi dice che non sa ancora se continuerà gli studi: la sua famiglia sembra avere delle difficoltà economiche e dunque la frequenza del biennio successivo al diploma triennale dipende dalla possibilità di trovare un lavoro che la aiuti a mantenersi. Questa studentessa può contare, a differenza di Shanti, sulla rete di connazionali e anche sulla famiglia nel difficile percorso di ambientamento nella società d'accoglienza. Il suo profilo identitario sembra però sfuggire a modelli predefiniti: se da un lato non sembra volersi assimilare, dall'altro non rivendica la propria diversità culturale o uno spazio per essa. Si può però ipotizzare che, viste le risorse limitate di cui Adama dispone in questo momento¹¹⁶, la rete etnica sarà ancora fondamentale nell'accompagnare questa studentessa nel suo percorso di inserimento in Italia.

7.21. Samuel: sono italiano, sono ghanese, e basta

Samuel è un ragazzo ghanese nato in Italia e frequenta l'istituto professionale turistico. I suoi genitori sono arrivati nel nostro Paese circa vent'anni fa; Samuel mi racconta che è stata la madre ad intraprendere l'avventura migratoria, per spirito d'indipendenza nei confronti della famiglia benestante da cui proviene,

¹¹⁵ Questo nonostante Adama abbia l'occasione di condividere, con compagni e professori, alcune curiosità relative alla sua cultura d'origine.

¹¹⁶ Oltre alle difficoltà linguistiche, già evidenziate, il capitale culturale della famiglia è medio-basso e basso è lo status socio-economico.

che non voleva che la figlia, terminati gli studi, lavorasse. I genitori hanno trasmesso a Samuel l'importanza di alcuni valori legati alla cultura d'origine: innanzitutto, l'importanza di non perdere la madrelingua¹¹⁷ e il rispetto nei confronti dei genitori. Ci sono poi altre tradizioni che Samuel segue (ad esempio «ricevere i soldi bisogna prenderli con la mano destra»), ma senza convinzione e sembra che ormai anche la famiglia attribuisca ad essi poca importanza. Alcuni di questi valori, e in particolare il portare profondo rispetto ai genitori, Samuel li condivide con i compagni di classe non italiani. A differenza di alcune sue compagne¹¹⁸, Samuel ha uno sguardo più «disincantato» sui rapporti fra compagni, per cui, a suo parere, non vi sarebbe quell'armonia altrove evidenziata, né egli sembra manifestare un particolare interesse per la condivisione delle diversità culturali fra compagni¹¹⁹. Su questo punto in particolare, Samuel dichiara di non essere d'accordo con l'uso rivendicativo che gli immigrati fanno della loro diversità culturale, riferendosi al modello dell'assimilazione e prendendo le distanze da essi:

- Ricercatrice:* Tornando al discorso della ... della scuola, tu appunto mi dici che non senti che la tua cultura è particolarmente valorizzata.
- Samuel:* No, ma è anche giusto.
- Ricercatrice:* È anche giusto per te? Mi spieghi cosa pensi su questa cosa?
- Samuel:* Perché alla fine, ok giusto parlarne un po' delle altre culture, però alla fine siamo in una scuola italiana, e poi se sei in Italia ti devi anche abituare alla cultura italiana.
- Ricercatrice:* Quindi secondo te è più giusto ...
- Samuel:* Sì, è giusto parlarne, valorizzarle, ma però non al massimo.
- Ricercatrice:* Non ... non dando eccessiva importanza a questa cosa qui?
- Samuel:* Sì, poi, cioè ogni persona, se una persona vuole informarsi di questa cultura lo può fare benissimo, per i fatti suoi.
- Ricercatrice:* Tipo i tuoi compagni ... che ti chiedono qualcosa, o tu che chiedi qualcosa ai tuoi compagni sulla loro ...
- Samuel:* Sì. Ma alla fine, io cioè non chiedo niente, perché io alla fine son nato qua, e cioè ho la cultura italiana alla fine, perché tipo sono sempre, sono stato, sono cresciuto con una persona italiana, e quindi cioè la cultura ce l'ho tutta italiana.
- Ricercatrice:* Sì, sì.
- Samuel:* Però in più c'ho anche quella del mio Paese, basta.
- Ricercatrice:* Ma non ti incuriosisce ad esempio, indipendentemente dal fatto che tu ti senti italiano a tutti gli effetti, non ti incuriosisce ad esempio non so sapere qualcosa di più delle tue compagne che vengono da altri paesi?
- Samuel:* Sì, però non son particolarmente interessato.
- Ricercatrice:* Non è che ti interessa particolarmente. E comunque secondo te è giusto che la scuola non dia troppo spazio a questo elemento della diversità culturale.
- Samuel:* No, potrebbe dargli spazio, però non ... come ... non come gli stranieri vogliono che sia.
- Ricercatrice:* Come vogliono ... perché?
- Samuel:* Perché se fosse per le persone straniere dovrebbe essere quasi tutto loro cultura, così.
- Ricercatrice:* Ah, ho capito.

¹¹⁷ Samuel in casa parla ghanese, italiano e inglese.

¹¹⁸ Milly, Giulia e, come vedremo, anche Aisha.

¹¹⁹ Dal momento che in un altro punto dell'intervista Samuel sottolinea il suo disagio nei confronti dell'essere uno dei pochi maschi della classe, possiamo attribuire ad una appartenenza di genere il fatto che le compagne vadano più d'accordo. Per quanto riguarda la sua posizione di svalutazione della diversità culturale, invece, abbiamo visto che è condivisa anche da Milly (cfr. § 7.9).

Samuel: E invece no, non è giusto.
Ricercatrice: E invece no. Ho capito.

Come si vede, Samuel manifesta una doppia appartenenza in cui un ruolo importante e direi predominante ha l'appartenenza al Paese in cui è nato; l'«altra» cultura esiste, ma questo non costituisce un problema per Samuel e non la vive in conflitto con «l'essere italiano»¹²⁰. Il colloquio con questo ragazzo è stato piuttosto breve; mi sono trovata un po' a disagio di fronte al suo atteggiamento non molto collaborativo. A volte ha risposto alle mie domande con sufficienza, ma con questo ha forse voluto mostrarmi la «normalità» della propria situazione di fronte alle mie esigenze di approfondimento; inoltre c'è stato un difetto di comunicazione fra lui e l'insegnante, che non l'aveva preavvertito del mio arrivo e di essere stato scelto per l'intervista. Come altri studenti appartenenti alla seconda generazione, Samuel vuole fare un'esperienza all'estero e si rende conto che questo lo allontanerà dalla rete degli affetti familiari, a cui sembra essere molto legato. In conclusione del nostro breve confronto, quindi, mi sembra di percepire che questa presunta «normalità», questa indifferenza di fronte alle questioni che pongo, nasconda un vissuto più complesso, che però non sono riuscita ad approfondire.

Ricercatrice: Che cosa fai ... farai l'anno prossimo?
Samuel: Non lo so. (...) Forse vado in Olanda o in America a giocare a calcio.
Ricercatrice: Ah, quindi tu giochi a calcio?
Samuel: Sì.
Ricercatrice: A livello professionistico?
Samuel: Sì.
Ricercatrice: E come mai all'estero e non in Italia?
Samuel: Non lo so.
Ricercatrice: Perché hai la possibilità di farlo?
Samuel: Sì.
Ricercatrice: E ti piace quest'idea di andare ...
Samuel: Non più di tanto. Cioè, sì, bello, vado a giocare a calcio, però lascio tutto e tutti.
Ricercatrice: E non avevi una possibilità di trovare una squadra ...
Samuel: No, ce le ho le possibilità di trovare una squadra qua, perché alla fine ce le ho le offerte, però ... mi intriga di più andare all'estero.

7.22. Aisha: sono un ponte fra due culture

Aisha è una ragazza di origine palestinese, nata in Italia da genitori emigrati dalla Giordania. Frequenta l'istituto professionale da tre anni; il primo anno era invece iscritta al liceo linguistico¹²¹, ma è stata bocciata per un'insufficienza in latino. Viste, dunque, le sue difficoltà con questa materia, ha deciso di trasferirsi al professionale turistico, perché anche questo tipo di scuola dà importanza allo studio delle lingue. Nella

¹²⁰ Questo suo atteggiamento sembrerebbe essere un'eccezione rispetto ai risultati di uno studio sui giovani italiani di origine africana (cfr. Ambrosini, 2006). Anche nel caso di Samuel, pur con le dovute cautele per i pochi dati disponibili, parlerei quindi di *blended biculturalism* (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

¹²¹ L'altro istituto oggetto dell'indagine.

famiglia di Aisha si parlano l'arabo¹²² e l'italiano, ma non tutti i fratelli¹²³ parlano la madrelingua; nel suo caso, è stata una sua volontà quella di imparare la lingua¹²⁴. Questa studentessa manifesta sin dai primi minuti del nostro colloquio una doppia appartenenza culturale, in cui ha un ruolo fondamentale il legame con la cultura d'origine¹²⁵.

Aisha: Io ho anche fatto fatica cioè comunque prima a trovare una mia identità, perché ovviamente per me, cioè io non capivo se ero italiana o ero palestinese, questo confronto; poi comunque mi sono resa conto che *sono un ponte fra queste due culture*, e ci sono alcune persone che purtroppo non sono, non sono come me, che comunque creano un muro fra le due, fra le due cose. Invece no, io sono riuscita bene a tenerle comunque unite e spesso a creare un confronto fra le due cose, perché per esempio quando mi si chiede qualcosa della mia cultura so rispondere, quando magari i miei genitori mi chiedono qualcosa eh, magari che riguarda la cultura italiana, so rispondere anche a quello. Io mangio italiano, bevo italiano e così, però comunque ... ho la mia religione, ho ... che ne so, parlo anche l'arabo, in parte, sì lo parlo, beh il dialetto lo parlo, sono madrelingua italiana però, e niente comunque la vivo benissimo questa cosa qui, anzi secondo me [è una] ricchezza, che non tutti hanno comunque, ed è bello.

Gli elementi di cui questa identità è composta sono molteplici e l'appartenenza religiosa sembra rivestire un importante ruolo di distinzione rispetto agli italiani non musulmani o ai musulmani che si assimilano totalmente perdendo la loro fede:

Ricercatrice: E che valori ti hanno trasmesso i tuoi genitori in particolare?

Aisha: Della mia cultura?

Ricercatrice: Della tua cultura.

Aisha: Originaria. Valori, va beh, la religione m'è rimasta sicuramente, anzi ci tengo tantissimo. Alcuni mi ritengono strana, perché *io sono cioè italianissima, ma musulmanissima*, e quindi sembra una cosa strana, e invece io la vivo benissimo. La religione, sicuramente, poi va beh, per esempio a me piace cucinare i piatti tipici, ecco, sì, mi piace tantissimo. A me per esempio piacciono i sapori sia forti, quelli con le spezie del mio paese, sia i piatti comunque italiani. Poi come cultura va beh, ho sicuramente la lingua, che capisco non del ... cioè capisco il dialetto del mio Paese, poi va beh se apro per esempio su Al Jazeera, che mio papà va sempre su Al Jazeera per esempio, capisco vagamente. Poi io per esempio ho imparato anche a leggere l'arabo, e i miei fratelli no.

Aisha ha idee molto chiare anche su che cosa significhi integrazione, che per lei non significa rinunciare ad una delle proprie appartenenze per assimilarsi totalmente alla società d'accoglienza. Il riferimento implicito

¹²² Nella forma del dialetto del suo Paese, non è chiaro se intenda la Palestina o la Giordania.

¹²³ Aisha ha due fratelli più piccoli.

¹²⁴ Aisha conosce inoltre l'inglese, il francese e lo spagnolo.

¹²⁵ Aisha sembra rispondere pienamente al modello chiamato «identità col trattino» (Bosisio et al, 2005). Nel corso dell'analisi, cercherò di mettere in evidenza gli elementi che, nel caso considerato, caratterizzano questo modello di identificazione.

è probabilmente alla decisione di alcune ragazze di non portare il velo; Aisha è invece velata, e mi dirà più avanti che lei non considera questo gesto una forma di sottomissione, ma di libertà¹²⁶.

Aisha: Allora io ho avuto ad esempio compagni di classe, per esempio alle medie, ma anche soltanto le vedevo anche in giro, si capisce comunque un po' dall'atteggiamento, dalle persone, io per esempio posso vedere una ragazza, magari non palestinese, perché siamo pochi noi palestinesi, però marocchina, per esempio, che cerca di integrarsi stratanto e magari di assomigliare magari anche in un certo senso a delle ragazze che sono italiane di origine anche. Secondo me questo non è integrazione, perché comunque la vera integrazione è scoprire chi si è innanzitutto, quindi crearsi una propria identità, e saperla ... saper farla conoscere agli altri, sapersi comunque integrare. Il fatto di andare in giro magari vestita come un'altra mia compagna di classe ... questa qua per me non è integrazione. Queste sono le situazioni in cui più, cioè le prime evidenze comunque, che per esempio riguardano l'apparenza.

Ricercatrice: Quindi apparentemente magari non è neanche un disagio, anzi ...

Aisha: No, sembra, sembra una cosa che anzi uno dice «caspita, è integrata», però per me non è integrata questa ragazza, è una persona che vuole l'integrazione, ma non l'ha¹²⁷.

Con tali risorse personali a disposizione¹²⁸, Aisha vive chiaramente la sua diversità e la sua appartenenza religiosa alla luce del sole, come una ricchezza da condividere con gli altri, anche a scuola¹²⁹. Parliamo a lungo del suo vissuto scolastico, grazie al suo entusiasmo e al suo desiderio di raccontarmi la sua esperienza. Innanzitutto Aisha ha delle ottime relazioni con i compagni e le compagne di classe¹³⁰: si tratta di una classe multietnica e multiculturale¹³¹, in cui le occasioni di dialogo e di confronto sono numerose. Quando le chiedo a che cosa sia da attribuire quest'atmosfera di classe così positiva, Aisha mi risponde senza incertezze: «Alla diversità che c'è fra di noi». Più avanti, parlando dei valori che i compagni condividono, si spiega meglio: secondo lei il fatto che siano tutti diversi, li ha portati ad avere più rispetto

¹²⁶ La questione del velo è, secondo alcuni autori, un interessante esempio di interpretazione demotica delle tradizioni culturali d'origine, in questo caso della tradizione musulmana; il velo viene letto come un precetto religioso scritto nel Corano, ma contemporaneamente viene presentato come espressione di una decisione individuale, relativa a una scelta autonoma di fede che coincide con il raggiungimento di una certa maturità religiosa, legata a sua volta al raggiungimento dell'autonomia personale (cfr. Bosisio et al, 2005, pp. 127ss).

¹²⁷ Il modo di vestire, oltre ad essere un interesse comune fra gli adolescenti, è un modo per comunicare uno specifico messaggio su di sé, ed è quindi importante essere in grado di utilizzare pienamente i codici dell'abbigliamento per proiettare l'immagine desiderata. Su questo punto cfr. Brunelli et al, 2010; Bosisio et al, 2005.

¹²⁸ Il capitale culturale della famiglia è medio-basso e lo status socio-economico basso. Non possiamo dire se Aisha sia sostenuta dalla famiglia in queste scelte, perché non ne parla, anche se non riferisce nemmeno episodi di conflitto intergenerazionale. Questa studentessa è invece membro dei Giovani Musulmani d'Italia, un'associazione che raggruppa tutti quei giovani musulmani la cui età è compresa nella fascia 14-30 anni, accomunati, oltre che dalla fede musulmana, dal sentirsi al cento per cento cittadini di questo Paese (cfr.: <http://www.giovanimusulmani.it/home/>).

¹²⁹ Come messo in luce da A. Frisina in una ricerca su giovani musulmani milanesi, la diversità culturale è un concetto ambivalente; «a prevalere sarà l'aspetto di vincolo o di opportunità a seconda delle risorse a disposizione dell'attore sociale e a seconda del contesto dell'interazione» (Frisina, 2006, p. 64).

¹³⁰ Si tratta della stessa classe di Milly, Giulia e Samuel.

¹³¹ Intendendo con multietnicità la semplice presenza di persone di origini diverse, mentre con multiculturalità la presenza di persone portatrici di diverse culture. Per quanto Aisha mi racconta, la sua classe mi sembra andare oltre e potrebbe essere definita come una classe interculturale, perché, come vedremo, i processi di scambio e confronto avvengono su più piani e sono condivisi da buona parte degli studenti, come messo in evidenza anche dalle altre ragazze intervistate.

reciproco, per la consapevolezza di vivere una situazione potenzialmente «esplosiva», ma forse anche per una maggiore comprensione, da parte di studenti che hanno vissuto sulla pelle l'esperienza della diversità, dell'importanza di tale valore: «Vuoi convivere con una persona diversa, devi comunque avere rispetto, che se magari era uno in classe diverso, magari non era così, ma se siamo tanti non puoi, non puoi non rispettare, non puoi non ... quindi questo era molto, una cosa molto positiva secondo me ...». Il rispetto è sicuramente un fattore importante che permette di aprirsi all'altro¹³² e la condivisione è una scelta personale che può avvenire a diversi livelli ed avere una molteplicità di motivazioni che la favoriscono o la scoraggiano. Innanzitutto, nella classe di Aisha, la diversità culturale viene condivisa sia durante le lezioni, quindi in un contesto formale, sia a livello personale fra compagni, negli spazi liberi dall'impegno scolastico¹³³. Aisha ha condiviso durante le lezioni aspetti importanti delle sue origini – l'islam, la storia della diaspora palestinese, le caratteristiche del sistema scolastico giordano -, riservando probabilmente temi più sensibili e personali ad uno scambio informale con le compagne, come nel caso della sua decisione di portare il velo. Quali sono le motivazioni che possono indurre una persona ad aprirsi e a condividere la propria diversità? Aisha ne individua diverse: la propria predisposizione personale, sia a raccontarsi che ad ascoltare, da parte degli alunni, ma anche degli insegnanti; il contesto di classe, come abbiamo visto più sopra; il tipo di scuola, per cui un turistico dovrebbe più di altri indirizzi di studio stimolare l'interesse per la diversità. Per quanto riguarda la modalità di approccio a queste tematiche, Aisha apprezza e sa cogliere sia i riferimenti indiretti degli insegnanti («parlando anche soltanto "dovete studiare ragazzi, voi non potete pensare di stare nel vostro piccolo mondo, dovete conoscere, dovete accendere i telegiornali, sapere cosa succede nell'altra parte del mondo", comunque sono messaggi che comunque che ti fan capire che bisogna conoscere anche le altre persone»), sia le attività interculturali che hanno come obiettivo specifico l'incontro fra culture¹³⁴. A conclusione del percorso di studi secondario, Aisha vorrebbe iscriversi alla facoltà di lingue, perché continuare a studiarle, magari cimentandosi con lo studio di idiomi molto lontani dal suo, come il giapponese, le sembra che le possa dare una possibilità in più per continuare a conoscere altri mondi. Il caso di Aisha è di facile interpretazione, ma mi induce a chiedermi quanto peso abbia, nella percezione che gli studenti hanno della diversità culturale e della sua visibilità all'interno dello spazio scolastico, la volontà di manifestarsi e di rivendicarla come un elemento irrinunciabile della propria identità¹³⁵. Come Aisha mi fa notare, però, il percorso che porta una persona di origini culturali diverse da

¹³² Come osservato in alcune ricerche, non sempre è così; le modalità di scambio e confronto fra gli adolescenti passano anche attraverso la violenza o l'uso di epiteti razzisti, che se inizialmente vengono visti come un'offesa dai ragazzi stranieri, una volta inglobati nel gruppo vengono letti come «scherzo» (cfr. Bosisio et al, 2005). Sull'uso di termini razzisti nelle conversazioni fra adolescenti e il loro diverso significato, cfr. Ribeiro-Corossacz, 1999.

¹³³ Durante l'intervallo, fra una lezione e l'altra e, vista la vivacità della classe, in momenti di pausa che i ragazzi si prendono durante le ore di lezione.

¹³⁴ Incontri a cui ha potuto partecipare quando frequentava il liceo.

¹³⁵ E dunque se sia il modello identitario ad influire sulle strategie di condivisione o viceversa.

quelle del Paese in cui è nato a prendere coscienza della ricchezza delle proprie pluri-appartenenze¹³⁶ non è scontato ed è influenzato da fattori di contesto, che dovrebbero far riflettere sull'importanza che ha la scuola come luogo di socializzazione e di scambio culturale.

Ricercatrice: (...) Volevo chiederti se ti senti cambiata rispetto a quando sei arrivata qui [in questa scuola] e quando hai preso consapevolezza di essere un ponte fra due culture, quando ti sei sentita sicura e forte di questo.

(...)

Aisha: Cambiata da quando sono arrivata qui sì, perché sicuramente con questa classe si cambia tantissimo, veramente! Vedi il mondo in un altro modo, è il bello, proprio un ventaglio, è bellissimo. E mi son resa conto di essere un ponte ... forse all'inizio delle superiori, sì. (...) Quando sono entrata comunque in contatto un po' di più con il mondo, perché prima, va beh, sempre gli stessi compagni dalla prima alla terza media, e quando poi comunque cambi scuola, vedi nuova gente, vai in giro e così, comunque ti accorgi di questa cosa qui sicuramente.

Ricercatrice: Ci si accorge di avere delle potenzialità?

Aisha: Sì, diverse da ... Cioè no, me ne ero accorta anche un po' prima, però forse non ... non trovavo il modo comunque di comunicarle, di farle vedere.

Ricercatrice: E il modo che hai trovato per comunicarle qual è sostanzialmente?

Aisha: Per esempio io scrivo tantissimo, e ... con i miei scritti, non li faccio leggere a tante persone, però quelle persone che li leggono si accorgono subito di questa cosa qui, e perché ne parlo tanto; poi, dialogando sicuramente, poi ... in qualsiasi discorso, qualsiasi discorso io stia facendo devo sempre arrivare a parlare della mia cultura d'origine e trovo sempre il modo di collegare le due cose, sempre, e quindi se ne accorgono tanto. Poi mi ricordo sempre al liceo che era venuta una psicologa e ci aveva detto di rilassarci, di immaginare certe cose e io avevo immaginato di andare in Giordania e di avere in mano uno spago rosso, che avevo lasciato sulla costa italiana, e lo stavo portando di là e la psicologa m'ha detto che questa qua era una cosa fondamentale perché io voglio legare i miei due, i miei due ... e quindi m'è rimasta impressa questa cosa qui, sicuramente.

7.23. Elisa: per me è solo un bene, avere più radici

Elisa è una ragazza italiana, nata in Germania e frequenta il liceo linguistico. I genitori, di origine siciliana, sono emigrati in Germania e sono rimasti in questo Paese per diciassette anni; dopo la nascita delle loro figlie, sono rientrati in Italia, quando Elisa aveva sei anni. Inizialmente ritornano in Sicilia, dove Elisa frequenta la scuola primaria, ma a causa delle difficoltà nel trovare lavoro, decidono di trasferirsi di nuovo, coinvolgendo le figlie nella decisione di ritornare in Germania o trasferirsi nel nord Italia. A causa delle difficoltà linguistiche che le ragazze avrebbero incontrato in un loro eventuale trasferimento all'estero – in particolare Elisa aveva perso in buona parte la conoscenza del tedesco – decidono di venire a Bergamo, dove Elisa comincia la scuola secondaria inferiore. Questa studentessa possiede notevoli risorse personali: ottimismo, testardaggine, facilità di socializzazione, capacità di gestire il conflitto, conoscenza delle lingue. Vive la pluralità delle proprie radici come un fatto positivo da condividere con gli altri («per me è solo un

¹³⁶ Tra l'altro Aisha la prossima estate farà il suo primo viaggio in Palestina e avrà così la possibilità di conoscere da vicino un'altra parte importante della sua storia personale.

bene avere ... avere più radici»), come mi dice in più punti del nostro colloquio. Nel suo caso non so se si possa parlare di vere e proprie appartenenze: Elisa sembra più che altro aver maturato la capacità di inserirsi in contesti nuovi e di riuscire a prendere da ciascuno di essi le «risorse» a disposizione e che lei giudica importanti per la propria crescita personale. In particolare, l'esperienza in Germania è stata positiva, Elisa non si è mai sentita diversa a causa del contesto fortemente multiculturale in cui si è trovata a vivere:

Ricercatrice: E la tua esperienza in Germania come l'hai vissuta? Per quanto tu fossi piccola, però hai dei ricordi riguardo all'essere italiana in Germania?

Elisa: Eh, io mi ricordo che l'asilo che frequentavo era praticamente tre quarti provenienti da altri Paesi rispetto alla Germania, quindi non sentivi, cioè io non mi ricordo mai di essere stata al centro di disagio o di altro. L'ho vissuta sempre benissimo, avevo amici cinesi, avevo amici russi, polacchi, cioè non era, cioè non c'era nessun problema. E ti sentivi, cioè ti sentivi a casa tua praticamente. Non ...

Ricercatrice: Quindi proprio l'aspetto della multiculturalità, del multiculturalismo hai vissuto in Germania?

Elisa: Sì, sì, eh, anche quando vado a trovare i miei cugini, i miei zii in Germania, alla fine loro hanno amici comunque stranieri, non per forza italiani, o tedeschi così, quindi anche a parlarci così non, cioè è come se fossero uguali a me, solamente con una cultura diversa¹³⁷.

In quanto siciliana, a Bergamo Elisa è stata invece oggetto di pregiudizio, situazione che ha però saputo fronteggiare con determinazione. Nello stesso tempo, si rende conto di avere più possibilità nel contesto in cui attualmente vive che nella terra d'origine della sua famiglia¹³⁸, in quanto ha la possibilità di frequentare scuole di migliore qualità, di andare al cinema o fare più vita sociale. Elisa ha la possibilità di parlare della sua esperienza a scuola, in particolare con i compagni, ma non quanto vorrebbe:

Elisa: (...) è vero che si organizzano degli incontri con i ragazzi stranieri, però secondo me non ha molto, cioè non ha molto senso legalizzarli (*sic*) solo con i ragazzi stranieri tra loro, ma sarebbe bello aprirli a tutti in modo tale da ... da far prendere e comunque dare qualcosa a tutti, non solo quel gruppo di stranieri presente nella scuola.

Ricercatrice: Ho capito. E ... non ci sono iniziative aperte a tutti?

Elisa: No, di solito si parla di «i ragazzi stranieri si incontrano in quest'aula», «il pranzo per gli stranieri» ... eh, però, cioè secondo me è come fargli non pesare, però dargli importanza al fatto che sono stranieri invece che considerarli come ... come gli altri.

Come messo in luce già in altre interviste, delle attività interculturali che fossero più aperte e meno focalizzate sul discorso dell'integrazione degli alunni stranieri sono viste dagli studenti come un'occasione di scambio di esperienze e di arricchimento personale. In particolare, per Elisa, sarebbe un'occasione non

¹³⁷ Bisogna forse sottolineare il fatto che spesso i figli dei migranti, da piccoli, nella scuola, ma anche nella società, sono accettati tutto sommato abbastanza bene, sono considerati da molti un effetto «buono» dell'immigrazione. I problemi nascono eventualmente nel periodo preadolescenziale e adolescenziale, dove possono essere percepiti, per varie ragioni, come una minaccia per l'ordine sociale (cfr. Ambrosini, 2006).

¹³⁸ La storia della sua famiglia sembra caratterizzata da una notevole mobilità, essendo i suoi numerosi parenti sparsi un po' ovunque in Italia e in Europa.

solo per parlare della propria esperienza, che ritiene importante, ma anche per aprirsi ulteriormente a nuove conoscenze. Queste occasioni potrebbero diventare, in un certo senso, spazi di cosmopolitismo vissuto, fra le mura di una scuola, certo, ma come già detto non bisogna sottovalutare il ruolo che essa può avere nel favorire il dialogo e la convivenza fra mondi di diversa origine e tradizione¹³⁹. Questa pluralità di radici, dunque, risulta essere una risorsa che moltiplica le possibilità sul campo, soprattutto riguardo alle possibilità di realizzazione personale: se prima Elisa voleva iscriversi alla facoltà di lingue e magari sfruttare le risorse che la rete familiare le mette a disposizione, andando all'estero, ora vorrebbe iscriversi a giurisprudenza e diventare avvocato o magistrato e immagina una sorta di ritorno alle origini: «boh, forse io sono molto ambiziosa, penso in grande, magari non farò niente di tutto quello che penso adesso, però mi piaceva tornare in Sicilia e, non lo so, fare qualcosa contro ... contro la mafia».

7.24. Nadia: ho scoperto che ero l'unica cinese

Nadia è una ragazza cinese nata in Italia e frequenta il liceo linguistico. Questa studentessa sta attraversando un momento di difficoltà a scuola, teme addirittura di essere bocciata; quindi parliamo a lungo dei suoi problemi, del fatto che si è pentita di aver scelto l'indirizzo linguistico, dei cattivi rapporti con i professori, del suo desiderio frustrato di studiare lo spagnolo, mentre le hanno affibbiato il tedesco, e così rompiamo il ghiaccio¹⁴⁰. Nadia mi dice di essersi sempre sentita italiana, ma di essersi accorta, a un certo punto della sua vita, di essere cinese: «Mi sentivo italiana, cioè da piccola mi sentivo molto italiana, però, cioè anche se mi prendevano in giro, così. Cioè dopo, cioè una volta alle medie mi sono, cioè ho scoperto che ... cioè ho notato che ero l'unica cinese in una classe piena di italiani. Eh, quindi è stato un po' un passaggio. Però dopo è passato». Con l'arrivo dell'adolescenza, quindi, Nadia ha scoperto che quella che credeva essere la sua identità, non era vista così dagli altri; ancora oggi, ad esempio, in classe non parla, perché «il mio italiano non è che sia così ottimo, anche se sono nata qua, non parlo bene italiano, e a volte ho fatto molti errori, quindi non voglio fare interventi. Quando faccio interventi, cioè arrossisco, non capisco più niente, quindi faccio delle frasi un po' ingarbugliate, così». Attualmente con i compagni di classe non ha un buon rapporto, anche perché nella classe dove è adesso è arrivata solo quest'anno¹⁴¹. Ha avuto e ha degli scontri con alcune compagne, ma almeno in questa classe non è l'unica «straniera», anche se non sembra in grado di intessere relazioni nemmeno con questo gruppo. Se il suo senso di appartenenza al

¹³⁹ È proprio con questo significato, credo, che Elisa intenda la propria eventuale partecipazione a queste attività. Il suo stesso profilo credo corrisponda al cosmopolitismo come gioco (Bosisio et al, 2005). La sua biografia mi sembra inoltre paragonabile a quella di Carla (cfr. *ivi*, § 7.10) con la differenza che le risorse personali a disposizione di Elisa sono maggiori; il capitale culturale della famiglia è invece medio-basso, così come lo status socio-economico.

¹⁴⁰ Durante il nostro colloquio ho l'impressione che Nadia abbia molto bisogno di parlare con una figura adulta che la sappia ascoltare, tanto che, alla fine dell'intervista, ci fermiamo ancora un po' a chiacchierare.

¹⁴¹ La sua classe precedente infatti è stata smistata in due classi diverse.

Paese in cui è nata è stato fortemente messo in discussione, Nadia non sente nemmeno di appartenere al Paese d'origine e si sente molto in imbarazzo quando qualcuno le chiede informazioni sulla Cina:

Ricercatrice: Ci sono state delle occasioni a scuola in cui hai sentito che la tua cultura d'origine ti è utile per il percorso che stai facendo a scuola?

Nadia: Beh, sì, però ... cioè mi hanno chiesto sempre di parlare sulla Cina, però io non è che sapevo molto. I miei genitori più che altro lavorano tutto il giorno e quindi non è che parlano molto della Cina, come la vedevano loro, com'era un tempo, com'è adesso. Per esempio cioè mi dicono molto di guardare il telegiornale cinese, però io lo guardo non capisco niente, quindi cambio canale, quindi loro si offendono perché «ma sei cinese, devi guardare il telegiornale cinese, devi sapere cosa succede», «sì, mamma, però non voglio, non capisco niente». Quindi ...

La sua origine cinese e il riferimento a questa cultura è sentito da Nadia come «un peso», proprio perché le mancano quei riferimenti culturali che le permetterebbero di mantenere un legame con un Paese lontano e che ha visto solo tre volte. Innanzitutto, i genitori sono spesso assenti e quindi non hanno tempo di parlarle della Cina che loro hanno conosciuto¹⁴². Secondariamente, la sua conoscenza del cinese non è buona e anche in questo caso il percorso di apprendimento della madrelingua risulta piuttosto accidentato, oltre che essere il frutto di un'imposizione:

Ricercatrice: Quindi tu, in casa che lingua parli?

Nadia: Allora, parlo il cinese, il cinese mandarino, però prima allora, ho due sorelle più piccole, alla terza sorella, la più piccola, è arrivata la baby sitter che parlava solo cinese, prima di lei io parlavo solo dialetto e quindi non parlavo mai cinese, proprio cinese ufficiale, e quindi è stato, quindi anche per me è stato un po' penalizzante.

Ricercatrice: Ho capito.

Nadia: Mentre se i miei genitori mi avessero già cominciato da piccola a parlare cinese, cioè adesso forse cioè parlerei meglio cioè il cinese, intendo, invece ...

Ricercatrice: Perché tu parli più il dialetto?

Nadia: No adesso parlo solo cinese, perché ho perso il dialetto.

Ricercatrice: Ah, ho capito.

Nadia: Sì, perché a sentire il suono del dialetto, cioè non mi piace, cioè è troppo ... non è melodioso, così, e quindi ...

(...)

Ricercatrice: Ma tu l'hai sentita ... come l'hai sentita questa cosa, come la vivi questa cosa che mi sembra di capire che i tuoi genitori ci tengano che tu rimanga legata, no? In qualche modo ...

Nadia: Sì, cioè mi sento un po' obbligata a parlare il cinese. Perché adesso, anche adesso vado a scuola di cinese, no? A imparare da una professoressa cinese, proprio che viene dalla Cina, così, però mi sento molto obbligata. E poi dopo, cioè la professoressa non è che sia così tanto brava.

¹⁴² Il problema di una vera e propria solitudine familiare nel caso di giovani cinesi è emerso in diversi studi, così come quello dell'insuccesso scolastico che riguarda la seconda generazione di cinesi (cfr. Ambrosini, 2006; Bosisio et al, 2005).

Nadia, inoltre, non ha amici al di fuori della scuola; anche se non lamenta mai di sentirsi sola, è evidente che Nadia sperimenta quel senso di *homelessness*, di appartenenze deboli o assenti¹⁴³, che caratterizza quei ragazzi che si sentono estraniati dalla cultura tradizionale dei loro familiari, senza peraltro sentirsi inseriti nella cultura della società ospitante. Questo senso di straniamento può essere caratteristico anche di giovani nati o cresciuti in Italia e quindi con una storia apparentemente stabile¹⁴⁴. Nei confronti dei suoi genitori, Nadia sperimenta un conflitto riguardo alla percezione degli scopi della vita, dei modi di programmare il futuro, delle priorità da seguire: se la madre è totalmente immersa nell'attività lavorativa e vorrebbe per la figlia una professione di prestigio che le permetta di guadagnare bene e dunque di lavorare meno, Nadia vorrebbe fare l'archeologa («viaggi, scavi, trovi cose che (...) riporti alla luce», quasi una metafora del lungo scavo interiore che l'attende); se da parte dei genitori vi è la paura di perdere il lavoro e di essere rispediti in Cina, motivo per cui deve studiare il cinese, Nadia è sicura che questo non accadrà, perché «di norma tutti i cinesi sono dei grandi lavoratori, cioè mandano avanti più o meno l'economia italiana»; se per loro è importante il lavoro, per Nadia sarà fondamentale dare ai suoi figli quell'affetto che non ha ricevuto; se essi le impongono tutta una serie di decisioni, Nadia vuole crescere i suoi figli in modo meno autoritario, lasciandoli liberi nelle scelte, soprattutto riguardo alle loro appartenenze («Cioè li lascerò liberi di scegliere quello che vorranno, cioè non è che vorrei essere troppo ... autoritaria (...), son cinese quindi voi dovete, voi siete più o meno cinesi, quindi voi dovete imparare la lingua cinese, cioè li lascerò scegliere, cioè li lascerò liberi»). Anche la scuola che sta frequentando e gli adulti che vi incontra non sembrano essere per Nadia un punto di riferimento; oltre a non avere dei buoni rapporti con i professori, Nadia non apprezza le attività interculturali rivolte agli stranieri, proprio perché le trasmettono quel senso di separatezza che non fa che acuire il suo isolamento. Come molti ragazzi nella sua condizione, dunque, Nadia, pur essendo nata in Italia, non ha le capacità e le risorse per inserirsi con i compagni italiani o stranieri, e non desidera tornare nel Paese d'origine, che le è estraneo.

¹⁴³ Cfr. Bosisio et al, 2005.

¹⁴⁴ Il profilo a cui appartiene Nadia è dunque quello della marginalità.

Capitolo 8

Profili comuni e strategie identitarie

8.1. Le domande specifiche di ricerca

Alla fine dell'analisi descritta nel capitolo precedente, in cui ho cercato di tratteggiare il profilo di ciascun studente e studentessa, mettendone in evidenza il percorso personale e le appartenenze espresse nel corso delle interviste, in questo capitolo cercherò di mettere in dialogo i diversi profili emersi, in modo da individuare dei profili comuni, che descriverò nel paragrafo che segue, confrontandone caratteristiche, significati e strategie. Le domande a cui cercherò di rispondere sono le seguenti:

- quali sono le identificazioni e le distinzioni che i giovani hanno a disposizione per costruire la propria identità?

- quali di queste identificazioni e distinzioni vengono utilizzate nel contesto scolastico e con quali significati?

Successivamente, cercherò di comparare i profili emersi secondo le tipologie di studenti oggetto dell'analisi¹, cercando poi di rispondere alle seguenti domande specifiche di ricerca:

- quali sono i fattori che possono incidere sulla scelta del modello di identificazione?

- quali strategie gli studenti utilizzano per agire le proprie appartenenze a scuola, in quali spazi e momenti?

Quello che si vuole qui mettere in evidenza non è tanto una regolarità statistica, essendo la ricerca di natura qualitativa, ma dei tratti comuni che potranno aprire nuove piste di ricerca, oltre che alimentare la riflessione sulla natura delle interazioni fra diversità ed educazione, per quanto riguarda, in particolare, un dibattito rigoroso ed approfondito sui modelli di identità e le strategie di gestione della diversità, nonché sul concetto di «cittadinanza globale».

8.2. Una pluralità di appartenenze

Il primo dato che balza all'occhio nelle interviste è la pluralità di appartenenze che quasi tutti i giovani intervistati hanno a disposizione. In base ad una prima analisi delle diverse categorie utilizzate, si vede come le appartenenze più frequentemente emerse siano quella nazionale (riferita sia al Paese d'origine che al Paese d'accoglienza), presente nella maggioranza dei casi², quella a gruppi di pari, presente anche qui per

¹ Migranti e seconde generazioni; di origine italiana e figli di coppia mista.

² In 15 interviste su 24.

la maggioranza degli intervistati³, a cui fanno seguito quella religiosa⁴, quella generazionale e al gruppo degli immigrati⁵, mentre quella emersa con meno frequenza è quella di genere⁶.

In particolare, è da sottolineare l'importanza dell'appartenenza a gruppi di pari; a mio parere l'emergere di questo elemento non era scontato, sia per il focus delle interviste che era centrato soprattutto sulla diversità culturale intesa come la differenza fra le provenienze nazionali degli intervistati, sia per il contesto stesso in cui si sono svolti i colloqui, cioè la scuola che, come vedremo, spesso viene considerata dai ragazzi e dalle ragazze, anche se non da tutti, il luogo dove la diversità, intesa anche come l'insieme delle peculiarità e dei gusti personali, non deve o non può comparire. Quello che si cercherà di mettere in evidenza è il fatto che molteplici sono i significati attribuiti a queste appartenenze e come essi siano variabili anche nel caso dello stesso profilo. Inoltre, le strategie e i modelli di identificazione spesso si sovrappongono, per cui quanto segue è solo una proposta interpretativa, quella più probabile e ragionevole, ma queste appartenenze, oltre che variare nella loro composizione e nel loro intreccio, unici da soggetto a soggetto, variano anche nel tempo, per cui una scelta identitaria valida oggi, potrebbe non esserlo più domani. Quel che è certo è il fatto che i ragazzi e le ragazze intervistati hanno a disposizione numerose possibilità di identificazione e di distinzione⁷; diverse sono però le possibilità e le capacità date a ciascuno di gestire e interpretare queste appartenenze, non sempre scelte, a volte subite, per costruire un'immagine di sé in cui potersi riconoscere.

8.2.1. Biculturalismo

La maggioranza degli studenti e delle studentesse intervistati ha manifestato di sentire una doppia appartenenza, nei confronti sia della cultura del Paese d'origine che di quella del Paese d'accoglienza. La maggioranza di essi appartiene alle seconde generazioni in senso stretto, cioè ai ragazzi nati in Italia da genitori d'origine straniera, confermando quanto già emerso nella letteratura⁸; tre di essi fanno parte della generazione 1,75, cioè sono arrivati in Italia in tenera età, entro i cinque anni, e di fatto hanno iniziato in Italia il percorso di scolarizzazione; infine, una ragazza appartenente a questo gruppo è arrivata in Italia all'età di sette anni ed ha quindi iniziato il proprio percorso scolastico nella scuola primaria, mentre un'altra è figlia di coppia mista⁹.

Un primo gruppo di studenti e studentesse manifesta una forte appartenenza nei confronti del Paese d'origine e della sua cultura, ma non sempre essa assume il valore di rivendicazione della propria doppia

³ In 14 interviste su 24.

⁴ Presente in 9 interviste su 24.

⁵ Entrambe con 5 occorrenze.

⁶ Con 2 occorrenze; questo fatto è forse dovuto alla prevalenza del genere femminile in entrambi gli istituti.

⁷ Fra queste ultime, le più presenti sono quelle relative alla presa di distanza dalla cultura d'origine e dal gruppo degli stranieri o dei connazionali; mentre in altri casi, è stato espresso il sentimento di un'esclusione dal gruppo dei pari o dalla società d'accoglienza.

⁸ Phinney, Devich-Navarro, 1997.

⁹ Riepilogando, su 24 intervistati, 9 manifestano una doppia appartenenza, di cui 4 sono di seconda generazione, 4 migranti inseriti nella scuola primaria e una figlia di coppia mista.

identità nel contesto scolastico e sociale; in alcuni casi, questi ragazzi e ragazze vedono il proprio biculturalismo come un arricchimento personale o come una dimensione da vivere nello spazio privato della famiglia e del gruppo di amici. I codici di comportamento legati alla cultura d'origine, alla religione e trasmessi dalla famiglia vengono seguiti anche a scuola; questo non necessariamente porta con sé la rivendicazione di uno spazio di dialogo e di confronto pubblico e aperto, ma si esercita piuttosto nelle relazioni individuali fra compagni e compagne.

Ricercatrice: E a scuola con i tuoi compagni senti che questi valori di cui mi hai parlato, il rispetto, sono condivisi?

Seynabou: Ehm, forse cioè con una o due mie compagne, poi con le altre di questi argomenti non parlo tanto, più che altro magari riguardo alla religione, no? Per esempio la mia compagna che viene dal mio stesso paese, quando siamo in pullman, parlo un po' dell'islam, che alla fine non è una cosa così diversa dal cristianesimo, perché è un'altra ... è una religione che deriva dal cristianesimo, e poi essendo in Italia comunque è un paese ateo, e cioè dove i cristiani non ... anche se dicono di essere cristiani non lo sono praticamente. E gli spiego un po' come si prega, i messaggi, i principi, le basi dell'islam che poi sono le stesse del cristianesimo.

In altri casi, invece, è più presente il desiderio di vivere la propria doppia identità pubblicamente, di mostrarla quasi fosse un segno distintivo, anche creandosi lo spazio e le occasioni per il dialogo e il confronto con gli altri:

Aisha: Per esempio io scrivo tantissimo, e ... con i miei scritti, non li faccio leggere a tante persone, però quelle persone che li leggono si accorgono subito di questa cosa qui [della doppia identità], e perché ne parlo tanto; poi, dialogando sicuramente, poi ... in qualsiasi discorso, qualsiasi discorso io stia facendo devo sempre arrivare a parlare della mia cultura d'origine e trovo sempre il modo di collegare le due cose, sempre, e quindi si accorgono tanto.

La vicinanza con la propria cultura d'origine, dunque, per quanto sentita, non sempre risulta visibile all'esterno e solo in pochi casi assume i caratteri di una vera e propria rivendicazione della pluralità delle proprie origini. Quest'ultima a volte può assumere la coloritura tipica del cosmopolitismo ed essere dunque proiettata più nel futuro che nel passato, come possibilità di definirsi a partire da ulteriori apporti ed innesti, in una concezione dell'identità non solo molteplice, ma anche in divenire¹⁰. In altri casi, invece, questa vicinanza è sostenuta dall'appartenenza ad una rete transnazionale o nazionale/etnica o pan-etnica, che, però, non trova spazio nel contesto scolastico¹¹.

¹⁰ A mio parere la rappresentazione delle appartenenze come insiemi che si sovrappongono in parte l'uno all'altro, per cui l'individuo si situerebbe o all'intersezione o alternativamente all'interno dell'uno o dell'altro, così come presentata in Phinney, Devich-Navarro, 1997, risulta piuttosto limitata ad esprimere il rapporto che i ragazzi biculturali hanno con le loro due culture d'appartenenza. Inoltre, è da mettere in discussione il fatto che un forte senso di appartenenza alla cultura d'origine sia automaticamente vissuto sul piano della rivendicazione dell'identità culturale.

¹¹ Un oggetto di studio interessante potrebbe essere quello dei rapporti fra l'istituzione scolastica e l'associazionismo legato alle diverse realtà culturali presenti sul territorio.

Un secondo gruppo di studenti manifesta invece un legame più debole nei confronti della cultura d'origine e, pur ritenendosi biculturale, tende ad identificarsi con la cultura del Paese d'accoglienza. Se questo è abbastanza scontato per la studentessa figlia di coppia mista¹², lo è meno per le seconde generazioni e per gli studenti primo-migranti che, seppur in Italia da molti anni, sono nati in un altro Paese. In questo gruppo alcuni studenti tendono a porre una distinzione fra essi e il gruppo dei connazionali, per la volontà di non vedersi accomunati agli stereotipi che riguardano sia il proprio gruppo che gli "stranieri" in generale. La sottolineatura dell'appartenenza al Paese d'accoglienza e della distanza che li separa dal Paese d'origine ha dunque prevalentemente questo significato di distinzione dalle rappresentazioni negative e stereotipate presenti nei mass-media e nella società d'accoglienza.

Ricercatrice: E tu senti tanto la differenza da quello che dici con i tuoi connazionali (...)?

Juliana: Sì, la sento molto, non ... non per ... non bisogna generalizzare comunque. Devo dire che generalmente c'è un fenomeno in Albania: le persone che vivono all'estero sia in Italia, Francia o America comunque, hanno una mentalità completamente diversa, perché ... comunque vedendo il mondo, sanno come funziona, diciamo, si sono integrati molto bene alcuni ... da diverse generazioni si trovano per esempio in America, così, no. E comunque anche la mentalità è molto più aperta.

Ricercatrice: E che cosa senti di .. che ti lega alla Bolivia? Che cosa ... mi hai detto «dentro mi sento boliviana», in che cosa in particolare?

Mariana: Allora ... vediamo (ride) eh, uno perché son nata lì, primo e quindi poi sono abituata, cioè mi piace il posto com'è, più allegro, rispetto a qua, perché sono più feste, però per certi aspetti non mi piace un po' il ... come si comportano, così. Certe volte mi sento di essere boliviana, certe volte vorrei non esserlo, per alcuni comportamenti che fanno altre persone.

Ricercatrice: Ma qui in Italia?

Mariana: Sì, qua in Italia, perché la maggior parte qua dicono «eh i boliviani bevono», ma non son tutti boliviani, sono alcuni, tipo mio papà o ... e mia mamma non bevono proprio, non gli piace bere. E va beh, neanche io e mia sorella.

Ricercatrice: Ho capito. E quindi, dipende un po' dalle circostanze?

Mariana: Sì, dipende dalle circostanze. Se mi paragonano a esser boliviana in senso buono, gentile, che sono allegra, e so socializzare, quello sì, mi piace, ma se dicono «tu sei boliviana e bevi» non mi piace, non è tanto bello dire «te sei boliviana» selezioni già, boliviani, bevono, e quindi si comportano male. No, non è giusto così.

In altre circostanze, la distanza con la propria cultura d'origine è invece un dato di fatto, perché sono stati mantenuti pochi rapporti con il Paese di provenienza, in casa si è parlato prevalentemente l'italiano e si è persa la capacità di parlare la madrelingua.

Altre appartenenze contribuiscono ulteriormente a definire questo profilo. L'appartenenza di genere può assumere il significato di un'ulteriore presa di distanza dalla cultura della propria comunità d'origine nei suoi aspetti considerati come più retrogradi:

¹² La quale ha nel genitore di nazionalità italiana un importante «mediatore» con la cultura del Paese.

Juliana: E poi un'altra cosa molto brutta nella società albanese è come viene trattata la donna, perché ... non ... mi viene da compararla ad alcuni paesi del sud ... Italia, capito. In cui la donna magari deve stare a casa, badare ai figli, magari non ha gli stessi diritti di un uomo, magari viene maltrattata, però non può denunciare, perché anche le leggi non ... non ci sono, non penso ... C'è forse un ministro delle pari opportunità ma che comunque non è come qua in Italia, non esiste poi la denuncia per *stalking*, queste cose qua.

Se le appartenenze nazionali emergono con maggior frequenza in questo gruppo piuttosto che in altri, come facilmente intuibile, anche l'appartenenza a gruppi di pari emerge con una certa frequenza¹³. Che importanza e quale significato assume il rapporto con i coetanei nel definire la propria identità per i membri di questo gruppo? Pur con le dovute cautele, vista l'esiguità del campione, sembrerebbe che esso rivesta più importanza per i ragazzi con un'appartenenza debole nei confronti della cultura d'origine, che per quelli che manifestano un senso di appartenenza forte. Per i primi esso costituisce un sostegno al processo di costruzione della propria identità e in alcuni casi un segno di distinzione: con gli amici ci si sente accettati pienamente, ci si può confidare come non si farebbe mai con i compagni di classe, ci si proietta nel futuro con le stesse speranze e gli stessi obiettivi, si può osare far emergere con meno timidezza le proprie origini culturali diverse, trovando similitudini e facendo confronti. Per i secondi, invece, il gruppo dei pari sembra avere un ruolo meno determinante, con una maggior apertura verso l'esterno; ad esempio, con i propri amici si condividono hobbies e interessi, oppure ci si può avventurare alla scoperta di nuove culture estranee sia alla propria che a quella altrui, magari attraverso la frequentazione di ristoranti «etnici», in un gioco di sperimentazioni che diventa motivo di condivisione e di unione.

Anche la maggior parte delle occorrenze relative all'appartenenza religiosa emerse durante l'analisi delle interviste appartengono a questo profilo, ma anche in questo caso risulta impossibile attribuire ad esse un significato univoco: se in alcuni casi l'appartenenza religiosa rafforza la vicinanza con il gruppo d'origine e la famiglia¹⁴, in altri diventa occasione di prossimità alla cultura della società in cui si vive, per cui, in presenza della medesima credenza, si guarda più alla sostanza del messaggio che alla diversità del rito o della pratica. Da quanto detto finora, risulta che la doppia appartenenza non viene tanto vissuta come «esclusiva», quanto come una risorsa personale da far dialogare anche con le altre comunità a cui si sente di appartenere. La volontà di viverla pienamente e liberamente nel contesto scolastico e sociale richiede però una forte motivazione e si può scontrare con le visioni stereotipate diffuse sugli «stranieri», richiedendo dunque ai ragazzi notevoli capacità nel gestire le proprie appartenenze a seconda delle situazioni e delle circostanze¹⁵. Laddove questo accade, l'impressione è che il soggetto abbia davvero a disposizione una molteplicità di risorse e che possa far dialogare in modo armonioso, o quanto meno non conflittuale, il polo

¹³ In particolare in 6 interviste sulle 14 totali in cui compare.

¹⁴ Anche nel caso in cui la religione sia quella maggioritaria nel Paese d'accoglienza.

¹⁵ Come nel caso di una ragazza che, pur cercando di distinguersi dal gruppo dei connazionali e dalla rappresentazione diffusa su di essi, valorizza la propria condizione di migrante e partecipa alle attività interculturali organizzate dalla scuola.

dell'individuo, cioè del pieno godimento dei diritti nello spazio pubblico, con quello dell'identità; quest'ultima, inoltre, va ad arricchire e a rafforzare il soggetto, perché laddove un'appartenenza importante viene recuperata, essa diventa fonte di senso, insieme alle altre, per l'intera esistenza¹⁶. La rivendicazione della propria appartenenza ad una comunità minoritaria, dal punto di vista nazionale o religioso, non è tuttavia scontata per queste «identità col trattino», come altrove sono state definite, anche nel caso di un forte sentimento di appartenenza. Se possiamo dunque ritenere valida la suggestione degli autori precedentemente visti¹⁷ in merito alla molteplicità di sfumature all'interno della categoria dei biculturali, è invece ancora tutto da indagare, a mio parere, il peso che, nel determinare la scelta della rivendicazione della propria identità nello spazio pubblico, rivestono da un lato il contesto della società d'accoglienza - dove sono ancora poco presenti forti comunità etniche, dovute all'estrema frammentazione della popolazione immigrata in molteplici gruppi nazionali, e dove l'idea diffusa in merito all'integrazione è ancora prevalentemente quella dell'assimilazione – e dall'altro le motivazioni personali e le opzioni educative familiari.

8.2.2. Cosmopolitismo

Un secondo gruppo appartiene al profilo che è stato precedentemente definito come cosmopolita ed è composto di ragazze, tutte di nazionalità italiana e in un caso di «famiglia mista»¹⁸. Per queste studentesse non emerge alcun riferimento ad un'appartenenza nazionale, che risulta assente oppure scomposta e decostruita in diversi elementi come l'appartenenza regionale e, dunque, messa in discussione. Il modello del cosmopolitismo è estremamente vario, ma converge nel valore assegnato ad esperienze come la mobilità spaziale e culturale, la capacità di sentirsi «a casa» in diversi luoghi e di interagire con persone di diversa cultura e provenienza, la curiosità nei confronti della diversità culturale e dell'apprendimento delle lingue come strumenti per poter realizzare questa aspirazione ad una «cittadinanza globale».

Giulia: (...) lo adoro viaggiare, mi piace tantissimo, e a me lavorare con la gente, a contatto con la gente, lavorare in un ufficio, io non mi vedrei mai, proprio mai, però io stare fuori all'aria aperta, andare di qua, andare di là, con le amiche, con le persone, assolutamente, consigliare alle persone è il mio forte proprio, mi piace tantissimo, e quindi secondo me era l'ideale, proprio l'ideale, poi mi piace appunto stare a contatto con l'ambiente, viaggiare, mi piace viaggiare tantissimo, poi ho anche l'opportunità di avere parenti in America, quindi continuo sempre avanti e indietro, è meraviglioso (...)

¹⁶ «In certi casi, o a certe tappe dell'esperienza personale, il riferimento a un'identità collettiva è fonte o fattore di soggettivazione. Essa si rivela persino fondatrice del soggetto: la persona si costruisce mettendo in luce una differenza che conferisce un senso a un'esperienza esistenziale fino a quel momento vissuta come confusa o senza speranza; o meglio ancora, vi ritrova le risorse simboliche che gli permettono di rovesciare uno stigma che la negava in quanto soggetto, o gli impediva di esprimersi come tale» (Wieviorka, 2005, p. 142). Un esempio è il caso della giovane studentessa musulmana che, valorizzando le sue origini, scopre di essere un ponte fra la sua cultura e quella italiana.

¹⁷ In particolare Phinney, Devich-Navarro, 1997; Brunelli et al, 2010.

¹⁸ Si tratta di 4 casi su 24, anche se una ragazza, precedentemente incluse fra le doppie appartenenze, può essere associata in parte anche a questo gruppo.

- Marilena: (...) Io sono appassionata di cultura sud-est asiatica, quindi quando, cioè io pratico beh ... extra-scolariamente (*sic*) faccio disegno, studio fumetto asiatico, giapponese, quindi seguo corsi, seguo cose, poi tipo studio, appunto perché poi nei prossimi anni andrò in Giappone a studiare, quindi studio la lingua, studio la cultura (...) Per ... perché poi quando vado almeno so come comportarmi, poi va beh allargo la cosa anche in altri paesi tipo Cina, Corea, Thailandia, per cui mi documento, leggo sempre notizie, studio le cose.
- Elisa: Sì, eh, quando comunque anche in classe ho persone che vengono da ... comunque persone che vengono da altri Paesi così, alla fine racconta un po' le sue esperienze, e comunque riesci anche a fare un paragone, io faccio spesso dei paragoni fra la Sicilia, fra Bergamo e la Germania, perché comunque sono posti diversi, con anche persone diverse, modi di fare diversi. Quindi dici prendo il massimo da un posto, il massimo da un altro posto, il massimo da un altro posto, cerchi di ... di migliorarti fra virgolette nelle diverse cose.

Le ragazze appartenenti a questo profilo hanno avuto tutte la possibilità di vivere, almeno per un certo periodo, in contesti multiculturali, ma per ragioni diverse: alcune si sono spostate più volte con la famiglia sia in Italia che all'estero, mentre altre vivono questa situazione a scuola, nella loro classe. Tutte hanno avuto o avranno l'opportunità di viaggiare e passare almeno un periodo di tempo in un altro Paese. Per questa categoria identitaria curiosamente non emergono molte appartenenze: non quella nazionale, come già sottolineato, né quella religiosa, mentre più frequente è quella con il gruppo dei pari e generazionale. Nei confronti dei coetanei queste ragazze sembrano essere più interessate a cogliere le similitudini che le differenze; con loro condividono la cultura giovanile e ne tollerano anche divergenze di pensiero e d'opinione, spesso oggetto di discussione e di confronto. Sono infatti consapevoli del fatto che aprirsi alla diversità non è una cosa né scontata, né comune, nemmeno nel proprio gruppo di amici, e sono convinte che l'apertura e la capacità di «relativizzare» la propria cultura sia un valore positivo e una risorsa, che in alcuni casi ha cambiato radicalmente il loro punto di vista sul mondo. Questa appartenenza a un mondo comune e condiviso, senza steccati culturali, linguistici o religiosi, assume anche un forte valore anti-gerarchico, basato sulla convinzione che le culture non debbano essere tanto comunità in cui ciascuno è rinchiuso, ma appunto risorse a cui attingere liberamente. Questa visione, per certi versi utopica, è nutrita però da esperienze di vita e risorse personali differenziate, per cui è da vedere se questa apertura diventerà un'effettiva capacità di gestirsi in un ambiente multiculturale, in quanto il rischio, in assenza di reti familiari forti o di un buon capitale culturale, è che questo modello identitario diventi fonte di frustrazione o di anomia, nel momento in cui non riesca a realizzarsi. Un altro rischio è inoltre quello di vedere le proprie appartenenze appiattite sul modello di consumo proposto dal mercato, che sfrutta e alimenta questo tipo di immaginario soprattutto fra i giovani a fini commerciali¹⁹.

8.2.3. Marginalità

Altri quattro studenti, due maschi e due femmine, appartengono al gruppo dei marginali: essi sono nella maggioranza dei casi migranti da poco tempo in Italia, confermando quanto messo in luce dalla letteratura,

¹⁹ Si pensi, ad esempio, ai modelli proposti da canali televisivi come MTV, o all'intensa frequentazione di internet e dei social network da parte degli adolescenti, che alimentano l'idea della mobilità come scelta di vita.

ma con un caso di seconda generazione²⁰. I soggetti marginali non dovrebbero sentire un senso di appartenenza né con la comunità d'origine, né con quella d'accoglienza; in realtà, risulta difficile, più che in altri casi, attribuire in modo univoco e senza incertezze queste categorie, perché significherebbe pensare ad un soggetto totalmente sradicato che costituisce, a mio parere, una situazione limite. Vista oltretutto l'età dei giovani intervistati, credo sia più corretto parlare di «marginalità di passaggio» (Valtolina, 2006) e introdurre tutta una serie di sfumature, che cercherò di mettere in evidenza. Innanzitutto, se in tutti gli intervistati emerge un senso di non appartenenza alla comunità d'accoglienza, questo varia molto da caso a caso, nel tempo e nello spazio: vi è chi non si sente accolto a scuola e non ha altre relazioni significative al di fuori dell'ambito scolastico; chi ha preso consapevolezza della propria estraneità a un certo punto della propria esistenza; chi si sente estraneo in alcune situazioni o per alcuni aspetti del proprio modo di essere o dei propri codici di comportamento; chi sente questa estraneità acuirsi soprattutto per le difficoltà di comunicazione in una lingua che ancora non padroneggia. Posso però affermare che in tutti questi studenti il senso di isolamento rispetto alla cultura dominante è piuttosto palpabile, come anche le altre identificazioni messe in atto da questo gruppo confermano, come si vedrà poco più avanti. Per quanto riguarda, invece, l'appartenenza alla cultura d'origine, non sempre essa è del tutto assente e anche qui le sfumature sono diverse: c'è chi sente questa cultura come un peso e la rifiuta; chi ne è orgoglioso, ma non ha a disposizione reti di sostegno che possano tramutarla in una risorsa effettivamente spendibile nella società in cui vive; chi la trascura o la nasconde, a favore di un'attenzione al contesto in cui vorrebbe sentirsi accolto; chi, nonostante le difficoltà, sta già accogliendo in sé elementi della nuova cultura, ma ancora non ha gli strumenti per mettere in atto delle negoziazioni con la cultura tradizionale, e quindi è in qualche modo ai margini di entrambe. Interessante e in parte chiarificatore è andare a vedere le altre identificazioni di questi ragazzi. La più presente è quella con il gruppo degli «stranieri», così come sono genericamente intesi e rappresentati nella società d'accoglienza²¹: ci si sente accomunati a coloro che non parlano bene la lingua, che hanno tratti somatici diversi, che hanno difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro e devono accettare lavori poco qualificati. L'appartenenza a gruppi di pari può essere invece il veicolo per un veloce inserimento nel contesto d'accoglienza²², ma anche questa risorsa sembra non essere disponibile nei casi qui considerati: nessuno fa riferimento al fatto di essere ben inserito in un gruppo stabile di amici; i contatti con i coetanei sono occasionali o si limitano a quelli con i compagni di classe; vi è poi il caso di una ragazza che non ha amici né fra i compagni, né fuori dalla scuola.

Ricercatrice: E ... che cosa ... che cosa condividi ... cioè hai degli amici qui? Mi dicevi che tu non hai tanti amici.

Adrian: Tantissimi no. A parte un altro compagno di classe che non frequenta tantissimo, per cui vado d'accordo, e poi un altro, va beh, un altro amico [nella scuola che frequentavo prima],

²⁰ Che può essere spiegato con la comunità culturale di appartenenza, quella cinese.

²¹ E carichi di quell'ambivalenza che li vede potenzialmente ospiti e nemici (cfr. Cannarozzo, 2007).

²² Come vedremo nel caso del mimetismo.

che però ... con il quale però ho smesso di interagire, no? E poi un'altra amica, rumena, è venuta qua a Bergamo prima di me, cinque anni prima di me, e siamo amici ancora con lei e poi va beh ... basta una mano per contarli.

Michael: (...) Tipo alle medie era molto difficile che qualcuno mi parlasse, no, che qualcuno cercasse all'intervallo così che qualcuno socializzasse con me. Mentre questo periodo oppure anche in giro per il paese così, la vedo, è normale, tipo qualcuno ne parliamo, scherziamo, parliamo così, mi piace molto per questo aspetto.

Ricercatrice: Hai un gruppo di amici?

Nadia: Sì, ce li ho, però non è che ... cioè non ho dei legami così forti, anche se cioè per esempio con le medie, con la mia amica delle medie ci potevo parlare, però loro mi ignorano, quindi ... cioè ho notato che il legame non è così tanto forte.

Ricercatrice: Ho capito, ma gli amici delle medie che hai qui a scuola?

Nadia: Sì, ne ho una, S., poi la J., che era sempre della mia stessa scuola, poi una mia compagna che poi ha cambiato scuola.

Ricercatrice: E hai notato che comunque non ... non sei riuscita a mantenere rapporti con queste persone?

Nadia: No, perché la S., a parte che cioè è in un'altra classe, sta con altre persone, la J. l'ho trovata un po' ... evasiva, un po' proprio, cioè un po' non so come dirlo ...

Ricercatrice: Non riesci a instaurare un legame.

Nadia: Eh, no, perché cioè ma perché a me sembra quasi che cioè sia come una ruota di scorta, quando ci sono gli altri, va dagli altri, mi lascia da sola, quando non c'è nessuno, viene con me, quindi sembra quasi che sia una ruota di scorta che ...

Ricercatrice: E invece con i tuoi amici diciamo fuori dalla scuola hai ... ne hai?

Nadia: Non esco mai (si schernisce).

La marginalità di passaggio sembra dunque essere una condizione in cui il triangolo della differenza si ripiega su se stesso, affonda o implode²³, in quanto nessuno dei tre poli sembra essere in grado di reggere il peso di questa situazione esistenziale, per quanto temporanea possa essere: non l'identità, perché non è possibile riconoscersi nel sistema di valori di nessuna comunità o gruppo; non l'individuo, che vede difficilmente praticabile l'accesso alle risorse che permetterebbero l'esercizio dei propri diritti, soprattutto in assenza di un sostegno esterno; non il soggetto, che risulta impoverito dalla scarsità di relazioni e di risorse, isolato, senza la possibilità di padroneggiare la propria esperienza e di darle un senso. Gli esiti a cui questa condizione può precludere sono diversi e nei casi esaminati si può intravedere la possibilità di raddrizzare e rafforzare almeno uno dei tre poli, a seconda delle risorse che, comunque, questi ragazzi e ragazze hanno a disposizione. Il rischio è però quello di una costruzione di sé squilibrata o a favore del mimetismo, e quindi della negazione della molteplicità delle proprie appartenenze, verso il conformismo sociale, o a favore della chiusura in un'identità «rifugio», che metta al riparo da qualsiasi evento perturbante l'assetto raggiunto.

²³ Cfr. Wieviorka, 2005, pp. 159 ss.

8.2.4. Individualismo

Sotto questa definizione ho deciso di collocare tre ragazzi italiani i quali non sembravano appartenere a nessun gruppo, in quanto non hanno espresso particolari forme di identificazione, se non quella con il gruppo dei pari e, in un caso, con la cultura d'origine. L'analisi di questi casi sarà qui piuttosto breve e verrà ripresa più puntualmente nel confronto per categorie di soggetti. Questi ragazzi hanno espresso nelle interviste un forte sentimento della loro «singolarità», del loro essere unici e della possibilità di svincolarsi da qualsiasi vincolo di «fedeltà» a un gruppo, a una fede, a un sistema di valori. Questo modello potrebbe essere in parte ricondotto al «cosmopolitismo come libertà»²⁴, ma in realtà nessuno di questi ragazzi ha accennato al fatto di condividere il proprio tempo e i propri interessi con persone di cultura diversa dalla propria, anche se spesso fra gli amici è presente la differenza per genere. I gruppi di coetanei a cui i ragazzi fanno riferimento sembrano però molto importanti per definire la loro identità ed è solo all'interno di questi gruppi che essi sentono di poter manifestare pienamente sé stessi:

Roberto: Con i miei amici ho molto in comune, cioè siamo tutti comunque simili, no, simili, però, cioè ci ritroviamo benissimo, siamo sincronici, comunque siamo non so come definirlo, comunque ci troviamo molto mentalmente e quindi forse anche per questo che usciamo comunque insieme.

Sebastiano: Anche a livello di provare le cose, o di cosa faccio il sabato sera con gli amici ... c'è questa diversità. (...) Cioè, non so ... con gli amici il sabato sera magari (...) i miei compagni vanno a casa di qualcuno si mettono a guardare un film, e tutto, noi preferiamo ... non so, uscire, anche poi se non si sa dove si va e farà un freddo cane o ci stancheremo, noi usciamo e andiamo «a caso» e scegliamo al momento come divertirci, non è un ... cioè una cosa non più diciamo, per usare il termine uscire dagli schemi, non nel senso del vantarsi di uscire dagli schemi, però a livello di approccio.

Sebastiano: Fuori da scuola sì, con ... ecco, questa è la cosa che mi ha sempre stupito abbastanza, principalmente con ragazze, cioè io di sera vado su *Facebook*, o su *Messenger*, praticamente tutte se non due o tre persone, son tutte ragazze quelle con cui parlo, ci parlo anche un sacco e condivido dei consigli e anche questa cosa dell'apertura, mentre con ragazzi molto di meno, questa cosa non so perché (...).

Questi ragazzi sembrano in grado di condividere interessi diversi con diversi gruppi, nonché di coltivare alcune passioni singolarmente, come ad esempio quella per la lettura o per la filosofia, e di fare della propria diversità un punto di forza, sottolineandola a più riprese. In un caso, in verità, questo individualismo sembra più appiattito sui consumi condivisi con il gruppo di amici, che essere vissuto come una vera e propria specificità, ma in tutti i casi questa singolarità ha il significato di porre una distanza e una separazione netta fra l'ambito della vita vissuta e quello della scuola, dove la propria identità non può essere pienamente assunta.

²⁴ Cfr. cap. 5, § 5.3.1.

8.2.5. Mimetismo

Questo modello riguarda due soli dei casi intervistati, due ragazze, entrambe primo-migranti, ma con un tempo di permanenza in Italia diverso²⁵. Come si è visto nell'analisi della letteratura, diversi sono i modi di definire questo modello identitario, che vede il soggetto identificarsi con la cultura della società d'accoglienza e abbandonare o rifiutare quella d'origine. Ho preferito utilizzare qui il termine mimetismo, perché esso mi sembra esprimere meglio un modello che fa di una strategia, cioè quella del camuffarsi, nascondersi e confondersi con l'ambiente in cui si vive, il nucleo intorno a cui costruire la propria rappresentazione di sé²⁶. Ciononostante, questo termine si riferisce anche ad una strategia che può essere utilizzata da tutti i soggetti in diverse circostanze, e qui in particolare dai biculturali e dai marginali²⁷. In questo senso essa avrebbe il pregio di accelerare l'inclusione o integrazione del soggetto²⁸, ed è quindi vista come una scorciatoia possibile per raggiungere questo risultato. In entrambi i casi considerati, pur con alcune differenze, essa ha questo significato ed è l'espressione del desiderio di sentirsi parte della società d'accoglienza e in particolare accolte dai coetanei. Nel caso della ragazza in Italia da più tempo, questo desiderio si esprime attraverso la sottolineatura del senso di appartenenza al Paese d'accoglienza²⁹, mentre nel caso della ragazza in Italia da meno tempo esso si esprime attraverso la negazione dell'appartenenza alla comunità d'origine³⁰. Vi è invece una convergenza fra i due casi per quanto riguarda l'appartenenza al gruppo dei pari, cioè il sentirsi parte di un gruppo di coetanei, e l'appartenenza generazionale, cioè il sentirsi parte del gruppo più ampio degli adolescenti che, su scala globale, condividono la stessa cultura del divertimento, l'attenzione per i consumi e l'abbigliamento, i gusti musicali, nonché il senso di insofferenza nei confronti delle regole prestabilite, la voglia di metterle in discussione e di trovare propri spazi di libertà in cui sperimentarsi. In questi due casi è proprio la cultura generazionale a costituire un ponte che permette di attraversare il confine fra due mondi diversi. Entrambe le ragazze oscillano nella descrizione della propria cultura come «molto diversa» o «per niente diversa» e, a mio parere, questo è il sintomo di un processo di ridefinizione di sé che mette in discussione la cultura d'origine, cercando somiglianze e differenze, quindi negando e affermando a un tempo la distanza che le separa dalla società in cui si sono trovate a vivere, non per scelta propria. Questa comunanza di gusti e stili di vita ha quantomeno l'effetto

²⁵ Una, infatti, appartiene alla cosiddetta generazione 1,75, l'altra alla generazione 1,50 (cfr. cap. 5, § 5.1).

²⁶ Questa preferenza è dovuta anche all'ambiguità del concetto di assimilazione che, seppur messo in discussione, fa a mio parere sempre riferimento ad uno stato, ad un esito, più che ad un processo. Questo limite si presenta in realtà per tutti i modelli identitari, per cui un unico modello non riesce a dar conto di tutti i cambiamenti che il soggetto attraversa nel tempo; le sovrapposizioni presenti fra i diversi modelli possono dunque essere spiegate proprio con una distinzione fra lo stato e il risultato da un lato, e il processo dall'altro, quindi distinguendo la dimensione sincronica, da quella diacronica. In un certo senso, poi, assimilazione e mimetismo si escludono a vicenda, perché chi fosse realmente assimilato non avrebbe bisogno di mimetizzarsi.

²⁷ Si potrebbe dunque qui propriamente parlare, come per la marginalità, di un mimetismo di passaggio.

²⁸ Cfr. Bosisio et al, 2005.

²⁹ Mentre non viene espresso il senso di appartenenza alla comunità d'origine.

³⁰ Mentre non viene espresso il senso di appartenenza al Paese d'accoglienza, che si può spiegare con il fatto che questa ragazza è in Italia da troppo poco tempo o, come vedremo, da un tipo di appartenenza diversa e transnazionale.

immediato di avvicinarle ai gruppi dei coetanei e di farle sentire meno isolate e più partecipi; è legittimo secondo me chiedersi inoltre se per le nuove «seconde generazioni» il processo di identificazione con la società d'accoglienza non possa essere effettivamente più veloce, in un contesto radicalmente cambiato rispetto al passato e in cui questi ragazzi e queste ragazze hanno a disposizione strumenti di comunicazione più rapidi e possono condividere, al di là delle tradizioni locali che spesso rifiutano, un immaginario comune, al quale magari avevano accesso già nel Paese d'origine³¹. L'altra significativa convergenza fra i due casi è la differenziazione dal gruppo degli stranieri e che dà in parte conto di questa scelta identitaria: in questo caso, l'essere stati oggetto di forme di pregiudizio o di discriminazione e l'aver sperimentato l'integrazione subalterna della propria famiglia possono costituire fattori decisivi.

8.2.6. Separatismo

L'ultimo modello che esaminerò è quello del separatismo, che ho riscontrato in due casi, una ragazza migrante da poco tempo in Italia ed un ragazzo italiano. Innanzitutto ho preferito questo termine a quello di chiusura, in quanto, come nel caso del mimetismo, non solo una totale impermeabilità fra culture è impensabile, ma anche perché in entrambi i casi sono presenti tentativi di dialogo con le culture «altre», anche se per il momento la strategia privilegiata è quella dell'identificazione con la comunità d'origine. In realtà, questa identificazione non sembra essere tanto una scelta, quanto una necessità, una contingenza, e cercherò di spiegarne il motivo. Nel primo caso, la giovane studentessa recentemente immigrata non ha a disposizione altre reti di sostegno se non quella familiare, religiosa e nazionale, nel percorso di inserimento nella società italiana. Il riferirsi prevalentemente ad essa non ha quindi il significato di una chiusura nei confronti dell'esterno, piuttosto quello della ricerca di sostegno e appoggio in una fase di negoziazioni, sia all'interno della propria cultura che in quella della società d'accoglienza, che porta con sé incognite e rischi. Anche per il ragazzo italiano il riferimento alla cultura d'origine ha lo stesso significato di protezione dai rischi che comporta l'avventurarsi in un contesto diverso, quello della città e della scuola superiore, anche se ovviamente qui non ci si riferisce a una cultura nazionale, ma ad una cultura locale³². In entrambi i casi, poi, il riferimento all'appartenenza religiosa è importante e significativo; per la ragazza immigrata la rete dei credenti di fede islamica, per il ragazzo italiano i gruppi di ragazzi che gravitano intorno agli oratori del paesino dove è nato. Anche in questo caso, come per i precedenti, questa strategia va intesa come temporanea e non definitiva; la risoluzione di questa tensione verso l'apertura o la chiusura sarà decisa probabilmente sia da fattori esterni che dalla presenza di risorse personali a cui attingere e ancora in formazione.

³¹ «Nell'attuale contesto globale dove lo sviluppo della tecnologia applicato ai trasporti e in ambito comunicativo agevola sempre di più spostamenti, scambi e contatti, la variabile tempo, una volta considerata saliente ai fini dell'assimilazione, non agisce più in maniera lineare» (Gilardoni, 2008, p. 36).

³² D'altro canto, per quel che ne sappiamo, anche per la ragazza migrante potrebbe trattarsi di una cultura locale o regionale che noi identifichiamo, per ignoranza, come nazionale.

8.3. La distribuzione dei modelli nei diversi gruppi

Innanzitutto, vediamo la distribuzione dei profili sopra descritti per i diversi gruppi di studenti intervistati; considererò da un lato i giovani con almeno un genitore italiano, dall'altro i giovani con genitori di origine diversa dall'italiana, indipendentemente dalla loro cittadinanza e dal luogo di nascita.

Gli studenti di origine italiana si collocano prevalentemente fra i profili del cosmopolitismo e dell'individualismo, con un caso di separatismo e un altro di biculturalismo³³. Quest'ultimo caso riguarda chiaramente una studentessa di famiglia mista, in cui l'identificazione con il Paese d'origine della madre viene associata al desiderio di distinguersi socialmente da persone di status inferiore³⁴. Le due ragazze di «famiglia mista» del campione sono state fatte rientrare nel gruppo degli italiani, perché sono poco rappresentative; questa categoria andrebbe tuttavia indagata più approfonditamente, in quanto le ricerche su questo gruppo, seppur ancora esigue, mettono in evidenza come esso tenda in realtà a distinguersi sia dagli italiani che dagli «stranieri» sotto diversi punti di vista. Per quel che qui ci interessa, questo gruppo si distingue dagli altri per l'elevato capitale sociale fra pari: «Oltre ad avere molti amici, i figli di coppia mista ripartiscono le proprie amicizie tra italiani e stranieri più di quanto non facciano gli altri due gruppi. In tal senso mostrano di possedere maggiori capacità di relazione a livello interculturale»³⁵. L'altro caso, invece appartiene al profilo dei cosmopoliti; l'interesse per le lingue e gli scambi culturali con altri Paesi, che emerge con frequenza nelle interviste ed è trasversale a tutti i gruppi, può essere facilmente attribuito all'indirizzo di studi che gli studenti e le studentesse del campione scelto frequentano; bisognerebbe però verificare se esso non possa essere legato anche alla situazione di biculturalismo familiare che gli studenti figli di coppia mista vivono.

Anche le altre studentesse italiane parte del campione sono state associate al modello del cosmopolitismo, mentre i ragazzi, con una sola eccezione, all'individualismo. Entrambi i modelli, a mio parere, mettono al centro più che l'appartenenza ad una comunità specifica, l'autonomia del soggetto nella sua capacità di rapportarsi alle diverse situazioni, di saper cogliere di ognuna di esse il meglio per poter costruire un libero progetto di vita, che spesso prevede, anche per i maschi intervistati, esperienze all'estero, in contesti multiculturali o di diversa cultura³⁶. Nelle ragazze, però, questa progettualità si accompagna ad una percezione della diversità come fatto positivo, come risorsa; mentre per i ragazzi, anche nei casi in cui emerga un interesse nei confronti delle altre culture, non viene espressa la medesima valutazione nei confronti della diversità, che anzi a volte viene vista come «non importante». Inoltre, nonostante la

³³ Precisamente, 4 cosmopoliti, 3 individualisti, 1 separatista e 1 biculturale per un totale di 9 casi.

³⁴ Come già visto si tratta della studentessa italo-svizzera, Vanessa.

³⁵ Gilardoni, 2008, p. 199. Non sembrerebbe dunque così remota la possibilità di trovare, anche in questa categoria, dei biculturali, ma sono forse anche altri, per questo gruppo, gli elementi da prendere in considerazione, come ad esempio la frequentazione di amici di diversa cultura e provenienza, come suggerito, oltre al legame mantenuto con il Paese d'origine da parte del genitore non italiano, alla lingua parlata in casa ecc.

³⁶ Anche se la categoria del cosmopolitismo non è stata attribuita sulla base di questi parametri, ma su quello del senso di appartenenza ad una comunità.

maggior parte dei ragazzi intervistati abbia un vissuto di difficoltà a scuola, nei ragazzi questo non sembra incidere negativamente sulla percezione di sé e del proprio futuro, mentre le ragazze vivono queste difficoltà con più disagio ed insicurezza. Si tratta di un'ipotesi che andrebbe approfondita e verificata, ma sembrerebbe che per le ragazze il progetto di realizzazione personale abbia bisogno di più sostegno, di una serie di competenze di cui sono consapevoli, ma che non sono sicure di possedere, mentre i ragazzi sembrano contare più sulle proprie forze, sulla passione personale e magari anche sulla fortuna per realizzare i propri obiettivi³⁷.

Queste riflessioni, seppur solo abbozzate, invitano a mio parere a riflettere ancora una volta sul modello del cosmopolitismo: esso spesso sembra rappresentare, per i ragazzi e le ragazze italiane, una possibilità di evasione dalla realtà, comunque limitata, in cui si trovano a vivere, ma questo modello identitario ha i suoi costi. Questo stile di vita, infatti, è accessibile realmente solo ad un'élite di persone, e si può ragionevolmente immaginare che, per realizzarlo, siano necessarie molte risorse, in termini di capitale economico, sociale e culturale, oltre alle competenze, che potremmo definire interculturali, di cui si parlava più sopra. In questo senso, i ragazzi con una storia di migrazione alle spalle, potrebbero partire avvantaggiati, in quanto il plurilinguismo, la dimestichezza a trattare con diversi codici e culture, la presenza magari di una rete transnazionale di appoggio, potrebbero costituire fattori facilitanti la realizzazione di un simile progetto. Spesso, dunque, per gli italiani il cosmopolitismo assume la natura di una comunità immaginata, composta da persone che hanno le risorse e la possibilità di muoversi in giro per il mondo, conducendo una vita ricca di stimoli e mai noiosa, e alla quale vorrebbero appartenere³⁸.

Questo immaginario giovanile basato sulla mobilità e in realtà, come messo in evidenza, appannaggio di un'élite, è comune anche agli adolescenti stranieri. Un limite di questa ricerca può essere forse il fatto di aver privilegiato, per quest'ultimi, l'appartenenza nazionale, e dunque andrebbe approfondita la compresenza di questo immaginario con i modelli proposti. Essi sono quattro: il mimetismo, il biculturalismo, la marginalità e la separazione. Come si distribuiscono i ragazzi e le ragazze intervistate in rapporto all'età di arrivo in Italia? Lo vediamo nella rappresentazione seguente.

³⁷ Ovviamente non è possibile qui se non azzardare una spiegazione; forse le ragazze percepiscono maggiori vincoli e difficoltà sulla strada verso la realizzazione di sé.

³⁸ I ragazzi e le ragazze italiani intervistati ci hanno parlato, solo per fare qualche esempio, del loro sogno di studiare all'estero, di vivere nei villaggi turistici o di girare il mondo in barca a vela.

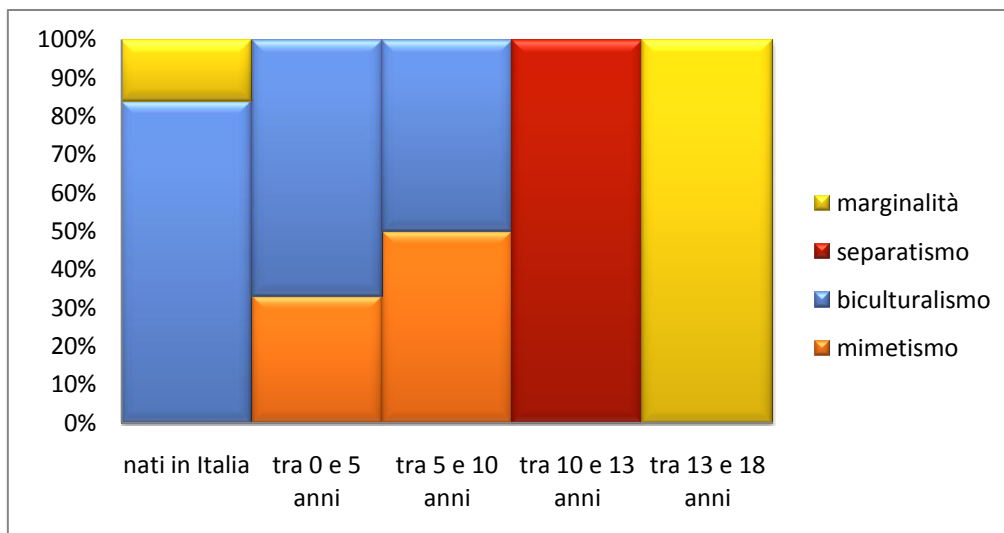


Grafico 1: Distribuzione profili per fasce rispetto all'età di arrivo in Italia

Come si vede, i diversi profili si concentrano in fasce d'età diverse: i marginali fra i ragazzi recentemente immigrati, con l'eccezione di una ragazza nata in Italia, spiegabile con l'appartenenza etnica; vi è un solo caso di separatismo fra i ragazzi recentemente immigrati, spiegabile, oltre che per il sostegno che la rete etnica può fornire nel periodo di adattamento alla nuova cultura, per il momento di inserimento nella scuola italiana, per cui il più complesso da gestire risulta corrispondente al periodo della preadolescenza. Se il biculturalismo è caratteristico delle seconde generazioni in senso stretto, il mimetismo e il biculturalismo risultano invece le strategie preferite da coloro che arrivano nel nostro Paese entro i dieci anni di età e quindi si inseriscono nella scuola primaria. Sarebbe dunque che nell'ampia fascia d'età che va dalla nascita ai 10 anni siano disponibili due diverse opzioni: quella biculturale, che non è appannaggio solo delle seconde generazioni in senso stretto, e che consiste nella valorizzazione della propria doppia appartenenza, e che è quella predominante³⁹, e quella del mimetismo come strategia che fa perno soprattutto sull'appartenenza a gruppi di pari per creare un legame anche con la cultura del Paese d'accoglienza. Ho voluto qui, pur senza nessuna pretesa di rappresentatività statistica del campione esaminato, prendere in considerazione una variabile, quella dell'età, che nella letteratura è segnalata come un fattore importante nei confronti del rapporto che questi alunni instaurano con la scuola e con la società d'accoglienza⁴⁰. Nei paragrafi che seguono cercherò invece di vedere quali sono altri fattori emersi dall'analisi delle interviste e se è possibile trovare un rapporto fra essi e i modelli scelti. Concluderò poi con una riflessione sulle strategie di gestione della diversità messe in atto in ambito scolastico.

³⁹ Come si vede nel grafico 2 che considera i valori assoluti, anziché le percentuali per fasce d'età.

⁴⁰ Cfr. in particolare ISMU, Regione Lombardia 2007.

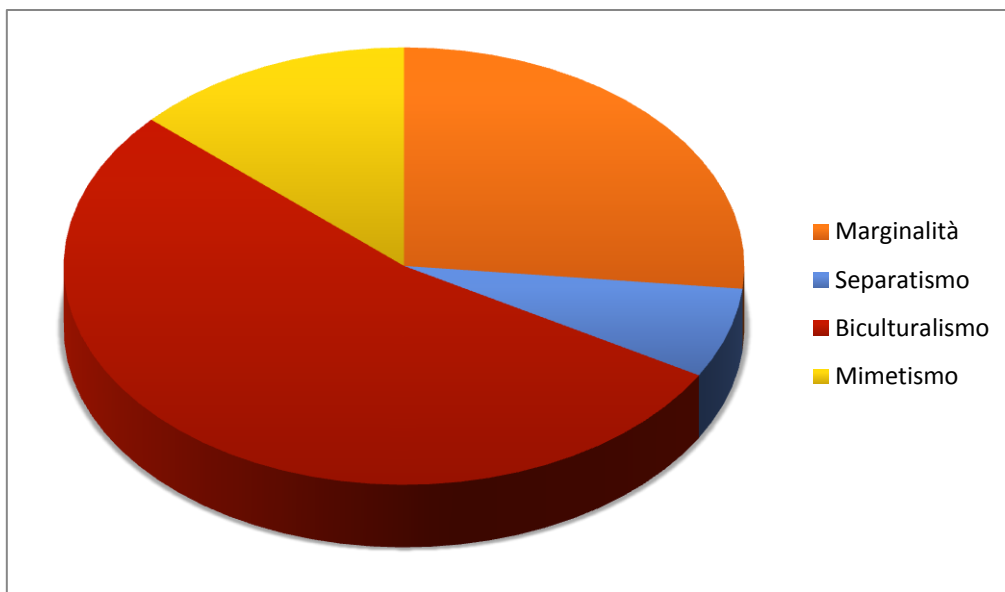


Grafico 2: Distribuzione delle «seconde generazioni» nei diversi profili

A conclusione di questo paragrafo, credo sia interessante vedere quali sono i profili comuni a ragazzi e ragazze di origine italiana e diversa dall'italiana, come mostrato nel grafico che segue:

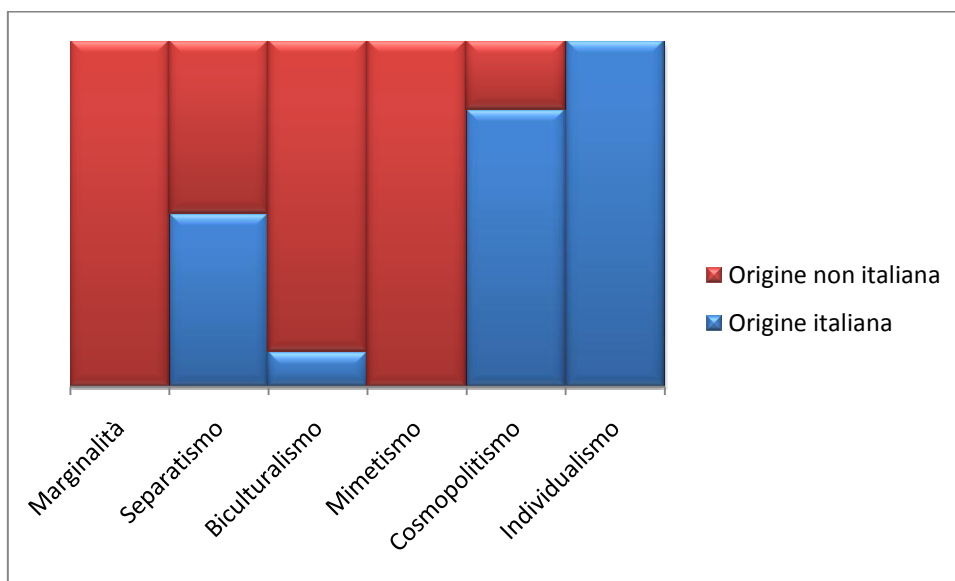


Grafico 3: Profili comuni a ragazzi e ragazze di origine italiana e diversa dall'italiana

Come si vede, il biculturalismo può interessare anche i figli di coppia mista; per la precisione, dovremmo qui inserire anche i ragazzi, italiani a tutti gli effetti, che hanno la cittadinanza e che sono figli di genitori

entrambi di nazionalità diversa dall'italiana⁴¹. Anche il cosmopolitismo è comune ad entrambi i gruppi, così come il separatismo; ulteriori convergenze potranno emergere nei paragrafi successivi.

8.4. I fattori che influiscono sulla scelta

Comincerò qui a considerare una serie di fattori che possono influire sulla scelta del modello di identificazione e che sono emersi nelle interviste. I primi che prenderò in considerazione sono quelli familiari; essi sono stati suddivisi in status socio-economico e capitale culturale della famiglia⁴², capitale familiare e opzioni educative familiari. Quest'ultima categoria in particolare raggruppa diversi aspetti della cultura familiare che possono essere indicatori dell'importanza attribuita all'interno della famiglia alla diversità culturale propria ed altrui.

Innanzitutto possiamo osservare come le famiglie dei ragazzi intervistati abbiano nella maggioranza dei casi un capitale culturale alto o medio-alto⁴³, mentre lo status socio-economico vede una prevalenza di famiglie con uno status basso o medio-basso⁴⁴. Questo dato potrebbe essere spiegato dalla presenza delle famiglie immigrate che subiscono il fenomeno dell'integrazione subalterna, vale a dire che svolgono lavori di prestigio inferiore a quello a cui il titolo di studio posseduto permetterebbe di ambire. Il capitale familiare invece è presente nella stragrande maggioranza dei casi in cui è stato possibile attribuirlo, segno che le famiglie sostengono i ragazzi nelle loro scelte, incoraggiandoli. Questo dato è confermato anche dalle motivazioni che hanno portato i ragazzi alla scelta dell'indirizzo di studi, che sono nella prevalenza endogene, cioè attribuibili a scelte e preferenze personali, così come quelle relative alla percezione del proprio futuro.

Passando ad un'analisi per profilo, si vede come i ragazzi cosmopoliti provengano prevalentemente da famiglie con capitale culturale e status socio-economico basso, per cui la preoccupazione più sopra espressa risulta essere fondata nei dati (cfr. *ivi*, § 8.3), mentre gli individualisti provengono tutti da famiglie con uno status socio-economico alto. I ragazzi biculturali provengono da famiglie di diverso status e con diversi livelli di istruzione, e fra di esse alcune sperimentano un'integrazione subalterna. Questa discrepanza, anche più sopra evidenziata, fra il titolo di studio e la professione, non sembra costituire un fattore che determina la scelta e, se è presente nelle famiglie di coloro che si sentono ai margini o si vogliono mimetizzare, per quest'ultimi sembra più determinante lo scarso sostegno della famiglia. Un buon capitale familiare è presente invece fra biculturali e cosmopoliti e, com'era prevedibile, fra coloro che

⁴¹ Nel campione considerato sono 3 casi.

⁴² Dati desunti dal questionario.

⁴³ I genitori di 14 su 24 intervistati hanno almeno entrambi il diploma di scuola secondaria superiore, mentre i genitori di 9 degli intervistati hanno frequentato prevalentemente fino al completamento della scolarità obbligatoria, e quindi hanno un capitale culturale basso o medio-basso. Una degli intervistati ha lasciato in bianco questa domanda sul questionario.

⁴⁴ 15 famiglie hanno uno status basso o medio-basso e 9 uno status medio-alto.

appartengono al profilo del separatismo, che si sentono appoggiati dalla famiglia e dalla comunità dei connazionali. Non sembra invece esserci alcuna relazione evidente fra le opzioni educative familiari e il modello identitario. La presenza del plurilinguismo in casa, il fatto di aver visitato più volte il proprio Paese d'origine o d'averne mantenuto le tradizioni, possono dare luogo a scelte disparate come il separatismo, il biculturalismo o la marginalità. Il fatto di aver vissuto l'esperienza migratoria in modo positivo, come un'occasione di apertura agli altri, così come la tolleranza religiosa, possono essere fattori che permettono ai ragazzi, in particolare ai biculturali, di far dialogare le proprie diverse appartenenze, ma sono troppo pochi i casi considerati per poter trarre qualsiasi conclusione. Se invece consideriamo isolatamente il fattore linguistico, la maggioranza degli intervistati parla più lingue in casa, ma è necessario parlare l'italiano per potersi definire biculturali, anzi in molti casi esso è la lingua prevalentemente usata fra le mura domestiche. Questa difficoltà a trovare una relazione fra le opzioni educative familiari e i profili credo sia in parte anche dovuta alla scarsità di elementi emersi nel corso dei colloqui. In effetti un limite è stato quello di aver lasciato poco spazio alla dimensione familiare, mentre ci si è concentrati maggiormente su quella scolastica, oltre che sulle percezioni dei ragazzi e delle ragazze nei confronti della diversità⁴⁵.

Passo ora ad analizzare alcuni fattori biografici emersi; essi sono relativi a tre diversi ambiti. Il primo è quello relativo alle capacità di gestire l'elemento culturale, che consistono nell'identificazione dei tratti specifici della propria cultura, nella capacità di metterla in relazione con le altre, sapendo anche negoziare all'interno di uno o più gruppi. Quest'insieme di capacità e conoscenze potrebbe essere definito come competenza intra ed interculturale. Il secondo è quello relativo alle capacità comunicative in una seconda lingua, in questo caso l'italiano. Il terzo è quello relativo alla possibilità di collocarsi all'interno di reti culturali di varia natura.

Per quanto riguarda la prima dimensione, la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze di origine diversa dall'italiana identifica alcuni elementi della propria cultura d'origine, indipendentemente dal profilo di appartenenza, mentre gli italiani nella maggioranza dei casi non sono in grado di identificare questi elementi, se non nel caso di ragazze che hanno vissuto l'esperienza della migrazione. È dunque presumibilmente quest'ultima che permette di porre confronti fra la propria cultura e quella altrui, mentre il fatto di vivere immersi nella cultura del proprio Paese non permette di prenderne le distanze e di vederla. La capacità di relativizzare la propria cultura, cioè di vederla dall'esterno o di considerare la realtà da diversi punti di vista, non è però sempre in rapporto alla capacità di identificarne degli elementi specifici, mentre è caratteristica specifica dei biculturali. Non è dunque tanto l'esperienza migratoria in sé, quanto l'esperienza vissuta di confronto e dialogo fra culture diverse che permette di sviluppare questo tipo di capacità che ha,

⁴⁵ In questo senso sarebbe interessante intervistare i genitori su queste questioni e, anche se inizialmente era previsto un confronto anche con alcuni rappresentanti dei genitori, per vincoli organizzativi di varia natura non è stato possibile inserirli nell'impianto della ricerca.

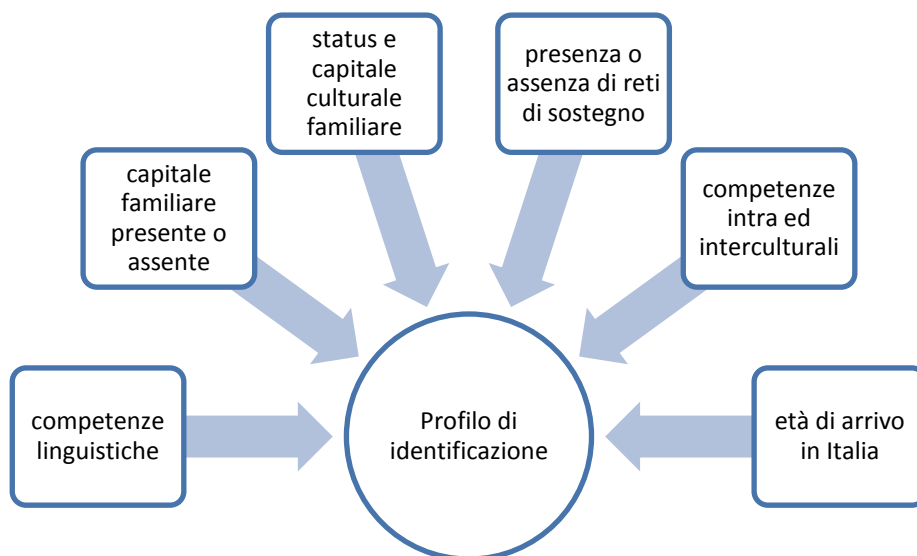
a mio parere, un'importanza fondamentale per una pedagogia interculturale⁴⁶. Il fatto di esprimere adesione o di negoziare nei confronti di alcuni codici di comportamento sembra essere invece indipendente sia dal profilo che dalla capacità di cogliere la specificità delle culture, oltre che essere trasversale al gruppo degli italiani e degli «stranieri». L'adesione alla propria cultura può essere semplicemente l'accettazione di un'eredità ascritta oppure essere sentita, proprio perché frutto di una riflessione e di una convinzione personali. Le negoziazioni, invece, possono riguardare sia le pratiche religiose che quelle culturali, ma sono sempre il frutto di un confronto e di una presa di distanza che, però, non implica necessariamente il saper cogliere la specificità di una cultura. Credo che questi risultati, per quanto provvisori, mettano seriamente in crisi la rappresentazione delle culture come insiemi omogenei di caratteristiche univoche, in quanto le capacità intra ed interculturali non dipendono dalla capacità di ricondursi ad un insieme statico di tratti culturali specifici⁴⁷.

Passiamo ora a considerare il secondo dominio, che è quello relativo alle capacità comunicative in seconda lingua. Com'è forse scontato, coloro che hanno difficoltà importanti a livello comunicativo, si situano nel profilo dei marginali, il che conferma l'importanza della lingua come *medium* verso una cultura e per il dialogo fra culture, anche se queste difficoltà non sono necessariamente legate al fatto che in casa non si parli l'italiano.

Per quanto riguarda il terzo punto, c'è una corrispondenza, che andrebbe ulteriormente indagata, fra i profili del cosmopolitismo, biculturalismo e separatismo e la presenza di reti, come quelle etnico-nazionali, comunitarie, familiari, relative alla stessa appartenenza religiosa, ad ambiti di studio e ricerca o a movimenti artistici e culturali. L'assenza di queste reti riguarda invece più i profili della marginalità e del mimetismo. Posso azzardare una spiegazione: l'appartenenza a reti diverse moltiplica la possibilità di riconoscersi in gruppi diversi, nonché, nel caso dei ragazzi e delle ragazze di origine diversa dall'italiana, la possibilità di mantenere i contatti con la cultura d'origine, mentre la loro assenza può acuire il senso di isolamento o ancora lasciare come unica possibilità quella del rendersi invisibili e perdersi nella cultura maggioritaria. Nella mappa che segue si può vedere una sintesi dei fattori che influiscono sulla scelta del profilo o modello di identificazione.

⁴⁶ Su questo punto cfr. Panikkar, 2009, p. 192-93: «L'interculturalità non è un argomento di poco conto. Essa è la sola che ci consente di renderci conto della *relatività* di tutte le nostre opinioni senza cadere nel *relativismo*; essa è la sola che ci rende coscienti del fatto che non siamo gli unici a pensare la realtà». Questa capacità è ben lontana dall'essere vuoto esercizio di catalogazione di elementi culturali, impressione che a volte ho avuto durante i colloqui quando cercavo di sondare queste questioni e che a volte si ritrova nelle attività interculturali proposte dalle scuole.

⁴⁷ Infatti anche alcuni alunni non italiani hanno faticato a rispondere alla domanda, segno di una difficoltà a districare quell'intreccio di caratteristiche culturali diverse in cui sempre più i giovani sono immersi.



Mappa 1: fattori che influiscono sulla scelta del profilo di identificazione

8.5. L'uso della diversità a scuola

In questo paragrafo cercherò di vedere se anche sul piano delle pratiche la diversità culturale mantenga quello statuto plurale e in divenire che ho evidenziato nei paragrafi precedenti per quanto riguarda i profili di identificazione. In particolare, la mia ricerca ha indagato il suo utilizzo nel contesto scolastico, in rapporto a quello che, con Wieviorka, è stato definito come il polo dell'individuo, vale a dire dell'esercizio del diritto, in questo caso del diritto all'educazione, ma anche del diritto all'identità. Come sottolineato da alcuni autori, sarà importante a questo proposito tenere conto del fatto che questo utilizzo della diversità, così come la costruzione di sé che era connessa ai modelli di identificazione scelti, «non è però unicamente vincolata alla volontà o al desiderio individuale, è piuttosto il risultato di un gioco simbolico e relazionale, che ha luogo in contesti e secondo regole che non sono semplice invenzione dei partecipanti. Si svolge infatti in ambiti relazionali tutt'altro che spogli o neutrali, ma già conformati da asimmetrie, poteri, memorie e tradizioni che vincolano e orientano le possibilità di costruzione e di utilizzo della differenza»⁴⁸. Un primo utilizzo della diversità molto comune fra gli studenti e le studentesse intervistati avviene *a livello informale*, e consiste nella condivisione della propria cultura con i compagni di classe, nei momenti liberi dallo studio, fra un'ora e l'altra o all'intervallo, o anche *a latere* della lezione, come commento che la arricchisce e la completa. Essa prende spesso la forma della narrazione di sé e delle proprie esperienze per rispondere alle sollecitazioni dei compagni, mossi dalla curiosità di conoscere chi vedono come «diverso», e che può essere superficiale (ad esempio: «dimmi una parola nella tua lingua») o dare luogo a discussioni più approfondite sul valore di alcune scelte (ad esempio quella di portare il velo per le ragazze musulmane).

⁴⁸ Bosisio et al, 2005, p. 114.

Vanessa: Ma sì, ma anche, ma sempre se loro mi chiedono una cosa io dico magari «io in Svizzera facevo questo, o in Svizzera è così», soprattutto durante le lezioni, soprattutto tedesco dove abbiamo anche [la] madrelingua, dove loro magari la madrelingua parla e io dico «sì, anche in Svizzera è così o anch'io faccio così», cioè (...) Si parla molto di cultura, tratta molto i temi di cultura che in Germania e in Svizzera son proprio gli stessi, magari la madrelingua li tocca in modo superficiale, io li approfondisco, chiacchiero, e glieli dico bene.

Mirela: (...) Dipende, cioè ci sono persone che si interessano molto, anche le mie compagne di classe alcune sono molto ... cioè c'è una ragazza che va a fare i balli ottocenteschi russi, ma perché le è sempre interessata la Russia e in generale l'est, quindi con lei potrei parlarne sempre. Poi invece ci sono altri che semplicemente non iniziano un discorso, non è che mi dicono «no, non parlarne perché non mi interessa».

Juliana: Sì, anche perché io in classe ho una ragazza somala, musulmana, che porta il velo, ma anche da parte mia c'è tanta curiosità o comunque ... domandarsi, fare domande ... e scontrarsi magari con una realtà che è ancora più diversa dalla mia la sua. E vedo la curiosità, non vedo la cattiveria, magari vedo solo ... un dispiacere, perché magari noi non capiamo, magari diciamo «ma perché certe persone portano il velo»? Magari alcune donne non hanno gli stessi diritti nostri. Quindi questo vedo, c'è comunque uno scambio.

Questa sollecitazione esterna, che non sempre viene da tutti i compagni, a volte può arrivare anche dagli insegnanti che la considerano probabilmente un modo per instaurare una relazione personale con gli alunni in questione, come messo in evidenza da questi ultimi («solo i professori che hanno una forte personalità, se lo permettono no, che fanno domande anche sugli alunni», dice, ad esempio, Adrian). Questo modo di vivere la diversità è trasversale a tutti i profili ed è caratterizzato da una certa *passività*, essendo in genere la risposta alla curiosità altrui. Esso è spesso fonte di piacere, perché permette di parlare di sé e della propria cultura, e di sentirsi accettati dal gruppo o almeno da alcuni membri di esso; in altri casi, invece, anche se la necessità di condivisione non è particolarmente sentita, permette di sentirsi utili nei confronti dei compagni di classe, fornendo loro informazioni aggiuntive e aiutandoli ad allargare il proprio orizzonte. Si tratta dunque prevalentemente di una *modalità utilitaristica*, in cui la diversità non è importante in sé, ma è solo un mezzo per ottenere qualche altro risultato, ed ha un significato fortemente *relazionale*. Se spesso è accompagnata dalla percezione che la scuola dia sufficiente spazio alla diversità, in alcuni studenti vi è il sentimento dell'insufficienza e dell'occasionalità di questo tipo di scambio.

Ricercatrice: E secondo te, riguardo alle altre culture in particolare questa scuola ... stimola la curiosità di voi ragazzi, oppure è più una cosa che ...

Marilena: No, non mi pare che stimoli ad interessarsi magari alle altre culture, cioè quella poi credo sia una cosa più personale, cioè soggettiva, per ogni persona, magari se ti interessa dato che comunque ci sono molti stranieri in questa scuola, stringi amicizia, magari ti interessi alle culture, però come scuola no, non ne han voglia, cioè boh.

Ricercatrice: Ma [la diversità culturale] viene valorizzata dalla scuola o no?

Giulia: Allora ... secondo me no, anche se ultimamente, recentemente han fatto un mercatino solidale, e praticamente c'erano dei prodotti un po' da tutto il mondo, no? Però, un conto è mettere dei prodotti, un conto è mettere delle persone, un conto è metterti a confronto

con delle persone che è totalmente diverso. Cioè, se io ... ok, so anche che c'è il biscotto quello buono della Giordania, quello che non è buono dell'altra parte, lo so anch'io, però secondo me fare proprio un giro generale, conoscere proprio a fondo queste culture, per me è una cosa bellissima.

Una seconda modalità di interazione è quella che vede gli studenti vivere la propria diversità *sia in ambito informale che in ambito formale*. Come emerso dai racconti dei ragazzi, nella scuola secondaria superiore sono più rare, rispetto a quella primaria o secondaria inferiore, le occasioni formali di condivisione della diversità culturale. Esse possono avvenire durante la lezione oppure in momenti specifici, come nel caso delle attività interculturali rivolte agli alunni di origine non italiana. Coloro che accettano di condividere la propria diversità in entrambi i contesti appartengono al profilo dei biculturali e dei cosmopoliti; sono in genere studenti che vivono con consapevolezza la propria identità, spesso anche con orgoglio, e attribuiscono a questi scambi un *forte valore simbolico*, perché vengono visti non solo come un'occasione per rivendicare la propria diversità, ma anche per diffondere una cultura di tolleranza, per rompere alcuni schemi precostituiti che riguardano gli stranieri o i meridionali, rispondendo dunque non solo ad un'esigenza personale. Essi riconoscono l'importanza della diversità culturale, sono consapevoli del fatto che essa possa costituire una risorsa sia per sé che per gli altri e hanno inoltre la convinzione di poter cambiare le cose. Questo utilizzo della propria diversità prende dunque la forma di una *rivendicazione*, nel senso che la molteplicità di appartenenze viene vista come elemento fondamentale e irrinunciabile sia per la propria identità che la propria formazione. Se la maggior parte degli studenti che accetta di condividerla nelle occasioni formali ha la percezione che esse siano sufficienti, alcuni giudicano criticamente le modalità di scambio che si instaurano in queste situazioni, pur partecipandovi.

Un terzo gruppo di studenti, infatti, pur accettando di mostrare la propria diversità nelle relazioni con i compagni, *si rifiuta di viverla nei contesti formali* che la scuola propone. Le motivazioni con cui i ragazzi e le ragazze spiegano questo rifiuto sono diverse. Alcuni temono di sentirsi a disagio, mentre altri sottolineano la paura di sentirsi ghettizzati in quanto stranieri⁴⁹.

Ricercatrice: (...) In generale appunto questo interesse per le altre culture e anche per la tua, secondo te è una cosa che viene valorizzata in questa scuola?

Mirela: Secondo me sì. Anche attraverso gli scambi e così. Ma ci calcano sopra tanto anche quando fanno ... infatti proprio domani dovrebbe esserci una cosa un ... boh, un incontro di due ore dove si incontrano le persone che sono o bilingue così, o che hanno genitori stranieri e praticamente io ci sono andata in prima e poi non ci sono più andata perché ... cioè da un lato è una bella cosa, però dall'altro non è che la approvo molto, nel senso che in aula magna organizzano un incontro di tutte le persone che non sono italiane, e si fanno vedere dei video così, poi si organizza un pranzo che si farà tra qualche giorno dove ognuno porta un cibo, delle bibite o delle canzoni della propria cultura così, però cioè alla fine piuttosto che non è che ci aiuta in quanto, vabbè dici accomuna tutti gli stranieri però ti fanno capire che sei straniera invece di ... infatti quelli che sono italiani non possono venire.

⁴⁹ A cui possono contribuire anche precedenti esperienze di discriminazione.

Se c'è dunque il riconoscimento del fatto che la scuola cerca di venire incontro ai ragazzi di origine non italiana e di valorizzarne la cultura, vengono anche sottolineati i limiti di queste esperienze, sia perché pongono una separazione fra non italiani e italiani, sia perché questi ultimi potrebbero avere interesse a parteciparvi più degli stessi «stranieri», per soddisfare la propria curiosità o per il desiderio di mettersi in relazione. Il fatto che essi ne siano esclusi, crea di fatto una separazione fra i ragazzi di origine non italiana dal resto della comunità scolastica, quella degli italiani ritenuti privi di contaminazioni culturali⁵⁰, diffondendo così l'immagine della diversità come un fatto portato esclusivamente dalla migrazione e non come un dato costitutivo della società⁵¹. Il fatto che questo tipo di attività sia percepita come un momento di distinzione e separazione, anziché di condivisione, è confermato anche da quest'altro stralcio d'intervista:

Ricercatrice: E secondo te, al di là del tuo caso particolare, ma a partire da questo, in questa scuola viene dato spazio alle culture, all'aspetto proprio culturale ...

Vanessa: Sì, sì, secondo me sì. Ci sono tante attività a cui io personalmente non partecipo, però ... arrivano sempre gli avvisi in cui ce ne sono parecchie. Tipo ci sono le cene multiculturali, che vengono organizzate in sede, o anche i corsi per stranieri se non sbaglio, dove c'è anche lì uno scambio, però non riesco a parlarne proprio in particolare perché io non vado mai.

Ricercatrice: Come mai hai deciso di non andare?

Vanessa: Boh, anche perché se io andassi porterei più un aspetto italiano, anche perché non ho tanto da dire sulla mia di cultura, visto che è molto simile, mentre decido di lasciar spazio a persone che hanno maggiori differenze con l'Italia, visto che soprattutto in sede ce ne sono molte di più.

Ricercatrice: Ce ne sono molto di più. Ma secondo te gli italiani non ... non potrebbero portare comunque qualcosa, cioè pensi che sia una cosa diciamo rivolta prevalentemente ai non italiani?

Vanessa: Sì. Sì, questa attività sì, secondo me sono ... cioè tra stranieri, anche se secondo me bisognerebbe allargarle agli italiani, anche per far conoscere agli stranieri ancora maggiormente la cultura, anche perché sennò non ci sarà mai integrazione.

Come si può notare, questa modalità di gestione delle attività interculturali alimenta anche lo stereotipo, che abbiamo visto essere piuttosto diffuso, dell'assimilazione come adesione totale alla cultura del Paese d'accoglienza⁵², proprio perché, pur ponendosi altri obiettivi, si fonda sull'idea che la diversità sia qualcosa di ascrivibile esclusivamente alla differenza nazionale, e che più la nazione di provenienza è «lontana», più si è «diversi»; paradossalmente, però, alunni e alunne molto diversi fra loro vengono considerati come un gruppo omogeneo. Dunque, questo *utilizzo critico e selettivo* della propria diversità ha una diversa valenza:

⁵⁰ Infatti questi incontri sono rivolti anche ai ragazzi e alle ragazze di famiglia mista.

⁵¹ Non possiamo sapere con certezza se queste critiche corrispondano alla realtà; gli incontri con gli stranieri sembravano di fatto aperti solo ad essi, mentre il pranzo multi-etnico era aperto anche agli italiani, in realtà in netta minoranza rispetto agli alunni di altra provenienza. Va sottolineato comunque che la percezione che le attività interculturali riguardino solo gli «stranieri» è piuttosto diffusa sia fra i ragazzi che fra gli insegnanti con cui ho avuto modo di confrontarmi.

⁵² Anche un altro ragazzo sottolinea che è giusto parlare delle culture, ma non troppo, perché in fondo siamo in Italia ed è giusto apprendere a vivere in questo Paese.

da un lato, può esprimere il *desiderio di mimetizzarsi* e non essere riconosciuti, tanto che questa strategia è comune a coloro che adottano il modello identitario del mimetismo, ma dall'altro esprime anche il *rifiuto di vedersi rinchiusi in un ghetto*. Anche la lezione in classe su determinati temi, secondo alcuni studenti, tende a *reificare* le differenze, ad identificare *tout court* la persona con la propria provenienza o fede religiosa ed è dunque da rifiutare o criticare.

Un ultimo gruppo di studenti, infine, non agisce la propria diversità *né nell'ambito formale, né in quello informale*. I significati e le ragioni di questa chiusura sono diversi, ma essa risulta più subita che scelta. Alcuni studenti, che appartengono prevalentemente al gruppo dei marginali, non sanno cosa dire, si sentono a disagio o hanno concrete difficoltà a livello linguistico per poter condividere la propria diversità con compagni e professori. Devono dunque affrontare concreti ostacoli, che sperano di poter superare nel tempo con l'aiuto di compagni ed insegnanti, adattandosi al nuovo contesto. Altri studenti, invece, pur avendo meno difficoltà, percepiscono la scuola come un'istituzione dove la diversità fatica ad emergere e non credono di poterla cambiare:

Ricercatrice: (...) Le tue opinioni, le tue idee, ma anche non lo so ... anche qualcosa che ad esempio riguarda la tua cultura, hai la possibilità di comunque di condividere queste cose con gli altri?

Michael: No.

Ricercatrice: E vorresti, o non ti interessa?

Michael: Se qualcuno me lo chiedesse sì, lo direi volentieri, perché sono molto fiero della mia cultura, e per ciò che riguarda non so l'amministrazione, l'organizzazione così, per esprimermi non riuscirei ad esprimermi, perché nessuno viene a chiedermi tipo cosa ne pensi ...

Ricercatrice: Ma qui a scuola hai occasione di approfondire [le altre culture]?

Cynthia: Qua a scuola no, anche perché non so se ha notato, ma cioè di stranieri ce ne sono pochissimi qua in questa scuola, probabilmente perché essendo un liceo la maggior parte degli stranieri scelgono le vie più facili, come gli istituti, secondo me ...

Questa *invisibilità* della diversità culturale è dunque prevalentemente l'espressione di un' *impotenza* o di un *disagio*, ma anche di una *critica implicita alla scuola* come istituzione che non permette alla diversità di emergere. Essa esprime una contraddizione, vissuta a volte con molta partecipazione emotiva, fra il fatto che ci sia a parole un interesse per la diversità culturale, ma che quest'ultima non venga poi riconosciuta e valorizzata nei singoli. L'impossibilità di esprimere pienamente sé stessi viene vissuta come una *mancaza*, come una *perdita* e non viene vista in contraddizione con le esigenze di egualitarismo dell'istituzione scolastica.

A questa posizione risulta essere per certi versi opposta quella di altri alunni che negano che la valorizzazione della diversità possa essere un criterio valido da seguire nelle relazioni fra persone e contrappongono diversità a uguaglianza.

Ricercatrice: E ... volevo chiederti un'altra cosa; le vostre caratteristiche comunque culturali che sono così diverse, secondo te, possono essere un vantaggio in alcuni casi? Proprio qua a scuola intendo.

Milly: Qua a scuola? (...) Ma il problema è che a noi non interessa se son diversi.

Ricercatrice: Ho capito.

Milly: Non lo vediamo come diverso, così, non lo pensiamo neanche. Se a volte capita di parlare delle sue cose, come del suo Paese, lì va beh, però non è che pensiamo «questa è diversa». (...) Perché poi comunque noi siamo non so tredici stranieri e sette italiani e comunque è *come se fossimo uguali*.

Ricercatrice: Nel senso, quando tu ti rapporti ai tuoi compagni di altre culture, o ai tuoi amici, però non ti poni il problema del fatto che tu sei di una ... appartieni a una cultura diversa dalla loro.

Roberto: No, cioè, almeno io no, non mi pongo il problema. Cioè come ti ho detto prima, cioè tutti siamo uguali, non c'è nessuno di superiore ... di perfetto, siamo comunque persone perfette, ma a modo nostro e anche il fatto di essere di una cultura diversa comunque non credo sia una diversità. Credo sia un'altra scelta, diciamo.

Questa *negazione della diversità* come fonte potenziale di disuguaglianza, è forse meno radicata in una convinzione personale che nell'esperienza concreta, ed è a volte legata ad una percezione della diversità come svantaggio. Questa posizione esprime il desiderio di superare le proprie difficoltà attraverso un investimento su sé stessi *più come individui che come appartenenti ad un gruppo*, con un forte appello al superamento delle differenze e delle disuguaglianze in favore dell'uguaglianza.

Come ho cercato di mettere in luce all'inizio, è chiaro che il contesto in cui queste interazioni si svolgono è molto importante; vi sono differenze significative da classe a classe e da istituto a istituto⁵³, anche se nell'ambito dello stesso contesto spesso emergono posizioni divergenti. Ciò che a mio parere, dunque, fa la differenza non è solo il tipo di proposta, ma anche lo sguardo e la percezione di chi l'accoglie.

Spesso, un modo di vivere la diversità a scuola è quello di *condividere un generico interesse per la diversità culturale*; questo avviene nei momenti di discussione su tematiche generali, come l'integrazione dei migranti, nella richiesta da parte degli insegnanti di approfondire le caratteristiche culturali di altri Paesi, di confrontare religioni, lingue e tradizioni, ma non implica necessariamente un coinvolgimento personale e una riflessione sulla propria storia e la propria cultura. Anche in questo caso, molto dipende dall'atteggiamento e dalle convinzioni di ognuno, come messo in evidenza da alcuni studenti:

Ricercatrice: E secondo te però ... da che ... che cosa, qual è un fattore che può aiutare una cosa di questo tipo? Cioè, secondo te dipende più dalla persona, dal contesto il fatto che alla fine queste culture emergano, oppure da che cosa?

⁵³ Ho riscontrato solo in pochi casi, e tutti appartenenti alle stesse classi, che vi fosse uno spazio riservato durante le lezioni per approfondire questioni legate alla presenza delle diverse culture e che fosse molto legato o al contesto della lezione oppure all'elevata numerosità degli alunni stranieri in quella classe. Le attività interculturali vengono invece svolte solo dal liceo.

Aisha: Secondo me dalla persona, poi comunque anche dall'informazione che hanno gli altri, dalla voglia di conoscere, sicuramente, perché se una persona è fissata che io il mio piccolo mondo, sicuramente non si va oltre.

Juliana: Secondo me le persone fanno la differenza, perché ... essendo comunque una scuola dà tanto dal punto di vista umano e dà ... anche a livello conoscitivo delle altre culture, anche perché studiamo la letteratura eccetera eccetera, secondo me anche un italiano, mi metto nei panni di un italiano che dice voglio studiare le lingue straniere, ma non lo fa ... lo fa sì per studiare le lingue, ma non lo fa solo per le lingue, lo fa per la cultura, lo fa per ... perché magari vuole viaggiare nella sua vita, e una persona che decide di viaggiare, la persona che quindi è aperta, sicuramente non penso abbia dei problemi, magari a rapportarsi con una ragazza marocchina, piuttosto che nigeriana...

In conclusione, la gestione della differenza nell'ambito scolastico è il risultato di un dialogo e di una tensione continua fra il contesto e la volontà del soggetto. Alcuni ragazzi sembrano più consapevoli degli strumenti a loro disposizione per «contrattare» spazi in cui esprimere la propria diversità, ma molti di loro non lo ritengono necessario. Se ad uno sguardo superficiale, la maggior parte degli studenti si trova bene a scuola, con i compagni e con gli insegnanti, e accetta di vivere la propria diversità nelle interazioni spontanee che hanno luogo quotidianamente, altrettanto frequente sembra essere la percezione, in positivo o in negativo, di una sorta di impermeabilità dell'istituzione scolastica nei confronti della diversità culturale. Questo fatto sembra essere confermato dal tipo di bisogni espressi dai ragazzi in riferimento al proprio diritto all'educazione. Essi riguardano più la dotazione adeguata di risorse, sia umane che materiali, o l'adattabilità del sistema alle capacità di apprendimento del singolo, mentre emergono raramente bisogni legati ad una appropriazione personale dei contenuti di studio, anche fondata sulle diversità culturali di ciascuno⁵⁴. Il fatto, dunque, che lo spazio per la diversità sia limitato nell'ambito dell'istituzione scolastica viene visto solo da pochi studenti come un problema a cui reagire con un uso rivendicativo della propria diversità, come emerso anche nei profili. Se il plurilinguismo è generalmente percepito come un valore, ed è relativamente più semplice agire questa diversità a scuola, esso viene spogliato di qualsiasi altra implicazione che non sia quella strumentale, che permette di associare suoni simili nelle diverse lingue e di avvantaggiarsene. Non è dunque immediato per gli studenti percepire la propria pluralità di appartenenze come una risorsa o una ricchezza, nemmeno sotto l'aspetto linguistico.

⁵⁴ Sulle quattro dimensioni del diritto all'educazione, cfr. IIEDH, APENF, 2005.

Capitolo 9

Prospettive pedagogiche e di ricerca

9.1. Osservazioni conclusive sul quadro concettuale adottato

In questo paragrafo cercherò di riconsiderare criticamente il quadro concettuale adottato e che mi ha permesso di indagare le tre dimensioni che, secondo il sociologo francese Michel Wieviorka, costituiscono lo «spazio della diversità»: identità, individuo e soggetto (cfr. cap. 1, § 1.4). I dati che via via sono emersi dalle interviste sono poi stati messi a confronto nei capitoli precedenti con i risultati delle ricerche nel campo delle seconde generazioni ed in particolare con i modelli di identificazione (cfr. cap. 5, § 5.3.1). Ora si tratta di approfondire il modo in cui si struttura lo spazio della diversità nel caso dei profili generali individuati (cfr. cap. 8, § 8.2), al fine di evidenziare le dinamiche di circolazione fra i diversi poli e i punti in cui i legami fra di essi sono più deboli o assenti. Successivamente, cercherò di riepilogare queste osservazioni, cercando di individuare i limiti e i vantaggi emersi nell'applicazione di questo modello interpretativo all'ambito da me indagato.

9.1.1. Lo spazio della diversità

Come messo in evidenza nel primo capitolo, una buona circolazione fra identità, individuo e soggetto esprime la capacità dei singoli di articolare le esigenze specifiche di ognuno di questi tre aspetti: il riferimento ad un'identità particolare, l'accesso come individui ai valori universali del diritto e della ragione e l'apertura necessaria alla formazione e all'espressione del soggetto. Vediamo se e come questo accade per i diversi profili individuati.

Nei biculturali in genere sembra esservi una buona circolazione fra i tre poli: il soggetto si riferisce alle sue diverse appartenenze, anche se solo in alcuni dei casi considerati il riferimento alla cultura d'origine è agito pubblicamente, mentre in altri è solo fonte di elementi di identificazione che vengono riservati alle interazioni nel contesto privato e familiare. L'appartenenza alla comunità d'origine non è comunque mai negata, e la partecipazione all'ambito scolastico, anziché portare ad una perdita di contatto con la propria identità, sprona alcuni studenti a cercare uno spazio dove essa possa emergere e dove i legami con i gruppi di appartenenza possano divenire risorsa per la formazione propria ed altrui (come nel caso di Aisha, che interviene a lezione quando si parla del suo Paese o della sua religione, o nel caso di Vanessa, che integra le lezioni di lingua e cultura tedesca con notizie di prima mano). A volte è l'appartenenza al gruppo dei pari a

costituire una modalità d'accesso alternativa all'individuazione¹, in quanto o permette di sentirsi parte della società d'accoglienza, oppure sostiene il soggetto nella ricerca di modalità originali di realizzazione di sé. In genere, comunque, il biculturale sembra essere in grado di trarre dalla partecipazione al diritto all'educazione le risorse per rafforzare la propria capacità d'azione. L'appartenenza con il gruppo degli stranieri, a cui alcuni biculturali si sentono accomunati, spesso non viene agita all'esterno e anzi tende a venire «nascosta»; in alcuni casi vi è poi la partecipazione a reti che rafforzano ulteriormente il capitale sociale a disposizione del soggetto².

Anche nei cosmopoliti vi è una pluralità di appartenenze, ma il soggetto, pur rapportandosi ad esse per definire la propria identità, le trascende in nome di una più spiccata singolarità con la quale accedere all'individuazione, senza mostrare alcun legame specifico con comunità o gruppi. Il cosmopolita non esplicita nello spazio scolastico le proprie appartenenze e i propri legami, garantendosi così la libertà di «giocare» con esse e di utilizzarle a proprio profitto, oppure lo fa, ma subordinandole al proprio vissuto personale e all'originalità del proprio percorso, non paragonabile a nessun altro e non ascrivibile dunque a nessun gruppo specifico (come nel caso di Elisa, di origini siciliane, emigrata in Germania, ritornata in Italia e trasferitasi successivamente nel nord del Paese). Rispetto ad altri profili, è stato più difficile categorizzare queste appartenenze, proprio perché sfuggenti, in continuo cambiamento; ma non è detto che il soggetto non abbia a disposizione un buon «capitale di diversità» da far fruttare, anche se per far questo, come più volte evidenziato, egli deve contare su notevoli risorse personali per poter agire in mancanza del sostegno di reti sociali stabili e consolidate. La volontà di apertura che il cosmopolita manifesta porta infatti con sé il rischio del dissolvimento del soggetto e del suo appiattimento sul polo dell'individuo, nel caso, ad esempio, di un accesso anomico al consumo.

Nel caso dell'individualismo il profilo è molto simile a quello del cosmopolita, anche se non vi è, come per quest'ultimo, la volontà esplicita di giocare in contesti diversi da quello d'origine. Si profila, inoltre, un rischio ulteriore: quello dell'«ipertrofia» del soggetto, che pur essendo «poco nutrito» da legami esterni, risulta «anabolizzato» dal tentativo di definirsi indipendentemente dalle relazioni intersoggettive.

Nel caso della marginalità, i rapporti con le appartenenze sono invece estremamente diradati e difficili, se non assenti. Anche in questo caso il soggetto deve accedere singolarmente all'individuazione, ma con fatica, senza che gli venga garantito un «ritorno» in termini di risorse. L'unica appartenenza riconosciuta è quella generica al gruppo degli stranieri ma, in assenza di altri legami, difficilmente essa diventerà occasione di riscatto ed accesso all'individuazione; in una situazione in cui l'essere «straniero» viene rappresentato dalla società d'accoglienza in modo negativo e stereotipato, questa identificazione, in assenza di altre più significative e associata a condizioni di vita disagiate, potrebbe anzi costituire un fattore di rischio per condotte devianti (cfr. Wieviorka, 2001, p. 152).

¹ Per individuazione, s'intendono qui i processi sottostanti l'accesso alle risorse che fanno del soggetto un individuo con uguali diritti e dignità.

² Sull'importanza del capitale sociale, cfr. Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2004 e Gilardoni, 2008.

Due figure simili, benché opposte, sono quelle del mimetismo e del separatismo. Nel profilo del mimetismo sono recisi i legami con la comunità d'origine, che dunque non costituisce una risorsa né per l'individuazione, né per la costruzione di sé. Il canale privilegiato per accedere allo spazio pubblico è considerata l'adesione alla cultura del Paese d'accoglienza, di cui quella generazionale e del gruppo dei pari sono spesso il tramite. In questo caso, dunque, la partecipazione all'individualismo moderno conduce ad una dissociazione, a una perdita di contatto con un elemento potenzialmente importante della propria identità. Infatti, in coloro che scelgono il mimetismo spesso vi è il sentimento di appartenere ad un gruppo oggetto di pregiudizi e di discriminazione, a cui vengono negati diritti ad altri garantiti, ma in questo caso la negazione di una negazione non è automaticamente un'affermazione, quindi il risultato di questa scelta non è scontato e non è detto che il soggetto riesca in effetti a raggiungere il suo scopo. Infatti, come sottolineato da Wieviorka anche la società d'accoglienza ha un peso importante nella riuscita di questa strategia: «l'assimilazione è infatti possibile solo nel momento in cui la società stessa che ne è interessata la vuole effettivamente» (Wieviorka, 2001, p. 147).

Nel separatismo, invece, è attraverso l'appartenenza alla comunità d'origine che il soggetto cerca di garantirsi l'accesso alle risorse necessarie alla sua individuazione, ma anche in questo caso il risultato dipende dallo spazio che ad esse viene riservato nella società d'accoglienza e nel nostro caso specifico nella scuola. Un esempio può essere quello dei corsi di lingua e cultura d'origine oppure della presenza di mediatori culturali che in effetti possono agevolare l'accesso all'educazione nell'ambito di una partecipazione e collaborazione fra scuola e comunità di immigrati. In questo caso, inoltre, è più facile che l'appartenenza al gruppo degli stranieri divenga motivo di rivendicazione di maggiori diritti, proprio perché il soggetto è già inserito in una rete comunitaria che lo sostiene.

9.1.2. Il polo dell'identità: appartenenze a confronto

In generale tutti i profili, tranne i marginali, hanno accesso ad una pluralità di comunità culturali (cfr. cap. 2, § 2.3) e quindi alle risorse di identificazione e di individuazione che esse mettono a disposizione. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il soggetto si situa nei diversi punti di una «rete» di appartenenze, fatta anche di relazioni sociali, spesso intessute dal soggetto stesso. A mio parere, però, il modello proposto da Wieviorka non riesce a dar conto pienamente di questa dimensione dinamica dei processi di interazione fra i diversi nodi che costituiscono la rete di relazioni a cui il soggetto fa riferimento e di cui è parte. Questo modello, infatti, pur collocandosi all'incrocio fra l'approccio della differenza collettiva e quello del meticciato (cfr. cap. 1, § 4), è ancora piuttosto «statico» e risulta essere adatto all'analisi della dimensione collettiva della diversità più che di quella individuale. Nelle interviste svolte, poi, alcuni elementi non sono emersi o sono emersi solo in parte, accentuando la parzialità del modello di analisi adottato.

Il primo di questi elementi riguarda proprio la dimensione collettiva della diversità: anche se solo in alcuni casi i ragazzi hanno fatto riferimento a comunità culturali «strutturate» (come nel caso di Aisha con i Giovani musulmani d'Italia, o di Cynthia con il gruppo di danze folkloristiche boliviano), la loro importanza

non è tuttavia da sottovalutare e andrebbe ulteriormente indagata. Infatti, tali comunità possono contribuire a trasmettere un'«immagine» della diversità che può concorrere a determinare, almeno in parte, il sentimento di appartenenza del soggetto. Si tratta infatti di contesti dove quest'ultimo può assumere e vivere attivamente la propria appartenenza culturale e, dunque, bilanciare l'immagine stereotipata, parziale e a volte, come abbiamo visto, negativa offerta dalla società d'accoglienza; oppure, nel caso degli italiani, un'immagine di sé che, frutto delle difficoltà e degli insuccessi scolastici, rischia di frustrarne le aspirazioni e i progetti per il futuro (come nel caso di Marilena). Tali contesti possono essere rappresentati da comunità di immigrati ben organizzate e presenti nella società civile; comunità religiose che trasmettono un senso di comunione e di condivisione di valori; reti familiari salde e tenute insieme da frequenti rapporti, anche a distanza (internet, telefono, viaggi); comunità virtuali in cui vi è uno scambio continuo di opinioni, conoscenze ecc. Non è stato possibile approfondire più di tanto con gli studenti la struttura e l'importanza di queste comunità, laddove esse sono emerse.

Nello stesso tempo, come già messo in evidenza, è stato difficile ricomprendere nel polo dell'identità il senso di appartenenza alla famiglia, che spesso è il ponte che lega le seconde generazioni alla cultura d'origine (come nel caso dei genitori di Rahel o di Seynabou), ai valori in essa trasmessi, così come non è stato possibile indagare più a fondo sui consumi comuni al gruppo dei pari, o sulle caratteristiche della cultura giovanile a cui, a volte, gli studenti hanno mostrato di far riferimento.

Tutte queste appartenenze interagiscono fra loro, nel tempo e nello spazio, e il soggetto attribuisce ad esse più o meno importanza a seconda del momento, della situazione e del contesto. Nello stesso tempo, questa attribuzione di importanza non è slegata dalle caratteristiche delle comunità di riferimento, che contribuiscono ad orientare la scelta del soggetto, e che andrebbero dunque maggiormente indagate³.

9.1.3. Il polo dell'individuo: fra uguaglianza e diversità

Per quanto riguarda l'individuo, anche se esso rappresenta la partecipazione all'egualitarismo sotto diversi aspetti, nelle interviste è stato privilegiato quello relativo al godimento del diritto all'educazione e all'azione nello spazio pubblico costituito dalla scuola. Si tratta qui di comprendere meglio il rapporto fra individualismo e identità o, detto altrimenti, l'esercizio di due diritti culturali in connessione: il diritto di appartenere a comunità di propria scelta, o diritto all'identità, e il diritto all'educazione (cfr. cap. 2, § 3). Prima dell'analisi delle interviste, ci si aspettava legittimamente di trovare questo legame, in quanto la formazione di un'identità personale il più possibile stabile e matura è considerato un obiettivo educativo generale a livello scolastico, soprattutto in un'ottica interculturale; eppure nei diversi profili considerati il legame fra identità ed educazione è assente o incerto.

I ragazzi appartenenti al biculturalismo, ad esempio, vivono la propria identità in modi sicuramente molto diversi, ma molti di loro, anche se con gradi differenti di consapevolezza e di «intensità», pongono un

³ Magari, come già messo in evidenza, con interviste ad altri soggetti, come i genitori, o i rappresentanti di dette comunità o con ulteriori colloqui con i ragazzi stessi.

legame fra quanto apprendono o possono apprendere a scuola e la propria «cultura personale» (cfr. cap. 1, § 1.3). Tale consapevolezza si può limitare alla constatazione di un vantaggio in termini di studio, soprattutto delle lingue – il fatto di padroneggiare già determinati suoni, comuni alla propria lingua e a quella di studio, oppure il fatto che la propria madrelingua sia materia di studio -, oppure può essere frutto di una riflessione più approfondita sulle competenze possedute grazie all’abitudine di vivere in contesti multiculturali, o ancora esprimere il bisogno di uno spazio maggiore all’interno della scuola per la propria cultura o per la condivisione fra le culture (come nel caso di Aisha e Cynthia). Nel caso del mimetismo, invece, questo legame assume la forma di una negazione, nel senso che questi ragazzi esprimono la convinzione che sia possibile essere riconosciuti solo negando la cultura d’origine ed aderendo a quella del gruppo maggioritario, e dunque la scuola costituisce un ambito ideale in cui verificare questo assunto. Non è stato possibile, dalle interviste, sapere quali costi questa scelta provochi nei ragazzi – come già evidenziato questa strategia è a volte utilizzata anche dai biculturali -, ma la letteratura mette in luce come normalmente la scelta assimilatoria avvenga a costo della perdita di parti importanti di sé, mentre il mantenere le proprie appartenenze senza sacrificarne nessuna costituisca spesso un vantaggio⁴. Nel caso del separatismo, infine, questo legame è solo potenziale, nel senso che gli alunni intervistati auspicherebbero una presa in conto, da parte della scuola, della loro diversità, anche se questo non avviene o avviene solo parzialmente.

Non sembra però possibile stabilire una corrispondenza precisa fra i diversi profili e la presenza o l’assenza del legame fra identità e individualismo, che sembra dipendere anche da altri fattori. I ragazzi che decidono di lasciare la propria cultura al di fuori e ai margini dell’ambito scolastico, hanno infatti addotto diverse ragioni, non tutte imputabili a decisioni soggettive. Si possono infatti utilmente separare quest’ultime dai fattori oggettivi, cioè imputabili al contesto, e ragionare su di esse separatamente.

Fra le ragioni soggettive ne sono emerse molte e diverse. Per alcuni la diversità è un «indifferente», non è né un valore, né un disvalore; questi ragazzi decidono di non frequentare amici della stessa nazionalità, ma li scelgono sulla base di altri criteri di affinità e, seppur in certi casi incuriositi dalla diversità culturale, preferiscono sottolineare la dimensione comune che, per ragazzi adolescenti, consiste più nella condivisione di interessi, di gusti, anche di ideali, che di appelli astratti ad una umanità comune. Anche se non è sempre il caso, a volte questo sentimento rimanda ad una cesura fra uguaglianza e diversità, che vengono visti come ideali opposti ed inconciliabili. Questa convinzione non nasce nel vuoto e quando è stato possibile approfondirne le ragioni si è visto come esse siano legate alla percezione che la diversità sia fonte di disuguaglianza (come nel caso di Mirela, Milly e anche, in parte, di Adrian) oppure fondate sul desiderio di affermazione della propria individualità, che viene riconosciuto anche agli altri (come nel caso di Roberto e Milly). Quindi, indipendentemente dal profilo, uno dei fattori che porta i ragazzi a non porre

⁴ Cfr. Portes et al, 2004; Demetrio, Favaro, 1992, p. 35.

un legame fra il loro vissuto soggettivo e l'esercizio del diritto all'educazione è l'idea che l'egualitarismo non possa tener conto delle diversità.

Esistono poi ragioni più oggettive. Alcune sono legate al contesto familiare e alle opzioni educative adottate, che possono aver allentato o reciso i legami con la cultura d'origine, oppure essere improntate a chiusura o apertura nei confronti della diversità, per i migranti quella del contesto d'accoglienza, per gli autoctoni quella delle culture immigrate⁵. Ecco allora che alcuni ragazzi non sentono di avere nessuna particolarità rispetto agli altri, oppure vivono una frattura fra i valori trasmessi in famiglia e quello che vivono a scuola, tanto da ritenere i due ambiti inconciliabili⁶.

Altri fattori oggettivi sono invece legati al contesto scolastico il quale, nella percezione di alcuni dei ragazzi e delle ragazze intervistate, non sembra dare sufficiente spazio alla diversità. È inoltre interessante vedere come le opinioni cambino quando si parla di diversità culturale in generale o della propria cultura specifica. Dalle interviste emerge, infatti, che i ragazzi intervistati riconoscono alla scuola di dare spazio alla diversità culturale in generale, potremmo dire in astratto, ma non sentono riconosciuta la propria cultura specifica⁷. Pur esulando dagli obiettivi specifici del mio studio, ho cercato di sondare questo aspetto attraverso due *focus group* condotti con gli insegnanti dei due istituti considerati, la lettura del Piano dell'Offerta Formativa delle due scuole e alcune osservazioni svolte soprattutto nel liceo, dove ho avuto la possibilità di partecipare a tre iniziative organizzate dalla Commissione intercultura della scuola. Da questa breve indagine, sicuramente non esaustiva, ho avuto l'impressione di essere ancora in presenza prevalentemente di una «pedagogia dell'integrazione» che, seppur con modalità differenti, si rivolge principalmente agli alunni stranieri, mentre risulta ancora assente una «pedagogia dell'interazione» (Demetrio, Favaro, 1992, pp. 9ss.), che abbia come obiettivo quello di far dialogare nel concreto i singoli studenti portatori di diverse identità culturali. Gli unici spazi a cui la diversità può legittimamente ambire nella scuola sono quindi quelli esplicitamente dedicati all'integrazione degli alunni non italiani, in una logica ancora principalmente compensativa e generalista, con lezioni di italiano come lingua seconda, o incontri ad essi specificamente dedicati che, se spesso sono non solo utili, ma indispensabili, non esauriscono il rapporto fra «cultura personale» e «cultura della scuola», né rispondono ai bisogni di appropriazione manifestati, anche in queste interviste, da studenti e studentesse di qualsivoglia origine, indipendentemente dal loro essere «autoctoni» o «stranieri».

⁵ L'importanza dell'apertura della famiglia nei confronti del contesto d'accoglienza come fattore positivo per un sano sviluppo della personalità del bambino e ragazzo migrante è stata sottolineata anche da Agostino Portera, 1997, p. 87.

⁶ Graziella Favaro sottolinea come «le modalità di elaborazione del cambiamento dello spazio geografico da parte del bambino migrante dipendono [...] dalla percezione dello spazio che egli costruisce attraverso l'immaginario della famiglia e dal luogo simbolico in cui i genitori lo collocano, a prescindere dal reale luogo di nascita» (Demetrio, Favaro, 1992, p. 59).

⁷ Infatti, dei ragazzi che si sono pronunciati sulla questione se la diversità culturale in generale trovi abbastanza spazio a scuola, la maggioranza (8 su 13) ha espresso parere positivo. Dei ragazzi che invece si sono pronunciati sulla questione se la propria cultura trovi abbastanza spazio a scuola, la maggioranza (4 su 6) ha espresso parere negativo.

Dunque, se almeno trent'anni sono passati dalla presa di consapevolezza che l'attenzione alla diversità in educazione, portata avanti in particolare dalla pedagogia interculturale, sia questione che riguarda tutti e tutte, molta sembra ancora la strada da percorrere in questa direzione. A volte, anzi, sembra che si stiano facendo dei passi indietro quando si propongono «classi differenziate» per alunni stranieri, come modalità per gestire una situazione d'emergenza che non dovrebbe più essere considerata tale, visto che il fenomeno migratorio nel nostro Paese è ormai stabile e di una certa importanza. Inoltre, come già sottolineato, la diversità riguarda tutti: a parte qualche tentativo da parte di insegnanti particolarmente motivati e delle «commissioni interculturali» che, a volte, scivolano, forse senza rendersene pienamente conto, in un approccio di tipo culturalista, le ragioni dell'«invisibilità» della diversità culturale nella scuola credo vadano ricercate, come già suggerito dagli antropologi dell'educazione, nell'identità stessa della scuola, nel suo essere situata in una storia che è stata, e forse è tuttora, espressione del tentativo di forgiare un'identità comune ed uniforme, più che di creare le condizioni per lo sviluppo di identità diverse e singolari⁸. Si tratta sicuramente di passaggi difficili ed epocali, ma credo che uno dei risultati della ricerca sia aver mostrato che un punto debole del rapporto fra diversità e uguaglianza, fra identità e individualismo all'interno del sistema scolastico, sia da attribuire non tanto o non solo alla volontà dei soggetti coinvolti, siano essi insegnanti o studenti, ma al sistema stesso, alle sue finalità e alla difficoltà di tradurre in atti concreti la dimensione dell'appropriazione come aspetto fondamentale dell'educazione.

La decisione, da parte dei ragazzi e delle ragazze, di vivere la propria diversità soprattutto fuori dalla scuola, è dunque imputabile anche ad un contesto, quello scolastico, che non la favorisce e non la valorizza se non sporadicamente e, a volte, senza riconoscerla. Inoltre, se nella maggioranza dei casi gli studenti e le studentesse intervistate hanno negato di essere oggetto di fenomeni di razzismo e discriminazione, quest'ultimi non sono del tutto assenti, in quanto alcuni ragazzi hanno messo in evidenza di essere stati indirizzati verso le scuole tecniche professionali a causa della loro diversità linguistica, o di essere stati valutati senza che se ne tenesse conto.

9.1.4. Il polo del soggetto: fra desiderio di autonomia e riconoscimento dei legami

Secondo quanto detto finora, se il soggetto è il perno che bilancia da un lato la partecipazione all'egualitarismo moderno e dall'altro le appartenenze culturali specifiche, il suo desiderio di autonomia sembra potersi esercitare più agevolmente nei confronti della scelta delle appartenenze, mentre sembra più determinato e meno libero nei confronti delle condizioni di partecipazione allo spazio pubblico definito dalla scuola.

Per quanto riguarda il primo punto, anche se con alcune eccezioni (vedi ad esempio Shanti o Nadia), i ragazzi e le ragazze sembrano essere sostenuti dalle famiglie nelle loro scelte e lasciati liberi di decidere a

⁸ Come sottolineato da Duccio Demetrio, «la storia stessa della scuola è leggibile come una forma di "colonizzazione" che, al Sud come al Nord, si è mossa, in più di cento anni, per integrare fra loro gruppi sociali, regionali e talvolta anche etnici, diversi» (Demetrio, Favaro, 1992).

quali comunità culturali partecipare, compresa quella d'origine per i ragazzi non italiani, nonché di progettare il loro futuro secondo le loro inclinazioni e i loro desideri. Essi sembrano poi essere avvezzi alla pluralità delle proprie appartenenze, evidentemente figli e figlie di un'epoca in cui l'accorciamento delle distanze spazio-temporali permette di accedere a diverse risorse culturali con molta più facilità e destrezza rispetto alle generazioni precedenti. Nel tentativo di far dialogare le loro diverse appartenenze non sono esenti da rischi e difficoltà, ma il desiderio di esprimere la propria singolarità sembra essere comune fra questi giovani.

Come già sottolineato, però, questa libertà di vivere la propria diversità sembra essere confinato, a parte alcune eccezioni, nella sfera privata, per le ragioni che più sopra ho cercato di individuare, ma a cui ne potrebbe essere aggiunta un'altra: se la scuola non è vista come una comunità a cui partecipare pienamente nella propria singolarità personale, difficilmente quest'ultima riuscirà ad emergere in questo contesto. Questo discorso potrebbe essere allargato alla partecipazione alla vita sociale nel suo complesso, ma mi porterebbe troppo lontano.

Quello che invece vorrei qui sottolineare è il fatto che la tensione che emerge a livello del soggetto è, a mio parere, proprio quella fra il desiderio di autonomia e il riconoscimento dei legami. In questo senso, il quadro concettuale scelto si presta ad un'altra critica: il polo dell'individuo, legato all'esercizio dei diritti, pur ponendosi come obiettivo l'uguaglianza nella partecipazione alla vita moderna, contiene a sua volta una dimensione culturale che, nella semplificazione proposta da Wieviorka, passa in secondo piano, essendo universalismo e particolarismo situati in due diversi poli, quello dell'individuo da un lato e quello dell'identità dall'altro. L'aspetto culturale nell'esercizio dei diritti è invece fondamentale (cfr. cap. 2, § 2.3): la partecipazione di una comunità o di un individuo alla modernità è una partecipazione non in astratto, ma a sua volta situata in un contesto culturalmente determinato che cerca di realizzare tale modernità secondo strumenti suoi propri (Touraine, 2008). Nel nostro caso la scuola sembra essere ancora principalmente l'espressione della cultura della società in cui i ragazzi e le ragazze intervistati si trovano a vivere o per nascita o per scelta altrui. Dunque è impensabile, come alcuni di loro vorrebbero, muoversi in uno spazio culturalmente determinato senza esserne scalfiti, prendendo strumentalmente quanto di buono può offrire, ma senza mettersi in gioco nelle relazioni e senza esserne influenzati e cambiati. Questo riguarda soprattutto gli italiani che, non vedendo i legami con la cultura in cui sono immersi, pensano di non avere con essa nessun «debito» o non riescono a riconoscerlo. Altri, invece, vorrebbero mettersi in gioco maggiormente, ma non si ritrovano in uno spazio che si vorrebbe «neutro» e che non li riconosce come singoli. Mi sembra dunque importante che, parlando del soggetto, oltre a mettere in evidenza il suo desiderio di autonomia, la sua libertà, si sottolinei anche come un'altra sua funzione fondamentale sia quella di ripercorrere i fili che lo legano alle diverse culture e agli altri con cui entra in relazione, in una parola di recuperare la dimensione intersoggettiva.

Le tre dimensioni della diversità, in ultima analisi, risultano percorse da connessioni meno lineari di quanto il modello proposto sia in grado di dare conto. La dimensione identitaria è nel cuore stesso dell'individualismo moderno e del suo tentativo di far partecipare tutti all'egualitarismo dei diritti, mentre il soggetto risulta determinante nei confronti della partecipazione a tale modernità e della scelta delle appartenenze a cui riferirsi, grazie alla libertà di scelta che lo caratterizza, ma è al tempo stesso determinato dalle possibilità a sua disposizione e dalle sue relazioni con gli altri.

9.2. Competenze per la condivisione

Come ho cercato di mostrare nel paragrafo precedente, il soggetto si relaziona ad un insieme di appartenenze più o meno scelte, più o meno definite, e allo spazio scolastico come espressione di una cultura, quella della società, ma anche di una cultura propria che ha come obiettivo essenziale l'uguaglianza delle possibilità e dei risultati, più che il riconoscimento delle diversità. La capacità del soggetto di muoversi fra queste esigenze opposte, il desiderio del riconoscimento della propria singolarità, senza essere costretto a negarne alcun aspetto, da un lato, e quello di sentirsi parte di una comunità più vasta, definita dall'egualitarismo del diritto e in questo caso specifico dell'accesso all'istruzione, non può essere univocamente attribuita a nessun profilo, anche se risulta più frequente fra i biculturali. Secondo l'ipotesi del mio studio, dunque, i biculturali dovrebbero più di altri condividere la propria diversità a scuola, riuscendo dunque a trovare gli spazi in cui essa possa divenire veramente una ricchezza per la propria formazione. Durante l'analisi delle interviste sono state individuate diverse strategie di utilizzo della diversità, che sono sintetizzate nella tabella che segue.

Ambito formale	Ambito informale	Caratteristiche della strategia utilizzata
1. ✓	✓	Simbolica, rivendicativa, formativa, critica
2. Assenza di condivisione	✓	Passiva, trasversale, utilitaristica, relazionale
3. Rifiuto della condivisione	✓	Selettiva, mimetica, difensiva, critica
4. Assenza di condivisione	Assenza di condivisione	Deficitaria, egualitaria, individualista, critica

Tabella 1: Strategie di utilizzo della diversità a scuola

La prima strategia è quella che permette al soggetto di agire attivamente e a tutto campo la diversità, non relegandola alla dimensione della chiacchiera o della curiosità fra compagni; essa può avere un significato simbolico, come segno distintivo della persona che si riconosce in un gruppo o in un certo modo di essere;

può avere lo scopo di rivendicare uno spazio maggiore, rispetto alla cultura maggioritaria, nei confronti di altre espressioni culturali di cui è partecipe; avere una forte valenza formativa, anche nel senso della testimonianza, e critica nei confronti delle tendenze omologanti del sistema scolastico. Questa modalità di agire la propria diversità a scuola è molto rara fra i ragazzi, ma è stata rilevata solo fra i biculturali e i cosmopoliti. Dunque l'ipotesi risulta in parte confermata, ma è necessario fare alcune osservazioni. Innanzitutto i biculturali mettono in campo anche le altre strategie, anche se nessuno di loro rifiuta totalmente di condividere la propria diversità a scuola. Nello stesso tempo, il significato simbolico e rivendicativo di questa strategia è legato non tanto ad una appartenenza particolare, ma alla pluralità delle appartenenze. Questi studenti, dunque, sono orgogliosi della propria identità proprio perché plurale, costituitasi in una storia di scambi, spostamenti e relazioni fra mondi diversi, e considerano questa pluralità di radici e di innesti come ciò che costituisce la loro singolarità di persone e come una ricchezza. Questo sentimento, emerso molte volte anche fra i cosmopoliti, non è però sempre accompagnato dalla consapevolezza delle proprie risorse e capacità. Alcune ragazze infatti dubitano del valore della propria esperienza, hanno difficoltà a scuola e pensano, magari a ragione, che investire su questi aspetti non possa davvero aiutare a superarle. Esse dunque utilizzano prevalentemente la seconda strategia, che è più passiva, risponde alle sollecitazioni dei compagni e ad un bisogno di assicurazione e riconoscimento attraverso la relazione con essi; essa è inoltre trasversale, cioè comune ai diversi profili, in quanto sembra rispondere al bisogno umano di intessere relazioni rimanendo sé stessi, bisogno che è stato definito di «congruenza» (Portera, 1997). Anche la terza strategia, che rifiuta la dimensione formale della condivisione, viene a volte agita dai biculturali, ma più raramente.

Riflettendo su quest'ultima si vede che essa, agita perlopiù da coloro che appartengono al profilo del mimetismo, ha un significato soprattutto difensivo, che però non ne esaurisce il senso complessivo. Infatti, chi rifiuta di condividere la propria diversità a livello formale - o lo fa con disagio perché costretto, e preferirebbe non essere chiamato in causa, magari durante le lezioni o le attività interculturali rivolte agli «stranieri» -, esprime un giudizio critico proprio nei confronti di un approccio culturalista alla diversità, che rischia dunque di rinchiudere quella pluralità di cui sopra in un'appartenenza univoca, generalmente religiosa o nazionale. Questa strategia può essere dunque l'espressione di una scelta che non vuole negare la diversità e che vede invece in certe modalità di gestirla a scuola proprio il pericolo del suo appiattimento su stereotipi, anche se involontari: lo straniero, l'appartenente ad una data comunità nazionale e religiosa ecc. Bisogna però sottolineare come l'identità più minacciata sia quella italiana, per cui alcuni ragazzi e ragazze, pur essendo nati in Italia e avendone assorbito la cultura, si sentono ancora considerati come albanesi, eritrei, ecuadoriani, quando sono a tutti gli effetti italiani e albanesi, italiani e eritrei, italiani e ecuadoriani e così via. Alcuni di loro, ad esempio, pur essendo biculturali hanno perso la conoscenza della lingua materna o non sanno molto del Paese d'origine dei loro genitori. La quarta strategia, infine, può essere sia passiva, come risultato di un deficit attribuibile alla lingua o al contesto, ma anche frutto di una

scelta e, in quest'ultimo caso, essa nega l'importanza della diversità culturale o dal punto di vista dell'egualitarismo, o dal punto di vista dell'individualismo.

Dalla ricerca sono inoltre emersi altri importanti indicatori della potenziale ricchezza della diversità culturale di cui gli alunni sono portatori e che inizialmente non erano stati previsti. Infatti, anche dal discorso fin qui condotto, è chiaro come non si possa parlare genericamente di condivisione, ma di competenze «per» la condivisione di cui, nel corso delle interviste, i ragazzi e le ragazze ci hanno fornito qualche esempio.

La più importante e sulla quale a mio parere vale la pena di riflettere è la capacità di relativizzare la propria cultura. Essa, oltre ad essere caratteristica ancora una volta dei biculturali e dei cosmopoliti, sembra essere, come già detto precedentemente, indipendente dalla capacità di identificare degli elementi chiaramente circoscrivibili della propria o delle altrui culture. Fare ricorso, dunque, magari involontariamente, alla «pedagogia del cuscus» (cfr. *ivi*, cap. 3, § 3.4), sembra essere non solo anacronistico, ma anche controproducente, in quanto rischia di veicolare il messaggio che le culture siano qualcosa di omogeneo e dai contorni ben definiti, mentre molti ragazzi dimostrano già di possedere una grande capacità di ibridazione. La capacità di relativizzare la propria cultura risulta poi più carente presso i ragazzi e le ragazze italiani, che hanno probabilmente avuto nella loro storia personale meno occasioni di confrontarsi in contesti multiculturali. Un altro aspetto emerso che confermerebbe queste conclusioni è il fatto che spesso nei giovani intervistati convivono l'adesione alla propria cultura con la capacità di negoziare fra i valori trasmessi dalla propria famiglia e quelli acquisiti durante la socializzazione secondaria. Si tratterebbe dunque di un'adesione non acritica, che ho riscontrato, a parte qualche rara eccezione, in molti dei giovani intervistati. Risulta dunque essere fondamentale, per preparare il terreno ad una condivisione della diversità culturale che possa tramutarla in ricchezza per i singoli, oltre che per la comunità scolastica, lavorare sulle capacità riflessive dei giovani nei confronti dei propri valori culturali di riferimento, non tanto alla scoperta delle loro radici culturali, in un'ottica che vede nel recupero di dimensioni localistiche un modo per rafforzare l'identità, spesso con un senso di chiusura nei confronti del mondo esterno, quanto per raggiungere una consapevolezza di sé che porti ciascuno a stimare il proprio patrimonio culturale personale, senza la quale non è possibile condividere alcunché⁹.

9.3. La relativizzazione dei modelli identitari

Da tutto quanto detto finora, risulta anche necessario relativizzare i modelli identitari che sono stati fin qui forniti. Essi hanno costituito uno strumento attraverso il quale condurre una serie di osservazioni, ma evidentemente non possono esaurire la diversità delle singole situazioni. Come già sottolineato, essi sono da collocare nello spazio e nel tempo, per cui esistono sfumature e differenze all'interno dello stesso

⁹ Come sottolineato da Marianella Sclavi, «solo ascoltando fino in fondo le voci della propria cultura di origine si riesce a tracciare una mappa delle differenze fra contesti culturali» (Sclavi, 2005, p. 6).

modello che possono, lentamente o in maniera più repentina, portare dall'uno all'altro: solo per fare alcune ipotesi, il marginale può trovare la propria collocazione; il biculturale può optare sempre più decisamente per il mimetismo, laddove ne intraveda i vantaggi, o, al contrario, abbandonare questa strategia e recuperare elementi della propria cultura d'origine. Non solo, in alcuni casi due modelli sono contemporaneamente presenti, sovrapponendosi - biculturalismo e cosmopolitismo, biculturalismo e mimetismo, biculturalismo e marginalità – e solo per facilitare l'analisi è stato scelto quello dominante. In questa ricerca, rispetto ad altre condotte con metodologie più standardizzate, sono emersi numerosi modelli e in questo senso essa si avvicina ai risultati ottenuti da altre ricerche condotte con metodologie qualitative. Non avendo raggiunto dei risultati definitivi in termini di correlazioni univoche fra le diverse categorie emerse dall'analisi dei dati, essa può essere considerata un'indagine esplorativa, che ha generato ulteriori domande ed ipotesi che possono essere verificate con ulteriori indagini e anche metodologie diverse da quella qui seguita. Dal punto di vista pedagogico, però, le conclusioni, seppur provvisorie, a cui sono pervenuta possono costituire un punto di partenza per ulteriori osservazioni sul campo, che anche gli operatori in esso coinvolti possono condurre, al fine di comprendere la singolarità delle scelte e delle strategie identitarie che, come abbiamo visto, sono molteplici e plurali quanto le diverse appartenenze. Questo con il fine di elaborare strategie che tramutino la diversità esistente in una risorsa per tutti, tenendo conto del singolo, del suo modo di rapportarsi alla propria eredità culturale e quindi intervenendo non tanto per assecondare o contrastare la sua scelta, quanto per aiutarlo a sviluppare quelle competenze che gli permettano di vivere pienamente e liberamente la propria diversità in un contesto multiculturale.

Conclusione

Avanguardie o lost in translation?

La ricerca esposta nelle pagine precedenti si è posta come finalità generale quella di contribuire a comprendere le ragioni per cui, al di là della considerazione della diversità culturale come ricchezza sociale, umana e anche formativa, nell'ambito dell'istruzione scolastica persistano delle grosse difficoltà nei percorsi di coloro che, più di altri, sembrano possedere un capitale di diversità da far fruttare.

L'indagine si è occupata in particolare di far emergere e comprendere le diverse possibilità manifestate dal soggetto nel riferirsi e condividere le proprie diverse appartenenze culturali nello specifico contesto scolastico. Vi è infatti, alla base dell'approccio scelto, la convinzione della possibilità di una libera scelta, da parte del soggetto, nei processi di identificazione tipici dell'adolescenza, ma caratteristici anche dell'età adulta. Questo bisogno di identificazione e di individuazione è infatti, come più volte ribadito nel corso del testo, particolarmente pressante nelle società contemporanee, divenendo anche una necessità di sopravvivenza in un mondo, quello attuale, in cui agli individui è richiesto di attraversare i confini fra comunità culturali diverse molto più di quanto non accadesse nel passato.

Nel corso di questo lavoro si è cercato di definire, in un confronto con la letteratura esistente sul tema, sei modelli di identificazione che riguardano gli alunni intervistati: biculturalismo, cosmopolitismo, individualismo, separatismo, marginalità, mimetismo. Similmente a quanto messo in evidenza da un recente studio di Enzo Colombo, Luisa Leonini e Paola Rebughini, «queste forme di identificazione non sono concepite come tipologie sociali ideali e fisse, ma, piuttosto, come modelli processuali che possono essere rifiutati o usati a seconda delle circostanze, degli interessi e delle possibilità» (Colombo et al, 2010, p. 54). Come già ribadito, nei soggetti intervistati le identificazioni possono variare a seconda dei momenti e dei contesti, convivere senza per forza essere in contraddizione, anche se questo assunto andrebbe validato da una ricerca longitudinale che possa valutare gli effetti sul lungo periodo di tali modalità di costruzione identitaria.

A differenza dello studio citato, però, si è qui voluto separare l'aspetto più propriamente riferito all'identità ed alle appartenenze da quello delle strategie agite. Il primo, vicino a quanto definito da Enzo Colombo come «identificazione» (cfr. cap. 5, § 5.3), si rifà a quel tipo di condivisione e di esperienze che fonda «il senso di sé», esprime l'idea di una condivisione profonda che, seppur modificabile ed adattabile ai diversi contesti, non è un patchwork a cui vengono cucite continuamente nuove pezze e nemmeno può essere cambiato come si cambia un abito. Ogni nuovo apporto tocca corde profonde del soggetto e ogni separazione porta con sé un senso di perdita, anche se temporaneo. Costituito da diversi aspetti, costruito

su quel flusso di esperienze che, come ben sottolineato da Francesco Remotti, ne costituisce la base, esso risulta arricchito dalla pluralità di appartenenze, ma non si identifica totalmente con esse, in qualche modo trascendendole, meditando su di esse, ricercando una coerenza, anche nel caso in cui non si voglia riconoscere alcuna appartenenza univoca e ci si voglia rivestire di una molteplicità di segni, come un corpo tatuato. Il secondo aspetto è invece costituito da tattiche e strategie che possono benissimo convivere con meno difficoltà, possono essere cambiate come una maschera a seconda del momento, possono essere giocate con più spregiudicatezza. Resta da vedere e da verificare più a fondo se, in effetti, una tale distinzione possa essere mantenuta e se invece la flessibilità crescente delle pratiche non porti con sé anche una fluidificazione del soggetto e dell'identità. Questa mi sembra, per la verità, essere l'ipotesi non ancora verificata di alcune delle ricerche presentate nel corso del lavoro, che in particolare si rivolgono a quei gruppi di giovani italiani di diversa origine che sanno muoversi con agilità fra diversi codici e campi d'azione, traducendo pratiche e significati da un sistema all'altro. Essi, come si è detto, costituirebbero un'avanguardia; eppure, come suggerisce il titolo di un film recente, ci si può anche «perdere nella traduzione». Come messo in evidenza da Agostino Portera, se l'adolescenza è l'arte del trapezista che deve abbandonare la salda presa dell'infanzia e cercare di afferrare un solido appiglio nell'età adulta, questo slancio vigoroso può a volte terminare con una caduta (Portera, 1997, p. 27).

Molta attenzione viene data, giustamente, a quello che da Amin Maalouf è stato definito come retaggio orizzontale, vale a dire quello «che siamo nella realtà, e quello che diventiamo sotto l'effetto della mondializzazione culturale, cioè creature intessute di fili di tutti i colori, che condividono con la vasta comunità dei loro contemporanei l'essenziale dei loro riferimenti, l'essenziale dei loro comportamenti, l'essenziale delle loro credenze» (Maalouf, 1999, p. 98). Se l'approccio qui seguito ha messo al centro dell'indagine il soggetto, quest'ultima è però anche giunta alla conclusione che la sua autonomia non può sussistere senza i legami che lo connettono al resto del mondo e dell'umanità, e che a fianco della capacità di distacco e riflessione sulla propria condizione, debba essere coltivata anche la capacità di ritrovare la relazione al centro della propria costruzione di sé.

Per quanto riguarda specificamente il contesto scolastico, esso sembra essere ancora in larga parte impermeabile, almeno nell'ambito della scuola secondaria superiore qui studiato, alla diversità culturale, anche se per ragioni diverse. Da un lato, esiste una situazione di emergenza e mancanza di risorse in più occasioni lamentata dagli intervistati e che comincia ad essere messa in luce anche dalla letteratura scientifica; dall'altro però si pensa, erroneamente, che con una dotazione di risorse adeguata si possa esaurire ciò di cui la comunità scolastica ha bisogno. Di questa convinzione è indice scarsa consapevolezza manifestata per quella dimensione che ho definito di appropriazione, che istituisce un'interazione fra la propria identità e la scuola come espressione di cultura/di culture. A volte questo disinteresse nei confronti della diversità culturale da parte dei giovani intervistati è dovuto al timore di vedersi rinchiusi in un gruppo,

di vedere frustrato il desiderio di rapportarsi liberamente a diversi riferimenti culturali e di poterne trarre una sintesi personale.

Questa capacità di sintesi, ma anche di mobilità, sembra essere, come affermato da altri studi, caratteristica dei biculturali o «identità con il trattino» e questa ricerca in parte lo conferma: siamo dunque di fronte a una nuova generazione interculturale, a giovani soggetti che sanno e preferiscono collocarsi nello spazio fra le culture? Come già sottolineato stare nell'inter-cultura può evocare splendide evoluzioni o una situazione di perdita. Penso che nessuna delle due ipotesi possa essere scartata a priori, soprattutto se si pensa al fatto che i ragazzi e le ragazze nati negli anni Novanta sono la prima generazione italiana che cresce in una società multietnica e che, dunque, gli effetti di questi cambiamenti sugli adolescenti e i nuovi adulti siano ancora tutte da valutare.

Allegati

1. Scaletta intervista

Raccontami come sei arrivato/a in questa scuola? Perché l'hai scelta? Come ti è sembrata al primo impatto?

Ti senti cambiato/a rispetto a quando hai cominciato questa scuola?

Pensi che i tuoi compagni e le tue compagne, gli insegnanti si siano accorti di questo cambiamento?

In quale occasione hai sentito che la tua cultura d'origine, quanto hai appreso in famiglia, è importante per te?

Da che cosa è rappresentata la tua cultura d'origine?

Che cosa senti di avere in comune con i tuoi compagni?

Ci sono state occasioni in cui hai pensato che le tue abitudini in ambito linguistico, religioso, culturale siano utili per il tuo percorso di studi? In altre circostanze le hai mai sentite come un ostacolo?

Ci sono state occasioni in cui i tuoi bisogni o quelli dei tuoi compagni non sono stati presi in considerazione?

Ti sei mai sentito trattato ingiustamente a scuola?

Come vorresti che la scuola cambiasse per venire incontro alle tue esigenze?

Come ti vedi quando avrai finito i tuoi studi?

Pensi che la scuola ti stia aiutando a realizzare i tuoi progetti?

Pensi che la tua origine familiare e culturale influirà sul tuo futuro?

2. Questionario

Questionario n. ____

Progetto di ricerca
*Il sistema scolastico di fronte alla diversità culturale: appartenenze multiple
e scolarizzazione dei giovani*
Dottorato in Scienze della Cooperazione Internazionale
Università degli Studi di Bergamo

Maschio Femmina

1. Qual è il tuo anno di nascita? _____

2. In quale nazione sei nato/a? _____

Se sei nato/a all'estero, in che anno sei arrivato/a in Italia? _____

3. Qual è la tua cittadinanza¹? _____

4. In quale nazione è nato tuo padre? _____

5. Qual è la cittadinanza di tuo padre? _____

6. Qual è il livello di studi di tuo padre?

Scuola primaria/secondaria inferiore (fino a 10/13 anni)

Scuola secondaria superiore (fino a 16/18 anni)

Università, (dai 18 anni in poi).

7. Qual è la professione di tuo padre? _____

8. In quale nazione è nata tua madre? _____

9. Qual è la cittadinanza di tua madre? _____

10. Qual è il livello di studi di tua madre?

Scuola primaria/secondaria inferiore (fino a 10/13 anni)

Scuola secondaria superiore (fino a 16/18 anni)

Università (dai 18 anni in poi).

¹ Per cittadinanza si intende la condizione per cui la persona gode della pienezza dei diritti di uno stato, di cui è cittadino, così come risulta dal passaporto. Ci possono essere casi di doppia cittadinanza (ad es. chi ha il passaporto italiano e quello argentino, è cittadino sia italiano che argentino).

11. Qual è la professione di tua madre? _____

12. Nella tua famiglia si professa una fede religiosa?

Sì No In parte. Solo alcuni membri sono credenti

Tu ritieni di professare una fede religiosa?

Sì No Non ne sono sicuro/a

13. Quale/i lingua/e parli correntemente in casa? (scrivile in ordine di importanza)

14. In quale/i lingua/e guardi programmi TV o ascolti la radio? (scrivile in ordine di importanza)

15. In quale/i lingua/e leggi giornali, libri o navighi in internet? (scrivile in ordine di importanza)

16. In che anno sei arrivato/a in questa scuola? _____

17. Partecipi ad attività integrative organizzate dalla scuola?

Sì No

Se sì, quali? _____

18. Partecipi ad attività extrascolastiche (nella tua città, nel tuo quartiere o anche fuori)?

Sì No

Se sì, quali? _____

Se sì, da chi sono organizzate? _____

Se sei disponibile ad approfondire questi temi in un'intervista, lascia il tuo nome e classe alla ricercatrice per essere eventualmente ricontattato/a.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, Martine

1999 *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF - Presses Universitaires de France.

Ambrosini, Maurizio

2004 *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Maurizio Ambrosini, Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-53.

2006 *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 85-104.

Ambrosini, Maurizio e Molina, Stefano (a cura di)

2004 *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli¹.

Andall, Jaqueline

2002 *Second Generation attitude? African-Italians in Milan*, in «Journal of ethnic and migrations studies», XXVIII (3), pp. 389-407.

Bastianoni, Paola (a cura di)

2001 *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*, Milano, Edizioni Unicopli.

Benhabib, Seyla

2002 *The claims of culture: equality and diversity in the global era*, Princeton, Princeton University Press (tr. it.: *La rivendicazione dell'identità culturale*, Bologna, Il mulino, 2005).

Besozzi, Elena

2002 *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in Graziella Giovannini, Luca Queirolo Palmas (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 55-91.

2006 *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.

2007 *La nuova generazione di stranieri e il suo progetto di vita: aspettative, bisogni, risorse per l'integrazione*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 17-36.

¹ Il presente testo costituisce un'antologia di articoli e non viene fatto alcun riferimento ad eventuali edizioni originali degli stessi.

- 2009 *Una generazione strategica*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo, Mariagrazia Santagati (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-53.
- Bocchi, Gianluca e Ceruti, Mauro
- 2004 *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina.
- Borghi, Marco e Meyer-Bisch, Patrice (a cura di)
- 2001 *La pierre angulaire. Le «flou crucial» des droits culturels*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Bosisio, Roberta; Colombo, Enzo; Leonini, Luisa; Rebughini, Paola
- 2005 *Stranieri & Italiani. Una ricerca fra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore.
- Brunelli, Michele; Gandolfi, Stefania; Mosca, Silvana; Casciato, Fiorella
- 2010 *Repenser la diversité en Italie: de l'intégration scolaire à l'éducation interculturelle*, in UNESCO, *Education, Diversité et Cohésion sociale en Méditerranée Occidentale*, Rabat, UNESCO, pp. 183-218.
- Camilleri, Carmel
- 1989 *La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir*, in Carmel Camilleri (a cura di), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-73.
- Cannarozzo, Gregoria
- 2007 *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore.
- Caronia, Letizia
- 1999 *Linguaggio e vita quotidiana come contesti di apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione educativa*, in «Etnosistemi», 6 (6), pp. 92-106.
- Ceccagno, Antonella
- 2004 *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, FrancoAngeli.
- Cesareo, Vincenzo
- 2000 *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e Pensiero.
- Chiosso, Giorgio
- 2006 *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, SEI, pp. 1-15.
- Colombo, Chiara
- 2007 *Io e la scuola: i percorsi e la riuscita*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 111-138.

2009 *Il successo formativo: una chance personale e contestuale*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo, Mariagrazia Santagati (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli, pp. 117-151.

Colombo, Enzo

2010 *Appartenenze complesse. Modelli di identificazione dei giovani figli di immigrati*, in Luisa Leonini e Paola Rebughini (a cura di), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, Il mulino, pp. 23-56.

Colombo, Enzo; Leonini, Luisa; Rebughini, Paola

2009 *Different but not stranger: everyday collective identifications among adolescent children of immigrants in Italy*, in «Journal of ethnic and migrations studies» 35 (1), pp. 37-59.

Colombo, Enzo e Semi, Giovanni

2007 *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, FrancoAngeli.

Colombo, Maddalena

2007 *L'investimento nella scuola e le scelte nell'istruzione e nella formazione professionale*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 87-110.

Colombo, Maddalena e Langialonga, Donatella

2007 *Relazioni e benessere a scuola*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 139-159.

Council of Europe (COE)

1970 Résolution (70) 35, *Scolarisation des enfants des travailleurs migrants*, adoptée par les Délégués des Ministres le 27 novembre 1970.

1976 Recommandation 786 (1976) *relative à l'éducation et au développement culturel des migrants*.

1983 Resolution 807 (1983) *European co-operation in the field of education*.

1984 Recommandation N° R (84) 18 *sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*.

1985 Résolution (85) 6 *sur l'identité culturelle européenne*.

1989 Recommandation 1093 (1989) *sur l'éducation des enfants des migrants*.

1990 Declaration of European ministers of Cultural Affairs: *multicultural society and european cultural identity*, Palermo, Italy, 25-26 april 1990.

1993 *Déclaration de Vienne*, adoptée lors du premier Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, 9 octobre 1993.

1997 Recommandation 1346 (1997) *relative à l'éducation aux droits de l'homme*.

- 2003a *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica* (a cura di Karen O'Shea, DGIV/EDU/CIT (2003) 29).
- 2003b *Déclaration des ministres européens de l'Education sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen*, Athènes, Grèce, 10-12 novembre 2003.
- 2004a *Cinquante ans de la Convention Culturelle Européenne*.
- 2004b *Déclaration de Wroclaw sur cinquante ans de coopération culturelle européenne*, des Ministres responsables de la culture, de l'éducation, de la jeunesse et du sport, 9-10 décembre 2004.
- 2005 *Déclaration sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*, des Ministres responsables de la culture des Etats parties à la Convention culturelle européenne, réunis à Faro (Portugal) les 27 et 28 octobre 2005 («Déclaration de Faro»).
- 2008a *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe – «vivre ensemble dans l'égale dignité»* - CM (2008) 30 final.
- 2008b Recommendation CM/Rec (2008) 4 of the Committee of Ministers to member states *on strengthening the integration of children of migrants and of immigrant background*.
- 2008c Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to member states *on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*.
- 2009 *Policies and practicies for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Demarie, Marco e Molina, Stefano
- 2004 *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in Maurizio Ambrosini, Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. IX-XXIII.
- Demetrio, Duccio e Favaro, Graziella
- 1992 *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Duru-Bellat, Marie
- 2006 *Scuola e disuguaglianze sociali in Francia*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, SEI, pp. 36-57
- Emihovich, C.
- 1994 *Continuità e discontinuità culturale in educazione*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 85-103.
- European Commission
- 2006/07 *Organizzazione del sistema educativo italiano*, Bruxelles, Eurybase.
- 2008/09 *Organisation of the education system in Italy*, Bruxelles, Eurybase.

Fabietti, Ugo

1996 *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, La Nuova Italia.

1999 *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Roma-Bari, Editori Laterza.

Fischer, Lorenzo e Fischer, Maria Grazia

2002 *Scuola e società multi-etnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Frisina, Annalisa

2006 *La differenza: un vincolo o un'opportunità? Il caso dei giovani musulmani di Milano*, in Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 63-83.

Gabaccia, Donna R.

2003 *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal medioevo a oggi*, Torino, Einaudi.

Gandolfi, Stefania

2002 *Educazione e conflitti sociali*, Brescia, Editrice La scuola.

Gilardoni, Guia

2008 *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multi-etnica*, Milano, FrancoAngeli.

Giovannini, Graziella e Queirola Palmas, Luca (a cura di)

2002 *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Glaser, Barney G. e Strauss, Anselm L.

1967 *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research* (tr. it.: *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma, Armando Editore, 2009).

Glenn, Charles

2004 *I figli degli immigrati a scuola: lezioni per l'Italia dalle esperienze di altri paesi*, in Maurizio Ambrosini, Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 169-183.

Gobbo, Francesca

1994 *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli².

1999 *Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese*, in «Etnosistemi», 6 (6), pp. 21-49.

2000 *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci editore.

² Il presente testo consiste in un'antologia di articoli tratta da *International Encyclopedia of Education*, Elsevier Science Ltd, 1994.

- 2006a *Along the margins, across the borders: teaching and learning among Veneto attrazionisti viaggianti in Italy*, in «Teaching and teacher education», 22 (2006), pp. 788-803.
- 2006b *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, SEI.
- Gumperz, John J. e Cook-Gumperz, Jane
- 1994 *Linguaggio ed educazione*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, in Milano, Edizioni Unicopli, pp. 128-136.
- Hanna, J. L.
- 1994 *Educazione e cambiamento sociale*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 105-112.
- Henriot-van Zanten, Agnès
- 1994 *Le relazioni tra scuola e comunità*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 147-157.
- Hill, J.
- 1994 *La cultura della scuola ed i gruppi dei pari*, in Francesca Gobbo, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 159-170.
- Hobsbawm, Eric J.
- 1994 *Il secolo breve*, Milano, RCS Libri.
- Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme e Association pour la promotion de l'éducation non formelle (IIEDH-APENF)
- 2005 *La mesure du droit à l'éducation*, Paris, Karthala.
- Jacobucci, Michelangelo
- 2005 *I nemici del dialogo. Ragioni e perversioni dell'intolleranza*, Roma, Armando Editore - UNESCO.
- Leonini, Luisa e Rebughini, Paola (a cura di)
- 2010 *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, Il mulino.
- Maalouf, Amin
- 1998 *Les identités meurtrières*, Edition Grasset & Fasquelle (tr. it.: *L'identità*, Milano, Bompiani, 1999).
- Manara, Fulvio C.
- 2010 *Accogliere tutti e ciascuno*, in «Scuola materna per l'educazione dell'infanzia», XCVII (14), pp. 10-12.
- Mantovani, Susanna
- 1998 *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Marazzi, Antonio
- 2006a *Crescere a Milano*, in Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 45-61.

2006b *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?*, in Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 29-44.

Martiniello, Marco

2000 *Le società multietniche*, Bologna, Il mulino.

Marzulli, Michele

2007 *Aspettative, valori di riferimento e progetti per il futuro*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 177-198.

Melucci, Alberto

2000 *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Milano, Il saggiatore.

Meyer-Bisch, Patrice

2001a *Les communautés culturelles ne sont pas sujets mais objets des droits de l'homme*, in Marco Borghi, Patrice Meyer-Bisch (a cura di), *La pierre angulaire. Le «flou crucial» des droits culturels*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse, pp. 243-284.

2001b *Les droits culturels ne sont plus le terrain vague des droits de l'homme - Itinéraire d'un recherche collective*, in Marco Borghi, Patrice Meyer-Bisch (a cura di), *La pierre angulaire. Le «flou crucial» des droits culturels*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse, pp. 3-29.

2001c *Présentation systémique des droits humains*, Document de travail.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

2009a *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. s. 2008/09*, Roma.

Ministero della Pubblica Istruzione (MPI)

2007 *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

Mukhopadhyay, C. C. e Moses, J. T.

1994 *L'educazione multiculturale*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 211-221.

Ogbu, John U.

1994a *Educazione e stratificazione sociale*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 113-126.

1994b *L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*, in Francesca Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 1-47.

1999 *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in « Etnosistemi», 6 (6), pp. 11-20.

Queirolo Palmas, Luca

- 2002 *Istruzione e migranti: dove va la ricerca?*, in Graziella Giovannini, Luca Queirolo Palmas (a cura di) *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-30.

Queirolo Palmas, Luca e Torre, Andrea T. (a cura di)

- 2005 *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Fratelli Frilli Editori, Genova.

Panikkar, Raimon

- 2004 *Tres grandes interpelaciones de la interculturalidad*, in *Interculturality, gender and education*, IKO, Frankfurt am Main-London, pp. 27-44 (tr. it. *Tre grandi interpellazioni della interculturalità*, in Raimon Panikkar, *Pluralismo e interculturalità*, Milano, Jaca Book, 2009, pp. 189-204).
- 2005 *Hacia una teología de la liberación*, in *Interculturalidad, diálogo y liberación*, in H. Küng, J.J. Tamaio Acosta e R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad, diálogo religioso y liberación*, Verbo Divino, Pamplona, pp. 61-68 (tr. it.: *Verso una teoria della liberazione interculturale e interreligiosa*, Raimon Panikkar, *Pluralismo e interculturalità*, Milano, Jaca Book, 2009, pp. 217-222).
- 2007 *L'altro fa parte di noi*, in R. Panikkar, M. Cacciari e J.L. Touadi, *Il problema dell'altro. Dallo scontro al dialogo tra le culture*, L'altrapagina, Città di Castello, pp. 9-26 (in Raimon Panikkar, *Pluralismo e interculturalità*, Milano, Jaca Book, 2009, pp. 235-245).

Papini, Roberto

- 2008 *Il dibattito attorno ai principi della Dichiarazione del 1948. Problemi di ieri e problemi di oggi*, Introduzione a Luigi Bonanate e Roberto Papini (a cura di), *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il mulino, pp. 31-62.

Perotti, Antonio

- 1994 *Plaidoyer pour l'interculturel*, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg (tr. it.: *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna, 1994).
- 1996 *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, L'Harmattan.

Phinney, Jean S. e Devich-Navarro, Mona

- 1997 *Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents*, in «Journal of research in adolescence», 7 (1), pp. 3-32.

Porcher, Louis e Abdallah-Pretceille, Martine

- 1996 *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 1998 *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Portera, Agostino

- 1997 *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.

- 2003 *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco*, in Agostino Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Portes, Alejandro, Fernandez-Kelly, Patricia e Haller, William J.
- 2004 *L'assimilazione segmentata alla prova dei fatti: la nuova seconda generazione alle soglie dell'età adulta negli Stati Uniti*, in Maurizio Ambrosini e Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 55-105.
- Provincia di Bergamo
- 2010 *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo*, Milano, Fondazione ISMU.
- Remotti, Francesco
- 1996 *Contro l'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Ribeiro-Corossacz, Valeria
- 1999 *Forme di razzismo in una scuola di Rio de Janeiro*, in « Etnosistemi», 6 (6), pp. 50-61.
- Rizzi, Felice
- 1992 *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Rossi, Cristina
- 2009 *Il dialogo interculturale: educazione e politiche per la diversità nel Consiglio d'Europa*, in Elena Agosti, Irene Brundia, Lorena Moretti e Cristina Rossi, *La diversità culturale: percorsi e prospettive*, Bergamo, Bergamo University Press - Sestante Edizioni.
- Rumbaut, Ruben G.
- 1997 *Assimilation and its discontents. Between rethoric and reality*, in «International Migration Review», 31 (4), pp. 923-960.
- Santagati, Mariagrazia
- 2007 *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 61-86.
- Sayad, Abdelmalek
- 1999 *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil (tr. it: *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002).
- 2006 *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 1. L'illusion du provisoire*, Paris, Editions Raisons d'agir, (tr. it: *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità: l'illusione del provvisorio*, Verona, Ombre corte, 2008).

Scalmato, Valeria e Angotti, Roberto

2009/10 *Strutture dei sistemi di istruzione e formazione in Europa: Italia*, Firenze, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex - Indire).

Sclavi, Marianella

1989 *A una spanna da terra*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2005².

Scotto di Luzio, Adolfo

2007 *La scuola degli italiani*, Bologna, Il mulino.

Secchiaroli, Gianfranco e Mancini, Tiziana

2002 *I percorsi di ridefinizione del sé tra esperienze attuali e aspettative verso il futuro*, in Graziella Giovannini, Luca Queirolo Palmas (a cura di) *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 131-183.

Sen, Amartya

1999 *Development as freedom* (tr. fr.: *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob, 2000).

2003 *La démocratie des autres. Pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*, Paris, Edition Payot & Rivages.

2006 *Identity and violence. The illusion of destiny*, W. W. Norton & Company, New York-London (tr. it.: *Identità e violenza*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2008).

Sirna Terranova, Concetta

1997 *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini.

Stenou, Katerina

2001 *L'UNESCO et la question de la diversité culturelle: bilan et stratégies, 1946-2000*, in Marco Borghi e Patrice Meyer-Bisch (a cura di), *La pierre angulaire. Le «flou crucial» des droits culturels*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse, pp. 41-69.

Tarozzi, Massimiliano

1998 *La mediazione educativa: mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*, Bologna, Clueb.

2008 *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci.

Thränhardt, Dietrich

2004 *Le culture degli immigrati e la formazione della «seconda generazione» in Germania*, in Maurizio Ambrosini, Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 129-168.

Touraine, Alain

1997 *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard (tr. it.: *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore, 1998).

2005 *Un Nouveau paradigme : pour comprendre le monde aujourd'hui*, Paris, Fayard (tr. it.: *La globalizzazione e la fine del sociale*, Milano, Il saggiatore, 2008).

UNESCO

2001 *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*.

2010 *Education, Diversité et Cohésion sociale en Méditerranée Occidentale*, Rabat, UNESCO.

Valtolina, Giovanni Giulio

2006a *Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità*, in Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 105-123.

2006b *Tra bisogno di identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri*, Giovanni Giulio Valtolina, Antonio Marazzi (a cura di), in *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 125-148.

Withol de Wenden, Catherine

2004 *Giovani di seconda generazione: il caso francese*, in Maurizio Ambrosini, Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 107-128.

Wieviorka, Michel

2005 *La différence. Identités culturelles: enjeux, débats et politiques*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.

Wolcott, Harry F.

1996 *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale*, in Francesca Gobbo (a cura di) *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 49-62.

Zammuner, Vanda Lucia

1998 *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il mulino.