



SCIENTIFIC DELIVERABLE N° 17
Monographic report on ethnographic data

Lunaria – Rome

WP 5- December 2008

**NATURE: REPORT
DISSEMINATION LEVEL: PUBLIC**

**AUTHORS:
Giulia Cortellesi, Grazia Naletto**

The fieldwork has been carried out in cooperation with:
Serena Angeli, Giovanna Basilotta, Aline Kabwiku, Giovanni
Pietrangeli, Irene Rollo, Giulia Villoresi, Ilaria Cover

**SIXTH FRAMEWORK PROGRAMME
PRIORITY [7]
[CITIZEN AND GOVERNANCE IN A KNOWLEDGE BASED SOCIETY]
Project Acronym: TRESEGY - Contract n°: 029105
Project Full Title: "*Toward a social construction of an European youth: the
experience of inclusion and exclusion in the public sphere among second
generation migrated teenagers*"**

Indice generale

1. Introduzione: descrizione dei contesti (campi di ricerca) e degli attori sociali coinvolti.....	3
1.1 Nel I Municipio.....	4
La scuola.....	4
La piazza.....	5
1.2 Nel VI Municipio.....	8
2. Aspetti metodologici.....	10
2.1 Approccio teorico.....	10
2.2 Metodologie utilizzate.....	12
3. Le principali difficoltà incontrate.....	14
3.1 L'attualità e il suo peso sui soggetti intervistati.....	14
3.2 I rapporti con l'istituzione scolastica.....	15
4. Analisi ed interpretazione del materiale etnografico.....	16
4.2 Premessa.....	17
4.3 Percezione e definizione dell'identità soggettiva, collettiva e dell'alterità.....	18
4.4 Socializzazione primaria, scolastica e tra pari.....	24
4.4.1 Relazioni familiari tra continuità e trasgressione.....	24
4.4.2 Scuola e territorio urbano: dinamiche relazionali e fattori di criticità tra spazi e luoghi del quotidiano.....	29
4.5 Percezione del razzismo.....	45
4.6 Aspettative verso il futuro: desideri di ritorno e speranze di “integrazione non subalterna”.....	49
5. Conclusioni.....	53
6. Appendice.....	55
6.1 Sintesi delle interviste.....	55
Intervista n. 1.....	55
Intervista n. 2.....	59
Intervista n. 3.....	64
Intervista n. 4.....	68
Intervista n. 5.....	71
Intervista n. 6.....	74
Intervista n. 7.....	77
.....	77
Intervista n. 8.....	80
Intervista n. 9.....	84
6.2 Griglie di riferimento: osservazione partecipante, interviste, focus group.....	87
6.2.1 Osservazione partecipante ed interviste.....	87
6.2.2 Focus group.....	89

1. Introduzione: descrizione dei contesti (campi di ricerca) e degli attori sociali coinvolti

La ricerca etnografica è stata focalizzata - come già fatto nel WP3 e nel WP4 – su alcuni spazi, luoghi e segmenti sociali specifici, particolarmente interessati dall'aggregazione giovanile di migranti e non solo, a Roma, ma non sull'intera area metropolitana, data la policentricità della presenza di migranti e la vastità del suo territorio.

Il I e il VI Municipio, infatti, rappresentano delle aree simbolicamente riconosciute dai cittadini come «territori migranti» e per la loro posizione geografica nell'area metropolitana di Roma, sono anche zone di transito (attesa, incontro, snodo, etc.).

All'interno di queste due aree, sono stati scelti 3 differenti *setting* di ricerca, che tentassero di offrire ai ricercatori la possibilità di osservare la molteplicità e la ricchezza dei fenomeni emersi anche dal WP3 e dal WP4.

A tale proposito, nel I Municipio la ricerca etnografica si è concentrata in 2 *setting* rappresentativi del livello di aggregazione formale ed informale dei giovani di seconda generazione a Roma:

- la scuola;
- la piazza.

Invece, nel VI Municipio, la ricerca non è partita da un luogo per definire poi gli attori sociali che vi agivano, bensì è stato scelto di focalizzare l'attenzione su un gruppo di giovani italiani e di origine straniera che partecipavano ad un progetto di cartografia partecipata, volto ad individuare e descrivere gli spazi e i luoghi della cultura, dei conflitti e dell'aggregazione giovanili a Roma. La ricerca parte da un luogo «simbolico», la Rampa Prenestina, dove questi ragazzi e ragazze si incontravano e dal quale poi però rivolgevano i loro sguardi all'intera città.

1.1 Nel I Municipio

La scuola

La scuola scelta per la ricerca etnografica è stato un Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato (IPSIA) con indirizzo odontotecnico, ottico e meccanico, che era già stato coinvolto nella realizzazione dell'indagine quantitativa di Tresegy (WP4) nell'autunno-inverno 2007-2008.

La scuola, situata nel centro di Roma, ha un bacino d'utenza proveniente da tutta la città e dall'intera provincia, ed accoglie quindi giovani italiani e stranieri che risiedono in luoghi molto diversi anche per caratteristiche socio-economiche oltre che urbanistiche.

Inoltre, essendo un istituto professionale, accoglie un gran numero di alunni di origine straniera.

In particolare la ricerca è stata focalizzata sugli alunni del triennio, cioè su coloro che hanno dai 16 ai 19 anni, e in alcuni casi su studenti di età anagrafica ancora maggiore. La presenza di studenti fino a 22 anni è l'epi-fenomeno di situazioni di criticità ed abbandono scolastico, molto diffuse soprattutto tra i giovani di origine straniera, e dovute a diversi fattori:

- l'arrivo in Italia in età adolescenziale e il conseguente inserimento al primo anno dell'istituto secondario superiore;
- la scarsa conoscenza della lingua italiana che porta anch'essa all'inserimento in classi scolastiche inferiori rispetto a quelle previste per l'età anagrafica;
- l'aver ripetuto uno o più anni scolastici a causa di un basso rendimento o della scarsa conoscenza della lingua italiana;
- il trasferimento da una tipologia d'istituto superiore ad un altro nel corso del quinquennio, che a volte prevede l'inserimento in una classe scolastica precedente rispetto a quella già frequentata nell'istituto di provenienza.

L'istituto IPSIA scelto per la ricerca prevede, in accordo con quanto stabilito dalla normativa italiana relativa, che lo studente possa interrompere gli studi già al termine del terzo anno, conseguendo un titolo che permette l'accesso al mondo del lavoro in posizione non qualificata e privo della qualifica professionale di odontotecnico, ottico o meccanico. Coloro che invece decidono di proseguire il corso di studi hanno di fronte a loro altri due anni, al termine dei quali conseguono il diploma professionale a tutti gli effetti, con il quale possono aspirare a svolgere una professione qualificata o possono iscriversi all'università.

La realizzazione della ricerca etnografica all'interno della scuola e durante l'orario scolastico è stata possibile grazie alla collaborazione del dirigente scolastico e degli insegnanti, i quali hanno messo a

disposizione dei ricercatori e delle ricercatrici 6 ore settimanali per l'osservazione in aula e 2 ore per la realizzazione di un focus group con gli studenti.

Inoltre, la scuola ha fornito i dati relativi agli studenti delle classi coinvolte nella ricerca, distinti per cittadinanza, età e sesso. Tuttavia è importante notare che dai dati non risultano gli studenti e le studentesse di origine straniera con cittadinanza italiana, della cui presenza i ricercatori si sono resi conto solo durante l'osservazione partecipante in classe e attraverso la costruzione di relazioni di fiducia che portassero gli alunni a raccontare se stessi e la propria storia familiare.

La ricerca etnografica ha preso in considerazione 1 classe di terzo anno (3D) e 4 classi del quarto (4A, 4C e 4D) e del quinto anno (5D), tutte di indirizzo odontotecnico.

La 3D era composta da 24 studenti, di cui 19 maschi e 5 femmine. Gli alunni con cittadinanza non italiana erano 9, di cui: 3 ragazzi e 1 ragazza di origine rumena, 3 ragazzi di origine ucraina, 1 ragazza di origine filippina ed una di origine peruviana.

La 4A era composta da 20 studenti, di cui 10 maschi e 10 femmine. I 6 studenti di cittadinanza non italiana erano: un ragazzo di origine rumena, e 5 ragazze di origine ecuadoregna, bulgara, filippina, rumena e peruviana.

La 4C, composta da 18 studenti, di cui 11 maschi e 7 femmine, aveva al suo interno 7 alunni di nazionalità estera, di cui 2 ragazzi, uno di origine rumena e uno di origine ucraina, e 5 ragazze di origine ecuadoregna, peruviana, moldava, somala e capoverdiana.

La 4D era composta da 18 studenti, 12 maschi e 6 femmine, di cui 4 di cittadinanza non italiana: 2 ragazzi ed una ragazza rumeni ed un ragazzo di origine polacca.

La 5D, era composta da 21 studenti, 14 maschi e 7 femmine, di cui 7 di nazionalità estera: 4 ragazze di origine kosovara, ecuadoregna, polacca e rumena; 3 ragazzi di origine bielorusa e filippina.

La piazza

Per l'osservazione dei processi di aggregazione informale e nella sfera pubblica non istituzionale, non regolata e «fluida», è stata scelta Piazza Vittorio Emanuele II (detta «piazza Vittorio»): una piazza già descritta nei precedenti WP, che rappresenta il punto d'arrivo e di partenza di numerosi

percorsi quotidiani dei migranti a Roma e che viene identificata da loro stessi, dai cittadini italiani e dalle istituzioni come uno dei principali luoghi simbolici della presenza di cittadini stranieri a Roma. Quindi si tratta di uno spazio fluido ed informale nella quotidianità di chi lo vive e lo percorre, ma fortemente istituzionale e formalizzato in alcuni momenti dell'anno in cui la piazza si trasforma in luogo di riconoscimento, di identità culturale ed interculturale, di comunicazione sociale, e a volte di conflitto politico.

Piazza Vittorio, è uno dei principali snodi delle linee di trasporto urbano che dalle periferie sud-est della città (area dove si concentra un gran numero di abitanti di origine straniera) portano al centro di Roma ed è uno dei luoghi che fin dagli anni '80 ha reso visibile alla città la presenza di «stranieri». Qui, anche per la vicinanza alla stazione centrale dei treni, numerosi migranti hanno aperto attività commerciali, avviando il commercio di cibi e bevande «etniche» nel mercato rionale; hanno iscritto i propri figli a scuola; hanno iniziato ad incontrarsi nel tempo libero o per praticare alcune attività specifiche, tra cui il Tai Chi per i cittadini cinesi (e numerosi curiosi e appassionati italiani), il basket per i giovani filippini e di origine africana, il cricket per i giovani bengalesi e pakistani.

Inoltre la piazza umbertina è lo scenario scelto da molte associazioni di migranti e comunità religiose per organizzare le proprie feste, sacre e profane: la celebrazione del Capodanno del Bengala, il *Baisakhi* (festa del raccolto) dei Sikh in Italia, la celebrazione dell'inizio del *sawm* (digiuno) e dell'*Id al-fitr* (festa della interruzione del digiuno) del *Ramadan*.

Anche il Comune di Roma, riconoscendo ormai da oltre un decennio la centralità simbolica di piazza Vittorio nelle rappresentazioni ed autorappresentazioni della presenza migrante nella capitale, organizza ogni anno dal 1997, nella seconda metà di maggio, una festa interculturale, chiamata «Intermundia», alla quale partecipano con spettacoli e performance tutte le scuole elementari e medie inferiori della città, oltre a numerose associazioni di migranti, antirazziste e di promozione dell'educazione interculturale.

La ricerca etnografica ha però preso in considerazione solo i momenti in cui la piazza è «palcoscenico» dell'aggregazione spontanea e informale dei giovani provenienti da diversi paesi. Infatti, soprattutto nei momenti «istituzionali» e «rituali», la piazza e gli attori sociali che in essa interagiscono si modificano; si interrompe lo scorrere normale delle attività che vi si svolgono, la piazza si svuota dei suoi frequentatori abituali lasciando spazio e visibilità all'extra-ordinario della ritualità.

In particolare la ricerca è stata focalizzata sui gruppi di giovani che si incontrano ogni pomeriggio per giocare a basket in piazza. Come già descritto nel WP3, il gioco del basket ha avuto un ruolo

centrale nelle dinamiche relazionali locali, soprattutto per ciò che riguarda i processi partecipativi che hanno coinvolto la società civile nella progettazione dell'installazione dei canestri. Infatti, le associazioni del quartiere, consapevoli dell'importanza che lo sport riveste nei processi di socializzazione tra gli adolescenti, si sono fatte promotrici, in collaborazione con l'amministrazione del Municipio I, dell'installazione di due canestri nei giardini di piazza Vittorio, proprio dove per anni giovani di origine straniera ed italiani avevano improvvisato, in assenza di strutture adeguate, partite di basket senza canestri.

La presenza di due canestri, a cui è possibile accedere tutto il giorno, non separati dal resto della piazza e totalmente liberi nell'uso, ha permesso che le forme di aggregazione spontanea e spontaneamente interculturale che si creavano precedentemente si mantenessero tali, grazie soprattutto alla fluidità delle modalità di fruizione e alla fiducia lasciata all'autorganizzazione dei giovani stessi.

Tuttavia, i due canestri rappresentano due micro-mondi con alcune caratteristiche in comune ed alcune differenze: infatti, sono utilizzati da gruppi diversi di giovani, sia per provenienza, che per età e sesso.

La maggior parte dei giovani che utilizzano con regolarità uno dei due canestri sono di origine filippina, a volte in compagnia di qualche giovane di origine africana (sub-sahariana), e sono prevalentemente maschi, accompagnati però da un gruppo di ragazze loro connazionali che non partecipano attivamente al gioco, ma assistono in disparte. Si tratta principalmente di adolescenti tra i 15 e i 25 anni che in molti casi non frequentano la scuola.

Inoltre, molti di loro appartengono a quelle che loro stessi definiscono «società segrete», cioè organizzazioni simili a «bande», alcune esistenti già nelle Filippine e nate come confraternite segrete nelle università americane, altre invece nate in Italia – anche un po' per gioco, raccontano i ragazzi – con lo scopo di favorire l'incontro e la socialità, ma soprattutto la difesa del gruppo nei confronti degli attacchi simbolici e reali da parte di italiani, di altri stranieri e di altri gruppi rivali. Queste «società segrete» funzionano quindi come un grandi famiglie a livello giovanile, nelle quali trovare solidarietà, ascolto, difesa e divertimento al di là delle famiglie reali di appartenenza. L'ingresso in queste società richiede il compimento di alcuni rituali e cerimonie e l'accettazione di numerose regole di appartenenza. I giovani filippini che fanno parte delle «società segrete» si distinguono per stili d'abbigliamento comuni, nei colori e nelle fogge, che li rendono riconoscibili all'esterno ma anche e soprattutto all'interno della stessa «società», in un contesto dispersivo come la metropoli.

La maggior parte dei giovani filippini che frequentano piazza Vittorio dichiarano di appartenere ai *Crips*, una *gang* nata nel 1971 a Los Angeles come una reazione all'incontrollato dilagare di

violenza ingiustificata nei quartieri più poveri. Tuttavia i mass media e le forze dell'ordine hanno rappresentato i Crips come una delle cause dell'aumento della violenza nella città californiana. Fin dalla loro origine i Crips adottarono un abbigliamento distintivo di colore blu, che caratterizza anche i giovani filippini oggetto della ricerca etnografica a Roma. Nel vestiario tipico dei *Crips* si trovano bandana blu, camicia a scacchi blu e scarpe sportive o divise blu e bianche di squadre sportive di college statunitensi, oltre che alcuni tatuaggi.

I frequentatori del secondo canestro, invece, sono normalmente più piccoli (dai 10 ai 16 anni) e sono sia ragazzi che ragazze, a volte accompagnati da alcuni familiari. In questo secondo campo di basket non si ritrovano esclusivamente, come nel contesto precedentemente descritto, giovani della stessa nazionalità, ma esistono gruppi misti, più discontinui nella frequentazione.

L'utilizzo dei due canestri, quindi, pur essendo informale e lasciato all'auto-organizzazione dei giovani che vi giocano, sembra sottostare ad un'organizzazione abbastanza strutturata seppur invisibile e non dichiarata. Ogni gruppo di giovani ha il proprio canestro di riferimento, i propri orari e giorni d'incontro e di gioco, oltre che le proprie dinamiche relazionali con gli altri gruppi presenti e con il resto dei frequentatori della piazza.

1.2 Nel VI Municipio

Da marzo fino a luglio 2008, un gruppo di giovani, italiani e di origine straniera, ha partecipato ad un progetto europeo dal titolo «*YouMap: young urban cartographies*», con l'obiettivo di elaborare delle mappe alternative della città di Roma, che rappresentassero la città dal punto di vista dei giovani, in dimensione interculturale, con particolare attenzione nei confronti dei diversi punti di vista generati dalle contrapposizioni centro-periferia, autoctono-migrante. Il gruppo, partendo dai luoghi dell'identità e della memoria dei singoli partecipanti, ha costruito una serie di percorsi urbani, critici e non, con l'obiettivo di mostrare la molteplicità delle forme di aggregazione giovanile, le difficoltà e i disagi dei giovani, le loro percezioni degli spazi urbani e i desideri di trasformazione nei confronti di alcuni spazi della metropoli.

Insomma, il gruppo ha disegnato una rappresentazione cartografica delle relazioni che i giovani italiani e migranti hanno con la sfera pubblica, una mappa delle dinamiche relazionali, conflittuali e virtuose, che in questo scenario si creano, in relazione anche alle diverse concezioni urbanistiche alla base delle varie aree della città, alle culture giovanili underground e ai loro spazi di manifestazione e di aggregazione e alle influenze di culture giovanili migranti che interagiscono con quelle esistenti.

Il gruppo, denominato Young Mapper Team, si è incontrato sempre nello stesso luogo: la Rampa Prenestina. Questo edificio cilindrico, alto sette piani, è percorso da una rampa elicoidale carrabile al suo interno, una torre di cemento armato destinata in origine ad accogliere le scenografie di Cinecittà, successivamente occupata dai senzatetto della capitale, attualmente sede di associazioni di volontariato, artistiche e di solidarietà. Durante il periodo di occupazione da parte di senza fissa dimora e attivisti, la Rampa è diventata uno degli spazi più importanti del *writing* a Roma. Qui, infatti, lungo tutto il perimetro interno della rampa elicoidale, sono stati realizzati graffiti e murali da singoli e *crew* (gruppi), che hanno indotto il Comune di Roma e le associazioni che ora hanno sede all'interno dell'edificio a riconoscere il ruolo della Rampa nell'universo simbolico, geografico e sociale delle culture underground e giovanili romane. Nel 2008 questo percorso di riconoscimento si è concluso con l'istituzione della Rampa Prenestina quale primo centro espositivo di graffiti metropolitani a Roma, prendendo il nome di «Cromiae» (www.cromiae.it). Parallelamente il Comune di Roma ha concesso 80km di «muri liberi» in diverse zone della città, dove è possibile realizzare graffiti senza incorrere in denunce e arresti, riconoscendo quindi il carattere artistico e culturale, oltre che l'importanza sociale, del *writing*.

E' in questo luogo simbolicamente importante per la riconquista degli spazi urbani di libera espressione giovanile che gli Young Mappers si sono incontrati, insieme ad alcuni operatori del centro giovanile Fata Morgana e di Lunaria, avviando il proprio lavoro collettivo e partecipato di mappatura.

Il gruppo era composto da un numero abbastanza variabile di giovani, da 8 a 20 persone circa, dai 17 ai 32 anni, presenti in modo più o meno assiduo ai laboratori. Per la ricerca etnografica si è quindi deciso di prendere in considerazione il nucleo stabile di giovani che ha sempre partecipato ai laboratori cartografici.

I partecipanti italiani erano 9, 5 ragazze e 4 ragazzi; invece, i partecipanti di origine straniera erano 7, 1 ragazzo di origine palestinese e 6 ragazze di origine congolese, etiopica, peruviana, capoverdiana, spagnola e macedone.

I giovani Young Mappers non si conoscevano prima di partecipare al progetto e hanno deciso individualmente di aderirvi per molteplici ragioni, soprattutto di interesse personale, di studio o politico.

Il gruppo è stato scelto come soggetto collettivo di osservazione etnografica proprio perchè costituito da giovani italiani e di origine straniera; ciò ha consentito di osservare la costruzione delle dinamiche relazionali ed interculturali nel loro nascere e trasformarsi, dal momento del primo

incontro in cui l'unico legame esistente tra i partecipanti era la curiosità verso il percorso socio-culturale cartografico proposto dal progetto.

2. Aspetti metodologici

2.1 Approccio teorico

Come brevemente descritto nei precedenti paragrafi, si è scelto di realizzare la ricerca etnografica in 3 differenti contesti, che riuscissero a rappresentare, seppur in modo non esaustivo, ma almeno denso (*thick description*) dal punto di vista descrittivo e antropologico, come teorizzato da Clifford Geertz¹, la ricchezza delle dinamiche relazionali e la complessità dei fenomeni inclusivi ed escludenti riscontrati durante la somministrazione e l'analisi dei questionari. Infatti, uno stesso fenomeno o una determinata pratica culturale e sociale possono assumere significati diversi a seconda dei contesti in cui si dispiegano e in relazione al significato che ad essi viene attribuito dagli attori sociali che li «mettono in scena».

Per questo, si è deciso di tornare in una delle scuole dove era stato somministrato il questionario nel corso del WP4, di conoscere più a fondo la realtà di Piazza Vittorio descritta nel WP3, con riferimento ad un segmento specifico delle condizioni di vita dei figli dell'immigrazione e di osservare i processi di costruzione e trasformazione delle dinamiche relazionali interculturali in un gruppo misto di giovani italiani e di origine straniera.

Questi tre contesti sono stati selezionati a partire dalle osservazioni emerse dall'analisi dei risultati dell'indagine realizzata nel corso del WP4 che aveva evidenziato la grande importanza che i giovani attribuiscono all'esperienza scolastica, alla dimensione della socialità e all'impiego del tempo libero nei processi di costruzione della propria identità.

All'interno di questi due «spazi» di socialità nella sfera pubblica in cui agiscono i giovani di seconda generazione, 3 temi si pongono come trasversali: la percezione del razzismo; le aspettative verso il futuro; i rapporti con i genitori e con paese d'origine.

Quindi, realizzare una parte della ricerca etnografica all'interno della scuola ha permesso di osservare ed analizzare le pratiche, i fenomeni, i comportamenti e le dinamiche già registrati nel corso della somministrazione del questionario e dell'analisi dei dati ottenuti. La scuola rappresenta un luogo istituzionale all'interno del quale la convivenza tra giovani di diversa origine nazionale è in qualche modo «forzata» e, proprio per questo, assume forme peculiari.

Invece, sia i gruppi informali di filippini che giocano a basket a piazza Vittorio che il gruppo degli Young Mappers rappresentano due forme di aggregazione spontanea e di socialità nel tempo libero:

¹ C. Geertz, *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. (New York: Basic Books, 1973)

il primo su base nazionale e, forse, di re-invenzione identitaria; il secondo in chiave di partecipazione attiva alla vita sociale e politica da parte di giovani che si pongono come «cittadini in potenza», a prescindere dalla propria provenienza ed in nome dello scambio interculturale e della formazione di culture giovanili ibride.

E' sembrato interessante e soprattutto realizzabile nei tempi stabiliti dal progetto, rivolgere la propria attenzione a contesti «polifonici» e non necessariamente in relazione diretta tra loro, al fine di raccogliere dati ed informazioni etnograficamente rilevanti sugli aspetti principali emersi dal WP3 e dal WP4.

In tutti i contesti presi in esame si è tentato di dare spazio e voce anche ai giovani di origine italiana. Questa scelta è stata dettata dall'esigenza di dare continuità all'approccio adottato durante i precedenti WP, in cui le esperienze dei giovani di seconda generazione sono state sempre confrontate e analizzate in comparazione con le esperienze dei loro coetanei italiani, attori sociali dello stesso spazio di interazione/socializzazione. Così, l'intervista di uno studente italiano ma migrante interno di seconda generazione, il coinvolgimento dell'intero gruppo classe in ogni focus group e l'osservazione delle dinamiche relazionali informali tra giovani di origine straniera e non a Piazza Vittorio Emanuele II sono da intendersi come momenti della ricerca etnografica che sosterranno la possibilità di interpretazione e analisi da parte dei ricercatori, ri-leggendo anche le situazioni di inclusione/esclusione sociale anche alla luce della peculiare fase della vita che tutti i soggetti coinvolti vivono: l'adolescenza o prima età adulta.

La “descrizione densa” che qui ci proponiamo di offrire, rispetto alle seconde generazioni a Roma, farà uso del racconto e delle interpretazioni delle esperienze di vita di ragazzi e ragazze di origine straniera che - secondo la definizione discussa ed elaborata nell'ambito del progetto Tresegy - rientrano in tale definizione, valorizzando gli elementi peculiari del fenomeno inclusione/esclusione sociale localizzandoli e problematizzandoli. Questi elementi saranno considerati significativi per la loro rappresentatività contestuale, ma non devono essere intesi come generalizzabili.

2.2 Metodologie utilizzate

La ricerca nei 3 contesti è stata realizzata da antropologi ed antropologhe utilizzando tre strumenti tipici della ricerca etnografica:

- osservazione partecipante;
- interviste in profondità a testimoni privilegiati;
- focus group.

La scuola è stata l'unico contesto in cui sono stati utilizzati tutti questi strumenti. Infatti, in quanto luogo strutturato e «formale», all'interno del quale la presenza dei ricercatori è stata permessa e mediata dagli insegnanti e dagli organi scolastici, è stato possibile organizzare il lavoro di ricerca etnografica con maggior rigore. Negli altri contesti, invece, è stato necessario dedicare molto più tempo alla costruzione di relazioni di fiducia e di scambio con gli interlocutori, al fine di aprire «spazi di dialogo» ed individuare i potenziali testimoni privilegiati e le forme «negoziate» in cui la ricerca potesse svolgersi ed evolversi.

In base ai diversi strumenti utilizzati sono stati prodotti diversi materiali etnografici su cui l'analisi e l'interpretazione si baserà:

- diari di campo;
- registrazioni audio e trascrizioni delle interviste;
- riprese video dei focus group.

Le griglie utilizzate per focalizzare l'osservazione partecipante, utilizzate anche come traccia per le interviste semi-strutturate e per i focus group, sono state elaborate a partire dall'analisi dei dati del questionario realizzato per il WP4 e tenendo conto allo stesso tempo anche delle analisi socio-economiche, relazionali e sociologiche sui vari contesti locali contenute nei report del WP2 e del WP3.

Le griglie, elaborate per consentire la massima flessibilità nel corso delle interviste, sono state applicate, a volte, in modo parziale, mentre in alcuni setting è stato necessario ampliarle per consentire approfondimenti tematici sulle biografie dei soggetti coinvolti.

La traccia generale dell'osservazione e delle interviste, alla quale i ricercatori si sono comunque attenuti, in termini di macro-aree di interesse e di indagine etnografica, è stata elaborata intorno a 5

principali tematiche:

1. Auto-definizione (Identità)
2. Relazione con la famiglia e il paese d'origine;
3. Esperienza scolastica;
4. Socialità e tempo libero;
5. Percezione del razzismo;
6. Lingua;
7. Aspettative per il futuro;

Si allega al rapporto la griglia originale utilizzata dai ricercatori (Allegato 1).

I focus group, realizzati al termine della fase di osservazione in aula, hanno invece seguito, per motivi metodologici e pratici, una griglia più rigida che consentisse di «guidare» la discussione di gruppo e di limitare per quanto possibile la deviazione verso tematiche non attinenti ai temi di interesse per la ricerca.

I focus group hanno anche permesso di osservare le dinamiche relazionali degli studenti: il modo in cui gli studenti si sono liberamente disposti in circolo nella propria aula; i posti scelti e gli eventuali «schieramenti» creati; le modalità di discussione verbale e gestuale; l'influenza delle dinamiche xenofobe attualmente diffuse in Italia sulle opinioni e i comportamenti degli studenti.

Sono state individuate 6 macro-aree all'interno delle quali sono stati sviluppati discorsi di approfondimento e discussione con gli studenti italiani e stranieri in ogni classe:

1. Separatezza relazionale;
2. Lingua;
3. Discriminazioni;
4. Aspettative;
5. Cittadinanza;
6. Rapporti con i genitori.

Si allega al rapporto la griglia originale utilizzata dai ricercatori (Allegato 2).

3. Le principali difficoltà incontrate

3.1 L'attualità e il suo peso sui soggetti intervistati

Nel periodo in cui si è svolta la somministrazione dei questionari nelle scuole romane, come anche durante la realizzazione della ricerca etnografica nei tre contesti sopra descritti, il clima politico e culturale italiano è stato caratterizzato dalla crescita dell'ostilità nei confronti dei cittadini di origine straniera che in alcuni casi ha dato luogo ad atteggiamenti e comportamenti discriminatori, razzisti e xenofobi. La diffusione di dichiarazioni e di offese verbali di matrice xenofoba ha interessato tanto le istituzioni che la società civile. In sintesi è possibile affermare che il razzismo ha acquisito oggi nella sfera pubblica un livello di legittimità mai raggiunto in passato.

Alla costruzione di questo clima hanno contribuito da un lato le strumentalizzazioni mediatiche di alcuni episodi di cronaca specifici avvenuti nel corso del 2007 e del 2008, dall'altra, le azioni e le risposte fortemente securitarie che a seguito di questi episodi sono state promosse da parte delle istituzioni nazionali e locali.

Nel complesso i messaggi veicolati dai media e le iniziative istituzionali hanno contribuito a diffondere nell'opinione pubblica l'antica identificazione tra immigrazione e criminalità grazie alla costruzione di un capro espiatorio (il cittadino di origine straniera) sul quale riversare (occultandole) le insoddisfazioni provocate da situazioni di disagio socio-economico, di insicurezza sociale e lavorativa che caratterizzano una parte crescente della popolazione italiana.

Questo clima xenofobo è stato riscontrato anche nei contesti presi in esame dalla ricerca etnografica di Tresegy.

Molte persone di origine straniera intervistate hanno dimostrato di temere conseguenze per la loro partecipazione alla ricerca, altre si sono rifiutate di partecipare. Alcuni dei ragazzi italiani coinvolti nei focus group hanno assunto atteggiamenti razzisti e discriminatori, sulla falsa riga di quanto ascoltato e visto in televisione negli ultimi mesi.

In alcuni casi il conflitto tra i ragazzi italiani e stranieri è stato molto forte: durante uno dei focus group, infatti, si è creata una polarizzazione tra gli studenti italiani e quelli stranieri rispetto alle loro opinioni sull'immigrazione, che ha prodotto un deterioramento dei rapporti all'interno della classe e il verificarsi di comportamenti violenti, sul piano simbolico e reale.

Anche durante i laboratori video del progetto «YouMap: young urban cartographies», si sono verificati alcuni episodi riconducibili al clima securitario e xenofobo diffuso in Italia. Ad alcuni partecipanti, italiani e di origine straniera, è stata negata l'autorizzazione a filmare alcuni luoghi nel quartiere Pigneto (VI Municipio) dove pochi giorni prima era avvenuta un'aggressione contro alcuni esercizi commerciali gestiti da cittadini stranieri. Sempre nello stesso quartiere molti migranti

hanno rifiutato di farsi intervistare affermando esplicitamente che il clima discriminatorio e razzista diffuso in città li induceva a temere per la propria incolumità e li esponeva a facili strumentalizzazioni.

Tenere conto del clima politico e sociale in cui è stata svolta la ricerca etnografica risulta di fondamentale importanza sia in sede di analisi e che di interpretazione dei materiali raccolti. Tale contestualizzazione dovrebbe infatti consentire di non sovra/sotto-dimensionare il significato e la rilevanza di atteggiamenti, affermazioni e comportamenti individuali e relazionali registrati nel corso della ricerca sul campo.

3.2 I rapporti con l'istituzione scolastica

Alcune difficoltà di tipo organizzativo sono state incontrate nelle relazioni con la scuola coinvolta nella ricerca. Infatti, l'istituzione scolastica – come ci è stato raccontato anche da alcuni studenti intervistati – costituisce un mondo abbastanza chiuso ed autoreferenziale, focalizzato soprattutto sullo svolgimento delle funzioni didattiche, in cui l'attenzione alla formazione e all'orientamento risulta scarsa. Forse a causa di questo posizionamento particolare della scuola all'interno della società, è stato particolarmente difficile incontrare la disponibilità del dirigente scolastico affinché si potesse organizzare un calendario per le osservazioni in aula e per i *focus group*. Solo grazie all'interesse di singoli docenti, che hanno saputo evidenziare l'utilità della ricerca Tresegy non solo per i ricercatori e gli addetti ai lavori, ma anche per la scuola e gli studenti, è stato possibile arrivare ad un accordo.

Tuttavia, una volta stabilito il calendario con il dirigente scolastico, in molti casi la comunicazione agli insegnanti e agli studenti della presenza dei ricercatori e delle attività che si sarebbero svolte è stata assente o insufficiente.

E' interessante notare invece come la presenza dei ricercatori abbia destato grande interesse tra gli studenti italiani e stranieri.

4. Analisi ed interpretazione del materiale etnografico

4.1 Nota metodologica

Sono state realizzate 9 interviste in profondità per raccogliere le storie di vita di giovani migranti di seconda generazione a Roma, in particolare nel I e VI Municipio.

Intervistati	Sesso	Età	Paese d'origine	Luogo dell'intervista
1 – Ko.	M	22	Bielorussia	Scuola – I Municipio
2 – Mo.	F	18	Perù	Scuola – I Municipio
3 – Sv.	M	21	Ucraina	Scuola – I Municipio
4 – Ma.	F	18	Romania (genitori Moldavi)	Scuola – I Municipio
5 – Li.	F	21	Filippine	Scuola – I Municipio
6 – Mi.	M	18	Italia (immigrato interno)	Scuola – I Municipio
7 – Lu.	F	21	Romania	Scuola – I Municipio
8 – Al.	F	21	Congo	VI Municipio
9 – Ba.	M	29	Israele- profugo palestinese	VI Municipio

Le storie di vita degli intervistati e delle intervistate sono state focalizzate particolarmente sugli aspetti relativi all'arrivo in Italia per chi non è nato qui, alla socializzazione (primaria, scolastica ed informale) e alle aspettative per il futuro. Solo nel caso dell'intervista n. 6 è stata utilizzata una griglia leggermente modificata per adattarla alla storia di vita del giovane italiano immigrato interno dalla Sicilia, che però è sembrato molto interessante inserire per dare testimonianza anche dell'etero-rappresentazione dei migranti di seconda generazione.

In nessun caso nell'analisi dei materiali raccolti verranno utilizzati i nomi degli intervistati, ma soltanto le loro iniziali, che saranno utilizzate ai fini della catalogazione delle interviste insieme alla numerazione loro attribuita.

Le interviste sono riassunte in appendice, in base ad una griglia comune, frutto di un'analisi dell'intero materiale etnografico prodotto: gli aspetti qui focalizzati sono infatti presenti in ogni storia di vita raccolta e rispondono alle tematiche di osservazione e ricerca stabilite dallo stesso progetto Tresegy nel corso del lavoro sui precedenti WP.

Le schede rispecchiano l'ordine con cui sono stati presentati i contesti d'indagine nell'Introduzione: la scuola (I Municipio), la piazza (I e VI Municipio).

4.2 Premessa

La ricerca etnografica, come descritto precedentemente, ha interessato tre differenti spazi sociali nella città di Roma: la scuola, la piazza ed un laboratorio di partecipazione attiva e volontaria (YouMap).

Sono stati intervistati 8 migranti di seconda generazione e un giovane italiano, immigrato interno, che dalla Sicilia si è trasferito a Roma, seguendo i propri genitori. La scelta di includere anche la sua intervista è stata dettata dalla considerazione che fosse utile confrontare le esperienze di migrazione di giovani di origine straniera con quella di un giovane che ha vissuto comunque il trauma dello sradicamento pur non essendo catapultato in un altro paese. Infatti, l'analisi dell'intervista di Mi. ci permette di evidenziare come i suoi giudizi e le sue osservazioni verso i suoi compagni stranieri e l'immigrazione in generale sia condizionata dalla sua esperienza personale, che si intreccia e si confonde a volte con quella dei suoi coetanei di origine straniera.

Le modalità di relazione spontanea e di interazione tra giovani italiani e di origine straniera, sono state oggetto di osservazione ripetuta e continuata sia nel contesto scolastico, dove si è partecipato in qualità di osservatori alle lezioni quotidiane in 5 classi del triennio per un periodo di un mese, che durante i laboratori del progetto YouMap per un periodo di circa 3 mesi e laddove possibile anche in piazza Vittorio Emanuele II.

Invece, le dinamiche di relazione tra giovani di origine straniera e soprattutto tra connazionali, sono state osservate durante l'intervallo scolastico che divide le prime ore di lezione dalle ultime, un momento di socialità ed incontro non “controllato”, non eterodiretto e non negoziato ed informale, durante il quale prendono forma modalità relazionali spontanee che evidenziano la forte tendenza a ri-trovarsi tra migranti che condividono la stessa origine nazionale o che appartengono allo stesso universo linguistico di riferimento (ispanofoni, russofoni, etc.).

Invece, al fine di raccogliere il maggior numero di testimonianze e di poter osservare ed analizzare le modalità di comportamento relative ad alcuni temi particolarmente sensibili per gli obiettivi del progetto Tresegy, sono stati organizzati alcuni *focus group* in cui la discussione guidata ha permesso di evidenziare gli ambiti tematici e semantici su cui sembra generarsi maggiore tensione e conflitto tra giovani italiani e di origine straniera.

L'analisi e l'interpretazione dei materiali etnografici raccolti procederà per punti, approfondendo i temi dell'identità (o meglio auto-rappresentazione/etero-rappresentazione), delle dinamiche relazionali e dei fattori di criticità emersi in ambiente scolastico, della socialità tra pari e del tempo libero, della percezione del razzismo e delle aspettative per il futuro.

Successivamente verranno trattate alcune tematiche “sensibili” emerse spontaneamente durante i dialoghi informali, colte durante l'osservazione partecipante, i *focus group* e la realizzazione delle interviste.

Nell'analisi l'approccio emico ed etico si intrecceranno, tentando di dare risalto e voce al punto di vista dei giovani intervistati, alle categorie di significato ed ai significanti da loro utilizzati, senza però impedire che si traccino alcune traiettorie di interpretazione che attraverso l'occhio dell'osservatore disegnino i confini e le dinamiche dei fenomeni sociali oggetto della ricerca.

Tuttavia, anche se nel testo non si ripeterà ogni volta che ci si riferisce alle interviste, alle traiettorie di vita e alle opinioni degli intervistati, è importante sottolineare che ogni considerazione, interpretazione e tentativo di lettura comparata con la letteratura esistente non intendono fornire generalizzazioni estendibili al gruppo sociale esteso “giovani migranti seconda generazione”, né porsi come rappresentativi di tendenze globali. Infatti, questa ricerca etnografica rispecchia solo l'universo di significati, di relazioni e di comportamenti agiti dagli attori sociali con cui si è interagito – che in nessun caso possono essere considerati come un campione rappresentativo a livello sociologico e statistico.

4.3 Percezione e definizione dell'identità soggettiva, collettiva e dell'alterità

Nelle forme di auto-definizione degli individui sembra assumere un carattere prioritario il riferimento alla propria identità sociale o di gruppo e poi alla propria identità individuale. Questo sembra valere tanto per i giovani italiani, che tendono a rappresentarsi appunto come “italiani”, quanto per i giovani di origine straniera che fanno ricorso all'identità collettiva di “stranieri”, “immigrati”, “diversi”. Tuttavia, i primi utilizzano anche auto-definizioni più soggettive, come “giovani” o “studenti”, mentre per i secondi il ricorso all'origine nazionale o all'alterità predomina e solo secondariamente arrivano ad autorappresentarsi in quanto “studenti” o “giovani”.

Già in questa polarizzazione delle auto-rappresentazione è quindi possibile notare la creazione di gruppi ben distinti “noi-loro”, in cui il “noi” e il “loro” rappresentano collettivi sociali diversi a seconda del soggetto che esprime la sua appartenenza. Infatti, bisogna tenere ben presente che l'identità ha sempre una natura “relazionale” e “situazionale”, in quanto le comunità di individui come gli individui stessi si autodefiniscono in rapporto agli altri e lo fanno per rispondere alla necessità di tracciare differenze tra il “noi” e il “loro”². Le forme dell'identità hanno quindi un

² Geertz C., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1999
Barth F., (a cura di). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Little, Brown, Boston, 1969.

carattere eminentemente contestuale e dipendono fortemente dal tipo di relazione che si ha tra i soggetti che interagiscono. Nel tentativo quindi di rafforzare le linee di demarcazione per accentuare le distinzioni in funzione difensiva o pro-attiva³, i gruppi, le comunità e gli individui creano e trasformano dinamicamente la propria identità affinché questa stabilisca dei “vantaggi” nelle interazioni sociali tra gruppi o perché ristabilisca un equilibrio salvaguardando il gruppo di fronte a minacce esogene o endogene.

In alcuni particolari momenti della vita collettiva di un gruppo sociale e della vita degli individui, chiamati “momenti di passaggio” dall'antropologo Victor Turner⁴ - e che qui potrebbero corrispondere al disagio e al senso di esclusione sociale percepito dai giovani di figli dell'immigrazione nel loro essere di passaggio tra l'esperienza dei loro genitori e di chi come terza generazione vivrà una nuova e maggiormente inclusiva forma di presenza nella realtà d'accoglienza – le identità si polarizzano attendendo che attraverso “eventi rituali” la struttura sociale entri definitivamente in crisi o si ri-strutturi in modo innovativo, accogliendo il conflitto come motore costruttivo della sua trasformazione dinamica e continua e quindi “normalizzandolo” e “codificandolo”.

In questa dialettica anche la relazione emotiva con il proprio paese d'origine ricopre un ruolo molto importante nella definizione e nello sviluppo della soggettività. Quanto è stato osservato permette di individuare tre fasi nei processi di inserimento in Italia e di accettazione del *metissage*:

- 1) All'arrivo in Italia nei giovani di origine straniera prevale il desiderio di tornare nel proprio paese d'origine e il rifiuto della lingua e della cultura del paese d'accoglienza;
- 2) Dopo alcuni anni di permanenza la tendenza è invece quella di negare la cultura, la lingua e ogni riferimento del paese d'origine per favorire l'accettazione della nuova condizione di individuo migrante.
- 3) Dopo la stabilizzazione e il raggiungimento di un buon livello di inclusione sociale (condizione che non è raggiunta ad tutti) si osserva un processo di accettazione di entrambe le “identità” e/o creazione di una “terza identità” che conservi le origini ma rivendichi allo stesso tempo la natura innovativa di chi vive tra due mondi e li trasforma entrambi.

³ Si intende per funzione difensiva quella di protezione dal rischio di assimilazione culturale, mentre per funzione pro-attiva quella di affermazione del sé attraverso la rivendicazione della propria differenza.

⁴ Turner V., *Il processo rituale. Struttura e anti-struttura*, Brescia Morcelliana, 1972

Risulta quindi centrale, nel trattare il tema delle seconde generazioni e della loro relazione con lo spazio pubblico, il concetto di “alterità” e “diversità”, che sempre in termini negativi, troneggia nei discorsi degli intervistati sia italiani che di origine straniera.

La diversità diventa motivo e giustificazione di atteggiamenti xenofobi e non socializzanti per quanto riguarda i giovani italiani, mentre costituisce per i giovani di origine straniera un tassello importante dei processi di definizione identitaria individuale e collettiva, che spiega i fenomeni auto-ghettizzanti di alcuni e la scelta quasi deliberata di non prendere mai completa confidenza con la lingua e la cultura del paese d'accoglienza di altri.

Tuttavia, durante l'osservazione partecipante a scuola si è potuto notare come l'eterorappresentazione basata sull'origine nazionale o di provenienza sia utilizzata non solo per identificare i giovani di origine straniera, ma anche per gli italiani non romani. Insomma è come se al di là di alcuni momenti di chiara manifestazione dell'irriducibile diversità legati all'esigenza di auto-rappresentarsi verso l'esterno e di distinguersi, si creasse un senso condiviso di diversità trasversale all'intero gruppo sociale, in cui in vario modo chiunque ha un motivo per essere indicato in quanto diverso o per cui vantarsi della propria originalità.

Nel linguaggio che si è ascoltato a scuola ricorrono le parole “negro”, “napoletano” e “frocio”, ma queste parole vengono utilizzate talmente spesso che sembrano perdere il loro significato virulento, e talmente a sproposito da confondere l'osservatore, laddove il significante e il significato si confondono nell'atto dell'utilizzo e cioè nell'azione sociale di generare e trasformare il senso e la percezione di ciò che è enunciato.

«Una ragazza di colore, che ieri era assente, mi dice ridendo: “In questa classe c'è tanto razzismo”. Si offre anche per l'intervista.

Credo che abbia la cittadinanza italiana perché non compare nell'elenco alunni stranieri che la scuola mi ha dato. Forse è adottata?

Alla parola “razzismo” alcuni ragazzi mi indicano un compagno dicendomi che è napoletano e ridono»⁵

Non solo, in molti casi osservati – e anche da ciò che emerge dalle interviste - l'insulto razzista sembra essere diventato⁶ quasi una forma di confidenza e di coesione sociale in un ambiente in cui per entrare in contatto, farsi degli amici ed essere rispettati bisogna essere quanto meno un po' sboccati.

L'epiteto razzista sembra testimoniare una forma di intimità e di rispetto: siccome ti rispetto e ti

⁵ Dal diario di campo della 4A.

⁶ Nelle interviste realizzate gli studenti raccontano di come la percezione degli insulti razzisti e le reazioni ad essi si siano modificate nel tempo e come fino a pochi anni prima questi insulti portassero inevitabilmente al conflitto, mentre ora, con la stabilizzazione della presenza di alunni stranieri nelle scuole, il significato attribuito agli stessi atti dipenda fortemente da chi li compie e dal contesto.

conosco posso insultarti e con te condivido uno spazio sociale.

Lo stesso ragazzo di colore si sente rispettato e si riconosce nel suo appellativo:

«durante l'intervallo arriva un ragazzo italiano e sollevando un poderoso braccio da stadio urla ad un suo compagno straniero «negri di merda, negri e basta». Poco dopo veniamo a sapere che il ragazzo italiano è uno dei migliori amici del ragazzo di origine straniera insultato. Ciò non sarebbe possibile se lui, come la maggior parte degli altri ragazzi, non fossero abituati e cresciuti sempre in questo stesso ambiente semantico e all'interno di uno spazio sociale condiviso. Anche i professori, con il loro modo un po' goffo di parlare di "extracomunitari", sembrano adeguarsi a un linguaggio convenzionale che palesemente non appartiene loro, e soffermandosi sulla parola "negro" commentano: "È una parola bonaria e poi non si può dire che non siano neri..."»⁷

Per i ragazzi, e forse anche per i docenti, l'evidenza fisica di un colore di pelle diverso più che intimorire lascia indifferenti - «se è solo pe' l'effetto ottico nun ce fai caso, ormai semo abituati a vedelli»⁸, e pare che sia proprio questo - l'evidenza, "l'effetto ottico" - a lasciare che le cose vengano chiamate coi nomi che *evidentemente* hanno, senza temerli.

Il diverso può essere chiamato con le tre parole che indicano il diverso - "negro", "napoletano" e "frocio" - senza che ciò susciti il minimo scalpore. Allo stesso tempo la diversità, oltre a non suscitare scalpore, non suscita la minima curiosità.

Le identità soggettive e collettive dei giovani di origine straniera sembrano essere definite da frontiere mobili, che non solo si spostano nell'atto dell'interazione e della negoziazione contestuale e storica dello spazio di manifestazione del sé, ma che sono rappresentate soprattutto dai corpi. Infatti, la diversità - e il senso di straniamento e disagio che ne consegue - è veicolata dal corpo di chi ne è portatore e con questo corpo si sposta nello spazio e nel tempo, nella città, dando vita ad una frontiera instabile ma onnipresente, che in ogni contesto rimarca la presenza di un corpo attivo nel trasformare ciò che lo circonda come un campo magnetico (manifestazioni di curiosità, razzismo, amicizia, ostilità, etc.).

E' per questo che i corpi dei giovani intervistati portano spesso il segno dei discorsi che essi vogliono comunicare e che intrecciano la memoria, la storia del paese d'origine e d'accoglienza, le lingue parlate e i luoghi vissuti: questo si manifesta attraverso l'abbigliamento, le acconciature, simboli culturali, artistici o musicali che segnano il corpo sia come frontiera che come *tatzebao*.

«Non si può vedere il corpo come il terreno passivo, è un luogo storico e sociale che non si può considerare fisso né dare per scontato. Il corpo diventa una zona flessibile, interfogliata, attraversata e composta da molteplici discorsi, costruita in lingue, tempi e luoghi diversi, ricevuta e vissuta con vari significati incorporati in maniera diversa»⁹

⁷ Dal diario di campo della 4C

⁸ Dall'intervista a Mi.

⁹ Kirby V., *Corporeographies*, "Inscriptions", n.5

Un aspetto di particolare interesse è quello della rappresentazione dei giovani italiani fornita dai giovani di origine straniera: infatti, questi ultimi hanno dato una rappresentazione negativa alquanto omogenea dei loro coetanei autoctoni.

E' interessante notare come i fenomeni di stigmatizzazione e generalizzazione di cui sono vittime gli immigrati e i loro figli vengano riprodotti secondo dinamiche simili anche per ciò che riguarda l'etero-rappresentazione che i giovani di origine straniera e i loro genitori manifestano rispetto agli italiani.

Ad esempio, il diario di campo di una ricercatrice riporta un dialogo avuto con una studentessa di origine peruviana arrivata in Italia all'età di un anno:

«Gli italiani le piacciono anche se si sente straniera. Gli italiani sono diversi da lei e da quelli come lei perché sono DESCARADOS (lo traduce con l'aiuto di S., sua compagna ecuadoriana seduta accanto a lei, come SFACCIATI, TRASGRESSIVI, ARROGANTI). Mi dice che forse sono anche MALEDUCATI, anche se non è la parola giusta.

I genitori italiani sono troppo permissivi e i giovani sono esibizionisti: si ubriacano, pomiciano per strada, etc. Non lo sopporta.

Invece i giovani stranieri sono più educati. Lei, ad esempio, non porta fidanzati in casa se non sono storie serie. Il suo ragazzo ce l'ha portato dopo 2 anni che stavano insieme. Le chiedo se sta sempre con lui e ridendo mi dice di sì anche se in questo periodo c'è un po' di confusione...

I ragazzi italiani invece portano a casa anche le "sveltine"»¹⁰

Le parole che maggiormente ricorrono nelle interviste e nei dialoghi informali con gli informatori con riferimento ai giovani italiani sono "maleducati", "irrispettosi", "rumorosi", "nullafacenti" e "non religiosi". Nella maggior parte dei casi questi giudizi vengono espressi in relazione ai rapporti familiari, scolastici con i professori e lavorativi.

E' capitato più volte di ascoltare una parola che è diventata concetto categorizzante condiviso: "italianizzazione". Questa categoria sembra individuare un processo dinamico che caratterizza i diversi stadi di "integrazione" nella società e nella cultura italiana: più si accetta di "integrarsi" – per comportamenti, linguaggio, abbigliamento, etc. – più si tende ad "italianizzarsi", ad aderire cioè a codici morali di comportamento estranei all'educazione ricevuta ed appartenenti all'universo etico-morale "degradato" di chi è italiano. Si assiste in questo caso ad un processo di associazione diretta tra le parole italianizzazione ed integrazione, dal quale emerge una concezione di integrazione che somiglia molto a quella di assimilazione culturale e quindi di necessaria scomparsa dei tratti peculiari delle proprie culture d'origine in favore dell'incorporazione – a volte anche

¹⁰ Dal diario di campo della classe 4A.

violenta – di stili di vita, categorie e universi cognitivi del paese d'accoglienza.

«me so italianizzato, anche io mi sto approfittando dei professori, non è una cosa bellissima, ma alla fine lo sto facendo...»¹¹

In parte l'origine di questa categoria di interpretazione emica risiede nel ruolo giocato dai genitori degli intervistati di origine straniera, che influisce molto sull'opinione che i loro figli esprimono ed utilizzano per stabilire confini di demarcazione.

«I miei genitori non vedono bene i ragazzini italiani, perché comunque vedono come si comportano. Quando vanno a lavorare a casa di alcune famiglie vedono come si comportano i figli con i loro genitori ed essendo gli adolescenti più influenzabili al mondo...hanno paura che anche noi ci ribelliamo, che poi è una cosa normale per gli adolescenti. Ma non diventare maleducati come loro»¹²

Così alcuni intervistati raccontano di ricevere pressioni dai propri genitori affinché non frequentino giovani italiani e di rispettare l'opinione della propria famiglia a partire dall'esperienza diretta che loro hanno soprattutto a scuola.

Dopotutto la famiglia sembra essere la prima se non l'unica “agenzia educativa” degna di questo nome, «perché tutto dipende dai genitori, dalle regole che ti danno, da quanti soldi prendi e quali valori ti passano»¹³.

Ciò che però appare come centrale nella formazione di questa categoria negativa è il senso di disagio vissuto dai giovani di origini migranti, che accantonando momentaneamente il giudizio generalizzante sui loro coetanei italiani e spostando l'attenzione sugli italiani con cui interagiscono e condividono spazi e tempi – per esempio a scuola -, alle parole sopra citate ne aggiungono un'altra: “bambini”.

«I miei compagni di classe sono tutti bambini, tranne gli stranieri. Perché per venire qui dal Paese, da un altro paese, da un altro mondo, è una grande botta. E vuoi o non vuoi, però devi crescere»¹⁴

I coetanei italiani vengono rappresentati spesso come “bambini viziati” capaci solo di giocare alla Play Station e di farsi mantenere dai loro genitori, in quanto, a differenza dei giovani di origine straniera, non sono stati sradicati dal loro paese, non hanno dovuto imparare un'altra lingua, nuove regole, non si sono sentiti stranieri avendo la sensazione di dover giocare con estrema prudenza le

¹¹ Dall'intervista a Ko.

¹² Dall'intervista a Mo.

¹³ Dall'intervista a Li.

¹⁴ Dall'intervista a Sv.

proprie carte. Essi si autorappresentano come soggetti che, per seguire progetti migratori spesso propri dei loro genitori, hanno dovuto affrontare una prova difficile e continuano ad affrontarla, cosa che invece non è per i giovani italiani.

4.4 Socializzazione primaria, scolastica e tra pari

In tutte le storie di vita raccolte emerge il ruolo centrale della famiglia e della scuola nel percorso formativo individuale, anche se il rapporto dei giovani intervistati con queste due “agenzie” si differenzia e trasforma in relazione al viaggio, al progetto migratorio, all'età, al genere e alle aspettative per il futuro.

La totalità degli intervistati di origine straniera non è nata in Italia e quindi ha vissuto il momento di transizione (il viaggio) tra due mondi e il modificarsi delle relazioni sociali che lo ha accompagnato. Così, il confronto tra sistemi educativi familiari, tra sistemi di relazioni parentali, tra sistemi educativi scolastici e strategie di relazione interpersonali diversi attraversa le loro narrazioni, che in un certo senso mantengono un continuo spirito di comparazione. Un “punto di vista” in movimento, che sposta lo sguardo sul passato, il presente o il futuro cercando di ricomporre un puzzle fatto di corpi, discorsi, esperienze e luoghi distanti che però vivono insieme nei corpi e nei discorsi dei migranti di seconda generazione.

Molti intervistati hanno vissuto la propria infanzia senza i genitori, emigrati in Europa prima di loro, e sono cresciuti insieme a nonni e zii, costruendo discorsi colpevolizzanti e allo stesso tempo idealizzanti sui genitori assenti. Anche il percorso educativo in molti casi è iniziato nel paese d'origine per poi proseguire in Italia, dove al senso di spaesamento dato dai genitori ritrovati si è sommato quello di disagio causato da un'istituzione scolastica organizzata diversamente da quella fino ad allora frequentata e dove le relazioni con i coetanei erano influenzate dal livello di padronanza della lingua italiana oltre che dalla condivisione di modelli culturali “occidentali”.

4.4.1 Relazioni familiari tra continuità e trasgressione

Tutti i giovani intervistati, ad eccezione di uno, sono arrivati in Italia con i genitori o in seguito a ricongiungimenti familiari, ma in nessun caso per propria volontà, bensì adottando passivamente il progetto migratorio dei propri genitori. Questa puntualizzazione risulta importante per costruire un punto di vista analitico sulle storie di vita raccolte, nelle quali bisogna tenere sempre in considerazione questa “passività” della scelta migratoria che poi in alcuni casi viene però elaborata

e trasformata in una traiettoria migratoria nuova, finalmente soggettiva ed autonoma anche per i figli dell'immigrazione.

La famiglia che affronta un percorso migratorio (prima generazione) subisce trasformazioni nei ruoli, nelle identità, nelle responsabilità e nelle relazioni interne nel momento in cui vive il cambiamento socio-culturale e geografico e la fase di stabilizzazione nel nuovo contesto di insediamento.

«In questo momento di svolta del corso di vita familiare, mentre si affrontano tutti i problemi del costruirsi una nuova vita in un paese straniero, ogni membro della famiglia cambia secondo proprie traiettorie e in maniera intrecciata ai mutamenti di ciascuno altro. [...] Non si resta identici a se stessi, si cambia e si cambiano prospettive. I propri “valori” si trovano ad essere messi sotto pressione dall'incontro-scontro con altri, in sfide continue che pongono il migrante e la sua famiglia in una continua tensione che corrisponde alla doppia appartenenza, tra lealtà e fedeltà divise tra il paese e la famiglia di provenienza (o l'idea che se ne porta dentro) e l'adattamento al nuovo ambiente socioculturale»¹⁵

La nascita, la presenza o l'arrivo dei figli comportano ulteriori mutamenti e in alcuni casi addirittura modifiche del progetto migratorio familiare. Infatti, i giovani di seconda generazione vivono molto più intensamente l'interazione con la realtà di accoglienza, frequentando la scuola, facendo sport, percorrendo strade e piazze nel tempo libero e cercando di creare relazioni amicali. Se il migrante adulto può vivere per anni nell'“invisibilità” sociale, la presenza di figli più rompe questo isolamento e costringe il migrante ad assumere altri ruoli oltre a quello di lavoratore: ad esempio, il ruolo di genitore che deve usufruire di servizi affinché vengano garantite al figlio condizioni di vita migliori nel nuovo ambiente.

Questo significa diventare interlocutori con l'istituzione scolastica, incontrare e tessere relazioni con altri genitori i cui figli frequentano lo stesso asilo o la stessa scuola, confrontarsi con i modelli educativi del paese d'accoglienza e immaginare mediazioni possibili.

I giovani di seconda generazione, frequentando la scuola, vivono esperienze interculturali che li arricchiscono e che allo stesso tempo generano contraddizioni tra modelli di riferimento, acquisiscono competenze linguistiche molto superiori a quelle dei genitori e, secondo la letteratura scientifica internazionale, questo dovrebbe condurli ad immaginare percorsi di inclusione sociale ed occupazionale molto più ambiziosi. Ciò determina spesso, come risulta dalle interviste, una ridefinizione del progetto migratorio familiare, in cui l'eventualità di un ritorno in patria si allontana nel tempo.

¹⁵ Balsamo F., *Famiglie di migranti*, Carocci, Roma 2003. p. 38

Tuttavia, diversi giovani intervistati raccontano di questa trasformazione delle aspettative migratorie familiari, sottolineando come a questa speranza di stabilizzazione dei genitori in funzione di un inserimento non marginale dei figli corrisponda invece un forte desiderio di ritorno dei figli stessi, che con grande difficoltà accettano l'idea di restare in Italia. Questo atteggiamento sembra però dettato da un senso di “paura” o “spaesamento” manifestato di fronte agli input contraddittori ricevuti nel corso degli anni di permanenza in Italia: nei processi di interiorizzazione di nuovi valori e comportamenti i giovani hanno dovuto scontrarsi con la rigidità familiare e hanno elaborato le richieste “paradossali” e contraddittorie dei genitori¹⁶ costruendosi un'idea di inserimento provvisorio in Italia, che però poi si scontra nuovamente con le aspettative a lungo termine che i genitori sviluppano nel corso del tempo.

Questa contraddizione sembra esplicitarsi, con accenti diversi in relazione al genere degli intervistati, rispetto alle aspirazioni educative dei giovani a confronto con quelle dei loro genitori. Infatti, alcune ragazze di origine straniera dichiarano di voler proseguire gli studi in Italia, frequentando l'università per trovare lavori qualificati, ma condividono con le altre intervistate il desiderio di poter tornare nel proprio paese di origine dopo la laurea, dove si dicono certe di poter ricoprire una posizione sociale abbastanza buona grazie al titolo di studio italiano.

I ragazzi di origine straniera, invece, più raramente accennano a desideri di istruzione universitaria e parlano in termini più utilitaristi della loro presenza in Italia, prevedendo un loro sicuro ritorno nel paese di provenienza, descrivendo l'Italia come un luogo che continua a rimanergli estraneo anche dopo anni di permanenza.

«I: E tua madre cosa vuole per il tuo futuro?

Sv: vuole che io vado a studiare a università.

I: ma tu hai detto che non vuoi andare all'università.

Sv: no, non voglio.

I: e lei si è abituata? Si è arresa?

Sv: lei pensa che io ci vado. Pensa questo.

I: ma tu il tuo futuro lo immagini in Italia, in Ucraina o dove?

Sv: metà e metà...

I: e con metà che cosa...che vuol dire?

Sv: eh non lo so, ancora non ho deciso che cosa voglio e dove voglio...

¹⁶ Ibidem, p. 41

I: però quando ci pensi che cosa vedi?

Sv: non lo so...vorrei tornare lì in Ucraina.

I: per i tuoi nonni? O per qualche altro motivo?

Sv: perché lì sono cresciuto. Qui mi sento come...un po'...non è così come a casa.

I: Credi che se avessi più amicizie con giovani italiani, oltre con gli ucraini, questo posto diventerebbe un po' più casa tua?

Sv: no...è che...si sente.

I: si sente che vuol dire?

Sv: per esempio, mi guardo intorno...macchine c'hanno targhe italiane, giornali scrivono in italiano, tutti parlano lingua italiana, nonostante tutto quanto mi sento che non è mia lingua, non è mio paese.»¹⁷

Le contraddizioni che si manifestano nella vita familiare di queste famiglie a cavallo tra prima e seconda generazione sono particolarmente visibili in relazione alla socialità informale e tra pari dei giovani di origine straniera intervistati. Frequentare coetanei italiani è spesso fortemente sconsigliato dai genitori che, come già sottolineato nel paragrafo relativo all'identità, tendono ad stigmatizzare i giovani italiani come “maleducati” ed “irrispettosi”. Questa forma di protezione verso il contatto con adolescenti italiani è compensata dall'invito a frequentare i momenti di incontro e vita sociale organizzati dalle comunità diasporiche: feste etniche, celebrazioni religiose, discoteche, etc.

Tuttavia, la “diffidenza” comunicata e spesso imposta dai genitori si scontra con le tensioni che caratterizzano l'adolescenza come fase di sconvolgimento e sradicamento a prescindere dalle proprie origini migranti, ma che innestandosi su queste può a volte acuire maggiormente i conflitti intergenerazionali.

Mo – Le mie sorelle tornavano a casa e cominciavano a fare come i ragazzi italiani, dicevano così si fa..andare a casa degli amici..fino ad arrivare al punto che mia sorella ha mandato a quel paese mio padre..e lui le ha detto “ma come io ho fatto di tutto per migliorare la nostra condizione e tu stai peggiorando come gli italiani” allora lì è sorto tutto un problema..

Noi stavamo passando da un estremo all'altro, mio padre ha cominciato a trovare le sigarette di mia sorella..

Lui minacciava, diceva “Ah!vieni bocciata un'altra volta? ti faccio un biglietto di sola andata!” Poi vedendo alla fine che noi stavamo crescendo, non ci poteva più imporre certe regole e noi ci dovevamo amministrare da sole..

I- Ma poi, secondo te, lui non ha capito che quanto più da un lato uno è rigido, tanto più l' altro esagera? e allora trasgredisce senza freno. Anche tu ti sei resa conto di questa cosa con le tue sorelle..

M- Direi, il metodo non era uguale per tutte. Noi siamo cresciute in modi diversi non voleva che con i ragazzi facevamo la stessa fine della madre di mia sorella [ragazza madre] così ci frenava, ci frenava, finché non si è accorto che avevamo 16, 17, 18 anni e “se mi ritornate incinta..prendete la vostra valigia e ve ne andate. Vuoi la libertà? prenditela! Però devi sapere che c'è un limite”.¹⁸

¹⁷ Dall'intervista a Sv.

¹⁸ Dall'intervista a Mo.

I modelli educativi italiani vengono descritti come più flessibili ed orizzontali di quelli dei paesi d'origine e di questi molti intervistati apprezzano la libertà e l'autonomia concessa (o conquistata?) ai giovani italiani. A questo però è sempre associata una critica forte alla mancanza di “rigore” che viene considerata come la causa scatenante di comportamenti poco rispettosi. L'alternativa non sembra però rappresentata dalla tradizione – identificata con i modelli educativi genitoriali -, che vengono descritti come “poco moderni” e decontestualizzati.

Se da una parte, quindi, la famiglia rappresenta un punto di riferimento molto importante e un valore sociale sul quale puntare anche come investimento per il proprio futuro, dall'altra sembra essere un limite all'inserimento nelle dinamiche socio-culturali italiane.

«Mo.- La cultura che mi hanno insegnato i miei genitori.. perché loro sono proprio di cultura peruviana..però il mio è un insieme di culture..italiana e peruviana..Le cose negative sono state tolte e le cose positive sono rimaste..c'era comunque un po' di essere permissivi? Ok..però non esagerare! E' sbagliato essere così duri? ok..accettiamo la situazione. Perché uno non può stare sempre a correre alle cose che ti vengono davanti..uno deve sempre valutare qual è la cosa giusta e quella sbagliata.

I- E le tue sorelle, invece, la vivono diversamente questa cosa?Loro si sentono più peruviane o più italiane?

Mo.- Secondo me, loro si sentono più italiane..si perché loro non avendo vissuto la realtà che ho vissuto io..hanno vissuto un'altra realtà e quello che hanno visto non gli è piaciuto, perché l'hanno vissuto diversamente.

I- Cioè per rifiuto, tu dici..Quando sono venute in Italia..la libertà che hanno visto..è piaciuta così tanto che si sentono più loro..

Mo.-Invece io, vedendo troppa permissione, arrivo a pensare che comunque è meglio non essere rigidi..di dire -no, non vai da nessuna parte- però..riuscire a farsi rispettare..perché una volta che perdi il rispetto..hai finito..

I- E tu pensi che i tuoi figli li educerai secondo questa "cultura mix" ?

Mo.- Spero proprio di sì..eh! Spero di riuscirci..spero comunque di capire le cose che mi hanno insegnato i miei genitori.. i tempi cambiano..le cose che vanno bene adesso magari cambieranno..allora sicuramente mi adeguerò..ma cercherò di tenere sempre i punti fissi..principali.. e vedere i pro e i contro delle situazioni. per questo dicevo che è importante sempre il consiglio e il parere dei genitori..che non faranno mai una cosa che per te non va bene.

I- Per esempio, quando tu torni in Perù..ci saranno i tuoi nonni..che vedono delle persone diverse magari da come se le aspetterebbero..tu non sarai mai come una giovane peruviana..

Mo.- Beh..non credere..perché l'ignoranza là è molto forte..non parlo di istruzione..parlo proprio di ignoranza a livello umano..quindi la valutano un po' troppo estremista nel fatto che loro danno un po' troppo valore alla famiglia. Gli italiani danno tanto valore all'essere indipendenti..a farsi un futuro..non alla famiglia..poi magari sbaglio, eh..che gli porta via troppo tempo. Invece i peruviani pensano al bene della famiglia..e io penso che ci dovrebbe essere un po' e un po'..»¹⁹

L'adolescenza è un periodo di ricerca di un'identità comunicabile e accettabile dagli altri, che fa incontrare la paura di un possibile “non riconoscimento”²⁰ e che, a differenza dell'infanzia in cui si

¹⁹ Dall'intervista a Mo.

²⁰ Erikson E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando editore, Roma 1974

cerca di mimetizzarsi anche grazie a tecniche comunicative e relazionali “leggere” quali il gioco, richiede di guardarsi allo specchio in modo nuovo e compiere una scelta: accettare la consapevolezza che sarebbe illusorio fingersi uguali agli altri e quindi rivendicare la propria diversità, o tentare forme di “assimilazione” ad ogni costo.

«io ho vissuto lì in un contesto dove a casa, ricevevo un’educazione e un modo di vedere, di concepire la vita che era quello congolese, capito, a scuola un altro. Io vedevo un altro tipo... e questo accentuava un po’ la mia diversità, capito? Mi faceva sentire diversa, mi faceva sentire un po’... non capivo ancora bene da che parte stare capito, mi sentivo in mezzo. E non sapevo, e dovevo scegliere! Stare di qua o stare di là... stare dalla parte delle mie amiche, stare dalla parte di mia madre, della mia famiglia. Perché comunque in Congo, cioè, una ragazzina di otto anni, può fare tutto, è grande. Non sei piccolo»²¹.

In entrambi i casi i giovani da noi intervistati raccontano la loro difficoltà a costruirsi relazioni positive con la cultura d'origine e d'accoglienza, che può però attenuarsi se la famiglia dimostra di sapersi trasformare ed accettare le speranze, i conflitti e le contraddizioni vissute dai propri figli.

«Io non posso dire di essere totalmente italiana, perché so di non esserlo. E non posso dire neanche di essere totalmente congolese, perché se io adesso torno in Congo mi prendono per il culo, capito? [Ridiamo] Cioè, è normale... anche alle feste zairesi io ero considerata l’italiana, perché i miei modi di fare, il mio modo di avvicinarmi, io non ho tutti quegli schemi, quei canoni mentali che sono di un congolese, capito? Io c’ho, a detta di un congolese, quelli di un italiano, capito? Quindi anche lì, io sarò diversa, però io sono entrambe le cose»²².

4.4.2 Scuola e territorio urbano: dinamiche relazionali e fattori di criticità tra spazi e luoghi del quotidiano

E' nello spazio pubblico – la scuola, il quartiere, i luoghi di incontro – che si rivela la vera sfida dei “figli dell’immigrazione”.

E' qui che i giovani di origine straniera si confrontano - o dovrebbero potersi confrontare - quotidianamente con le dinamiche della società e della cultura italiane; qui intessono relazioni di amicizia, creano gruppo e si scontrano con fenomeni di rifiuto e razzisti.

Nell’analisi di questo particolare e centrale aspetto della vita dei giovani di seconda generazione, la scelta di condurre la ricerca etnografica in tre differenti setting è risultata maggiormente rilevante.

Infatti, l’osservazione e la raccolta di storie di vita a scuola ha permesso di avere una finestra sulla relazione tra studenti e spazio pubblico nel momento stesso in cui questa si sviluppa e trasforma.

Invece, il contesto di Piazza Vittorio Emanuele II, nella sua informalità e vocazione sportiva oltre

²¹ Dall'intervista ad Al.

²² ibidem

che di aggregazione, ha permesso di osservare dinamiche relazionali spontanee e non regolate in uno spazio “ri-conquistato” alla socialità migrante e allo stesso tempo stigmatizzato per l'alta presenza di cittadini stranieri tra i suoi fruitori: uno spazio restituito all'incontro di cui è però aumentata la percezione di insicurezza da parte dei residenti italiani, condizionati dai tentativi mistificanti dei massmedia e dall'aumento smisurato della presenza delle forze dell'ordine sul territorio a fronte di un livello di criminalità e marginalità economico-sociale non aumentato.

Il laboratorio YouMap ha avuto tra i propri focus principali la relazione tra giovani (italiani e di origine straniera) e territorio urbano ed è in questo contesto che è stato possibile sviluppare i discorsi più approfonditi sulla percezione dello spazio metropolitano in relazione ai percorsi quotidiani, ai desideri di aggregazione e alla percezione dei conflitti e del razzismo.

Occorre qui dare qualche riferimento teorico sulla definizione dei concetti di “spazio” e di “luogo” in relazione alla vita sociale ed in particolare a come questa interagisca con la città in quanto particolare forma di insediamento abitativo.

Un luogo, secondo la definizione che ne dà de Certeau²³, è semplicemente una porzione di territorio, mentre lo spazio è un luogo praticato:

«gli spazi sono incroci di entità mobili, in qualche modo animati dall'insieme dei movimenti che si verificano al suo interno. E' spazio l'effetto prodotto dalle operazioni che lo orientano, lo circostanziano, lo temporalizzano e lo fanno funzionare come unità polivalente di programmi conflittuali o di prossimità contrattuali»²⁴.

Le piazze, le strade, le scuole sono dei vuoti organizzati, che prendono forma e carattere da ciò che vi si fabbrica, vi si affaccia, vi accade; si impregnano di tutti gli odori e i colori che le circondano²⁵; cambiano il loro aspetto prima-durante-dopo un evento che porta con sé il segno della diversità e che infrange lo specchio dell'ordine simbolico della città nel suo compiersi dinamico.

Il luogo si trasforma in spazio quando è colto nel momento dell'«ambiguità di un'esecuzione»²⁶, cioè, utilizzando un concetto della linguistica di Ferdinand de Saussure²⁷(1916), nell'atto della *parole*: l'azione di utilizzo e ricombinazione degli elementi strutturali della grammatica (*langue*) da parte di un parlante, inserito in un determinato contesto di interazione comunicativa, che “gioca”, dunque, con gli strumenti della sua lingua codificata per creare un discorso unico, irripetibile ed inserito nel tempo presente in cui l'atto stesso viene compiuto.

Gli spazi della città sono unità territoriali che acquisiscono significato nel momento dell'irruzione

²³ de Certeau M., *L'invenzione del quotidiano* (1990), Edizioni Lavoro, Roma 2001

²⁴ ibidem, p. 176

²⁵ ibidem, p. 20

²⁶ ibidem, p. 176

²⁷ Saussure F. de, *Corso di linguistica generale* (1916), Laterza, Bari 2003

di un evento vivo all'interno dei loro confini, e offrono agli attori sociali, che alla messa in scena di questo evento partecipano, tutto il bagaglio di memoria storica, legata ad eventi e passaggi precedenti, con la quale instaurare un metaforico e metastorico discorso di critica o adesione a ciò che già è stato rappresentato in quel luogo, del quale rimane il ricordo sulle facciate dei palazzi, sull'asfalto delle strade e nelle menti degli abitanti e dei frequentatori.

La scuola, in quanto luogo, si trasforma in spazio grazie all'interazione sociale degli attori che la vivono quotidianamente e che qui dispiegano strategie e tattiche di comunicazione dando vita a relazioni di potere contestuali e dinamiche. Gli attori di questo spazio sociale sono, per il particolare punto di vista della ricerca, prima di tutto gli studenti, ma anche i professori, gli organi scolastici e l'istituzione scolastica in sé. Tutti questi soggetti appaiono nei racconti degli intervistati ed influenzano la percezione che questi costruiscono intorno allo spazio più frequentato per tempo ed intensità durante l'età adolescenziale.

La scuola, infatti, costituisce il luogo dove i giovani intessono la maggior parte delle proprie relazioni sociali amicali, dove imparano a confrontarsi con le relazioni intergenerazionali e dove hanno origine e si svelano la maggior parte dei conflitti socio-economici, culturali e politici. Questa dovrebbe ricoprire un ruolo fondamentale nella costruzione del dialogo interculturale e nei processi di incontro e scambio tra coetanei italiani e di origine straniera e porre quindi le basi di una socialità transculturale che si propaghi anche alla vita quotidiana extra-scolastica.

Questa è anche l'immagine che molti dei professori incontrati durante la ricerca etnografica vogliono restituire del proprio campo di intervento:

«L'assistente del laboratorio viene verso di noi e mi indica alcune *razze*²⁸ straniere presenti in classe dicendomi le loro nazionalità: "quella è peruviana, quella è filippina, l'altra è... forse dell'Honduras – esiste, no? – ma non sono sicura, comunque è sud-americana."»

Ci tiene a dirmi, in modo quasi ammiccante, che secondo lei non ci sono problemi in quella classe e nella scuola. Non c'è razzismo. "Sono integrati".

Arriva anche il professore. Si scusa per l'accoglienza e ci dice "Ah, in questa classe sono integrati". Mi indica anche lui con il dito teso gli studenti stranieri, questa volta sia maschi che femmine e mi dice che alcuni di loro sono tra i migliori studenti del laboratorio. Sono imbarazzata dal suo comportamento, ma faccio finta di niente»²⁹

Tuttavia all'occhio dell'osservatore-ricercatore l'atteggiamento di questi docenti è teso forse a mascherare conflitti o manifesta più semplicemente l'incapacità o l'assenza di volontà di vedere i conflitti esistenti. Allo stesso tempo la pratica di "localizzazione" della differenza evidenziata dal ricondurre continuamente ogni alunno di origine straniera alla propria nazionalità d'origine e la

²⁸ Il corsivo è nostro.

²⁹ Dal diario di campo della 4A

tendenza ad indicare con orgoglio – oltre che puntando il dito – gli studenti non italiani ricorda le pratiche etnicizzanti delle prime Esposizioni Universali in cui i paesi coloniali mostravano al mondo gli indigeni delle terre da loro gestite, come fossero animali da zoo.

E' però necessario non schiacciare l'intero corpo insegnante su questa rappresentazione e tentare di evidenziare quali possano essere le ragioni scatenanti di atteggiamenti “normalizzanti”. Infatti, la scuola, nonostante le molte problematiche che verranno qui discusse, è forse l'unico luogo istituzionale che ha tentato di favorire il dialogo interculturale e rappresenta in alcuni casi il fiore all'occhiello dei processi di inclusione sociale dei giovani di origine migrante. Tuttavia, questo lavoro pionieristico è maggiormente diffuso nelle scuole primarie e medie, mentre nelle scuole secondarie superiori – come quella dove si è svolta la ricerca etnografica – molto spesso l'organizzazione dei corsi di italiano per stranieri e di attività di scambio interculturali è lasciata alla sola iniziativa di alcuni insegnanti sensibili e non alla presa in carico dell'istituzione in quanto tale. A questo non fa fronte a livello ministeriale un programma di corsi di formazione ed aggiornamento rivolti ai docenti, affinché acquisiscano gli strumenti necessari ad affrontare in modo costruttivo le sfide poste dalla scuola multiculturale. Nonostante questo, i giovani intervistati, pur raccontando le proprie tante esperienze relazionali negative in ambito scolastico, incontrano spesso insegnanti capaci di porsi come punti di riferimento, cioè capaci di incrinare le loro certezze e i pregiudizi che li circondano, aprendo nuovi spazi di dialogo e di trasformazione.

«I: Come sono stati i professori con te?

Si: Dipende dalle persone. Ci sono professori che magari vedono tutti quanti uguali.... Altri professori che stanno più vicino agli stranieri che hanno più difficoltà. E soprattutto i primi anni.

I: e a te ti hanno aiutata?

Lu: a me la professoressa che si chiama F.C. mi ha aiutato moltissimo, è una brava persona, invece purtroppo questa di adesso... cioè... c'ha un po' di problemi... all'inizio stavo bene, sono due anni che faccio con lei, le stavo simpatica, ma poi a un certo punto le sono diventata antipatica, non lo so

Si: lei dice che le è diventata antipatica perché la interrogava sempre...

Lu: ultimamente non più

Si: la metodica dell'interrogazione, l'avete vista, è un po' strana. Io non dico niente, non faccio un cavolo non dico niente ma prendo 7 o 8, perché magari vedo la confusione prendo e alzo la mano e rispondo...pero non è con gli stranieri...

Lu: perché lei non sa proprio interrogare, non sa valutare...

Si: c'era un professore in secondo, di biologia o scienze della terra che agli stranieri ci teneva tanto.

Lu: se non capivo una cosa mi spiegava e mi rispiegava e mi rispiegava e alla fine io capivo, poi dava i voti giustissimi.

A me diceva “io so che tu studi” ma non ti posso dare 8 se non capisci quello che studi. Forse è da lui che ho cominciato a studiare non a memoria e cercare di capire quello che studiavo. Io prima studiavo tutto a memoria punto virgola tutto...quando facevo un compito lo facevo a memoria.
Ho incontrato pochi professori che capivano quanto è difficile venire da un altro paese, ma che non mi trattavano come una bambina, mi giudicavano giustamente e mi aiutavano. Dovrebbero essercene di più...»³⁰

Al tentativo più o meno cosciente di “normalizzazione” del conflitto da parte degli insegnanti e dell’istituzione scolastica - descritto precedentemente - , fanno da contro canto i giovani di origine straniera intervistati – e in molti casi anche i giovani italiani intervenuti nei *focus group* –, che nel descrivere la scuola hanno fatto emergere innanzitutto i fattori di criticità da essi percepiti e che vengono rappresentati come dominanti rispetto ad altri aspetti. Fra questi, i temi maggiormente portati all’attenzione dei ricercatori e dibattuti sono stati la scarsa fiducia e il poco rispetto per gli insegnanti; la debolezza del ruolo educativo della scuola; la mancanza di momenti di discussione e di confronto; l’incapacità del sistema scolastico di guidare i processi comunicativi e di produrre modelli positivi di relazione; l’indifferenza verso i fenomeni globali (auto-referenzialità).

Sembra infatti diffuso il mancato riconoscimento di autorevolezza degli insegnanti, dovuto un po’ alla loro scarsa capacità di farsi rispettare, un po’ alla tendenza degli studenti a creare gruppo classe sulla base della condivisione della sfida tra forze e poteri contrapposti fino a raggiungere una forma di orizzontalità che prescinda dai ruoli.

In parte, secondo gli intervistati, la tendenza a non riconoscere il ruolo degli insegnanti è anche dovuta all’ambiguità di alcuni comportamenti che questi adottano verso gli studenti.

Gli insegnanti sembrerebbero avere un livello di aspettative diverso per studenti italiani e per quelli di origine straniera: infatti, gli studenti di origine straniera raccontano che il loro livello di conoscenza non è mai valutato e comparato sulla base degli stessi criteri di giudizio degli studenti italiani.

«Mo-Quando io facevo l’interrogazione che sapevo che mi ci ero impegnata, io non mi prendevo quel buono, distinto che mi meritavo..prendevo semplicemente sufficiente..

Fino a quando poi mi sono resa conto che non era solo con me questo discorso..che non ero io che ero ignorante.. che ero stupida..però era proprio una sorta di ignoranza da parte dei professori.

I- Perché secondo te loro cosa pensavano?

Mo- Non ci vedevano allo stesso livello..non è una questione che pensavano..probabilmente ci sono delle persone che sono più conservatori..sotto questo punto di vista..come per il discorso di lavare i cessi e ok..quindi era difficile che io riuscissi a prendere un 8 o un 7 anche in confronto di uno che non studiava niente!

I- Ma scusa..era una scuola normale? Pubblica?

³⁰ Dall’intervista a Lu. e Si.

Mo- Sì..ma ti dico..in quella scuola saremmo stati un 10..se non un 8 per cento di stranieri..e quindi uno lo sentiva di più il peso degli occhi degli altri..

Invece là..sentivi più il peso degli occhi dei professori che dei compagni. E invece qui è l'inverso, anche se in certi aspetti non tanto perché ormai si è abituati..però c'è sempre quel..ehm..quel pregiudizio»³¹

Tuttavia, anche dopo aver imparato la lingua italiana e superato i problemi di apprendimento iniziali, i giovani di origine straniera sembrano essere vittime di un nuovo tipo di discriminazione, in base alla quale vengono premiati e favoriti rispetto ai loro compagni italiani, in quanto soggetti “in difficoltà” per status e quindi ad “salvare”. Convivono quindi le forme di discriminazione negative e positive, che contribuiscono ad alimentare così il senso di estraneità e confusione tra i giovani di seconda generazione, i quali percepiscono di non riuscire comunque a soddisfare le proprie ed altrui aspettative.

I figli dell'immigrazione vengono quindi spesso identificati - più o meno coscientemente - come un gruppo sociale di serie B anche a scuola; questo fa pensare ad una situazione di “normalizzazione” dell'esclusione socio-educativa e relazionale, che appare come responsabile dei processi di “integrazione subalterna” che si verificano anche nel contesto scolastico.

«La professoressa mi chiede quindi se posso aiutare due ragazzi a finire il compito in classe. Sono stranieri entrambi. Uno è St. e sapevo che era di origine straniera, l'altro invece non credevo che fosse straniero. E' polacco, arrivato qui quando aveva 6 anni. Non ha più nessun accento e a differenza di St. neanche dall'abbigliamento si nota estraneità dalla moda italiana giovanile.

St. è arrivato qui 5 anni fa, l'accento rumeno è forte ma scrive bene in italiano.

Nessuno dei due aveva chiesto aiuto per il compito in classe e leggendo quello che hanno scritto non credo proprio che abbiano bisogno del mio sostegno. Evidentemente la professoressa dà per scontato che si trovino in difficoltà perché sono stranieri...»³²

Il “disagio” percepito dagli studenti italiani e da quelli di origine straniera appare quindi come il risultato prodotto dall'immagine (rappresentazione) negativa che essi ricevono dalla scuola stessa.

Se gli insegnanti rappresentano gli studenti di origine straniera come “un problema”, cioè una delle ragioni principali che determinano il ritardo nella trattazione degli argomenti delle varie materie e la diffusione di problemi di apprendimento anche tra studenti italiani, questa rappresentazione si trasferisce quasi automaticamente agli studenti, italiani e stranieri. Per i primi diventa motivo di conflitto e tensione considerando il “favoritismo” e la disparità di trattamento; mentre per i secondi sottolinea il senso di “irriducibile differenza” e finisce a volte per giustificare i pregiudizi agli occhi di chi li subisce.

L'insieme di questi fattori favorisce quindi l'ostilità degli studenti italiani verso i compagni di origine straniera e la percezione di subalternità di questi ultimi, i quali inoltre credono che

³¹ Dall'intervista a Mo.

³² Dal diario di campo della classe 4D

l'atteggiamento degli insegnanti conduca perfino alla loro esclusione dalle opportunità di formazione universitaria e lavorative.

Infatti, sembra riprodursi il fenomeno già riscontrato nel WP3 e nel WP4 secondo cui molti giovani di origine straniera vengono indirizzati dagli stessi professori delle scuole medie ad iscriversi a scuole superiori tecniche o professionali; in virtù della loro condizione di “stranieri”, viene favorita la creazione di un livello di aspettative e di un'auto-percezione “al ribasso”, del tutto indipendente dal reale rendimento scolastico.

A questo si aggiunge la rappresentazione che molti studenti hanno della scuola come universo autonomo e totalmente autoreferenziale, e quindi del tutto inadeguata a formare alla vita adulta e lavorativa.

«La nostra scuola è un casino. I professori non si rendono conto e non lasciano che il mondo entri a scuola e che noi scopriamo il mondo.

Passi 5 anni a scuola e che fanno? Ti mettono in competizione: devi sempre far vedere che sei pronto, sei bravo, cioè devi sempre superarti. Ed è come se stai facendo a gomitate! Ma questo non basta, devi sempre dimostrare quello che sei in tutti i piani. E poi dopo 5 anni che hai fatto a gomitate, esci da qua e ti ritrovi tutte le porte chiuse. Tu vai là (nel mondo) e non sai dove sbattere la testa perché la scuola non ti ha insegnato come fare una vita fuori dalla scuola»³³

Quali sono le conseguenze prodotte dall'insieme dei fenomeni descritti finora? Come influenzano le dinamiche relazionali tra pari?

Quanto è stato osservato è che la socialità a scuola è caratterizzata dalla “separazione” su base nazionale o linguistica.

Solo durante le lezioni si osservano fenomeni di interazione tra studenti italiani e di origine straniera, forse perché in classe la socialità è sostanzialmente “forzata da agenti esterni” e la divisione in gruppi si verifica in base al rendimento scolastico:

«Ma i gruppetti si formano sempre, noi ci siamo divisi fila di sinistra, fila in mezzo e destra...gruppo dei secchioni gruppo di quelli che non gliene frega niente, chi ha voglia di passare l'anno così... chi prega...»³⁴

Tuttavia, non appena le lezioni si interrompono e gli studenti sono liberi di incontrare chi vogliono e dove vogliono all'interno del complesso scolastico, gli spazi di socializzazione ed incontro si “etnicizzano”, definendosi in base ai gruppi che li “posseggono”: l'angolo dei rumeni, le scale dei

³³ Dalla trascrizione del focus group della classe 4A

³⁴ Dalla trascrizione del focus group della classe 5D

filippini, etc.

«Ko- Qua ci stanno proprio i gruppetti: ci stanno i gruppi di rumeni, i gruppi di cinesi, i filippini, so tutti un po' ammassati nei gruppi. So tantissimi, dal primo al quinto, allora quando c'è ricreazione diciamo che ci sta l'affollamento nel cortile, addirittura ci stanno i loro posti; cioè non è che succede chissà che, però ci stanno delle zone dove ci stanno rumeni, dove ci stanno ucraini, dove ci stanno altri, un po' così, a zone vanno.

I- Tu come la vedi questa cosa?

Ko- Ma ... non è bellissima, perché alla fine sono sempre dei pensieri abbastanza arretrati, abbastanza vecchi, perché è difficile comunicare con ragazzi italiani, non tutti, però ci sono delle persone che sono un po' con il cervello chiuso, nel senso che so questi qua che si svegliano al mattino e pensano: "allora, quelli so russi, che ci vado a fa, so mongoloidi, di qua e di là", e non gli importa niente.

Invece ci stanno gli altri che tranquillamente vengono nel gruppetto, ci parlano, scherzano, ridono, però c'è sempre quella cosa che nel gruppo si parla principalmente la propria lingua, e pure i russi e gli ucraini, non tutti, ma la maggior parte dice: "ah, st'italiani so stupidi, perché non capiscono", perché c'è proprio una diversità tra le persone, una diversa mentalità tra i giovani e allora c'è sempre questo confronto e un distacco, gli uni dicono agli altri di esse stupidi. E va a finire che molte volte frequenti sempre le stesse persone nel gruppetto.

I. Tu vedi una differenza netta tra giovani italiani e giovani russi?

Ko- Ci stanno differenze, mò così spontaneamente non mi vengono, ma ci stanno. Siamo tutti giovani, facciamo più o meno tutti le stesse cose, però, boh, non lo so, magari a parlare spesso trovo difficoltà a parlare con i ragazzi italiani di scuola e di classe su qualsiasi argomento»³⁵

Come risulta da questa citazione, oltre che dai diari di campo e dai *focus group*, la lingua del paese d'origine è uno dei fattori determinanti della "socialità separata" e rappresenta il principale veicolo di comunicazione tra giovani di origine straniera.

A scuola, la prima forma di socializzazione è tra persone "simili": che parlano la stessa lingua e condividono lo stesso senso di disagio, straniamento e disorientamento di fronte ai nuovi modelli relazionali e comunicativi.

«Chiedo alla studentessa chi sono i suoi amici a scuola e mi dice "persone come me". Le chiedo allora com'è lei... non risponde.

Mi dice però che ha anche amici rumeni. Tanti però sono sud americani, perché è più facile comunicare in spagnolo.

Anche quando è arrivata in questa scuola la prima cosa che ha fatto è stato cercare "persone come lei".

Sono stupita perché lei è arrivata in Italia quando aveva solo un anno e quindi è praticamente madrelingua italiana...»³⁶

Alcuni intervistati raccontano di come, pur conoscendo la lingua italiana, non riescano ad esprimere alcuni concetti se non nella loro lingua madre, in quanto gli universi semantici di riferimento non sembrano potersi sovrapporre in modo soddisfacente.

Allo stesso tempo, gli studenti italiani giudicano molto negativamente la tendenza dei loro coetanei di origine straniera ad utilizzare la propria lingua d'origine, perché «se parlano la loro lingua è

³⁵ Dall'intervista a Ko.

³⁶ Dal diario di campo della classe 4A

perché non vogliono essere capiti, hanno qualcosa da nascondere o parlano male di noi»³⁷

«Uno dei punti che anche durante il focus group ha messo in evidenza un contrasto fra italiani e stranieri riguarda l'uso che gli stranieri fanno della loro lingua mentre parlano o stanno in gruppo con gli italiani. Spesso capita che gli stranieri fra loro parlino nella loro lingua davanti agli italiani, ridendo e scherzando ed escludendo dalle risate e dallo scherzo gli altri che non possono capirli. Questo infastidisce gli italiani che tuttavia non vogliono mettere in discussione la buona fede degli stranieri, ma non potendo partecipare più alla conversazione si domandano perché accada questo, cosa abbiano da dirsi i loro compagni non italiani. Per gli italiani è una mancanza di rispetto e di educazione. “siamo in una scuola italiana e bisogna parlare italiano”»³⁸

La diffidenza dimostrata rispetto all'uso della lingua madre dagli studenti italiani nei confronti dei loro compagni di origine straniera rivela la paura diffusa per la non comprensione. Questa si somma alla mancata comprensione della diversità in generale, che viene rappresentata come insormontabile e indicibile. Se alla contrapposizione “noi-loro”, “italiano-straniero” si somma anche la non comunicabilità, allora il conflitto sembra esplicitarsi in modo più virulento, perché aumenta la percezione di insicurezza. Per gli intervistati di origine straniera il multilinguismo potrebbe essere un'opportunità da cogliere per tutti, per conoscere nuove lingue e stimolare la curiosità; per gli studenti italiani il giudizio è opposto.

«Un altro ragazzo racconta la sua esperienza.. “mi è capitato che ho visto lui quando stava litigando' con Da. (rumeno)...cominciano a parlare tra loro e poi ti guardano in faccia e cominciano a dire non so cosa.... non si sa che ti dicono... io poi perdo la pazienza”.

Secondo Mo. invece “sarebbe anche vantaggioso sfruttare il fatto che ci sono gli stranieri in classe, perché hai l'opportunità di conoscere altre cose, ad esempio, quando noi parliamo lo spagnolo ormai loro alla fine capiscono (indica alcune ragazze). Io penso che comunque sia un'opportunità,per esempio adesso qualche parola in rumeno la capisco” (tutti scherzano e ridono dicendo le parole che conoscono in rumeno..) “però non si può pretendere che perché stai in Italia parli in italiano. no non perché uno sta in Italia deve levare la propria lingua se stai a discute con lei (indica Sa. Sudamericana come lei) perché devi parla italiano? Invece però se stiamo a discutere io e te e poi ti giri verso di lei (italiana) non puoi parla spagnolo.”

(interviene un ragazzo) “Cioè...è normale che se stai litigando con lei parli in spagnoloperò in un contesto dove sono tutti italiani e parli una lingua straniera a molta gente può dà fastidio”.

“Vi da fastidio di non capire?” (facilitatore)

“Sì...ci dovrebbero dire tutto..c'è la mala fede!”

Interviene un'altra volta Mo. “perché quando sto a parla' con lei, solo se guardi qualcun altro pensano subito ..ah, sta parlando di me...per esempio se sto parlando con Sandra in spagnolo e guardo lei subito pensa che sto parla' di lei”

Un ragazzo dice “va bè è logico. Anch'io se sto parlando con Marco e guardo Simone..... pure un italiano può pensare che io sto parlando male di lui”

Mo. dice “non capisco perché arrivate a pensare a questo”

“E' una situazione di sospetto?” (facilitatore)

Un ragazzo risponde “no è rabbia, perché se siamo tutti qua dentro e parliamo italiano, tu non ti puoi girare e parlare rumeno, spagnolo.....se tutti parlano in italiano perché devi parlare una lingua straniera?”

Sa. risponde “perché per noi non è straniera”»³⁹

L'esistenza di sistemi di relazione separati sembra trasferirsi dal mondo scolastico, ai quartieri e all'uso del tempo libero.

Infatti, la socialità separata appare la normalità per molti giovani di origine straniera, che in grande

³⁷ Dalla trascrizione del focus group della classe 4A

³⁸ Dal diario di campo della classe 3D

³⁹ Dalla trascrizione del focus group della classe 4A

maggioranza hanno raccontato di avere solo amici connazionali, un po' per scelta – si faccia riferimento a quanto scritto nel paragrafo sull'identità e l'alterità -, un po' per “caso”.

Le poche relazioni con coetanei italiani avvengono a scuola e durante il lavoro (la maggior parte dei giovani intervistati lavora dopo la scuola), anche se si è riscontrato il tentativo di rappresentare un'immagine della propria socialità diversa dalla realtà dei fatti. Infatti, alcuni giovani di origine migrante hanno voluto sottolineare che hanno amici sia italiani che stranieri, ma al momento di approfondire il tema i ricercatori hanno notato che i racconti riportati dai ragazzi e dalle ragazze riguardavano solamente connazionali.

C'è forse da parte loro il desiderio di rappresentare in modo meno critico la situazione relazionale e la voglia di lasciar immaginare scenari diversi anche se solo futuri. Nelle dichiarazioni contraddittorie si nasconde una forma di frustrazione, dovuta forse anche all'inspiegabilità delle difficoltà relazionali interculturali. Frequentare i propri connazionali più che una scelta razionale di segregazione sembra un ripiego, una forma di protezione che consente lo sviluppo di processi di mutuo-riconoscimento all'interno di un gruppo sociale che riesce difficilmente a trovare spazio nei sistemi di relazione dei giovani autoctoni. Né è espressione anche la tendenza a passare la maggior parte del proprio tempo libero in casa, come risposta alla mancata relazione con il territorio urbano, incapace di accogliere nuovi cittadini e di offrire possibilità di incontro e quindi di nuove amicizie. Il tempo libero passato in casa è spesso occupato dalle ragazze vedendo la televisione.

«Lu. Mah, io ho amici sia rumeni sia italiani. All'interno della scuola ho un gruppetto, loro sono i miei amici, io per loro non so cosa sono. Fuori c'ho altri amici rumeni, ma anche amici italiani, come l'assistente con cui lavoro, poi come mi considerano loro non lo so, perché, sai com'è, la gente è tanto strana...

I. Quindi hai comunque più amici rumeni?

Lu. Direi di sì, sì, sì. Anche se io so un tipo che non esce. Sto a casa.

I. E quando sei a casa che fai?

Lu. Guardo la tv, non faccio niente, perché non cucino, non lavo, non faccio assolutamente niente, fa la mamma tutto. Io preferisco morire che cucinare, so tremenda ...

I. In tv cosa ti piace guardare?

Lu. Mi piace tantissimo Il milionario e Dt. House, la mia passione, quell'uomo è talmente cattivo che mi piace, perché è cattivo.

I. Hai il computer, lo usi?

Lu. Non ho il computer, non lo uso, per mia scelta, purtroppo, forse pure a me arriverà il desiderio di usarlo, ma per ora non mi piace proprio.

I. Hai un luogo che ti piace di più, dove ti piace andare di più?

Lu. No, non capisco niente, non so orientarmi...non saprei dove andare»⁴⁰

Mentre tra i ragazzi è più frequente l'uso dei nuovi media e quindi di internet come forma di comunicazione ed incontro virtuale che si pone come alternativa ad una socialità faccia a faccia. Tuttavia anche questa socialità in rete coinvolge molto spesso giovani di simile provenienza, che attraverso le chat comunicano nella loro lingua d'origine e con coetanei che vivono anche in altre città italiane e che non permettono quindi che l'incontro virtuale si trasformi in un incontro reale.

Qui i luoghi non si fanno spazi, ma restano aree urbane prive di relazioni sociali transculturali, incapaci per ora di raccontare le tante storie di giovani migranti che vivono a Roma da anni.

Questo fenomeno riguarda la maggior parte degli intervistati a scuola e in piazza, a prescindere dal tempo di permanenza in Italia, mentre non risulta centrale nelle esperienze di coloro che appartengono alle fasce d'età più alte e che hanno terminato la scuola superiore. La "socialità separata" è riconosciuta dai partecipanti al progetto YouMap come una caratteristica ricorrente nella vita di molti giovani di origine straniera, ma non come un'esperienza vissuta personalmente. Ciò è dovuto soprattutto al fatto che i partecipanti di origine migrante al progetto YouMap sono giovani interessati alla partecipazione attiva alla vita sociale, culturale e politica a livello cittadino e nazionale. Già quindi nelle traiettorie di vita individuali questi giovani hanno tentato di tessere relazioni interculturali in ambienti sensibili ed aperti: questa propensione sembra essere strettamente legata al livello di istruzione sia dell'individuo che della sua famiglia, ad aspettative migratorie maggiormente definite rispetto a quelle degli adolescenti incontrati a scuola e al livello di maggiore consapevolezza del proprio status di giovane migrante. I partecipanti al progetto YouMap sono in contatto con associazioni del territorio, partecipano ad iniziative e ne organizzano; inoltre, le loro storie raccontano di lunghi percorsi di elaborazione identitaria, mirati a mediare i conflitti tra culture di provenienza e d'accoglienza.

Sia le esperienze degli studenti di origine straniera che i racconti e le analisi dei partecipanti al progetto YouMap, individuano nell'assenza di spazi e di occasioni di socializzazione interculturali una delle cause principali del mancato incontro - e quindi nella mancata socialità - tra giovani italiani e di origine straniera.

Risulta, infatti, che molti giovani di origine straniera, arrivati in Italia tramite ricongiungimento familiare, tendano a far parte della rete sociale dei genitori invece che a crearsene una propria e finiscano quindi per frequentare figli di amici e colleghi dei propri genitori.

⁴⁰ Dall'intervista a Lu.

«I: che fai nel tempo libero?

Sv: mi incontro con amici.

I: quali amici?

Sv: amici ucraini che abitano a Roma .

I: quindi tu da Ladispoli vieni a Roma.

Sv: sì.

I: e in che giorni? Ci sono dei giorni fissi oppure...

Sv: sabato (ride) e pure ogni tanto la domenica...non mi piace andare la domenica a Roma perché i treni vanno...così...non è tanto veloce o pratico.

I: e quanti sono I tuoi amici ucraini con cui ti incontri?

Sv: dipende. Due, tre, cinque...

Iv: sono tutti ucraini, oppure qualcuno è italiano o di origine non ucraina?

Sv: no, solo ucraini.

I: e li hai conosciuti a scuola?

Sv: no, conosciuto prima.

I: prima di arrivare a scuola?

Sv: sì.

I: e dove li hai conosciuti?

Sv: perché nostre madri abitavano insieme, stavano in un appartamento.

I: e tu non frequenti nessun italiano?

Sv: sì, ho un amico italiano. Pensavo che era italiano però dopo ho scoperto che era greco, immigrato anche lui...(ride, ridiamo)

I: e i tuoi amici ucraini a loro volta non frequentano nessun italiano, che tu sappia? O gente di altra nazionalità?

Sv: eh...non lo so...non credo.

I: e perché solo ucraini?

Sv: non lo so, qui, fuori da Ucraina, noi c'abbiamo bisogno di incontrarci con i nostri, parlare lingua ucraina...

I: a parte parlare la lingua ucraina?

Sv: bere birra ucraina. (ride, ridiamo). Sentirsi uniti ad qualcosa.»⁴¹

La dimensione territoriale non sembra assumere alcuna importanza per la socialità dei giovani di

⁴¹ Dall'intervista a Sv.

origine migrante, in quanto nelle periferie urbane di Roma gli spazi di aggregazione che offrono la possibilità di partecipare ad attività culturali o sportive sono estremamente limitati e nel caso ci siano, non comunicano efficacemente la propria presenza. La mancata visibilità dell'offerta favorisce una chiusura delle relazioni entro i confini del conosciuto e quindi delle reti familiari e di socialità tra connazionali. Questo comporta che le differenze tra “prima” e “seconda” generazione descritte dalla letteratura specialistica internazionale non si presentano nella loro interezza, ma al contrario la vita dei figli dell'immigrazione è condizionata dagli stessi fattori di precarietà e di criticità che caratterizzano quella dei loro genitori.

In questo contesto, emerge anche una questione di genere. Alcune delle ragazze intervistate raccontano di come la rappresentazione diffusa tra gli italiani delle donne straniere, ed est-europee in particolare, come belle e di facili costumi finisca per condizionare anche i loro rapporti interpersonali, specialmente quelli con coetanei italiani. Così molte delle ragazze intervistate raccontano di avere fidanzati loro connazionali – l'unica a dichiarare di avere una relazione con un italiano racconta che lui le impedisce di uscire di casa da sola e di frequentare amici suoi connazionali.

I: I vostri fidanzati sono uno rumeno e uno filippino, come voi... ma se voi vi foste innamorate di un italiano? I vostri genitori cosa avrebbero pensato? E voi?”

Ma: no, sono tranquilli. Insomma dicono che devono piacere a me, devo starci io bene con lui, non loro

I: quindi è una casualità che tu stai con un rumeno e tu sei stata con un filippino?

Ma: sì...ma perché ci siamo conosciuti per caso. ci ha fatto conoscere un amico

I: e anche per te vale la stessa cosa? Cioè se ti innamorassi di un italiano

Li: basta che è buono, cioè i miei genitori dicono basta che è buono, che è bravo, che è serio, che non ti prende in giro

Ma: però secondo me, io cioè vado più d'accordo con un ragazzo della mia nazionalità, perché mi capisce meglio e mi rispetta di più

Li: Sì, a volte gli italiani ci prendono in giro perché credono che se siamo straniere vogliamo fidanzarci con loro per i documenti... non ci rispettano

I giovani di origine straniera, invece, raccontano di veri e propri conflitti vissuti su base territoriale con gruppi di coetanei italiani:

«Ko. A scuola ci sono persone, ma come al solito c'è sempre un gruppo; a scuola stai insieme poi fuori non mi importa più niente; con le persone sotto casa, quando ero più piccolo, mi faceva rode il culo, perché dicevano: “ahh, so arrivati i russi”, e allora tutte pizze, botte e ora che sono grande in quella zona mi

guardano quando passo, ma vabbè, lasciamoli perdere.»⁴²

A questo proposito l'esperienza di Piazza Vittorio Emanuele II appare particolarmente interessante in quanto spontaneamente gruppi di giovani di origine straniera, spesso in gruppi di connazionali, hanno iniziato ad incontrarsi in uno spazio pubblico e a praticare sport pur in assenza di attrezzature adeguate.

Questa conquista simbolica del territorio ha dato vita a nuove forme di aggregazione giovanile, ma anche a nuovi conflitti su scala locale con i cittadini italiani che percepiscono come “invasione” la presenza dei cittadini di origine straniera nella vita pubblica per il fatto stesso che questa li rende visibili. La conflittualità si sviluppa però anche tra i gruppi di giovani migranti di origine diversa nell’ambito di una competizione simbolica per il controllo del territorio e sulla base di pregiudizi e generalizzazioni fondati sull’origine nazionale.

Ne è un esempio l'opinione che due ragazzi filippini hanno dei loro vicini di canestro cinesi:

«Chiedo al gruppo di ragazzi filippini intorno al canestro se sono mai andati a giocare alla scuola in via Bixio e mi confermano la cosa, X dice che li possono andare a giocare gratis quando vogliono “tanto pagano i cinesi... anche se adesso non ci fanno più giocare perchè dicono che gli occupiamo il campo”

Ai canestri ci sono soprattutto filippini, dai 13 ai 18 anni, ma ogni tanto viene anche un ragazzo venezuelano e qualche africano. “Giochiamo con tutti” , dice XX.

“I cinesi sono gli unici con cui non giochiamo mai, sono sempre per fatti loro, non hanno voglia di giocare con gli altri. Hanno tanti soldi e vogliono i posti loro”»⁴³

E' interessante confrontare queste affermazioni con quelle di uno dei due ragazzi italiani intervistati: la maggior parte degli stereotipi attribuiti ai cinesi corrispondono.

Mi: i cinesi, non li posso vedere, Dio li ha fatti col timbrino, tin, tin e con un documento ci fanno dieci cinesi, perché quando muori ti sostituiscono, è uguale. i cinesi non mi piacciono perché, a parte che so misteriosi,so come le formiche, stanno dappertutto, sono troppi

I: e in questa scuola ci sono ragazzi cinesi? tu li conosci, c’hai parlato?

Mi: no, mai non ho mai provato un approccio con un cinese. io non c’ho proprio niente da condividere, non riuscirà mai a averci una cosa in comune con me, per parlare, niente.

Tutti gruppi, fanno i gruppi, fanno i quartieri, quindi già se fanno i quartieri cinesi vuol dire che gli altri sono un qualcosa di estraneo, cioè in tutti i quartieri ci devono stare solo persone con le stesse

I: cioè non ti piace quando si auto-escludono

Mi: stai in un paese di un altro, a casa di un altro e te metti a uno stanzino di un altro»⁴⁴

⁴² ibidem

⁴³ Dal diario di campo di Piazza Vittorio Emanuele II

⁴⁴ Dall'intervista a Mi.

Ma allo stesso tempo la disponibilità di uno spazio di socializzazione ha fatto uscire dall'invisibilità delle proprie case decine di giovani figli dell'immigrazione.

«Quotidianamente molti ragazzi filippini frequentano i canestri, vengono da molte parti di Roma, anche lontane, come John che viene dalla Tuscolana.

Questi sono gli unici canestri gratuiti che conoscono, e sperando che io posso fare qualcosa – in quanto ancora non è chiaro il mio ruolo lì – mi dicono di far aggiungere altri 2 canestri, in modo tale da creare 2 mini campi.

Il gruppo di filippini frequenta i canestri da più di 4-5 anni. Fino a qualche settimana fa andavano a giocare anche nella scuola in via Bixio, ma li hanno cacciati perché facevano troppo casino, nella «scuola dei cinesi», John dice che prima li faceva entrare il custode perché è un filippino anche lui. Ora giocano solo a piazza Vittorio, e aggiungono che però si sta organizzando un torneo solo per filippini con premi anche in denaro. Gli chiedo come fanno a tenersi informati tra di loro, e mi dicono che si incontrano tutti i fine settimana alla stazione termini con molti loro compaesani»⁴⁵

Lo sport, come già argomentato nel WP3, sembra essere uno strumento centrale per favorire le dinamiche di interazione tra giovani migranti e territorio urbano, e in molti casi dà vita ad interazioni anche con la società civile italiana.

Infatti, l'aggregazione spontanea a Piazza Vittorio Emanuele II, che ha visto aumentare i giovani di origine straniera in modo continuo nel corso dei mesi, ha fatto sì che le associazioni del territorio si ponessero come interlocutori al fine di portare all'attenzione delle istituzioni locali l'esigenza di attrezzare spazi adeguati per la pratica dello sport all'aperto. In questo modo, una volta accolte le richieste della società civile, l'amministrazione locale ha installato due canestri in piazza e ha riconosciuto l'esistenza dei giovani fruitori, permettendo che uscissero dall'invisibilità. La sfida ora si è spostata su un altro piano: infatti, i giovani filippini che giocano a basket sono facilmente riconoscibili anche per il loro abbigliamento hip-hop ispirato, secondo quanto dichiarato da loro stessi, ai Crips, una “banda” nata negli Stati Uniti negli anni '70.

L'adozione di simboli di gruppo, associata alla visibilità anche istituzionale, ha fatto sì che si iniziassero a manifestare paure ed insicurezze da parte della popolazione italiana che, come nel caso delle *bandillas* latine di Genova, tendono ad identificare il gruppo di giovani filippini con una “banda” e ad associarlo a comportamenti devianti o pseudo-criminali.

Da queste brevi osservazioni si evince che, sia nel caso di una socialità invisibile e di ripiegamento in termini comunitari in luoghi frequentati solamente da connazionali, che nel caso di una socialità visibile e pubblica, anche se prettamente basata sulle origini nazionali, non si producono occasioni di comunicazione interculturale ma sempre e solo di stigmatizzazione dei giovani di origine straniera. I giovani “invisibili” sono stigmatizzati a causa della loro presunta tendenza all'isolamento, chi invece “si mostra” occupando lo spazio pubblico si trasforma in un “invasore” e

⁴⁵ ibidem

in un soggetto “pericoloso”.

In nessuno dei casi analizzati i giovani di origine straniera vivono una condizione di “sana invisibilità”, nel senso di una normale visibilità pubblica che non conduca all’“additamento” di un fenomeno “esotico” o di un fenomeno potenzialmente pericoloso. La libertà di essere, vivere i luoghi, interagire pubblicamente e comunicare sembra negata da questa iper-visibilità negativa, mentre i giovani intervistati vorrebbero, utilizzando le parole di Luca Queirolo Palmas:

«un'altra visibilità, una visibilità distintiva e non inferiorizzante, anche perché è stato loro negato quello che sempre Delgado chiama *diritto all'indifferenza*: “questo è l'atto primordiale del razzismo contemporaneo, negare a certe persone qualificate come differenti, la possibilità di passare inosservate, obbligarle ad esibire ciò che gli altri possono mantenere occulto...”. Se questo diritto è stato loro sottratto, è anche in virtù di strategie retoriche di *orientalismo dall'interno* che esotizzano e rendono *primitive* queste presenze, convertendo i corpi dei migranti in frontiere mobili; la frontiera non è più una cesura fra uno spazio e l'altro, ma si muove con le persone, essendo iscritta nei segni di una differenza che gli sguardi della società ricevente hanno costruito e portato a (dis)valore. E' nella negazione del diritto all'indifferenza e nelle retoriche dell'orientalismo che dobbiamo rileggere le pratiche di lavoro culturale sulla differenza che i membri delle organizzazioni innescano per costruire appunto una distinzione degna e nobilitante»⁴⁶

Questa condizione viene raccontata anche dai partecipanti al progetto YouMap, che hanno evidenziato come sia profondamente diversa la percezione degli spazi urbani per un giovane italiano ed uno di origine straniera e l'etero-percezione della presenza di giovani stranieri nello spazio pubblico.

Alla difficoltà di costruire amicizie con coetanei italiani, fa da contraltare l'effetto “invasione” provocato dalla frequentazione, da parte di giovani di origine straniera, di luoghi pubblici (parchi, piazze, strade). In ogni caso, quindi la socialità separata viene giudicata come principale responsabile della difficoltà di interazione interculturale, ma allo stesso tempo i tentativi spontanei di uscita dall'invisibilità delle case e dei luoghi della comunità viene percepita come una messa in discussione della “proprietà simbolica” degli spazi urbani.

Nei luoghi che si fanno spazi in quanto animati da relazioni ed interazioni sociali, emerge quindi un peculiare rapporto di potere, basato sull'identità storica passata e presente della città e sull'esigenza di una parte dei cittadini italiani di ribadire un primato di utilizzo e di visibilità rispetto ai nuovi cittadini. Così la presenza visibile dei giovani migranti sembra provocare una messa in discussione degli equilibri sociali esistenti e negoziati, capace di determinare un totale stravolgimento delle relazioni di potere a favore dei migranti.

Un esempio utilizzato dai due ragazzi intervistati del progetto YouMap è quello della Moschea del quartiere Pigneto. In uno dei video girati dagli youngmappers si cerca di riprendere tutti i luoghi nascosti e proibiti del Pigneto, tra cui le sedi dell'associazione eritrea e della moschea. Entrambi

⁴⁶ Queirolo Palmas L. (a cura di), *Global Gang. La reinvenzione dello spazio pubblico e dell'etnicità nei mondi subalterni*, in corso di pubblicazione dal Mulino.

questi luoghi si trovano in garage seminterrati, praticamente sottratti alla vista dei passanti pur essendo luoghi di aggregazione di fondamentale importanza a livello locale. La domanda posta dagli youngmappers è stata:

«Perché un credente di qualsiasi religione dovrebbe pregare in uno scantinato? Qual'è la pericolosità reale o simbolica di un credo che si fa vedere alla luce del sole con i suoi riti?

Qualsiasi sforzo facciamo per manifestare la nostra presenza di cittadini con le proprie esigenze, cose da imparare e altre da insegnare... qualsiasi cosa facciamo per integrarci sembra sbagliata. Ma che vuol dire “integrazione”? Forse è un gioco senza vincitori o vinti e quindi forse lo dobbiamo rifiutare... “Integrazione” è una brutta parola. Un musulmano in piazza sarà sempre visto come qualcuno che prepara un attentato?.»⁴⁷

L'11 settembre ha sicuramente influito sulle rappresentazioni e le percezioni dei cittadini italiani rispetto alla presenza pubblica dei cittadini di origine straniera. Tuttavia, quello che sembra emergere è che per motivi e ragioni molteplici che hanno radici profonde nella storia, ma anche nel concreto evolversi della vita culturale, economica e sociale del nostro paese, lo straniero è percepito come potenziale pericolo *a priori*. Se rimane in casa e si incontra solo con suoi connazionali provoca sospetto; se si mostra e si rende visibile viene reso iper-visibile e impossibilitato a muoversi ed agire liberamente perché deve essere “controllato”, in quanto propenso per definizione a mettere in discussione l'ordine e la struttura sociale dati.

4.5 Percezione del razzismo

L'analisi degli dei molteplici aspetti che caratterizzano i processi di inclusione ed esclusione sociale dei giovani figli dell'immigrazione ha già messo in luce come i fenomeni di discriminazione e razzismo influenzino in modo determinante la rappresentazione che i giovani intervistati danno di sé e le modalità con le quali partecipano alla vita sociale. Si tratta di un'influenza che interessa trasversalmente e specularmente i giovani indipendentemente dalla loro nazionalità.

Infatti, la xenofobia e il ricorso a definizioni stigmatizzanti sembra attraversare tanto la rappresentazione che i giovani italiani hanno dei loro coetanei di origine straniera, quanto quella che questi ultimi hanno dei loro coetanei italiani. La tendenza alla generalizzazione etnicista sembra essere molto diffusa anche nelle pratiche di socialità informale e nel tentativo di descrivere e giustificare la “socialità separata” da parte degli attori sociali.

⁴⁷ Dall'intervista a Ba.

Inoltre, discorsi e atteggiamenti razzisti sono emersi spontaneamente durante l'osservazione, le interviste ed i *focus group* spesso riproducendo i contenuti e gli stili e i codici di comunicazione proposti dai media.

«Uno studente italiano dice “Noi li accogliamo, gli cerchiamo di dare un lavoro, una casa e loro che fanno? Fanno i reati?”

Un altro ragazzo dice che le posizioni dell'altro sono dovute al suo orientamento politico e non è sempre vero che hanno la casa, il lavoro eccetera, però è vero che in alcune zone dove prima non c'era tanta microcriminalità con l'arrivo degli immigrati s'è verificato l'aumento esponenziale di furti, rapine, risse, sfruttamento della prostituzione. E gli abitanti sono esasperati. In questi casi giudica giusto l'uso della violenza: “Bisognerebbe ucciderli tutti: prendere una carabina e sparare ad altezza d'uomo”

In molti sono d'accordo ma dando le loro motivazioni parlano l'uno sull'altro e non si capisce nulla. Una ragazza di origine ecuadoriana tenta di intervenire ma viene interrotta e comincia a litigare con un suo compagno italiano perché non c'è rispetto per gli altri che vogliono parlare e non si possono esprimere le proprie opinioni. Si apre poi un dibattito sulla prostituzione e sulla riapertura delle case chiuse.

Un ragazzo è convinto che anche gli stranieri che vengono per lavorare non sono mai contenti, si lamentano che lavorano poco e male...”Ma ringrazia Dio che te lo do il lavoro.....che ti danno l'opportunità di lavorare”

Una ragazza di origine peruviana ribadisce “Ma a che condizione? Quante cose ci chiedete? Che tipo di lavoro ci fate fare? Stranieri medici, avvocati sono pochissimi. Tipo suo padre (e si riferisce ad un ragazzo straniero) nel suo paese era medico e quando è venuto in Italia ha dovuto rifare tutti gli esami per avere il riconoscimento che lui era medico. Finché veniamo e puliamo i cessi va bene, ma se uno diventa dirigente subito arricciano il naso. Perché gli italiani certi lavori non li vogliono fare”

Un altro studente italiano parla dell'esperienza del padre che ha assunto un dipendente albanese che, secondo il padre, non lavora bene, facendo anche danni e ha molte pretese come avere le ferie a luglio quando tutti gli altri le prendono ad agosto, e nonostante ciò viene pagato.

Uno studente italiano si rivolge poi alla sua compagna di origine peruviana e le dice “che credevate che venivate a fare il lavoro in giacca e cravatte davanti al computer? Gli immigrati si devono accontentare del lavoro che fanno perché già dare lavoro è una concessione”»⁴⁸

E' importante notare che, al di fuori delle situazioni di discussione proposte direttamente dai ricercatori e dalle ricercatrici, alcune tematiche sono risultate centrali e ricorrenti nelle pratiche discorsive di molti giovani e ci permettono di comprendere dove il loro sguardo sia particolarmente orientato e soprattutto quali tipo di influenze e condizionamenti esterni possono determinare il focalizzarsi della loro attenzione su alcuni argomenti.

I media ed in particolare la televisione svolgono un ruolo importantissimo nei processi di elaborazione delle opinioni individuali e di gruppo dei giovani intervistati. E non solo per ciò che riguarda la selezione degli aspetti o dei temi di attualità sui quali pongono la loro attenzione, ma anche e soprattutto per le *modalità* con cui i giovani discutono di questi argomenti “caldi”. Ad esempio, nel corso di un *focus group* la discussione ha preso la forma di un dibattito televisivo in

⁴⁸ Dalla trascrizione del *focus group* della classe 4A.

cui i partecipanti si sovrappongono nel parlare e tendono soprattutto ad impedire agli altri di esprimere la propria opinione attraverso un utilizzo “violento” della propria voce e l'assunzione di linguaggi corporei che potrebbero essere definiti “oppressivi”.

La tendenza ad associare l'immigrazione con l'illegalità/criminalità e il mondo del lavoro, quest'ultimo inteso come canale di accesso a posizioni sociali che vengono sottratte ai “legittimi cittadini” di un paese, è stata riscontrata in modo ricorrente tra i giovani italiani nel corso dell'osservazione svolta in ambito scolastico. Sembra prevalere dunque una rappresentazione negativa della presenza dei migranti che si fonda sugli stessi pregiudizi e stereotipi utilizzati da alcuni dei principali *mass media* italiani nel periodo in cui la ricerca etnografica si è svolta: le opinioni espresse dai giovani italiani rispecchiano i messaggi veicolati dalla declinazione mediatica del fenomeno dell'immigrazione, dell'“emergenza” sicurezza e del razzismo.

L'impressione è che – utilizzando le parole dell'antropologa Annamaria Rivera - «siano ormai crollati anche i pur deboli argini di censura ed auto-censura che fino ad anni recenti rendevano problematica la pronuncia pubblica esplicita del discorso razzista: temi quali l'“asocialità” degli zingari, l'identificazione dell'immigrazione con la delinquenza, la pericolosità di certe “razze”, l'invito ad affondare le barche dei migranti sono oggi pronunciati pubblicamente senza alcun pudore, e non solo da locutori di destra»⁴⁹.

E' questo, infatti, l'aspetto forse più significativo emerso spontaneamente dai discorsi dei giovani incontrati a scuola: i comportamenti e gli atteggiamenti razzisti sono considerati come “innocui” se non “naturali”; se “la diversità è nell'essenza e nella natura delle persone”, queste non possono che essere ridotte a semplici rappresentanti di entità collettive i cui confini sono determinati a priori in base a definizioni culturali o etniche rese a-storiche ed a-critiche.

Questa, ad esempio, è l'affermazione di un giovane di origine bielorusa rispetto al tema delle discriminazioni e della tendenza ad accettarle come qualcosa di dettato dall'essenza stessa delle diverse persone in quanto membri di un gruppo sociale definito in termini di “razza”:

«Sono sempre di più le persone straniere a creare tensioni. Beh, gli italiani sono tra virgolette una razza pacifica, in generale le persone sono tranquille, non è che si mettono a fare casino, diciamo, sono sempre più tranquille, invece ci stanno logicamente quelle razze che devono fare più casino degli altri, che magari sono più violenti, che si sentono chissà chi, e logicamente qualche problema di più lo possono creare.

Diciamo che gli stranieri a queste cose, alla violenza, sono un po' più abituati nel senso che al paese mio è normale che per esempio mio fratello si picchiava con qualcuno... diciamo sono più freddi... gli stessi russi o rumeni... per una minima cosa bisogna andare alle mani e cose del genere...»⁵⁰

Con l'eccezione dei partecipanti al progetto YouMap, i ricercatori non hanno mai osservato un

⁴⁹ A. Rivera, *La normalizzazione del razzismo*, in G. Naletto (a cura di), *Sicurezza di chi? Come combattere il razzismo*, Ed. Dell'Asino, Roma 2008. p. 55

⁵⁰ Dalla trascrizione del focus group della classe 5D

tentativo di de-costruzione del discorso razzista, né una critica ai fenomeni xenofobi.

A scuola e in piazza, infatti, la polarizzazione “noi-loro” appare come il concetto centrale nella definizione dell'alterità e della propria auto-rappresentazione. Se da una parte i giovani di origine straniera fanno – in parte per processi indotti dall'etero-rappresentazione - della loro “diversità” una ragione di identità individuale e collettiva, spiegando in questo modo la loro tendenza all'auto-ghettizzazione (isolamento sociale) e la scelta di evitare di costruire una confidenza totale con la lingua e la cultura del paese d'accoglienza, dall'altra parte i giovani italiani intervistati giustificano le proprie tendenze razziste, i comportamenti razzisti altrui e la scarsa socialità interculturale proprio in base alla “diversità”.

Questa sembra quindi rappresentare una frontiera sociale e culturale, invalicabile perché data a priori e quindi non modificabile. In alcuni casi sembra manifestarsi la paura della contaminazione intesa come la possibilità di perdere la propria identità o di offuscarla con elementi estranei smarrendo quei riferimenti culturali che permettono di agire quotidianamente nei diversi contesti sociali in quanto parte di un gruppo che condivide regole e strategie di negoziazione.

Ne sono un esempio il termine “italianizzazione” utilizzato con accezione negativa dai giovani stranieri e il tentativo dei giovani italiani di ribadire la subordinazione sociale e culturale degli immigrati in generale. Nel corso dei *focus group* affermazioni quali “gli immigrati e i loro figli dovrebbero ringraziare la società italiana di averli accolti e di aver permesso loro di lavorare qui”, accompagnate dalla definizione della richiesta di condizioni di vita migliori e di una piena garanzia dei diritti come “una pretesa arrogante”, sono ricorse più volte.

I partecipanti al progetto YouMap, invece, hanno dimostrato una concezione dell'alterità e del concetto di inclusione sociale molto diversi: la diversità culturale e la possibilità di incontro e scambio interculturale costituisce la principale motivazione della loro partecipazione al progetto e di creazione del gruppo di lavoro. In questo caso, cioè nel caso di una partecipazione attiva alla vita sociale e di una maggiore consapevolezza del proprio status individuale e di gruppo, la diversità è percepita come ricchezza e quindi stimola la curiosità. Anche le identità sembrano definite non solo in base all'origine nazionale, che comunque rimane un aspetto centrale per tutti i giovani intervistati, ma anche in base ai percorsi di sviluppo e di formazione personali nonché di cittadinanza attiva.

Anche in questo contesto la percezione del razzismo è forte e sembra ricoprire un ruolo importante nel corso di tutta la vita degli intervistati. Tuttavia, alla consapevolezza di essere considerati

cittadini di serie B non fa seguito, come negli altri contesti, il ripiegamento nel conosciuto e quindi nella dimensione comunitaria. Al contrario, emerge qui la consapevolezza che questa condizione di subalternità può e deve essere superata dagli immigrati stessi, attraverso la rivendicazione dei propri diritti sociali e politici di cittadini in modo autonomo, nel rispetto delle culture d'origine e delle fedi religiose, e non solo attraverso un finto protagonismo gestito da cittadini italiani pur sensibili al tema (autodeterminazione).

4.6 Aspettative verso il futuro: desideri di ritorno e speranze di “integrazione non subalterna”

Le aspettative per il futuro sono uno degli aspetti che variano maggiormente nei diversi contesti interessati dalla ricerca, ed in particolare si osserva una differenziazione tra le aspettative dei partecipanti al progetto YouMap e i giovani degli altri due contesti.

Infatti, considerando la scuola e la piazza, la prima aspirazione ad emergere è quella di non ripercorrere le difficoltà vissute dai genitori in ambito lavorativo.

La prospettiva di essere costretti a svolgere lavori non qualificati a prescindere dalla qualificazione raggiunta attraverso i percorsi formativi è in assoluto la preoccupazione più grande per gli intervistati e in molti casi conduce al desiderio di tornare nel proprio paese d'origine dove con i titoli di studio conseguiti in Italia potrebbero forse aspirare a ricoprire posizioni qualificate ben remunerate. Questo desiderio risulta più forte tra i figli arrivati in Italia tramite ricongiungimento familiare e che quindi hanno vissuto una parte importante della loro vita nel paese d'origine e non hanno un proprio progetto migratorio individuale.

«M- Noi abbiamo avuto molte avversità da quando stiamo in Italia..non ci siamo trovati tutte le porte aperte..abbiamo dovuto sfondarle queste porte; e comunque penso che inizialmente erano contenti..perché vedevano un'altra realtà..perché negli anni 90 la situazione era totalmente diversa da quella che c'è adesso. C'era lavoro; mia madre è stata la prima a trovare lavoro come infermiera, come assistente agli anziani che veniva retribuito molto bene inizialmente..e mio padre certo come muratore che non era il massimo per lui però per la famiglia tocca riunirsi.

Vedendo la situazione adesso i miei genitori non vedono l'ora che trovino un modo per tornare in Perù.

Io veramente..più guardo qua come è la situazione e più mi fa schifo!Probabilmente se io fossi stata là avrei visto la povertà che c'è e sarei molto grata di questo che c'è qui. Io sono grata, perchè ho un'istruzione, posso diventare qualcuno e nel mio paese questa istruzione che mi danno qua vale moltissimo.

I- Quindi tu potrai trovare lavoro come odontotecnico volendo..

Mo.-Certo, posso entrare anche nella migliore Università di là senza alcun problema..è tutta un'altra realtà lì..i miei genitori ora hanno la casa di 70mq . lì potrebbero avere una mega villona con tre quattro piani..che poi costerebbe una rata di mutuo che pagano adesso.

I- E non sei preoccupata ti dover cambiare mondo un'altra volta?

M- No perché comunque io la differenza di cambiar mondo non l'ho vissuta e lo stile di vita che hanno là mi è sembrato molto rilassante..perché i genitori sono lo specchio dei figli no? perché io guardo mio padre e mi ci rivedo da qua a 20 anni..io non voglio vivere così perché vedo che quando tornano a casa..sono sfiniti, non hanno neanche le forze per dire andiamoci a prendere un gelato..loro il tempo lo vogliono ma non ce l'hanno; allora mia madre approfitta del giorno libero per stare con noi..è difficile ma penso che ci sia in molte famiglie che comunque emigrano»⁵¹

Coloro che desiderano invece tentare di trovare un lavoro qualificato in Italia sono spesso costretti ad iniziare a lavorare senza stipendio o con retribuzioni minime già mentre frequentano la scuola, lavorando il pomeriggio ed investendo fin d'ora sulla creazione di un sistema di relazioni capace di facilitare la loro entrata nel mondo del lavoro nel prossimo futuro.

«I: e mi hanno detto...l'altro giorno dicevano che lavori alla Caritas.

Sv.: sì

I: e dov'è?

Sv.: a Basilica San Paolo...invece altro Caritas sta lì, in mia città, Ladispoli, e lì devo pulire strumenti dopo dentista.

I: quindi alla Caritas nella...sezione dentistica...

Sv.: sì...

I: e che gente incontri alla Caritas?

Sv.: eh...c'è tanto...non vedo i pazienti...

I: tu quindi però lavori, non fai volontariato...

Sv.: faccio volontariato e invece Caritas mi da attestati di frequenza che penso che aumentano mio voto qui.

I: e dimmi una cosa, sinceramente, la fai per quale motivo questa cosa alla Caritas? Soprattutto per gli attestati di frequenza?

Sv.: sì per questo, e per un altro motivo, che posso trovare, penso che posso trovare datori di lavoro tra i medici e gli odontotecnici. E pure lì dove stavo a laboratorio ho imparato tante cose...ci stava laboratorio odontotecnico. Mio maestro lavorava 53 anni come odontotecnico, c'avevo tanto da imparare»⁵²

Il desiderio di non vivere la condizione di subalternità lavorativa, economica e sociale dei propri genitori e dei migranti di prima generazione in generale fa da contraltare alla percezione che questa

⁵¹ Dall'intervista a Mo.

⁵² Dall'intervista a Sv.

prospettiva sia in effetti più che reale e possibile. In molti casi quindi si è osservata la tendenza a reagire con una forma di “disprezzo difensivo” verso l'idea di inclusione sociale – per non parlare di quella di “integrazione” che viene spesso rifiutata in quanto tale.

L'inclusione sociale e culturale non viene infatti descritta come un obiettivo nei percorsi di vita individuali. In alcuni casi l'accesso ai diritti politici e sociali è considerato importante: la titolarità del diritto di voto e un più facile accesso alla cittadinanza permetterebbero loro di non essere più vittime dei problemi giuridici e burocratici relativi alla richiesta del permesso di soggiorno e al suo rinnovo. Tuttavia, a questo non fa seguito un desiderio di partecipazione attiva alla vita sociale e politica del paese d'accoglienza. Sembra prevalere, dunque, un approccio opportunistico al tema della cittadinanza formale fondato sul criterio del “vantaggio” e dell’“utilità” che fa da specchio all'atteggiamento dimostrato dalle normative italiane e spesso dai media e dai cittadini italiani verso l'immigrazione: accettata e concepita solo come forza lavoro a basso costo da sfruttare finché utile, quasi mai la sua rappresentazione si fonda su una cultura dell'accoglienza di nuovi cittadini e di una fruttuosa ibridazione di pratiche sociali e culturali.

L'Italia continua ad essere percepita – in continuità con quanto affermato dalla letteratura scientifica sulle prime generazioni – come un luogo dove trovare lavoro per un periodo determinato della propria vita e migliorare così la propria posizione sociale, in attesa di poter ritornare nel proprio paese d'origine. Inoltre, l'Europa e l'Italia non vengono descritte come terre di ricchezza e benessere, come “El Dorado”, bensì molti giovani intervistati ricordano come negli ultimi anni le condizioni socio-economiche dei loro paesi di provenienza stiano radicalmente cambiando, a volte in meglio. A questo proposito ribadiscono come la rappresentazione dei paesi di emigrazione come paesi poveri e bisognosi sia lontana dalla realtà e sintomo di ignoranza da parte dei loro coetanei italiani.

Infatti, dalle domande rivolte agli studenti italiani durante i focus group emerge una completa ignoranza e noncuranza per le origini e le abitudini dei coetanei di origine straniera, in quanto:

«un paese se è interessante allora è nominato, ma se non è nominato, per turismo ad esempio, allora non c'è niente da scoprire o da sapere»⁵³

I paesi belli sono i paesi *nominati*, quelli da dépliant. Un paese come l'Albania, seppure nominato, trasmette angoscia e disagio, un luogo da cui si fugge e dove nessuno andrebbe mai in vacanza.

Per ciò che riguarda invece i giovani di origine straniera la memoria del proprio paese d'origine ha un ruolo centrale nella definizione della propria identità, in quanto individuo e in quanto parte di

⁵³ Dall'intervista a Mi.

una collettività diasporica ancor prima che nazionale. La maggior parte degli intervistati ricordano e descrivono con nostalgia il proprio paese d'origine e a seconda del momento della loro vita in cui l'hanno lasciato, ne restituiscono un'immagine più o meno idealizzata.

L'Italia non è mai concepita come una possibile “casa” nella quale riconoscersi e sentirsi al sicuro, anche se alcuni vorrebbero poterlo fare un giorno, «quando l'Italia non sarà più sottosviluppata rispetto agli Stati Uniti, alla Germania, alla Francia»⁵⁴

Una ragazza che partecipa al progetto YouMap ha analizzato così i video girati durante i *focus group* a scuola, che le sono stati mostrati per ricevere un suo giudizio sulla situazione di disagio, esclusione e discriminazione riscontrata:

«Ciò che accade in quella classe è l'immagine di una società incastrata in un disagio che non riesce a trasformare in qualcosa di speciale, perciò non mi stupisco se qualcuno possa arrivare a chiedersi perchè è costretto a subire il disagio che gli creano questi stranieri, cosa si ottiene di positivo?

Penso che sia da queste dinamiche che nasca l'idea dell'immigrato visto esclusivamente come materia prima per il lavoro e nulla di più. Infatti entrambe le ragazze intervistate, sembrano non volere nulla di più da questa terra, se non il lavoro sicuro.

Vabbé, non mi dilungo oltre. Quando inizio a riflettere su questi argomenti potrei parlarne per ore...dovrei smetterla di prendermela così a cuore per certi argomenti. Ma è più forte di me, desidero che un giorno l'Italia diventi a tutti gli effetti la mia casa e quella di tutti gli altri ragazzi che come me sono combattuti perchè vorrebbero viverla così»⁵⁵

⁵⁴ Dalla trascrizione del focus group della classe 4C

⁵⁵ Dall'intervista a A1.

5. Conclusioni

La ricerca etnografica ha permesso di approfondire le tematiche già trattate durante il WP4 tramite il questionario e l'analisi dei dati raccolti. In particolare, pur non potendo, per limiti metodologici intrinseci all'antropologia stessa, aspirare a restituire un'immagine densa di un campione rappresentativo, ha evidenziato attraverso le storie di vita, le esperienze e le opinioni individuali dei giovani incontrati ed intervistati come la definizione teorica di “seconda generazione” sia poco calzante con la dimensione italiana e romana.

Il lavoro qui presentato evidenzia, infatti, come molte traiettorie di inclusione sociali auspicate e descritte dalla letteratura internazionale, si scontrino invece con ostacoli oggettivi legati al contesto socio-culturale, tra cui:

- polarizzazione “noi-loro” e stigmatizzazione biunivoca e xenofoba tra giovani italiani e di origine straniera;
- criticità nei rapporti familiari rispetto ai modelli educativi di riferimento, alle tendenze comportamentali adolescenziali e alla tensione tradizione/trasgressione;
- poca incisività della scuola nel facilitare processi di incontro e scambio, pur rappresentando la scuola stessa l'unico spazio di socialità interculturale;
- scarsa rilevanza della dimensione territoriale nella socialità tra pari, dovuta anche all'assenza di spazi d'incontro e caratterizzata dal fenomeno della “socialità separata”, da una forte percezione delle discriminazioni e da un'iper-visibilità distintiva ed inferiorizzante del giovane migrante che si mostra nello spazio pubblico;
- forte percezione del razzismo, praticato nella quotidianità scolastica ed extrascolastica e caratterizzato anche dall'influenza dei modelli di comportamento promossi dai mass media ed agiti dai giovani italiani nei confronti dei loro coetanei stranieri;
- impossibilità di desiderare un futuro di inclusione a causa dello schiacciamento della figura dell'immigrato su quella del lavoratore, e quindi da modelli di inclusione subalterna che i figli dell'immigrazione non accettano, costruendosi un'immagine idealizzata del proprio paese d'origine e progetti di ritorno.

Tuttavia, volendo fornire degli spunti costruttivi a lungo termine e pur considerando le difficoltà di inclusione sociale e culturale finora descritte, non bisogna sottovalutare che i processi spontanei di incontro, anche se a volte conflittuali o “forzati”, conducono spesso a “ibridazioni inconsapevoli” che vanno a costruire, nel tempo, nuovi universi di riferimento, tanto dal punto di vista socio-culturale che nella quotidianità.

In questa prospettiva, gli spazi informali di socializzazione per lo sport, il gioco, la musica, l'arte, l'arte di strada o più semplicemente l'incontro (finora scarsi) appaiono centrali per favorire processi di incontro, conoscenza e scambio tra le seconde generazioni e i loro coetanei italiani.

Sarebbe necessaria una maggiore attenzione verso questi bisogni da parte delle istituzioni e non solamente da parte della società civile, che troppo spesso tenta in solitaria di trovare risposte adeguate ai bisogni e ai desideri dei “nuovi cittadini” (giovani e migranti).

Questo nuovo approccio istituzionale rappresenterebbe un'importante risposta alla tendenza all'individualismo e alla scarsa partecipazione alla vita sociale, mentre il riconoscimento per i migranti e i loro figli dei diritti politici e sociali – primo fra tutti quello di voto -, permetterebbe che le forme di cittadinanza attiva già promosse dalla società civile italiana coinvolgessero finalmente in modo attivo anche coloro che per ora trovano ascolto e condivisione solo all'interno delle proprie comunità o in qualche associazione antirazzista.

Per questo, è ormai necessaria una nuova legge per la cittadinanza, che permetta a chi è nato qui da genitori stranieri, o a chi qui è cresciuto (dal punto di vista scolastico, lavorativo, relazionale e umano) ed è diventato adulto, di diventare cittadino a pieno diritto, pur conservando le proprie molteplici identità e anzi valorizzandole nei processi di *metisage* che attraversano la società contemporanea.

Ma soprattutto, bisognerebbe iniziare a non far finta di niente, a non “normalizzare” processi e fenomeni sociali complessi (il razzismo primo fra tutti), che vanno osservati e compresi nell'attimo stesso in cui si rivelano, lasciando che il nostro sguardo colga anche le opportunità che il conflitto e l'incontro ci offrono.

6. Appendice

6.1 Sintesi delle interviste

Intervista n. 1

Profilo biografico

Ko. (maschio) è di origine bielorusa ed ha 22 anni. E' nato e cresciuto in Bielorussia, ma non parla mai della sua città d'origine. E' da 12 anni che vive in Italia, ma per i primi 6 anni è andato e tornato dal proprio paese ogni 6 mesi. Infatti, Ko. è un “figlio di Chernobyl” - come lui stesso si definisce – dato in affidamento temporaneo a più famiglie italiane nel corso dell'infanzia ed adolescenza. Risiede stabilmente a Roma da 5 anni, dove frequenta la scuola superiore.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Ko. ha insistito molto con la sua famiglia affidataria italiana affinché riuscissero a portarlo stabilmente in Italia, e c'è riuscito infine a 17 anni, giusto in tempo per non partire per il servizio militare obbligatorio in Bielorussia. La volontà di evitare il servizio militare è tra le motivazioni principali che hanno determinato la sua emigrazione, insieme al desiderio di poter studiare e trovare un lavoro qualificato. Ko. si dice molto soddisfatto della sua scelta, anche se si lamenta delle difficoltà che ha avuto e continua ad avere per ottenere e rinnovare i documenti per la sua permanenza in Italia. Non dice mai di sentirsi italiano, ma di cominciare ad “italianizzarsi” - termine utilizzato in modo più dispregiativo che positivo.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Ko. parla molto poco del suo paese d'origine, ma le poche volte che vi accenna lo fa descrivendolo come un luogo dove è molto difficile vivere, specialmente per chi ha subito in prima persona le conseguenze dell'esplosione della centrale nucleare di Chernobyl. Torna almeno una volta all'anno nel proprio paese per passarci le vacanze scolastiche, ma sostiene di voler tornare a vivere lì in futuro, anche se sarcasticamente afferma che la situazione economica e politica italiana ormai non è più nettamente migliore rispetto a quella dei paesi ex-sovietici. Ko. spesso si definisce russo, evidenziando un senso di appartenenza geografica e socio-culturale ad un'area più grande della sola Bielorussia.

Socializzazione primaria o familiare

Ko. parla dei propri genitori riferendosi alternativamente e senza specificare tanto alla sua famiglia

biologica che a quella affidataria a Roma. Parlando dei suoi genitori naturali Ko. racconta di una situazione familiare molto difficile a causa della povertà e di numerosi problemi relazionali tra i suoi parenti: entrambi questi fattori hanno contribuito alla sua scelta di emigrare. La famiglia italiana di Ko., invece, viene descritta con toni molto positivi: I modelli educativi italiani, molto più flessibili e orizzontali di quelli bielorusi, sono molto apprezzati e allo stesso tempo criticati ad Ko., che se ad una parte apprezza la sua libertà, dall'altra evidenzia come la mancanza di rigore in alcune situazioni conduca a comportamenti poco rispettosi, tipici dei giovani italiani.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Ko. ha terminato l'obbligo scolastico in Bielorussia, conseguendo un diploma tecnico in falegnameria ed idraulica. Racconta che la sua esperienza scolastica nel paese d'origine è stata fruttuosa dal punto di vista dei risultati, ma che i metodi didattici erano molto rigidi, le relazioni con gli insegnanti erano impostate sulla base di un rispetto assoluto e di una forte polarizzazione di potere. La scuola in Bielorussia prevedeva anche «i lavori forzati» - così definiti ad Ko. -: «al mio paese a noi studenti ci hanno sfruttato tante volte, ci mandavano ai cantieri, nelle case in costruzione per portare i sacchi... e un ragazzo di 15 anni con un sacco di 50kg sulle spalle non è proprio un esempio di educazione scolastica».

A Roma si è iscritto all'Istituto Professionale Odontotecnico, dove è stato inserito al secondo anno e attualmente frequenta il quinto e ultimo anno di corso. Nella sua classe, composta da 21 studenti, ci sono 8 alunni di origine straniera.

Ko. racconta che nella sua scuola «ci sono proprio i gruppetti: ci stanno i gruppi di rumeni, i gruppi di cinesi, i filippini, stanno tutti ammicchiati nei gruppi; quando c'è la ricreazione c'è grande affollamento nel cortile e ogni gruppo ha il suo posto». Questa tendenza alla separazione su base nazionale non piace a Ko. che però individua una delle possibili sue cause nella difficoltà di comunicare con i ragazzi italiani, che hanno pregiudizi nei confronti degli stranieri. Tuttavia, anche gli stessi studenti di origine straniera non facilitano i processi spontanei di incontro, perché in ogni gruppo si parla sempre la propria lingua d'origine e la stessa lingua è utilizzata come mezzo di ironia nei confronti dei ragazzi italiani a cui ci si rivolge in russo, cinese, rumeno e poi li si prende in giro «ah, questi italiani sono stupidi, non capiscono!».

L'atmosfera nella classe di Ko. Si è molto trasformata negli anni: dall'essere un gruppo classe unito che condivideva esperienze, emozioni e tensioni, ora le relazioni sono dominate da un senso di distacco e di competizione sul rendimento scolastico, che a volte porta ad atteggiamenti o atti addirittura vicini al razzismo, anche se Ko. Preferisce dire che «si tratta di ingenuità e in ignoranza più che di cattiveria».

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Ko. ha molti amici, sia di origine straniera che italiani. La sua comitiva ha come base il quartiere di Garbatella, dove «si incontrano in un parchetto, poi si va in discoteca, o a prendere una birra, a fare un giro per i pub del centro: insomma le solite cose che fanno i “maschioni sfigati” che cercano di rimorchiare!». Infatti, Ko. racconta che tra le sue amicizie ci sono poche ragazze, soprattutto a causa del fatto che quando un gruppo è principalmente composto da maschi c'è una libertà di espressione e di comportamento che con la presenza di ragazze è difficile mantenere.

Ko. evita le compagnie del quartiere dove risiede a causa di tensioni verificatesi nel corso degli anni: «con le persone sotto casa, quando ero piccolo, mi dicevano “ahh, sono arrivati i russi” e cominciarono a picchiarmi; ora che sono grande continuano a guardarmi mentre passo, ma io sono abbastanza grosso e ho una faccia abbastanza cattiva ad fargli paura».

Internet e i social network non rappresentano per Ko. uno spazio virtuale di socialità, perché nonostante le difficoltà e il razzismo preferisce vivere Roma, che dice essere la città più bella del mondo.

Inserimento sociale, culturale e percezione del razzismo

Come accennato precedentemente, Ko. dice di sentirsi “italianizzato”, spiegando che con questo termine intende dire che, come gli italiani, è diventato un nullafacente, poco rispettoso verso gli adulti e gli insegnanti. La sua considerazione dei modelli culturali e di relazione italiani sembra quindi essere abbastanza negativa, mentre riconosce il valore di quella che definisce “cultura russa”, verso la quale ha molta nostalgia. Nonostante questo e le molte difficoltà giuridiche e pratiche che ha dovuto superare per arrivare in Italia, Ko. desidera vivere a Roma il resto della sua vita. Ma non nasconde che qui esiste un atteggiamento razzista diffuso nei suoi confronti di immigrato russo e quindi di pelle bianca, mentre nei confronti degli immigrati di colore Ko. crede che esista meno xenofobia: «i neri ci stanno, ma sono pochi, così sono più integrati con gli italiani, perché non fanno gruppetti e stanno sempre in giro; sono aperti, girano di qua e di là. I rumeni e russi, invece, fanno gruppetti e parlano la lingua del Paese. Io mi faccio voler bene, capisco quando posso parlare, quando devo stare zitto, quando devo aiutare, intervenire e quando farmi gli affari miei».

Ko. considera un ostacolo all'inserimento sociale e culturale degli stranieri soprattutto il loro stesso atteggiamento auto-ghettizzante, ma riconosce ostilità, ignoranza e xenofobia nelle modalità di relazione degli italiani.

Tuttavia lo stesso Ko. manifesta atteggiamenti che potrebbero essere definiti razzisti, tanto nei confronti degli italiani, che tende a definire nullafacenti, profittatori e irrispettosi, sia nei confronti

di altri immigrati: «i rumeni che ci sono a scuola li hanno accettati perché all'inizio fanno i bravini, ma spesso sono “stronzi” che fuori rubano e dopo il primo anno smettono anche di far finta di essere bravi e fanno come gli pare». L'atteggiamento di Ko. Però sembra più motivato dalla necessità di distinguersi dagli immigrati in quanto tali, sentendo il peso delle rappresentazioni mediatiche della presenza straniera: «sì, anche io sono immigrato, però non me lo sento, perché cavolo! ritengo di essere una brava persona, frequento italiani, studio, non ho problemi con nessuno, mentre gli immigrati sono quelli che rubano, gli zingari che vengono dai campi nomadi, capisco che hanno le loro difficoltà però tante volte sei su un autobus e su 100 persone 70 sono straniere, zingare, brutte insomma...». Il problema è che molte volte Ko. è stato apostrofato come “rumeno di merda” e lui non riesce ad accettarlo, per cui assume modelli di comportamento e di giudizio italiani e razzisti per distinguersi e difendersi a livello emotivo ed identitario dalla sua associazione con la massa confusa e stigmatizzata degli immigrati criminali.

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Ko. si è diplomato nell'estate 2008 come odontotecnico e già da 2 anni collabora come praticante presso un laboratorio dentistico che sembra avergli dato buone possibilità di inserimento retribuito. Non ha intenzione di continuare a studiare e vorrebbe rimanere a vivere in Italia.

Intervista n. 2

Profilo biografico

Mo. è una ragazza di 18 anni. E' nata in Perù, ma è cresciuta in Italia, dove è arrivata con i suoi genitori quando aveva poco più di un anno. Mo. frequenta un istituto odontotecnico nel centro di Roma, ma vive a Ladispoli, una piccola cittadina sul mare a 35 km dalla sua scuola.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Suo padre e sua madre sono ex-militari, che in Perù avevano uno stipendio minimo, ma fisso. Decisero però, invogliati dalla sorella della madre, di lasciare il Perù, insieme alla figlia, prima di finire la ferma obbligatoria ed esponendosi all'arresto, per venire in Italia, dove avrebbero avuto la possibilità di guadagnare bene. Il viaggio, racconta Mo. - che non ha ricordi diretti ma solo le testimonianze e i tanti racconti dei suoi genitori - fu molto travagliato, in Germania rischiarono perfino l'arresto e in Svizzera tentarono di separarla dai genitori alla frontiera: Dopo quasi un anno di viaggio arrivarono a Como senza soldi e senza sapere la lingua, vivendo nell'illegalità per alcuni mesi. Poi si stabilirono vicino Roma.

Mo. dice di essere come «quelli che arrivano con i barconi in Sicilia, sono un'immigrata in tutto e per tutto».

Il giudizio sul progetto migratorio dei genitori - che ormai è diventato anche il suo - è complessivamente negativo: secondo lei le innumerevoli difficoltà che hanno dovuto affrontare non sono state ripagate sufficientemente, e anche le sue aspirazioni future hanno poche possibilità di realizzarsi in Italia.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Mo. conosce poco il Perù e lo descrive come un paese povero, tradizionale ed arretrato, ma lascia intendere che questa sua rappresentazione deriva più che altro da quella che i genitori le hanno dato. Gli alti costi dei biglietti aerei le hanno permesso di tornare poche volte nel suo paese di origine. Quasi tutti i parenti della madre e del padre sono emigrati, chi negli stati Uniti chi in Europa e solo la nonna vive in Perù. Mo. apprezza molto il legame con le tradizioni e i modelli di comportamento ed educativi del suo paese d'origine: il rispetto verso i genitori e la capacità di godere ancora di tempi più lenti, anche se riconosce che la mentalità peruviana è rigida e troppo incentrata sulla famiglia. Considera fortemente la possibilità di rientrare in Perù perché è sicura che lì avrebbe, con gli studi effettuati in Italia, molte opportunità di un buon lavoro.

Socializzazione primaria o familiare

Monica ha sempre vissuto con i suoi genitori, i quali sono stati sempre molto impegnati con il lavoro – anche per affrontare le spese del mutuo contratto in Italia dopo alcuni anni di permanenza - e ciò ha limitato molto la loro possibilità di relazionarsi con la figlia e di crearsi reti sociali con italiani. La madre, nel tempo, si è sentita sempre meno gratificata dal tipo di lavoro che svolgeva (badante, segretaria, cameriera). Il padre, invece, da semplice muratore è riuscito a migliorare la sua posizione fino a diventare responsabile di un piccolo reparto industriale con cinque persone sotto la sua direzione – cosa di cui Mo. è estremamente orgogliosa e ne parla come un esempio di integrazione, anche se faticosa.

Dopo alcuni anni di permanenza in Italia la madre di Mo., ha fatto di tutto perché potessero emigrare in Italia anche le altre due figlie adolescenti del marito – ma non sue - rimaste in Perù e affidate alla nonna paterna. «Mamma aveva questa cosa che voleva salvarle perché comunque lì c'è questa mentalità molto riservata, molta povertà e ignoranza allora lei diceva, “io voglio dargli un futuro migliore”. Loro sono state sfortunate con le loro madri, lei voleva dargli una fortuna».

L'arrivo delle due sorelle, racconta Mo., ha creato problemi negli equilibri relazionali familiari a causa dei modelli educativi diversi vissuti da Mo. e dalle sue sorelle. Infatti, la nonna paterna ha dato loro una educazione troppo rigida che, secondo l'opinione di Mo., «mal si adatta alla situazione italiana: vengono da una mentalità più riservata, più tranquilla. Loro non vengono da te e ti parlano delle loro esperienze, nel senso intime, con una persona. Per esempio prima che loro si aprissero con me sono passati tre anni».

Mo. si sente responsabile di aver mostrato forse in modo sbagliato o affrettato alle sorelle cosa significava stare in Italia e come si comportassero i loro coetanei italiani. Questo ha condotto ad un forte cambiamento del comportamento delle sorelle, che hanno abbandonato in modo conflittuale i valori a cui avevano fatto riferimento fino a quel momento, per acquisire comportamenti giudicati da Mo. trasgressivi e “italianizzati”. Tuttavia, per Mo. il padre è stato troppo severo con lei e con le sorelle: «Lui minacciava prima. Diceva “Ah!vieni bocciata un'altra volta? ti faccio un biglietto di sola andata!” Poi vedendo alla fine che noi stavamo crescendo, non ci poteva più imporre certe regole e noi ci dovevamo amministrare da sole...».

Le sorelle sono rappresentate da Mo. come un po' allo sbando (abbigliamento, droghe, sesso, etc.) tanto che lei promette a se stessa di essere molto severa nel giudicarsi e di non voler seguire la loro strada. Anche se una parte di responsabilità Mo. la attribuisce alla «mentalità italiana», poco severa coi figli e con l'etica del lavoro. E' infatti convinta che gli italiani non vogliono lavorare, e ci sono dei lavori che lasciano da fare agli stranieri, che li fanno senza troppi riguardi anche verso la violazione dei propri diritti.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Mo. non ha frequentato la scuola nel suo paese d'origine perchè emigrata all'età di un anno. A Roma ha frequentato le scuole dell'obbligo nel quartiere dove la madre lavorava, viaggiando ogni giorno in treno. «Era un quartiere che costava, e non c'erano altri compagni stranieri, 2-3 persone al massimo» e ricorda che i suoi insegnanti la trattavano diversamente dai suoi compagni: «quando io facevo l'interrogazione che sapevo che mi ci ero impegnata, io non mi prendevo quel buono, distinto che mi meritavo...prendevo semplicemente sufficiente».

Alle superiori Mo. Dice di aver preso però coscienza delle sue reali capacità e parla di «una sorta di ignoranza dei professori» nei confronti delle persone straniere che sono così portate a sentirsi ignoranti e stupidi, ma che in realtà la maggior parte delle volte hanno solo problemi linguistici. In più Mo. si lancia in una critica generalizzata al sistema scolastico italiano: «La nostra scuola è un casino. I professori non si rendono conto e non lasciano che il mondo entri a scuola e che noi scopriamo il mondo». Lamenta l'atteggiamento competitivo provocato dalla scuola «Passi 5 anni a scuola e che fanno? Ti mettono in competizione: devi sempre far vedere che sei pronto, sei bravo, cioè devi sempre superarti. Ed è come se stai facendo a gomitate! Ma questo non basta, devi sempre dimostrare quello che sei in tutti i piani». E sottolinea un tentativo continuo dei compagni di giudicare negativamente, a volte ricorrendo al razzismo, coloro che si impegnano particolarmente nello studio: «anche in classe finché vai come gli altri nessuno ti dice niente. Invece se ti fai notare, se rispondi alle domande, se vai bene insomma, cominciano ad attaccarti e ti discriminano, soprattutto se sei straniero».

A scuola Mo. ha amici sia di origine straniera (in particolare sud americani come lei) sia italiani, anche se racconta che specialmente nei primi anni ha sempre cercato «persone come me», intendendo straniere come lei e quindi accomunate a lei per l'esperienza di disagio e straniamento. Per lei il razzismo a scuola esiste, anche se è velato e spesso scherzoso, ma nonostante questo altrettanto grave soprattutto perché impedisce di valutare le persone per quello che sono, che dicono, che pensano invece in base alla loro provenienza. Mo. sente che gli altri la considerano straniera, nonostante il fatto che lei viva qui da sempre o quasi e che parla più romano dei suoi compagni romani.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Mo. non fa riferimento a nessuna associazione nè congregazione religiosa. Dice di non avere tanti amici perché trova difficile e faticoso mantenere le amicizie, perché richiedono un impegno in termini di tempo e di emozioni che lei non si sente di affrontare. Considera sue amiche le sorelle e

alcune compagne di scuola, soprattutto una ragazza ecuadoregna e un'altra filippina. Ha frequentato per un periodo un gruppo di coetanei latino-americani a Ladispoli, ma ha smesso di uscirci perché li considerava confusi e irresponsabili, in quanto consumavano alcol e droghe, non frequentavano assiduamente la scuola e alcuni di loro facevano parte di «*bandillas* o *pirañetas*».

Inserimento socio-culturale e percezione del razzismo

Mo. non si sente italiana, ma un «mix di cultura peruviana ed italiana». Gli italiani sono diversi da lei e da quelli «come lei» perché sono «*descarados*», cioè sfacciati, trasgressivi, arroganti e maleducati - lo traduce con l'aiuto di una sua compagna Ecuatoriana, senza essere troppo convinta della perfetta coincidenza di significati.

Dai suoi discorsi si nota fortemente che al di là di una critica continua sul modo di vivere e pensare degli italiani, il suo modo di comportarsi ed esprimersi ha molti più punti in comune di quanto lei non accetti.

Mo. racconta di aver avvertito nel corso degli anni forme di razzismo subdolo nei suoi confronti, ma invece sdrammatizza le forme di razzismo più evidenti, come quelle legate al colore della pelle o al taglio degli occhi. «Io dico “negro” ai miei compagni neri. Prima me lo dicevano pure a me “negra”. Io ti dico però che la differenza è che un paio di anni fa, io me la potevo prendere, perché io mi sentivo proprio diversa dagli altri e lo vedevo pure dai professori, come si comportavano con me, e come si comportavano con persone che non erano straniere, mentre adesso se ti dicono “negro” è più per scherzo, se lo permettono solo perché sono tuoi amici». Sono piuttosto gli atteggiamenti e le discriminazioni sia positive che negative che l'hanno fatta sentire diversa. A scuola Mo. percepisce un trattamento diverso nei confronti degli stranieri, soprattutto per quanto riguarda i voti, il comportamento, le assenze.

Ma soprattutto Mo. Si sente discriminata al di fuori del mondo della scuola, perché si sente destinata ad un futuro da immigrata pur essendo lei anche un po' italiana: «Vorrei fare il medico, ma in Italia non è possibile. Qui gli stranieri possono solo pulire i “cessi”, ma non possono aspirare a cose più alte».

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Mo. è regolarmente residente in Italia con un permesso di soggiorno per motivi familiari. Ha svolto alcuni lavori part-time o senza contratto, principalmente come cameriera durante l'estate. Il suo sogno è diventare medico, ma pensa che i suoi sogni in Italia non si possono realizzare

Crede che qui non potrà iscriversi a Medicina perché non ha una raccomandazione e le tasse costano moltissimo, tanto che pensa di andare in Spagna per continuare gli studi universitari, in

quanto «li sono più aperti nei confronti degli studenti latino-americani». Ma il suo vero sogno - e forse neanche troppo a lungo termine - è tornare in Perù: infatti, nonostante il fatto che Mo. abbia vissuto qui tutta la sua vita, non sopporta il fatto che i suoi genitori, lei e le sue sorelle saranno costrette ad «essere cittadini di serie B per sempre, anche avendo lavorato, faticato, pagato le tasse». In Perù poi, adesso lei tornerebbe da Europea, o meglio da peruviana che ha studiato in Europa, e quindi sarebbe molto richiesta dal mercato del lavoro locale.

Intervista n. 3

Profilo biografico

Sv. ha 21 anni ed è nato in Ucraina. E' arrivato qui all'età di 17 anni, raggiungendo i genitori emigrati dieci anni prima. Vive in una piccola città costiera vicino a Roma e frequenta il quarto anno dell'Istituto Professionale per Odontotecnici.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Sv. è arrivato in autobus, affrontando un viaggio di quaranta senza soste. Ha deciso di raggiungere i suoi genitori in Italia per poter studiare e diventare odontotecnico, ma sperava di poter anche mettere da parte un po' di soldi e realizzare alcuni dei suoi piccoli sogni, come far venire la sua ragazza ucraina a vivere con lui, comprarsi una macchina ed aiutare i genitori in modo che potessero lavorare meno. Per ora nessuna di queste aspettative si è realizzata e Sv. Manifesta un giudizio molto negativo rispetto all'Italia e desidera tornare in ucraina al più presto, perché qui non si sente assolutamente a casa. Tuttavia questo suo progetto non coincide con le aspettative che la madre ha per il suo futuro: infatti, la famiglia di Sv. Vorrebbe che lui frequentasse l'università e diventasse dentista o medico.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

All'Ucraina Sv. associa tutti i momenti felici della sua vita: «primo amore, primo bacio, scuola finita, molto felice» e racconta di essere particolarmente legato al suo paese d'origine perché ha vissuto lì tutti gli anni della sua crescita, dall'infanzia all'adolescenza. Ci torna spesso e ogni volta nota sempre maggiori differenze tra quella che chiama cultura italiana o romana e la cultura ucraina. L'Italia è nella sua rappresentazione un paese caldo, dove il tempo si dilata e le persone pensano a divertirsi anche con poco, perché hanno una leggerezza che solo gli europei ricchi possono avere. Mentre in Ucraina il lavoro, la serietà e la rigidità sono gli assi portanti del comportamento quotidiano e ciò che determinano le relazioni: «in Italia quando litighi con qualcuno, dopo due minuti si è subito amici amici, invece su da noi se litighi è per tutta la vita o comunque si da un peso al rispetto».

Socializzazione primaria o familiare

Sv. ha passato buona parte della sua infanzia e l'intera adolescenza con i nonni materni in Ucraina, sia quando i genitori vivevano ancora là che dopo la loro emigrazione. I nonni erano entrambi in pensione e gli hanno dato «un'educazione molto severa e sempre pochi soldi»; entrambi erano operai non specializzati.

La famiglia di Sv. è di religione cristiano-ortodossa, ma non gli ha imposto un'educazione religiosa rigida, tanto che Sv. non è praticante, non crede nell'istituzione ecclesiale, ma è sicuro che Dio esiste.

Sua lavora a Roma come cameriera e barista, mentre il padre è muratore. Entrambi lavorano molte ore al giorno e Sv. non passa molto tempo con loro. Lui ha la sua libertà e poche regole da rispettare: infatti, dice, che i suoi genitori posso essere descritti come democratici liberali.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Sv. ha frequentato la scuola dell'obbligo in Ucraina, dove ha conseguito un diploma tecnico. Quando si è trasferito a Roma si è iscritto nuovamente a scuola per poter ottenere un titolo di studio valido in tutta Europa ed essendo stato fidanzato per alcuni anni in Ucraina con una ragazza che studiava medicina, ha deciso di iscriversi al Professionale Odontotecnico. Ora frequenta il quarto anno di corso e non ha particolari problemi di apprendimento, se non qualche difficoltà di comprensione dovuta alla lingua. Infatti, Sv. racconta di aver fatto molta resistenza verso la lingua italiana e di averla imparata solo per forza, pur continuando a parlare in ucraino o in russo ogni qual volta ne abbia la possibilità. Anche in classe, infatti, con alcuni compagni e compagne russofoni parla in russo, una lingua che per Sv. è internazionale e che ha unito molti popoli nel corso della storia. Durante la ricreazione si incontra con gli altri ragazzi di origine ucraina che frequentano la scuola, creando gruppo al pari di tutti gli altri ragazzi stranieri della scuola che «per ogni bandiera fanno un gruppetto in cui si parla solo la lingua del Paese». Solo raramente socializza con i suoi coetanei italiani, che definisce “bambini” rispetto invece a tutti gli immigrati di qualsiasi nazionalità «perché venire qui dal Paese, da un altro paese, da un altro mondo, è una grande botta e vuoi o non vuoi devi crescere!». D'altronde l'unica curiosità che i suoi compagni italiani hanno espresso rispetto al suo paese d'origine è legata al mondo calcistico e in particolare a Shevchenko, il calciatore ucraino del Milan.

Sv. mostra volontariamente un senso di superiorità nei confronti dei compagni italiani, che definisce anche “maleducati”, “rumorosi” e “capaci di giocare alla Playstation I e alla Playstation II”. Inoltre mette lucidamente a confronto il grado di educazione e di consapevolezza che lo separa dai compagni italiani, a partire dalla loro assenza di interessi fino al rispetto per la famiglia e per i professori, parlandone un po' con disprezzo un po' con tenerezza – come se parlasse realmente di bambini.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Anche fuori dall'ambiente scolastico Sv. frequenta solo giovani di origine ucraina, che ha

conosciuto attraverso le reti di amicizia materne, che gli hanno permesso di entrare in contatto con altri figli di immigrati ucraini a Roma. Il bisogno di parlare la propria lingua, di condividere lo stesso umorismo, gli stessi gusti, le stesse origini, sembra imprescindibile. Ma c'è un'altra cosa. È il fatto di poter condividere, senza che sia necessario parlarne, la stessa condizione di disagio. Aver lasciato il proprio paese, dover imparare un'altra lingua, nuove regole, sentirsi stranieri e avere la sensazione di dover giocare con estrema prudenza le proprie carte. Ecco perché anche fuori dalla scuola gli italiani sono dei “bambini viziati” e *loro* – gli stranieri - degli adulti; perché hanno affrontato una prova difficile e continuano ad affrontarla.

Non c'è però un quartiere o uno spazio d'aggregazione di riferimento per Sv., che vivendo fuori Roma viene solo il sabato in città e di volta in volta si incontra con i suoi amici in una zona diversa. All'interno del suo gruppo nessuno ha mai avuto una relazione affettiva con una ragazza italiana, perché le coetanee italiane non rappresentano il loro ideale femminile, essendo “troppo aperte” e «vuote di animo, cervello, intelligenza: si capisce da come si vestono...».

Sv. passa anche molto tempo libero facendo volontariato nel laboratorio odontotecnico della Caritas, sia a Roma che a Ladispoli, anche se dichiara che la motivazione che lo spinge a farlo è più la speranza di poter imparare nuove tecniche e conoscere dentisti che possano dargli lavoro in futuro, piuttosto che per dare il proprio contributo e sostenere l'accesso gratuito alle cure dentistiche per chi non può permettersi di rivolgersi al privato.

Inserimento sociale, culturale e percezione del razzismo

Sv. non cerca di nascondere il suo sentirsi “fuori luogo” in Italia «mi guardo in giro...macchine con targhe italiane, giornali scritti in italiano, tutti parlano italiano, nonostante tutto questo io sento che non è la mia lingua, non è il mio paese». Ma ha ben chiaro il suo progetto migratorio a breve termine: «sono qui perché voglio prendere il diploma, imparare capire». Sente lo sguardo degli altri che lo sfiora continuamente per strada, perché straniero, perché europeo dell'Est e racconta come sia facile che venga chiamato “rumeno” o anche “zingaro”. Per questo sembra essersi costruito un proprio razzismo su misura, per contrastare la proiezione che gli altri fanno su di lui, e quindi afferma di essere d'accordo con le misure securitarie anti-rom previste dal sindaco di Roma, Alemanno, di non avere particolare simpatia per i neri, facendo riferimento a giudizi stereotipici diffusi come l'odore e il colore della pelle. Ma ciò che sembra particolarmente interessante è la definizione che Sv. dà del razzismo: «alcuni miei amici dicono che è una malattia, ma secondo me non è una malattia, perché una malattia dopo che l'hai presa la puoi curare se non è letale, mentre il razzismo è una filosofia, che è basata sull'odio di altre razze» e racconta di non capire perché gli italiani siano razzisti nei suoi confronti, essendo bianco ed europeo come loro

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Sv. teminerà nel 2009 la scuola superiore conseguendo il diploma di odontotecnico e spera di poter finalmente raccogliere i frutti degli anni di volontariato fatti alla Caritas, cominciando a collaborare in modo retribuito con uno dei dentisti incontrati lì. Non ha intenzione di proseguire gli studi e vorrebbe soltanto guadagnare abbastanza da sostenere anche i suoi genitori e tornare in Ucraina. Anche se potesse non chiederebbe la cittadinanza italiana.

Intervista n. 4

Profilo biografico

Ma. è una ragazza di origine rumena. Ha 17 anni, è nata e cresciuta in Romania fino all'età di 11 anni. I genitori, entrambi moldavi, si sono conosciuti in Italia, dove la madre è immigrata per cercare lavoro.

Frequenta il terzo anno dell'istituto professionale odontotecnico.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazioni ex post del progetto migratorio

Ma. è rimasta in Romania con i nonni ed in seguito è arrivata in Italia per raggiungere i genitori. E' qui perché nel suo paese la situazione economica non le permetterebbe di trovare lavoro e quindi sa che si deve costruire un futuro in Italia.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Ma. non parla quasi per nulla del suo paese d'origine. Accenna ad esso riferendosi alla situazione economica che li ha fatti emigrare. Non avendo ricevuto domande esplicite riguardo al suo paese d'origine, non fa alcun riferimento alla Romania, anche se discutendo sul desiderio della madre di farvi definitivamente ritorno, lo definisce come "nostro paese".

Socializzazione primaria o familiare

Ma. è cresciuta con i nonni. I suoi genitori sono divorziati e lei a Roma vive con la madre, la sorella più piccola e probabilmente anche con il patrigno – anche se non lo dice con chiarezza. Dal dialogo si evince che Ma. ha una certa stima per la madre "rigida" ma che allo stesso tempo le dà la consapevolezza di un sostegno sicuro per il suo futuro. Solitamente fa le pulizie di casa e passa il suo tempo libero ad occuparsi della sorella.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Ma. è arrivata in Italia all'età di 11 anni, per un errore è stata inserita in prima media mentre avrebbe dovuto frequentare la seconda media, avendo già frequentato il primo anno delle medie nel suo paese. Già dai primi giorni di scuola in Italia, Ma. dice di aver subito discriminazioni a causa della sua provenienza. Invece, al liceo si è trovata meglio nonostante l'iniziale senso di disagio e di allontanamento provato all'inizio con i suoi attuali compagni.

Nella sua classe ci sono altri ragazzi della sua nazionalità, con i quali Ma. dice di andare d'accordo. Sembra conoscere molto bene le dinamiche relazionali che si sono instaurate nella sua classe e pur minimizzandoli, ammette che spesso si verificano episodi di discriminazioni e di scherno alle volte

molto pesanti nei riguardi di alcuni alunni, soprattutto stranieri, come nel caso di Li..

Sostiene che la conoscenza della lingua è molto importante perché la aiuta a rispondere agli insulti replicando con lo stesso tono. Anche se alla fine dice di non prendersela per quando viene presa in giro.

Sembra invece, avere più problemi nel relazionarsi con i professori, i quali dimostrano di avere preferenze e di conseguenza si comportano diversamente a seconda dell'alunno che hanno di fronte, però questo non ha nulla a che fare con l'essere straniero o meno.

Socializzazione tra pari e reti sociali di riferimento

Ma. passa la maggior parte del suo tempo libero in casa ad aiutare la madre nelle faccende domestiche e ad accudire la sorellina. Non frequenta né discoteche, né chiese, come fanno molti ragazzi stranieri della sua età.

Durante la settimana esce il venerdì e solitamente esce con il ragazzo anche lui rumeno. Dice di trovarsi meglio con i ragazzi della sua nazionalità perché si sente maggiormente compresa e non frequenta i ragazzi della sua classe perché abitano tutti in luoghi differenti e lontano.

Inserimento sociale, culturale e percezione del razzismo

Ma. non parla direttamente di razzismo, dice: «all'inizio la difficoltà della lingua e non avendo rapporti con i compagni, perché...discriminazioni...insomma...eh,...perché ero straniera... insomma queste cose qua». E' cosciente del suo essere straniera e delle discriminazioni che questo aspetto può comportare, vive tutti i giorni in una classe dove questo le viene ricordato costantemente. Sa che la conoscenza della lingua la aiuta a replicare con altre battute, cerca di difendersi così alle discriminazioni. Sembra accettare questa situazione e non chiedere di più. Si è sentita più tranquilla quando ha scoperto che nella sua classe c'era la presenza di altri alunni rumeni, cioè altri stranieri nella sua stessa condizione. Per lei non conta molto avere la cittadinanza e anche se sa che averla le permetterebbe di avere gli stessi diritti di un italiano, dice però di trovarsi bene a Roma.

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Ma. intende diplomarsi e per ora non ha in programma di andarsene dall'Italia, anzi non comprende nemmeno la madre che prevede, una volta che la figlia avrà conquistato una certa stabilità, di ritornare nel suo paese. La ragazza si trova bene a Roma e sa che qui avrà la possibilità di trovare un buon lavoro. In futuro oltre al lavoro, le piacerebbe avere una casa con una persona vicino ed ovviamente anche una macchina. Non sembra una «ragazza dalle grossi pretese e dal desiderio di

una scalata sociale», anzi sostiene che «bisogna partire dal basso».

Intervista n. 5

Profilo biografico

Li. (femmina) ha 20 anni. E' nata e cresciuta nelle Filippine dove è stata allevata dalla zia, la quale l'ha cresciuta come una figlia fin dalla tenera età di sei mesi.

Nelle Filippine Li. ha frequentato l'Università con indirizzo infermieristico. E' a Roma, e in Italia, da tre anni ed ora frequenta il terzo anno del Istituto Professionale Odontotecnico.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Li. è arrivata in Italia tre anni fa insieme alla sorella più grande, per raggiungere, tramite ricongiungimento familiare, i genitori che erano emigrati in Italia vent'anni prima.

Li. già frequentava l'Università nelle Filippine e spiega che la sua scelta di emigrare è stata dettata dal fatto che l'economia nel suo paese non le permetterebbe di trovare un lavoro qualificato come lei vorrebbe. Per questo, è stata disposta anche a doversi iscrivere alla scuola superiore, pur avendo già conseguito un diploma nel suo paese. Riconosce l'importanza della presenza e del ruolo dei suoi genitori che grazie al loro lavoro le permettono di studiare.

«Alcuni genitori dalle Filippine mandano soltanto figli in Italia, prendono soltanto il loro figlio per farlo lavorare, per avere soltanto soldi», sostiene Li.

Spera di poter diventare infermiera al termine del suo percorso di studi.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Anche se per un paio di volte si confonde, chiamando le Filippine con il nome di Thailandia (quando fa riferimento alla terra che ha lasciato ed al binomio "nostro paese" di cui parla con una compagna di classe), sembra parlare del suo paese quasi con rimpianto e nostalgia. Lì si sentiva ben inserita nella società, e soprattutto le piaceva l'ambiente scolastico. Quando era nelle Filippine la sua vita era - come lei stessa dice - «un'altra vita, e quindi c'era tutto». Infatti, secondo Li. tutto rientrava in un ordine ed equilibrio generali ora scombussolati, quasi rovesciati, a causa del fatto che a Roma Li. è la studentessa più grande della scuola, mentre prima era la più piccola; ora è tornata indietro con gli studi, mentre prima era all'università; prima partecipava attivamente alle lezioni in classe, ora invece ha paura di balbettare e di non sapersi esprimere per cui sta zitta.

Un ulteriore motivo di nostalgia e rimorso è dato dalla zia, rimasta nelle Filippine e che Li. definisce come un'altra madre.

Socializzazione primaria o familiare

Li. è stata cresciuta dalla zia da quando aveva «soltanto sei mesi» - questa puntualizzazione

temporale sembra molto importante per Li., che in questo modo cerca di giustificare il suo forte sentimento verso la zia e spiegare invece la relazione caratterizzata dall'abbandono e dall'assenza con i genitori. Tuttavia in Italia vive con loro e sua sorella maggiore, che ora frequenta l'università. La famiglia rappresenta per Li. un riferimento sociale molto importante, in cui i confini tra legame familiare ed amicizia risultano molto sfumati, al punto che Li. passa molto del suo tempo libero in casa e quando esce spesso lo fa con qualcuno della famiglia.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Li. parla delle sue abitudini scolastiche nelle Filippine, abitudini che ancora oggi possiede e che le viene spontaneo mantenere anche nella sua nuova classe. Nel suo paese d'origine, infatti, gli studenti hanno un rispetto per lo studio e per la scuola che in Li. Non ritrova in Italia: ad esempio sono abituati a studiare anche quando il professore si assenta dalla classe per avvantaggiarsi con i compiti a casa.

Questa diligenza nello studio ha portato Li., secondo la sua stessa opinione, ad essere oggetto di scherno, perciò ora si è adattata «per non dare fastidio, chiudendo i libri e chiacchierando come fanno gli altri». Ma nonostante tutto dice di essere ancora «la prima della classe, come nelle Filippine», anche se non giudica positivamente le trasformazioni caratteriali e comportamentali che ha subito in Italia, ma che reputa necessarie ai fini della socializzazione con i suoi coetanei e per supplire alla sua scarsa dimestichezza con la lingua italiana.

A scuola Li., insieme alla sorella, racconta di essere stata oggetto di derisioni e discriminazioni. Durante il primo anno di scuola Li. non aveva molta voglia di imparare l'italiano, perché poteva fare affidamento sulla sorella. Ora che sua sorella è all'università è «aumentata la paura», ed è stata «costretta» a cercare di socializzare, istaurando soprattutto un rapporto di fiducia con la sua compagna Francesca, di origine peruviana.

Il suo rapporto con i professori è positivo, non ritiene di essere avvantaggiata a causa del suo essere straniera, come invece sostengono i suoi compagni italiani.

Socializzazione tra pari e reti sociali di riferimento

Li. si trova a stringere amicizia con le sue coetanee una volta che sua sorella inizia a frequentare l'Università e racconta che uno dei principali criteri per socializzare con qualcuno era che avesse «sembianze straniere». Parlando della sua amica Francesca racconta: «ero venuta a scuola prima dell'anno scorso e avevo trovato lei e c'avevo parlato e pensavo anzi che fosse straniera pure perché è diversa, cioè non sembrava italiana e quindi avevo parlato...».

Non esce non i suoi compagni di classe, né con i ragazzi del quartiere. Trascorre le sue giornate in

casa e se esce, magari va al cinema con qualche parente. Frequenta la chiesa filippina, dove conosce altri ragazzi della sua nazionalità.

Inserimento culturale, sociale e percezione del razzismo

Li. racconta che nella sua classe ci sono vari gruppetti, divisi anche per nazionalità.

Ha vissuto, fin dall'inizio del suo inserimento nell'ambiente scolastico, il razzismo da parte dei compagni di classe. Le venivano tirati vari oggetti durante le lezioni, ma Li. tende a giustificare questi comportamenti di derisione dando la colpa alla sua troppa diligenza nello studio e sostiene che forse era lei a non comprendere «questo modo di fare» da parte degli italiani.

Ride esclamando «Che vita!», quando ripensa agli episodi di discriminazione vissuti da lei e dalla sorella nel corso degli anni: «anche se prendono in giro, vabbé... scherzavano...» e cerca di sdrammatizzare.

Nella sua classe, in cui ci sono nove alunni di origine straniera, le viene continuamente ricordato il suo essere immigrata, anche attraverso episodi di razzismo veri e propri oltre che lamentele dei compagni italiani che fanno notare i favoritismi dei professori che assegnano voti più alti ai compagni stranieri.

Sembra però accettare il suo essere straniera e ci tiene a sottolineare che crede sia normale «l'ordine» che si è stabilito nella sua classe, dove esiste una continua «separazione tra il diverso e l'italiano».

Secondo Li. Anche se fosse cittadina italiana non cambierebbe molto: non è la cittadinanza che ti fa essere italiano. E lei sembra voler accettare la sua etero-rappresentazione di diversa e così giustifica il suo scarso interesse nel coltivare amicizie con coetanei italiani.

La sua vita extra-scolastica è in casa con i suoi familiari, ma ci tiene ad affermare che i suoi genitori non avrebbero nulla in contrario se lei avesse un ragazzo italiano, a condizione che lui non la prenda in giro. Tuttavia l'unico ex-ragazzo di cui parla era filippino.

Dice di sentirsi accolta a Roma, anche se non è molto partecipe della vita sociale al di fuori della cerchia della sua comunità d'origine, peraltro molto numerosa e attiva a Roma.

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Una volta conseguito il diploma, Li. Vorrebbe iscriversi all'università, laurearsi in Infermieristica e lavorare in qualche ospedale a Roma.

Intervista n. 6

Profilo biografico

Mi. (maschio) è nato a Messina, ma si è trasferito a Roma con i genitori quando aveva 5 anni. Mi. ha vissuto in diversi quartieri di Roma e dintorni. Attualmente vive con la sua ragazza. Ama viaggiare.

Relazione affettiva con la sua città di origine; motivazioni, aspettative ex post del progetto migratorio

Mi. è molto legato ad un paesino vicino Messina, dove ha vissuto la sua infanzia. Ci torna ogni estate dopo aver viaggiato all'estero. E' il luogo dove tornerebbe a vivere se avesse la possibilità di lavorare.

Parla spesso della Sicilia e sempre con orgoglio. Per Mi. «le proprie origini non si dimenticano mai», infatti anche se vive da molti anni a Roma e parla con un marcato accento romano si sente Siciliano.

I genitori di Mi. si sono trasferiti a Roma per motivi di lavoro. Mi. ricorda che quando è arrivato frequentava la prima elementare e si sentiva spaesato. Solo con il tempo è riuscito ad abituarsi alla «mentalità romana».

Socializzazione primaria o familiare

Mi. proviene da una famiglia non agiata e i genitori svolgono lavori non qualificati: il padre è addetto alla consegna dei giornali, la madre fa la casalinga e si prende cura della sorella di Mi. Che frequenta le scuole elementari. Ha una sorella molto più piccola. Non parla molto della relazione con la famiglia, ma è sicuro di essere considerato «un bravo ragazzo» anche se da poco è andato via da casa per vivere con la sua nuova fidanzata di cui è innamoratissimo.

Mi. racconta di aver cambiato casa molte volte e in qualche modo di essere errabondo di natura anche a causa delle scelte dei genitori, che dopo essere emigrati dalla Sicilia hanno impiegato diversi anni prima di stabilizzarsi a Roma.

Socializzazione scolastica

Mi. ha un ottimo rapporto con la classe : «per me sono tipo fratelli» . La considera la classe più bella che ha avuto dalle elementari. Va d'accordo con tutti i suoi compagni, e sostiene di aver avuto «una storia» con tutte le ragazze della scuola, perché voleva cercare «quella che più si addice». Parla poco dei suoi insegnanti ma si evince che preferisce coloro che adottano metodi educativi severi che spronano i ragazzi a studiare di più. Mi. racconta che in classe non si è mai parlato dei

paesi di provenienza dei suoi compagni di origine straniera, nessuno ne è incuriosito perché se «questi vengono qua vuol dire che i loro paese non stanno bene, a noi il paese che non va bene non ci piace ... non si parla dell'Albania, se viene un Albanese non gli chiedo come funziona il paese suo, lo so come funziona, cioè non funziona». Per Mi. un paese se non è «nominato» per l'interesse turistico non è degno di essere preso in considerazione.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Non appartiene a nessuna associazione. Mi. è convinto di relazionarsi bene con tutti, sia nella scuola che al di fuori ed è generalmente disponibile nei confronti delle persone. Mi. frequenta i giovani del suo quartiere, soprattutto italiani: infatti, i soli stranieri che conosce sono i suoi compagni di scuola e alcuni rom, con cui però sembra avere un «rapporto più utilitaristico che d'amicizia».

Opinione sull'immigrazione e percezione del razzismo

Mi. considera il razzismo una malattia, perché secondo lui chi ammazza o tratta male una persona solo per il suo colore della pelle ha dei seri problemi mentali. Pertanto non si sente razzista, però allo stesso tempo esprime giudizi essenzialisti sulle persone in base al paese di provenienza «gli Ucraini sono persone dure, le persone di Capoverde sono allegre e buone», e manifesta atteggiamenti discriminatori quando si parla di rumeni e soprattutto di cinesi.

Per Mi. i cinesi «sono tutti da non frequentare, sono troppi, come le formiche», e hanno una fisionomia così lontana dai riferimenti estetici occidentali che Mi. Li definisce «fatti col timbrino». In realtà, però, Mi. non conosce nessun cinese, non gli è mai capitato e trae come conclusione che «i cinesi non amano socializzare e conoscere italiani, altrimenti ne conoscerei qualcuno, dato che sono disponibile con tutti». Mi. Riproduce uno stereotipo sempre più diffuso secondo cui i cinesi vivono solo tra di loro, dando vita ad una Chinatown in ogni città in cui vivono. Riconosce però che anche gli italiani all'estero spesso creano delle Little Italy, ma sicuramente hanno relazioni con altre persone mentre i cinesi hanno un atteggiamento auto-ghettizzante.

I rumeni invece vengono associati - sempre in modo essenzialista - all'alcol e alle risse, anche se Mi. sottolinea che conosce alcune eccezioni alla regola: il suo compagno di classe rumeno «bravissimo» ed è un suo amico. Mi. dice di basare il suo giudizio sulle esperienze dirette e di essere influenzato solo in parte dalle rappresentazioni che i mass-media danno degli immigrati e per sostenere la sua posizione di “libero pensatore” racconta che i Rom – da lui chiamati zingari - non «danno fastidio come i rumeni, perché sanno come comportarsi, ti fanno favori e hanno capito tutto della vita perché sopravvivono senza lavorare». Tuttavia non si rende conto di aver dato un altro giudizio basato su considerazioni etniciste ed essenzialiste.

Mi. è convinto che la maggior parte dei cittadini romani siano razzisti verso gli stranieri, e gli immigrati dovrebbero reagire invece che sopportare, anche se comprende la tendenza a subire in quanto «chi è minoranza vive nella paura».

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Mi. frequenta il quinto anno dell'Istituto professionale Odontotecnico. Al momento dell'intervista Mi. non lavorava però racconta di aver lavorato nel laboratorio dentistico del fratello. Vorrebbe costruire il proprio futuro a Roma, perché in una grande città c'è più possibilità di guadagnare molti soldi e poi tornare in Sicilia.

Intervista n. 7

Profilo biografico

Lu. è un ragazza rumena di 21 anni. Si è trasferita in Italia 5 anni fa insieme alla madre e al fratello (il padre non viene mai menzionato). Ha frequentato la scuola dell'obbligo in Romania, e dopo il trasferimento in Italia, frequenta l'ultimo anno dell'Istituto per odontotecnici e lavora presso uno studio dentistico privato. Abita a Fara Sabina con la madre, ma durante la settimana si appoggia a casa delle persone per cui lavora la madre (donna di servizio), nel centro di Roma a Trastevere.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Durante l'intervista non si è parlato nello specifico delle motivazione e delle aspettative del progetto migratorio, ma da quello che Lu. ci ha raccontato deduciamo che uno dei motivi principali sia stata la ricerca di lavoro della madre. Per quanto riguarda la sua valutazione della situazione attuale in Italia, Lu. sembra abbastanza soddisfatta, nonostante il suo difficile inserimento, causato dalla non conoscenza della lingua italiana e dai giudizi che i compagni di classe avevano del suo abbigliamento. Sostiene che con il passare del tempo si è adeguata a una vita diversa da quella che aveva in Romania, senza tuttavia risentire più di tanto di tale cambiamento.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Attualmente Lu. non ha particolari relazioni con il paese d'origine. Afferma che non avrebbe problemi a ritornarci ma per ora la sua vita è in Italia. Accenna a una gita in Romania con alcuni compagni di classe, in cui racconta che il suo ruolo era quello di interprete e in parte di guida turistica dei compagni. Quando racconta di quest'esperienza sembra fiera del proprio paese e quando si presenta l'occasione non manca di parlare di qualche aneddoto o aspetto della sua vita in Romania.

Socializzazione primaria o familiare

Lu. e' molto legata alla madre che considera la persona più importante al mondo, e ha anche un fratello con cui condivide alcune amicizie.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Lu. ha frequentato la scuola dell'obbligo in Romania e ricorda i metodi educativi come molto inefficaci: « In Romania io avevo un professore che se non metteva la virgola dove diceva lui ti toglieva un punto, così tu dovevi sapere tutto alla perfezione. Facendo il confronto non è un metodo

ideale perché studi a memoria quello che ti dice il professore. Non puoi usare il tuo cervello... .. dovevano stare così, dovevi avere la schiena dritta. Era un metodo non rigido ma stupido, non sei capace a pensare logicamente, a poter dire tu un discorso tuo.» Lu. sembra avere un'opinione più positiva della scuola italiana. Riconosce di aver ricevuto particolare attenzione da parte di alcuni docenti proprio in quanto straniera « se non capivo una cosa mi spiegava e mi rispiegava e mi rispiegava e alla fine io capivo, poi dava i voti giustissimi ».

Grazie ad alcuni professori ha modificato il proprio metodo di studio rendendolo meno meccanico e nozionistico « ho cominciato a studiare non a memoria e cercare di capire quello che studiavo. Io prima studiavo tutto a memoria punto virgola tutto » . Lu. non crede di aver ricevuto favoritismi, ma di essere stata valutata in base alla sua reale conoscenza degli argomenti, a volte poco approfondita a causa della sua scarsa conoscenza della lingua italiana. Lu. frequenta un gruppo di compagni di scuola « sia Rumeni sia Italiani » e afferma che per lei sono dei veri amici, ma ci tiene a sottolineare che non sa cosa lei rappresenti per loro.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Lu. non fa riferimento a nessuna associazione né congregazione religiosa. Lu. Racconta di avere molti amici rumeni, ma anche qualche amico italiano, soprattutto nell'ambiente lavorativo. Ha un fidanzato italiano di cui non ha una grande opinione: lo considera viziato e con la mente di un bambino e ci scherza su dicendo che è a causa del suo essere italiano che non è « bravo ». Esce quasi esclusivamente con lui e preferisce i locali rumeni a quelli italiani, anche se dice di frequentarli sempre meno perché non sopporta l'ambiente « non mi piacciono le discoteche rumene, si fuma dentro, si menano sempre » . Lu. racconta che da piccola era una scalmanata ed usciva sempre per pub e locali mentre ora preferisce fare una vita più tranquilla rimanendo a casa a studiare e a guardare la televisione.

Inserimento socio-culturale e percezione del razzismo

Lu. non ricorda di gravi episodi di razzismo subiti, anche se nello studio dentistico dove lavora ha notato atteggiamenti discriminatori e mancanza di fiducia nei suoi confronti da parte dei pazienti, alcuni dei quali hanno fatto diretto riferimento alle sue origini nazionali come causa della loro ritrosia « un po' nello studio dove lavoro ho avuto dei problemi, all'inizio, nel senso che il paziente diceva al dottore "ah ma è rumena" ». Tuttavia Lu. spiega il fatto di avere evitato atteggiamenti discriminatori spesso diretti ai suoi connazionali grazie al proprio carattere « perché io ho un carattere un po' strano, mi arrabbio per poco, al volo, quindi magari uno prima di dire certe cose ci pensa perché io subito salto, mi arrabbio per tutto ».

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Lu. frequenta il quinto anno dell'Istituto professionale Odontotecnico. Lavora in uno studio dentistico.

Intervista n. 8

Profilo biografico

Al. (femmina) ha 21 anni ed è nata a Kinshasa, la capitale della Repubblica Democratica del Congo. Ha vissuto nel suo paese d'origine fino all'età di 6 anni, quando è arrivata in Italia per raggiungere i genitori, già emigrati 5 anni prima. Al. ha sempre vissuto a Roma.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Al. è arrivata in Italia, insieme a sua sorella maggiore, all'età di 6 anni, quando i genitori emigrati già 5 anni prima hanno ottenuto il ricongiungimento familiare. La sua non è stata quindi una scelta volontaria, ma al contrario Al. ha cercato di opporsi con tutte le sue forze di bambina. Raccontando l'immagine che aveva dell'Occidente quando era in Congo, Al. dice che per lei non esisteva un paese in particolare e che non sapeva neanche indicare dove si trovasse il «territorio dei bianchi» su un planisfero, ma quando pensava a questo posto lontano e ricco si immaginava «una nuvola a forma di pollo». Per Al. andare in Occidente significava poter mangiare, poter stare meglio, ma comunque preferiva restare in Congo.

I genitori di Al. erano emigrati quando aveva solo un anno e quindi lei non aveva ricordo di loro, ma era convinta che suo zio, il quale si occupa di lei insieme a sua nonna, fosse il suo vero padre.

Al. e sua sorella sono arrivate con l'aereo a Fiumicino dove le aspettavano i genitori che non vedevano da 5 anni: Al. non li riconobbe e disse alle hostess che non sapeva chi fossero quei due che tentavano di abbracciarla.

Al. racconta di aver subito la scelta migratoria dei genitori fino a quando è diventata adolescente e ha elaborato la rabbia provocata dal distacco forzato, cominciando a cogliere le opportunità che la sua condizione privilegiata – di congolese emigrata – le offriva. Ora dice di sentirsi italiana come anche congolese e che il senso del suo progetto migratorio è poter apprendere abbastanza da poter restituire qualcosa al suo paese. Al. si sente in debito nei confronti di chi non è emigrato e crede che sia un suo dovere dedicare il suo impegno, lavorativo e non, al Congo.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

Al. è molto legata al Congo e per alcuni anni dopo il suo arrivo in Italia ha rifiutato l'idea di non poter tornare a vivere a Kinshasa. Anche in Italia, con la sorella e i genitori, ha continuato a parlare *lingala* oltre che italiano. All'età di 9 anni Al. ha deciso di «chiudere con il Congo, per scegliere da che parte stare». Questa scelta ha comportato che “cancellasse” tutto quello che riguardasse il suo paese d'origine e smettesse di parlare *lingala*, per «sentirsi più italiana possibile». Per questo ha interrotto ogni comunicazione con i suoi cugini, suo zio e sua nonna.

Al. non è mai tornata in Congo, ma vorrebbe molto avere la possibilità di farlo e non solo per una vacanza: vorrebbe passare un po' di tempo in Congo per vedere cosa è cambiato e come dalla sua partenza, riprendere i contatti con tutti i suoi parenti e cercare un lavoro lì.

Socializzazione primaria o familiare

Al. ha passato i primi 6 anni della sua vita in Congo, affidata a suo zio (fratello del padre) e a sua nonna paterna. Secondo il sistema di parentela ki-congo, il padre e tutti i congiunti di sesso maschile da parte paterna vengono chiamati “padre grande” o “padre piccolo” in riferimento all'età, per cui Al. ha sempre chiamato suo zio *papaleki* (padre piccolo), convinta che fosse realmente suo padre. Non ha ricordi d'infanzia dei suoi genitori, ma si ricorda di avere avuto delle fotografie che li raffiguravano ma che non associava a dei parenti così stretti. «Io sapevo che i miei genitori c'erano, ma stavano da un'altra parte, chissà dove...non capivo perché se ne erano andati e pensavo mi avessero lasciato per andare a vivere meglio, lasciandomi da sola».

Al. ha passato la sua infanzia in casa, a causa della sua salute cagionevole e a differenza di sua sorella non aveva amici a Kinshasa. Giocava spesso da sola, con suo cugino (figlio del fratello del padre emigrato in Italia prima ancora dei genitori di Al.) e con qualche vicina di casa.

Al suo arrivo in Italia, Al. ha impiegato diversi mesi ad accettare i suoi genitori come tali, ma ora descrive il suo rapporto con loro come molto positivo, specialmente con il padre, la cui presenza aleggia in ogni discorso che Al. pronuncia. Il padre di Al. lavora per una contessa romana da quando è arrivato in Italia per prendere il posto di suo fratello morto improvvisamente. La madre di Al. è arrivata un anno dopo il marito e ha iniziato a lavorare nella casa della contessa.

Al. racconta di aver ricevuto un'educazione congolese, pur vivendo a Roma e di essersi sentita «divisa a metà» a causa degli input contraddittori che riceveva a casa e a scuola. Inoltre, al suo arrivo qui Al. ha conosciuto suo fratello, nato in Italia 3 anni prima del suo arrivo e «decisamente più italiano di tutti noi».

I conflitti più forti con i genitori su questioni educative e libertà personali li ha avuti la sorella, maggiore di 3 anni e arrivata a Roma insieme a lei. Al. si racconta come una bambina e poi una ragazza molto obbediente e descrive il suo rispetto per i suoi genitori citando suo padre: «Non smetterai mai d'imparare. Anche se tu avrai diciott'anni, e qui a diciott'anni sei maggiorenne, il che vuol dire che puoi fare quello che vuoi, sappi che non è così! Perché comunque tu, quando sarai grande, dovrai sempre render conto a chi è più grande di te, e dovrai sempre imparare da chi è più grande di te, capito? C'è *sempre* qualcosa da imparare da chi è più grande di te, perché, perché ha vissuto più di te! Quello che a te sembra di sapere adesso, in realtà, è soltanto una millesima parte di quello che devi imparare».

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Al. non ha frequentato la scuola in Congo, ma essendo arrivata in Italia all'età di 6 anni, è stata iscritta direttamente in prima elementare. Non racconta di aver avuto, a differenza di sua sorella, particolari problemi ad imparare l'italiano. Nella sua classe c'erano molti bambini italiani che non sapevano leggere e scrivere e quindi si sentiva tra pari. Al. ha frequentato le elementari e le medie a Centocelle, nel VI Municipio, un quartiere a cui è molto legata a livello affettivo. A differenza dei suoi compagni Al. andava e tornava da scuola a casa da sola e i suoi insegnanti hanno più volte ripreso i suoi genitori per il loro assenteismo. Ma Al. racconta che non si trattava di assenteismo o mancanza di responsabilità, ma semplicemente di abitudini e mentalità diverse: in Congo è normale che un bambino vada a scuola da solo, come è normale che intorno agli 8 anni inizi ad essere responsabile di se stesso e di chi gli sta intorno. Questo "conflitto culturale" che si proiettava nella quotidianità l'ha fatta sentire molte volte diversa dai suoi compagni e arrabbiata con i suoi insegnanti che non la credevano capace di fare da sola.

Al. ha frequentato poi un liceo classico nel centro di Roma e ora è iscritta al corso di laurea triennale in antropologia culturale. Durante tutto il suo percorso scolastico ha stretto amicizie con giovani italiani e ha avuto relazioni affettive con alcuni ragazzi italiani. Tuttavia la scuola è anche stata un luogo dove il colore della pelle e le sue origini sono state a volte al centro di discriminazioni più o meno velate.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Al. non fa riferimento a nessuna associazione né congregazione religiosa. Da un anno partecipa al progetto You Map, un progetto internazionale di cartografia urbana partecipata per cui i giovani migranti e non di 7 città europee stanno ridisegnando le proprie città in base alla loro percezione dello spazio urbano. Questa è una delle prime esperienze di partecipazione attiva di Al., che durante l'adolescenza ha frequentato in modo discontinuo un centro di aggregazione giovanile nel VI Municipio. La maggior parte dei suoi amici provengono dall'ambiente scolastico ed universitario e sono principalmente italiani.

Al. racconta di avere rapporti con la comunità congolese a Roma solo attraverso i suoi genitori e che alle feste congolesi a cui va ogni tanto, tutti la considerano italiana anche se non è nata qui.

Inserimento sociale, culturale e percezione del razzismo

Al. racconta di aver vissuto divisa a metà tra le sue due identità per molti anni, subendo questa condizione inizialmente rifiutando di vivere in Italia e successivamente, tagliando ogni ponte di

comunicazione e cancellando ogni ricordo del Congo, accettando che la sua vita sarebbe stata qui. Al. ha tentato durante gli anni di costruirsi motivazioni abbastanza forti per la sua permanenza in Italia, al punto di dar vita ad una lotta interiore tra rifiuto totale delle sue origini e percezione di diversità rispetto ai suoi coetanei italiani. Negli ultimi anni, successivi all'adolescenza, Al. ha elaborato maggiormente la propria auto-rappresentazione, recuperando gli elementi del proprio background congolese e trovando un senso individuale e collettivo al proprio percorso migratorio. Infatti, racconta «noi siamo entrambe le cose e dobbiamo vivere anche quella che è la cultura del nostro paese d'origine. Dobbiamo capire che fa parte di noi, per forza... Io non posso dire di essere totalmente italiana, perché so di non esserlo, ma non posso neanche dire di essere totalmente congolese, perché se ora tornassi in Congo mi prenderebbero in giro perché mi comporto come una bianca. Una volta che accetti questo stai bene, sei apposto con te stessa: la mia è una ricchezza».

E' con questo spirito che Al. descrive anche le sue esperienze di razzismo subito: all'inizio le faceva molto male sentirsi additata come diversa – soprattutto a scuola e in alcuni quartieri di Roma -, ma poi ha assunto un atteggiamento di “superiorità” rispetto a chi non accettava la sua presenza, la sua intelligenza, la sua ricchezza ed era «costretto ad utilizzare il razzismo per non fare i conti la propria ignoranza». Nonostante l'atteggiamento e le reazioni sofisticate di Al., il colore della sua pelle e le sue origini hanno determinato e determinano anche discriminazioni nell'accesso al mondo del lavoro.

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Al. è regolarmente residente in Italia con un permesso di soggiorno per studio e spera di poter richiedere la cittadinanza come suo padre. Ha svolto alcuni lavori *part-time* o senza contratto, per lo più non qualificati. Da qualche mese lavora come segretaria presso un'università per cittadini senior. Tuttavia l'aspirazione di Al. è laurearsi in antropologia e contribuire con il proprio lavoro ed impegno a promuovere una maggiore conoscenza della situazione socio-economica e politica dell'Africa e favorire un miglioramento delle condizioni di vita nel suo paese d'origine, mettendo a disposizione il capitale educativo che ha accumulato in Italia. Al. vorrebbe vivere per un po' in Congo, ma è sicura di poter affermare che se dovesse scegliere tra i due paesi per il resto della vita sceglierebbe l'Italia ed è per questo che desidera acquisire i diritti civili e politici: per sentirsi realmente cittadina.

Intervista n. 9

Profilo biografico

Ba. (maschio) è un profugo palestinese con cittadinanza israeliana. E' nato e cresciuto ad Akka, dove la sua famiglia si è trasferita forzatamente nel 1948, anno in cui venne proclamata la nascita dello stato d'Israele e che i palestinesi definiscono “la catastrofe” (in arabo *Nakba*), cioè la cacciata dalla loro terra.

Ba. è emigrato da solo all'età di 18 anni per studiare in Italia, dove risiede da 11 anni. Ha vissuto a Perugia, a Reggio Calabria e a Roma.

Il viaggio: motivazioni, aspettative e valutazione ex post del progetto migratorio

Ba. ha deciso di emigrare per essere indipendente dalla famiglia e avere libertà di scelta. Inoltre Ba. dichiara che «la Palestina è una zona molto instabile che non dà garanzie e ti cancella le prospettive. Come cittadino israeliano di origine palestinese, vivevo in uno stato democratico ma invece ero discriminato, non avevo accesso ai servizi e non avevo diritti». Ba. voleva studiare Belle Arti e conoscendo l'Italia come culla dell'arte aveva scelto questo paese come meta europea. Grazie al suo passaporto israeliano non ha avuto problemi a venire in Italia, dove ora risiede con permesso di soggiorno per studio. Ba. valuta positivamente la sua scelta di emigrare, anche se sta pensando di andare a vivere in un altro paese europeo dopo la laurea: le difficoltà a trovare un impiego stabile e ben remunerato e l'aumento di fenomeni xenofobi determinano il suo desiderio di migliorare la sua condizione andando in un paese dove i suoi diritti siano maggiormente rispettati e le sue aspettative per il futuro possano considerarsi non solo sogni.

Relazione affettiva e reale con il paese d'origine

La Palestina rappresenta per Ba. un riferimento costante e quotidiano anche nel suo progetto migratorio in Italia. Dopo pochi mesi dal suo arrivo, infatti, è entrato a far parte di associazioni e collettivi di informazione e attività politica pro-palestinese. A Roma è stato co-fondatore dell'Associazione Giovani Palestinesi, che è composta da palestinesi di seconda generazione, figli di coppie miste o immigrati in Italia durante l'infanzia o l'adolescenza. Uno degli obiettivi dell'associazione e dell'impegno di Ba. è promuovere la conoscenza della storia palestinese tra i figli dei rifugiati palestinesi in Italia e tra gli italiani.

Socializzazione primaria o familiare

Ba. racconta i propri legami familiari come fossero memorie storiche collettive. Il riferimento alla sua famiglia si intreccia continuamente con la storia palestinese. I suoi nonni che hanno vissuto in

prima persona la *Nakba* e rappresentano per Ba. un esempio di resistenza. I genitori hanno invece avuto un ruolo importante nella sua educazione che Ba. definisce “disciplina”.

Ba. non evidenzia durante l'intervista un rapporto continuo e costante con la famiglia.

Socializzazione scolastica nel paese d'origine e d'accoglienza

Ba. ha finito la scuola dell'obbligo in Israele, dove frequentava principalmente altri giovani di origine palestinese a causa dell'atteggiamento ghetizzante e discriminatorio che i giovani israeliani avevano nei suoi confronti. Poi si è trasferito in Italia, a Perugia, dove ha frequentato l'Università per stranieri e ha imparato l'italiano. Qui ha frequentato giovani italiani e di origine straniera, condividendo con loro soprattutto l'esperienza di disagio abitativo. Trasferitosi a Reggio Calabria per frequentare il corso di laurea in architettura, Ba. ha stretto amicizia con molti giovani italiani suoi colleghi d'università, ma ha deciso di trasferirsi a Roma dal secondo anno di corso perché Reggio Calabria non gli offriva abbastanza opportunità di lavoro e di espressione artistica. A Roma oltre a stringere amicizie con studenti italiani, ha iniziato a frequentare la comunità palestinese.

Socializzazione informale tra pari e reti sociali di riferimento

Ba. racconta di essersi sentito italiano dopo pochi anni di permanenza, ma di non sentirsi cittadino in quanto privato dei diritti politici. «Purtroppo io ormai mi sento più o meno italiano, perciò mi trovo a criticare l'Italia come se fosse il mio paese. Ho una mia vita sociale, amici, più o meno una famiglia fatta di amici ed amiche». Da quando è in Italia ha sempre avuto rapporti affettivi con ragazze italiane.

Tra le reti sociali a cui fa principalmente riferimento c'è l'associazione “Giovani Palestinesi” di cui è co-fondatore. Inoltre Ba. racconta di partecipare a numerose iniziative organizzate dalla società civile e vorrebbe essere attivo anche a livello politico, ma preferisce non farlo finché non gli verranno riconosciuti i diritti civili e politici.

Inserimento sociale, culturale e percezione del razzismo

Ba. al suo arrivo ha avuto molti problemi di disagio abitativo, legati agli alti standard dei canoni di locazione in Italia e alla sua limitata capacità economica. Inoltre l'accesso all'alloggio è reso ancor più difficile per i cittadini stranieri, che subiscono atteggiamenti discriminatori da parte di chi affitta, che hanno come effetto il rifiuto di locazione o la proposta di locazione senza contratto, senza garanzie e a canoni maggiorati. Da 2 anni vive in affitto al Pigneto, un quartiere del VI Municipio – già oggetto dei precedenti report del progetto Tresegy.

Ba., inoltre, racconta di sentirsi italiano come si sentiva israeliano in quanto di origine palestinese:

un cittadino di serie B, senza diritti, possibile capro espiatorio ogni volta che si verificano condizioni di insicurezza o intolleranza. Anche il suo colore della pelle e il suo accento, oltre che la sua provenienza e la facile identificazione come musulmano – pur essendo ateo – sono stati fonte di discriminazioni reali e di atteggiamenti xenofobi.

Posizione sociale attuale e aspettative per il futuro

Ba. ha lavorato occasionalmente come mediatore culturale presso Centri di Permanenza Temporanea a Lampedusa e Crotona per conto di una Ong italiana. A Roma ha quasi sempre fatto il cuoco per ristoranti arabi, confermando con questo la tendenza all'integrazione subalterna che caratterizza l'inserimento della prima generazione, anche essendo Ba. un caso *border line* appartenente alla generazione 1,25 secondo la definizione di Rumbaut.

E' tra i principali animatori delle attività dell'associazione "Giovani Palestinesi" di cui è coordinatore artistico. Organizza corsi di pittura e di lingua araba. Negli ultimi mesi sta collaborando come volontario con una piccola associazione romana che organizza attività di sensibilizzazione sul tema dell'immigrazione e dell'intercultura.

Pur essendo fuori corso da alcuni anni, spera di laurearsi presto in architettura e desidera diventare urbanista, credendo fortemente che l'organizzazione degli spazi urbani sia fondamentale per la trasformazione in positivo delle relazioni sociali, soprattutto per combattere l'esclusione sociale e il razzismo.

Tuttavia, con l'aumento di fenomeni xenofobi e la diffusione della crisi economica che determina una sempre maggiore esclusione dal mercato del lavoro – anche non qualificato – Ba. sta pensando di emigrare in un altro paese europeo che gli dia più prospettive in campo lavorativo, artistico e di riconoscimento dei diritti civili e politici.

6.2 Griglie di riferimento: osservazione partecipante, interviste, focus group

6.2.1 Osservazione partecipante ed interviste

1 L'esperienza scolastica: Osservare le dinamiche di relazione formale/informale con gli insegnanti, notando particolarmente se intervengono durante le lezioni o no; se sono attenti, interessati o sono distratti; se emergono difficoltà di apprendimento dovute alla lingua.

Osservare le dinamiche relazionali con i compagni: durante le lezioni ma anche prima, nell'intervallo e dopo, cercando di prestare particolare attenzione ad eventuali situazioni che denotano separatezza (evidenziata dai questionari) e se questa si delinea come una tendenza a creare gruppi di soli connazionali, tra migranti di diverse provenienze o misti.

Osservare il disvelarsi di eventuali conflitti o atti, comportamenti discriminatori di qualsiasi tipo da parte di insegnanti e compagni (battute, offese, gesti).

Osservare se ci sono differenze nelle dinamiche tra ragazze (italiani e stranieri) e nelle loro interazioni con i compagni maschi (italiani e stranieri).

2 Socialità e tempo libero: Raccogliere informazioni sui luoghi di incontro. Porre particolare attenzione su eventuali difficoltà ad avere rapporti di amicizia con ragazzi di un'altra nazionalità e/o italiani. Se emergono difficoltà indagare il perché. Verificare se, come emerso dai questionari, i ragazzi e le ragazze di origine straniera passano molto del loro tempo in casa, indagare i motivi, capire cosa fanno (alla tv che cosa guardano? I loro film. Chattano? Che uso fanno della rete?)

Osservare e raccogliere testimonianze sul loro rapporto con il territorio di residenza (Vivono il loro quartiere? Come? Dove?)

Quali sono gli spazi/luoghi che preferiscono (fisici e metaforici)?

Cercare di cogliere eventuali differenze nella vita sociale e le modalità di vivere il tempo libero tra ragazzi e ragazze, ponendo attenzione anche sulle possibili influenze che le famiglie hanno sulla libertà e le scelte dei giovani (aspetto emerso dai questionari, soprattutto per quanto riguarda le ragazze).

3 Percezione del razzismo: I questionari hanno evidenziato una chiara e forte percezione del razzismo, tanto tra i giovani italiani che tra i giovani di origine straniera. Le interviste e l'osservazione dovrebbero tentare di raccogliere testimonianze/informazioni/ su: Che cos'è per loro il razzismo? L'hanno mai subito? Episodi specifici? Come hanno reagito? Se non sono nati in Italia, quali sono, se ci sono state, le maggiori difficoltà che hanno incontrato all'arrivo? Quali

sono i luoghi dove si percepisce e si subisce maggiormente un atteggiamento razzista? Ci sono luoghi che eviti (anche se vorresti/dovresti frequentare) perché ti senti discriminato?

4 Le aspettative: L'analisi dei dati dei questionari ha evidenziato un sostanziale ottimismo rispetto al futuro, tanto dal punto di vista economico che sociale, dichiarato sia dai giovani italiani che dai giovani di origine straniera.

La ricerca etnografica dovrebbe tentare di raccogliere informazioni, testimonianze, racconti su: sogni, aspettative per il futuro (scolastico e lavorativo), aspettative sociali e politiche (maggiore/minore apertura della società italiana nei loro confronti), aspettative economiche, volontà di viaggiare e/o emigrare in un altro paese/ritornare nel paese d'origine, fiducia nei confronti dei loro stessi sogni.

Inoltre, date le osservazioni che è stato possibile elaborare rispetto all'atteggiamento di molti intervistati durante la somministrazione dei questionari, sarebbe importante capire che definizione danno della cittadinanza, quali diritti sono concepiti/percepiti come più importanti.

Dal punto di vista relazionale e di partecipazione attiva, la ricerca etnografica potrebbe fornire elementi interessanti per comprendere se i giovani/le giovani hanno una concezione individualistica della propria vita e quale importanza attribuiscono ai rapporti con gli amici, con i partner, con i genitori.

5 I rapporti con i genitori:Le seconde generazioni, rispetto alle prime, hanno un rapporto più intenso con gli stili di vita, i consumi, i modelli di comportamento diffusi nella società italiana. La ricerca etnografica dovrebbe tentare di indagare se questo rapporto crea conflitti con i genitori e se sì, quali sono gli aspetti che generano maggiori contraddizioni (testimonianze su episodi specifici). Allo stesso tempo anche il rapporto ideale e quotidiano con il paese d'origine e la "cultura/culture" del paese d'origine sono peculiari rispetto al rapporto che con questi hanno i loro genitori. Nel dialogo/intervista/racconto con i giovani di origine straniera sarebbe interessante capire che rapporti hanno con i parenti e gli amici del paese di provenienza e se i loro genitori hanno un ruolo forte o debole nel tentare di mantenere un rapporto con il paese d'origine. In questo contesto cosa fanno, vorrebbero sapere, rifiutano, odiano, trasformano, della cultura/culture d'origine e se sul piano "culturale/identitario" si sentono legati al paese di origine dei genitori.

6.2.2 Focus group

SEPARATEZZA. *In classe, a ricreazione e nel tempo libero.*

Quando siete arrivati in questa scuola, con chi avete fatto amicizia?

Se sono cambiate, come si sono modificate le vostre amicizie/relazioni in questi anni?

L'essere italiani o stranieri ha influito sul modo in cui avete fatto amicizia?

LINGUA. *Comprensione per didattica. Relazioni con compagni e insegnanti. Fuori da scuola nelle relazioni.*

– *La lingua ha avuto importanza nello sviluppo delle vostre amicizie?*

– *Che lingua/dialetto vi piace più parlare?*

DISCRIMINAZIONI. *A scuola e fuori*

7. *Pensate che nella vostra classe ci siano razzismo o comportamenti discriminatori?*

ASPETTATIVE. *Educazione, lavoro, emigrare/tornare in paese d'origine.*

– *Che prospettive vi offre questa scuola per il vostro futuro?*

– *Cosa vi piacerebbe fare e come vi immaginate tra qualche anno?*

CITTADINANZA.

8. *Cos' è la cittadinanza? Cosa vuol dire essere cittadini di un paese?*

– *Quali sono i criteri per ottenerla?*

RAPORTI CON I GENITORI.

– *Quali sono le ragioni per cui più frequentemente avete discussioni e/o conflitti con i vostri genitori?*

DOMANDA GENERALE (ANCHE DI APERTURA O DI CHIUSURA)

Cosa avete pensato il primo giorno di scuola del primo anno quando avete visto che tra gli studenti c'erano tanti stranieri?