

Indice

Premessa	p. 5
Capitolo 1	p. 7
Introduzione. Entrando nel mondo degli adolescenti sikh	
1. <i>Alla ricerca di definizioni</i>	p. 7
1.1 Quale generazione d'immigrati? - 1.2 Sikh, punjabi, indiani: quale definizione è più appropriata? - 1.2.1 Perché studiare i sikh?	
2. <i>Obiettivi della ricerca</i>	p. 15
2.1 Ipotesi di ricerca	
Capitolo 2	p. 21
Il metodo etnografico	
1. <i>Emografia: ragioni della scelta</i>	p. 21
1.1 Antropologia e educazione	
2. <i>Dal progetto originale al progetto effettivo: motivazioni e azioni</i>	p. 24
2.1 Tappe della ricerca a Cremona	
3. <i>Note sulla metodologia di ricerca: io e i sikh nel tempo</i>	p. 33
3.1 L'analisi del materiale	
Capitolo 3	p. 41
Il contesto scolastico in provincia di Cremona	
1. <i>Una panoramica quantitativa sull'immigrazione indiana in Italia e a Cremona</i>	p. 41
2. <i>Statistiche sugli indiani nella scuola italiana</i>	p. 42
2.1 Le secondarie di II grado: quando i dati segnalano criticità	
3. <i>La situazione scolastica cremonese</i>	p. 44
3.1 Qualche dato sulle scuole secondarie cremonesi	
4. <i>Un quadro d'insieme sulla scuola</i>	p. 47
4.1 La solitudine della scuola- 4.2 Vecchi e nuovi dilemmi - 4.3 Problema linguistico- 4.4 Drop-out - 4.5 Iniziative e buone pratiche - 4.6 Peggioramento della situazione scolastica dall'arrivo degli stranieri?	
Capitolo 4	p. 60
Successo o insuccesso scolastico dei minori stranieri? L'analisi della letteratura	
1. <i>Introduzione</i>	p. 60
2. <i>Quando la letteratura interpreta la migrazione come criticità</i>	p. 61
3. <i>Quando è chiamata in causa la scuola</i>	p. 64
4. <i>La dimensione sociale: le diverse dimensioni che incidono negativamente sull'eguaglianza</i>	p. 66
4.1 Una prospettiva multifocale: la teoria di Ogbu	
5. <i>Potere dei pari: come il gruppo agisce sul rendimento scolastico</i>	p. 70
6. <i>Ragioni di insuccesso</i>	p. 73
7. <i>L'eccezione che conferma la regola? Il successo degli asiatici</i>	p. 74
7.1 Genere e scolarizzazione	
8. <i>Problematicità dei modelli interpretativi nel contesto italiano</i>	p. 79
8.1 Investimento o disinvestimento rispetto allo studio?- 8.2 Sikh, modelli di successo o esempi di insuccesso?	
9. <i>Riprendendo i fili dei diversi modelli interpretativi</i>	p. 83

<i>10. Concludendo</i>	<i>p. 85</i>
Capitolo 5	p. 86
Tra i banchi di una scuola professionale	
<i>1. Il contesto: la scuola</i>	<i>p. 86</i>
<i>2. La classe prima: accesso/i al campo</i>	<i>p. 87</i>
2.1 Laddy e la ricercatrice	
<i>3. Uno sguardo sullo svolgimento delle lezioni della classe prima</i>	<i>p. 91</i>
3.1 Regole: messaggi chiari e coerenti?- 3.2 Rapporto alunni –docenti	
<i>4. Gli studenti della classe prima</i>	<i>p. 96</i>
4.1 Laddy e gli altri- 4.1.1 Il gruppetto di Laddy	
<i>5. Giovani manager crescono? Interazione di Laddy coi docenti</i>	<i>p. 105</i>
5.1 Quando il ruolo di manager è minacciato - 5.2 Non solo manager: competenze extrascolastiche	
<i>6. Le strategie: tra ribalta e retroscena</i>	<i>p. 112</i>
6.1 Attività parallele - 6.2 Uscire dallo spazio del banco: per dar il via alla ribalta o al retroscena?	
<i>7. Stili cangianti: recitare ruoli diversi</i>	<i>p. 117</i>
7.1 Strategia di sopravvivenza	
<i>8. Lezioni di diritto: una storia a sé</i>	<i>p. 119</i>
8.1 Imparare guardando	
<i>9. Ragioni di un successo</i>	<i>p. 123</i>
9.1 La percezione degli studenti: gerarchie tra scuole -9.2 Le interpretazioni dei docenti - 9.3 Le priorità di Laddy-9.3.1 Ambizioni per il futuro	
<i>10. La classe quarta: accesso al campo</i>	<i>p. 130</i>
10.1 La restituzione: la legittimità dell’osservazione	
<i>11. Una classe speciale</i>	<i>p. 135</i>
<i>12. Uno sguardo sullo svolgimento delle lezioni: il rapporto alunni – docenti</i>	<i>p. 138</i>
12.1 Il malcontento	
<i>13. Gli studenti di quarta</i>	<i>p. 143</i>
13.1 Interazioni tra pari- 13.2 Hany e gli altri -13.2.1 Un’amicizia particolare: Hany e Sabry	
<i>14. Hany e i docenti</i>	<i>p. 149</i>
14.1 Quando il ruolo di manager è acquisito...	
<i>15. Strategie di successo</i>	<i>p. 153</i>
15.1 Attività parallele e attenzione - 15.2 Strategie di sopravvivenza: l’arte di arrangiarsi -15.3 Quando osservare è una strategia	
<i>16. Motivazione e gratificazioni</i>	<i>p. 160</i>
<i>17. Le materie che mettono in difficoltà Hany</i>	<i>p. 163</i>
17.1 Educazione fisica - 17.2 Psicologia	
<i>18. Futuro: un percorso in via di costruzione</i>	<i>p. 168</i>
<i>19. Hany: insieme manager e survivor</i>	<i>p. 171</i>
<i>20. Conclusioni</i>	<i>p. 173</i>
Capitolo 6	p. 175
Strategie di successo e intercultura che si estendono all’extrascuola	
<i>1. Introduzione: ragioni della ricerca</i>	<i>p. 175</i>
<i>2. L’extrascuola: tra definizioni e significati</i>	<i>p. 176</i>
2.1 I C.a.g incontrano l’utenza straniera	
<i>3. La letteratura che guarda alla socialità degli stranieri</i>	<i>p. 179</i>
3.1 Il tempo libero -3.2 Che luoghi frequentano i giovani stranieri?- 3.3 Quanto è	

facile farsi nuovi amici?- 3.4 Gruppi di connazionali -3.5 Quando le reti diventano transnazionali	
<i>4. Relazioni che si costruiscono tra pari durante le attività extrascolastiche</i>	<i>p. 192</i>
<i>5. I sikh nello spazio pubblico</i>	<i>p. 194</i>
<i>6. Ipotesi di ricerca</i>	<i>p. 197</i>
<i>7. Coordinate spazio-temporali</i>	<i>p. 198</i>
<i>8. Fili conduttori e chiavi interpretative</i>	<i>p. 203</i>
8.1 Il primo filo conduttore: la fiducia dei genitori sikh - 8.2 Il secondo filo conduttore: il valore del centro per i giovani - 8.2.1 Esperienze nuove - 8.2.2 L'importanza delle figure adulte	
<i>9. Strategie all'extrascuola</i>	<i>p. 211</i>
9.1 Imparare guardando - 9.2 Ribalta e retroscena - 9.2.1 Nel retroscena: attività parallele - 9.2.2 Nella ribalta: routines e finte - 9.2.3 Le modalità scolastiche che si insinuano tra ribalta e retroscena - 9.3 Strategie di sopravvivenza	
<i>10. Declinazioni di intercultura</i>	<i>p. 221</i>
10.1 Alla ricerca di spazi segreti - 10.2 Difficoltà dell'intercultura	
<i>11. Conclusioni</i>	<i>p. 227</i>
Capitolo 7	<i>p. 230</i>
Gli italiani descrivono i sikh	
<i>1. Introduzione</i>	<i>p. 230</i>
<i>2. I sikh visti dagli insegnanti: chi sono e come sono</i>	<i>p. 231</i>
2.1 Le risorse degli alunni indiani - 2.2 Alcune ombre della presenza sikh - 2.3 Identità: aspetto cruciale! - 2.4 Culture, queste sconosciute - 2.5 Ritratti di famiglie	
<i>3. Le descrizioni degli operatori</i>	<i>p. 247</i>
3.1 Cultura diversa? - 3.2 Idee sulle scuole - 3.3 Le aspettative dei giovani viste dagli operatori - 3.4 Luci e ombre	
<i>4. Immagini di sikh</i>	<i>p. 256</i>
4.1 Un Po d'India - 4.2 Filo di luce	
<i>5. Un filo conduttore nelle diverse rappresentazioni: la dimensione di genere</i>	<i>p. 262</i>
5.1 Sikh passive?	
<i>6. Riflessioni e possibilità d'intervento</i>	<i>p. 266</i>
6.1 Leggere il contesto per fare formazione - 6.2 Educare/educarsi interculturalmente con l'etnografia	
Capitolo 8	<i>p. 273</i>
Conclusioni	
<i>1. Il contributo della ricerca in termini culturali-educativi</i>	<i>p. 273</i>
1.2 Destini difficili per i giovani sikh?	
<i>2. Urgenze educative della società multiculturale emerse attraverso la ricerca etnografica</i>	<i>p. 277</i>
<i>3. Prospettive future</i>	<i>p. 280</i>
Riferimenti bibliografici	<i>p. 283</i>

Un sentito ringraziamento a:

chi ha creduto in questa ricerca;

chi ha accettato di mettersi in gioco, prestandosi ad essere “osservato” o intervistato;

chi mi ha accompagnato e indirizzato con professionalità e disponibilità;

chi ha voluto condividere con me le sue esperienze o riflessioni;

chi mi ha segnalato persone, eventi, libri;

chi ha ascoltato i miei dubbi, così come i problemi e le soddisfazioni del percorso di ricerca;

chi mi sostiene con amicizia, affetto e sincerità;

chi mi è stato e mi è vicino in ogni esperienza;

chi, con la sua testimonianza, mi ha insegnato l'importanza del rispetto dell'altro;

e chi mi ricorda ogni giorno i valori della vita.

Premessa

Il lavoro di ricerca etnografica, che sarà qui presentato, parte da un progetto ambizioso: comprendere e interpretare le scelte di vita, le strategie e i modelli d'azione dei giovani immigrati sikh. La complessità di tale studio, infatti, è sostanzialmente duplice: in primo luogo, la popolazione sikh, come sarà spiegato nei prossimi capitoli, è una minoranza poco nota e soprattutto poco studiata in Italia; i figli sikh, in particolare, restano inosservati sul territorio nazionale e la comparazione con altri contesti internazionali richiede molta prudenza per l'estrema varietà delle situazioni locali, politiche, economico-sociali e del sistema scolastico.

In secondo luogo, volendo rendere tutta l'umanità delle persone coinvolte e la ricchezza e la dinamicità del loro quotidiano, si è cercato di illuminare il più possibile i percorsi di vita degli adolescenti sikh: nella consapevolezza che anche questo lavoro, di fatto, estrapolerà solo una parte di un quadro ben più vasto, non si è voluto limitare a priori lo sguardo ad alcune dimensioni. L'etnografia seleziona parte di un'esperienza olistica¹ e "per definizione, la ricerca si muove dentro questa ambizione di forzatura dei fenomeni sociali: catturare il presente in un'istantanea, labile e fugace, ma capace di dirci qualcosa sul futuro"², ma ugualmente si è tentato di non porre "confini" irreali nelle vite dei giovani sikh. Così, se, ad esempio, molti studi sulle popolazioni immigrate hanno ritenuto utile (e forse più agevole) affrontare solo la questione dell'inserimento e della performance scolastica o invece quella dell'inclusione sociale, a tal punto che raramente si leggono ricerche che osservino la quotidianità nella sua articolazione, l'obiettivo di questo contributo, invece, era quello di entrare nella vita come è vissuta realmente dai ragazzi, quindi occupandosi di scuola e extrascuola, nella convinzione che le due dimensioni non solo non siano separate, ma si influenzino reciprocamente.

Per accompagnare il lettore a scoprire tale realtà, si procederà passo passo a comprendere la terminologia di riferimento e la metodologia etnografica usata (rispettivamente nei capitoli 1 e 2) e si farà in modo di inquadrare il contesto,

¹ Pole C, Morrison M., 2003 *Ethnography for education* Open University Press, Berkshire England: 125

² Giovannini G., Queirolo Palmas L., 2002b *Conclusioni. Per tutti e per ognuno*, in Giovannini G., Queirolo Palmas L. *Una scuola in comune* Edizione Fondazione G. Agnelli, Torino: 185

analizzando i dati statistici sull'immigrazione indiana e sulla realtà scolastica nazionale e locale.

Per comodità di esposizione, poi, si presenteranno, nei capitoli 4 e 5, l'analisi della letteratura riguardante il successo o l'insuccesso scolastico delle minoranze e i principali risultati delle ricerche etnografiche condotte a scuola, mentre nel sesto capitolo si affronterà il tema extrascolastico, con riferimento alla letteratura e alle etnografie svolte in alcuni centri extrascolastici. Infine, si confronteranno i risultati di queste etnografie con le descrizioni e le rappresentazioni che gli autoctoni fanno dei giovani sikh. Sarà affidato al capitolo conclusivo il compito di tracciare, non solo le linee chiavi del lavoro di ricerca, ma anche i possibili orientamenti per un utilizzo del materiale raccolto.

La finalità di questa ricerca, infatti, non è solamente conoscitiva, ma si inserisce in un discorso di formazione e riflessione per le politiche educative future: come vuole l'antropologia dell'educazione, l'etnografia si pone appunto come un valido alleato al pensiero pedagogico interculturale. In primo luogo, i risultati delle ricerche sul campo possono fornire materiali utili a comprendere comportamenti e situazioni, perché, come si vedrà nel corso di questo contributo, l'etnografia ha il merito di mostrare la complessità e i cambiamenti della vita, invitandoci costantemente ad ampliare lo sguardo e decentrare il pensiero. L'approccio etnografico, tuttavia, è molto di più: è già di per sé esperienza interculturale e, come si dirà nel penultimo capitolo, può divenire una modalità di lavoro per gli stessi insegnanti.

L'auspicio è che la ricerca permetta una migliore comprensione delle prassi, delle strategie e delle interpretazioni degli adolescenti sikh, ma anche di quelle dinamiche collettive che possono ostacolare il successo³ scolastico, professionale e sociale. Mi auguro così che essa possa contribuire a orientare gli interventi atti a sostenere gli sforzi di adolescenti, famiglie e servizi⁴.

³ Luciak M., 2004 *Minority status and schooling- John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe* in "Intercultural education" v.15, n° 4, pp.359- 368

⁴ Ambrosini M., Caneva E., 2007 *Adolescenti di origine immigrata. Una ricognizione delle ricerche italiane sul tema* in ISMU *Dodicesimo Rapporto sulle Migrazioni in Italia*, Franco Angeli, Milano, pp.217-232

Capitolo 1

Introduzione. Entrando nel mondo degli adolescenti sikh

1. Alla ricerca di definizioni

Per spiegare il tema della mia ricerca devo addentrarmi in varie precisazioni terminologiche, che mi consentano di sgombrare il campo da possibili confusioni. Quindi entrerà gradualmente nel vivo del mio lavoro affrontando passo passo alcune puntualizzazioni, a cominciare dallo specificare chi sono i protagonisti.

Innanzitutto si parla di *adolescenti* e *preadolescenti* rifacendosi alla classificazione dell'età evolutiva che permea la tradizione psicologica e pedagogica (come il senso comune) occidentale. Tuttavia tali categorie vengono abitualmente percepite come universali⁵, anche se lo non sono e la stessa idea di adolescenza subisce diverse trasformazioni nel tempo: infatti, cambiano i confini temporali, dilatandosi e sfumando il passaggio all'età adulta, variano le modalità, i significati, i riti che la caratterizzano, e muta anche la dimensione spaziale, che si estende oltre il contesto locale grazie alla globalizzazione. Se “esistono tante adolescenze (e preadolescenze) con esiti molto diversificati”⁶, a maggior ragione la migrazione può essere una “amplificazione peculiare”⁷ di alcune condizioni e può rendere l'adolescenza dei minori stranieri a sé rispetto a quella degli autoctoni.

Allora vi sono tra gli adolescenti sikh, di cui parlerò, quelli che presentano alcune caratteristiche che potremmo inquadrare come tipiche della fase adolescenziale (ad esempio, il desiderio di autonomia e uscita dal controllo degli adulti), ma vi sono anche altri che si distanziano dal modello proposto da letteratura e senso comune: così alcune

⁵ Si veda Angelini, Bertani (2005); Chiarolanza *et al.* (2003); Carli *et al.* (1999). Del resto tale problema è stato efficacemente messo in luce anche per quanto riguarda i “giovani” da Mandich *et al.* (2001), Palidda (2001) e Heaven *et al.* (2003) e i “minori stranieri”. Infatti, con il termine *minore straniero* ci si riferisce “a un universo oltremodo eterogeneo, che comprende al proprio intero differenti situazioni: i minori nati in Italia da genitori stranieri, quelli ricongiunti, i figli di coppie miste, i minori non accompagnati, i ragazzi nomadi, quelli arrivati per adozione internazionale, ecc” (Ambrosini, Caneva, 2007: 217; Ambrosini, Molina, 2004; Giovannini, 2004a).

⁶ Besozzi E., 2000 *La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali*, MinoriGiustizia, fascicolo 1: 157

⁷ Beneduce R., 2005 *Transiti. Riflessioni etnopsicologiche su infanzia e adolescenza nelle vicende migratorie* in Angelini L., Bertani D. (a cura di) *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione*, Unicopli, Milano: 25; Beneduce R., 2007 *Bambini e adolescenti nel transito fra culture* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, pp. 121-142

problematiche relative a tale età (come il conflitto con i genitori) sono lontane dai vissuti di molti giovani. Il concetto di crisi spesso correlato all'adolescenza, quindi, "va problematizzato perché presenta sviluppi molto diversificati ed esiti altrettanto eterogenei"⁸.

Allora parlo di adolescenti e preadolescenti per riferirmi ai ragazzi che frequentano (o dovrebbero frequentare) le medie e le superiori, ma sospendo da tale definizione tutte le implicazioni psico-sociali con cui abitualmente interpretiamo tale fase evolutiva⁹. Del resto trovare un concetto più adeguato non è scontato, perché una certa difficoltà terminologica resta anche per altre definizioni, come quelle che si avvalgono di una distinzione tra *prima* e *seconda generazione*.

1.1 Quale generazione d'immigrati?

"Nel dibattito internazionale, non si è ancora raggiunta [...] una definizione univoca" dell'espressione *seconde generazioni*¹⁰, così c'è chi¹¹ preferisce distinguere tra nativi, stranieri e stranieri nativi, mentre Rumbaut vuole una differenziazione non solo tra *prima* e *seconda* generazione, ma pure tra generazioni *1.5*, *1.25* e *1.75*¹².

In realtà, Rossi spiega che per *seconda generazione* si intende quei giovani nati nel paese d'immigrazione o che vi hanno compiuto l'intero ciclo di scolarizzazione. Una definizione così precisa, però, non corrisponde alla scelta terminologica di molti studi, che, invece, usano tale espressione per descrivere giovani "figli di immigrati"¹³, sebbene sia dal punto di vista terminologico sia da quello quantitativo tale sovrapposizione risulti impropria.

⁸ Besozzi, 2000 *op. cit.*: 157

⁹ Chiarolanza, Ardone (2003) ci ricordano la necessità di guardare agli adolescenti immigrati con sguardo neutrale, per non farci offuscare da ciò che immaginiamo di sapere sui giovani

¹⁰ Ambrosini M., 2005a *Tra problemi sociali e nuove identità: i figli dell'immigrazione*. Relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia: 2

¹¹ Andall J., 2003, *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia* in Sciortino G., Colombo A. (a cura di), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Il Mulino Bologna, pp. 281-307

¹² Rumbaut (1997) per generazione *1.5* intende chi ha iniziato la scuola primaria nel paese d'origine e poi ha proseguito nella nuova realtà migratoria; per generazione *1.25* chi emigra in adolescenza e per *1.75* chi in età pre-scolare.

¹³ Rossi P.B, 2005 *La seconda generazione in emigrazione*, in Atti dei Convegni e Documentazioni *Figli di stranieri o figli di nessuno?* MIM edizioni, Ancona: 16

Così ricerche¹⁴, diventate note per il loro taglio sulle *seconde generazioni*, in realtà hanno studiato i figli degli immigrati. Un esempio fra i tanti: Ambrosini afferma l'importanza di occuparsi di *seconde generazioni* nella prefazione al testo di Queirolo Palmas che, invece, affronta il tema dei *latinos* ricongiunti¹⁵. A volte, quindi, pare che l'interesse mediatico e politico per la *seconda generazione* porti i ricercatori a rifarsi a tale concetto, ricorrendo al massimo ad alcune precisazioni (tanto che i giovani filippini in Italia vengono considerati "seconde generazioni improprie e spurie"¹⁶).

Tuttavia sembra utile e attuale l'ammonimento di Besozzi: estendere tale definizione a tutti i minori stranieri è inopportuno, dal momento che bisognerebbe distinguere le problematiche diverse a cui vanno incontro i minori che migrano rispetto a quelli nati qui (pur da genitori stranieri)¹⁷.

Inoltre le *seconde generazioni* sembrano "un insieme dai contorni sfuocati" non solo per le difficoltà di definizione, ma anche perché la loro quantificazione appare complessa essendo influenzata, in Italia come anche in altri paesi europei, dalla legislazione vigente in termini di cittadinanza¹⁸.

In tutti i casi si può dire che "disponiamo di molte previsioni, ipotesi o proposte di intervento, ma di relativamente poche indagini empiriche a causa dell'ancora ridotta presenza di individui appartenenti alle seconde generazioni"¹⁹. Anche nella scuola italiana, infatti, non vi è "una situazione chiara di seconde generazioni"²⁰, ma si sa che in Lombardia, ad esempio, oltre l'80% degli alunni stranieri ha frequentato una parte del percorso formativo all'estero²¹.

¹⁴ Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di), 2005 *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos* Fratelli Frilli Editori, Genova; Zanfrini et al. (a cura di), 2006 *Orgoglio e pregiudizio* Franco Angeli, Milano.

¹⁵ Ambrosini M., 2005c *Due transizioni e una sfida aperta* in Queirolo Palmas L. et al. (a cura di) *Il fantasma delle bande* Fratelli Frilli Editori, Genova, pp. 7-15

¹⁶ Zanfrini L., 2006a *Introduzione* in Zanfrini L., Maruja M.B. Asis (a cura di) *op. cit.*: 14

¹⁷ Besozzi E., 2006 *Linee teoriche e ipotesi di ricerca: i minori stranieri tra istruzione e formazione professionale* in Besozzi E., Colombo M. *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia* Ismu, Milano: 19-38

¹⁸ Blangiardo G.C., 2007 *Valutazioni quantitative e riflessioni sulla presenza straniera in Italia* in ISMU *op. cit.*: 44

¹⁹ Allasino E. et al., 2005 *Giovani della seconda generazione e politiche di prevenzione dall'esclusione lavorativa* in Lombardi M. (a cura di) *Percorsi di integrazione degli immigrati e politiche attive del lavoro* Franco Angeli, Milano: 169

²⁰ Giovannini G., 2006 *I percorsi di scolarizzazione dei minori stranieri in Italia: l'esigenza di una integrazione plurale* in Valtolina G. et al. (a cura di) *Appartenenze multiple* Ismu, Franco Angeli, Milano: 171

²¹ Colombo C., 2007 *Io e la scuola: i percorsi e la riuscita* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro* Ismu, Milano, pp. 111-138

Il fenomeno delle *prime generazioni*, allora, che secondo gli studi statistici e le proiezioni demografiche sembra non essersi esaurito né destinato a scomparire rapidamente²², perché non entra più nell'interesse della ricerca?

Bisogna precisare che la stessa distinzione tra le due generazioni non è ritenuta esaustiva dagli studiosi, che confermano l'importanza dell'età d'arrivo per il successo sociale e scolastico dei giovani migranti. Allo stesso modo, però, le famose indicazioni di Rumbaut, sulle generazioni *1,5*; *1,75* e *1.25*, seppure significative, paiono fredde e poco adatte a rappresentare l'articolata esperienza delle persone. Inoltre, non sempre i percorsi migratori sono netti e lineari, c'è chi ad esempio, nasce in Italia e poi, all'ingresso scolastico, va per qualche anno nel paese d'origine dei suoi genitori, per poi tornare in Italia a concludere qui i suoi studi, allora in tal caso, come definirlo?

Ancora, c'è chi rappresenta i minori immigrati come "italiani col trattino"²³, mutuando il termine dalle letterature internazionali, volendo descrivere quei sensi di appartenenza "col trattino", che mettono in discussione i concetti rigidi di identità e di nazione²⁴. Il rischio è, però, che facendo riferimento a simili definizioni si echeggi il discorso di minori "in bilico tra due culture". Infatti, non solo questa metafora include un'idea di pericolo, ma anche non rappresenta una realtà più ricca e dinamica: molti degli atteggiamenti dei giovani stranieri, come degli autoctoni, derivano da mode e consumi trasversali alle varie culture o nazioni (si pensi all'influenza della globalizzazione)²⁵.

Una definizione recente e chiara è quella di "figli del ricongiungimento"²⁶ per identificare quei giovani che arrivano in Italia tramite ricongiungimento familiare²⁷. Di loro si parla meno frequentemente²⁸, perché ora è in voga la *seconda generazione* e ad essa sono assimilati, senza vederne le peculiarità, ma di fatto, i figli del ricongiungimento sono adolescenti e giovani di prima immigrazione, che si inseriscono in Italia, anticipando l'uscita dall'educazione scolastica o cercando di proseguire qui i

²² Blangiardo, 2007 *op. cit.*; Ricucci R, 2006 *I minori stranieri in Italia: caratteristiche e dinamiche* in Caritas *Immigrazione Dossier statistico 2006* Nuova Anterem, Roma, pp. 166-175

²³ Faloppa F., 2003 *Lessico e intercultura. È possibile un linguaggio politicamente corretto? Una sfida per l'educazione interculturale* in Rigallo D. et al. (a cura di) *Dall'integrazione all'interculturalità* L'Harmattan Italia, Torino, pp. 119-132; Andal, 2003 *op. cit.*

²⁴ Andall, 2003 *op. cit.*: 286

²⁵ Si veda Giovannini G., 2004 *Prospettive di azione: definizioni pazienti, uguaglianza di opportunità, scambio "forte"* in Giovannini G. (a cura di) *La condizione dei minori stranieri in Italia* MIUR, Ismu, www.ismu.org, pp. 216-225

²⁶ Marazzi A., 2006b *Crescere a Milano* in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *op. cit.*: 46

²⁷ Anche se esclude una fascia interessante della giovane popolazione immigrata, come quella dei minori non accompagnati.

²⁸ Nonostante a livello statistico siano una forte presenza.

propri studi e trovandosi dinanzi un sistema e delle richieste spesso molto differenti da quelle esperite ed attese.

Quindi in questo studio, parlerò di *adolescenti*, con le precisazioni dette sopra, e *figli del ricongiungimento*, senza addentrarmi nelle complesse specificazioni tra generazioni.

1.2 Sikh, punjabi, indiani: quale definizione è più appropriata?

Gli adolescenti stranieri del mio studio sono *sikh* e anche per tale definizione urge qualche precisazione. Inizio a chiarire chi sono i sikh.

Il termine “sikh” (che significa “discepolo”²⁹) in genere si riferisce ai fedeli del sikhismo, ossia di una religione sviluppatasi in India del Nord fra il XV e il XVI secolo, ad opera di guru Nanak e dei suoi nove successori.

Sebbene la concezione religiosa dei Guru meriterebbe un’ampia trattazione, mi limito a sottolinearne solo alcune caratteristiche.

Il sikhismo, che si colloca in un periodo storico in cui si assiste allo scontro tra islam (diffuso in India dal XIII secolo) e hindu, si propone di superare i formalismi delle religioni precedenti³⁰, per recuperare la dimensione spirituale della fede. È una religione monoteistica, che si basa su una pratica essenziale: il fedele deve controllare la sua condotta morale, mantenendo onestà e umiltà e abbandonandosi alla volontà divina³¹. Il buon sikh si avvicina a Dio lavorando, pregando, vivendo semplicemente e occupandosi della sua famiglia.

La religione sikh tuttavia con i diversi successori di guru Nanak sente il bisogno di presentarsi più istituzionalizzata e quindi prendono avvio alcuni cambiamenti, che si fanno più intensi in seguito alla dominazione moghul e alle persecuzioni contro i non-islamici. L’ultimo guru (Govind Singh), infatti, per difendere la propria fede apporta la

²⁹ Restelli M, 1990 *I Sikh fra storia e attualità politica* Pagus, Treviso: 15. Per approfondire il tema si veda: Restelli M., 2005 *Il sikhismo nell’India di oggi* in Denti D. *et al.*, 2005 (a cura di) *I sikh. Storia e immigrazione* Franco Angeli, Milano, pp. 89-113; McLeod W.H., 1989 *The Sikhs. History, religion and society* Columbia University Press, New York; Peca Conti R, 2005 *Il sikhismo. Profilo storico-dottrinale* in Denti *et al.*, *op. cit.*, pp.43-87; Pace E., 2005 *Il misticismo intramondano della via dei sikh* in Denti *et al.*, *op. cit.*, pp. 115-132.

³⁰ Molto discussa è l’ipotesi di sincretismo tra induismo e islamismo (Krishna, 1993) o almeno di un’influenza delle due religioni sul sikhismo (Restelli, 1990), tuttavia i sikh rifiutano una derivazione della loro dottrina da quelle precedenti (McLeod, 1989).

³¹ Piano S., 2002 *Il sikh-panth* in Filoramo G. (a cura di), *Hinduismo* Laterza, Bari, pp. 319-349.

trasformazione più significativa: nel 1699 istituisce il *khalsa* (la comunità dei “puri”) trasformando la pacifica religione sikh in una dottrina “paramilitare”³².

Tuttavia in molte ricerche (e anche in questo studio) per *sikh* si intendono non solo i discepoli di tale fede, ma più in generale gli indiani del Punjab³³ perché in quel territorio si è sviluppato il sikhismo e i punjabi ne sono stati influenzati sia in termini d’identità storico-culturale³⁴ sia per il modo di vivere. Inoltre l’immigrazione indiana parte proprio dal Punjab e quindi la maggior parte degli indiani in Italia è *punjabi*.

Per tale ragione userò indistintamente i termini sikh, punjabi e indiani, anche nella consapevolezza che ogni persona partecipa contemporaneamente a più culture sia a livello macro (cultura nazionale, regionale e religiosa), sia micro (quella familiare, quella scolastica, quella dei pari e così via...).

Nei capitoli 4 e 6, analizzando la letteratura internazionale, rispettivamente per l’ambito scolastico e quello extrascolastico, esaminerò diffusamente alcune caratteristiche della migrazione sikh, ma qui mi preme sottolineare un dato rilevante ai fini di queste precisazioni terminologiche. Alcuni studi antropologici o sociologici riferiscono, infatti, che i sikh nelle varie parti del mondo creano “un amalgama di storia passata e situazione presente”. Essi, lungi dall’essere assorbiti da una sola identità, decidono quanto conservare e quanto modificare della propria tradizione in modo funzionale all’inserimento sociale nella nuova realtà³⁵. Allo stesso modo usano strategie di *coping* per reagire appropriatamente a seconda del contesto³⁶ e scelgono quale identità e comportamento siano più adatti al luogo e al momento³⁷, così si rifanno all’identità punjabi se sono con i connazionali, a quella sikh se sono al tempio e così via.

Dunque, consapevoli di quanto detto finora, mi riferirò al termine *sikh* senza volermi concentrare esclusivamente su un aspetto prettamente religioso o identitario, ma volendo specificare alcune delle caratteristiche culturali dei giovani di cui si tratterà in questo lavoro.

³² Restelli, 1990 *op. cit.*: 35. Sul *khalsa* si rimanda in particolare a Restelli (2005).

³³ In linea con la letteratura italiana sul tema (Compiani *et al.*, 2002; Denti *et al.*, 2005; Galloni, 2007a; 2007b) e pure con parte di quella internazionale (come Barrier *et al.*, 1989).

³⁴ Del resto Dusenbery (1999) aggiunge un ulteriore elemento di complessità di definizione quando illustra il dilemma tra la presentazione del sikhismo come una religione o con una retorica nazionalista.

³⁵ Chadney J.G., 1989 *The formation of ethnic communities* in Barrier N.G. *et al.* (eds) *The Sikh diaspora* Chanakja Publication Delhi: 196-197

³⁶ Ballard R., 1982 *South Asian Families: Structure and Process* in Rapaport R. *et al.* (eds) *Families in Britain* Routledge, London, pp. 179-204

³⁷ Leonard K., 1999 *Second generation sikh in the US: consensus and differences* in Pashaura Singh *et al.* (eds) *Sikh identity* Manohar, New Delhi: 302; Thandi S., 1999 *Sikh youth aspirations and identity: some perspectives from Britain* in Pashaura Singh *et al.* (eds), *op. cit.*, pp. 349-363

Spesso, infatti, si parla di immigrazione come un tutt'uno, non solo confondendo ragazzi di età diverse e con percorsi migratori e d'inserimento divergenti, ma anche non differenziando tra loro provenienze e religioni. Sulla scorta dei timori di un'eccessiva etnicizzazione o di una trasformazione dell'etnia in un corrispettivo della "razza"³⁸, si è passati a ridurre i possibili riferimenti etnici o culturali. Sebbene si possano condividere gli inviti alla cautela in tal senso, tuttavia presentare le provenienze dei giovani non vuol dire etichettarli, ma tener presente il loro background culturale, la loro storia e i rapporti con la società d'accoglienza³⁹. Non si può omettere, infatti, l'importanza di una percezione dello straniero (che risente di stereotipi e immagini precostituite rispetto alla sua provenienza) che porta a creare una gerarchia tra gli immigrati: per l'opinione pubblica, alcuni sembrano essere preferibili rispetto ad altri e i giovani non-italiani sono ben consapevoli di questo. Esser immigrati albanesi o indiani non è la stessa cosa: non solo si parte da storie diverse, ma si toccano con mano stili di accoglienza differenti, sebbene poi anche gli indiani, spesso considerati immigrati ideali, subiscano episodi di discriminazione e razzismo.

La presenza eterogenea di stranieri dovrebbe sollecitare una riflessione "articolata sui molteplici e sfaccettati aspetti dei processi migratori" e che permetta di superare l'immagine degli immigrati come un insieme indifferenziato⁴⁰.

Ricucci, del resto, si chiede come le differenze culturali incidano sull'integrazione dei giovani e sostiene che la variabile etnico-nazionale abbia un notevole valore sia nel percorso di inserimento sia nello sviluppo identitario di un minore⁴¹.

Anche altri studiosi, per il successo dei giovani di minoranza, hanno sottolineato la rilevanza del livello socio-culturale delle famiglie di appartenenza e del capitale sociale e delle reti relazionali con i connazionali, affermando così l'importanza dell'*acculturazione selettiva*⁴².

³⁸ Mantovani G., 2004 *Intercultura* Il Mulino, Bologna; Baumann G., 2003 *L'enigma culturale* Il Mulino, Bologna.

³⁹ Ogbu J.U., 1999 *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di), *Etnografia dei contesti educativi* CISU, Roma, pp. 11- 20; Gobbo F., Gomes A.M., 1999b *Introduzione* in Gobbo F., Gomes A.M., *op. cit.*, pp.3-10

⁴⁰ Painsi A., 2007 *La scuola come luogo di mediazione e di inclusione: uno sguardo antropologico* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*: 203

⁴¹ Ricucci R., 2005 *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglia e tempo libero*, in "Polis", XIX, n°2, agosto, pp.233-261

⁴² Portes A. et al., 2003 *Segmented assimilation on the ground: the new second generation in early adulthood* Relazione presentata al convegno "Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni" Fondazione G. Agnelli, Torino

Per indagare come tali componenti entrino in gioco, allora, bisogna considerare una specifica collettività, ben sapendo che focalizzarsi su di essa non significa, però, ignorare gli spazi di diversità presenti all'interno della stessa: così come per i giovani cinesi non si può pensare ad una omogeneità interna⁴³, lo stesso vale per i sikh, che sono difficilmente inquadrabili in un unico modello (del resto, tra i motivi di tale disparità vi è anche la condizione socio-economica di partenza e d'arrivo, aspetto tralasciato in molti studi).

1.2.1 Perché studiare i sikh?

L'immigrazione sikh, relativamente recente per l'Italia, si inserisce in un ampio e storico fenomeno diasporico, tanto che si stima che almeno un terzo di tale popolazione risieda all'estero⁴⁴.

Sebbene questa migrazione abbia avuto tempi e forme differenti a seconda delle condizioni e della cultura del paese d'accoglienza, tuttavia i sikh all'estero sono noti per la loro laboriosità, la sobrietà della vita che conducono e per il desiderio di risparmiare e sostenere le istituzioni in Punjab⁴⁵.

In Italia le ricerche pubblicate sulla minoranza sikh sono per lo più indagini sociologiche sulla popolazione adulta⁴⁶, o studi su aspetti religiosi che comparano tale credo ad altri gruppi religiosi⁴⁷.

Pochi sono i contributi sui minori sikh⁴⁸, ma essi meritano di essere approfonditi sia per la numerosità dei minori indiani e dei ricongiungimenti richiesti e ottenuti (indice di una tendenza alla stabilizzazione sul territorio italiano), sia per alcune caratteristiche

⁴³ Ceccagno A., 2005 *Giovani migranti cinesi* Relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia.

⁴⁴ Barrier N.G, Dusenbery V.A, 1989 *The sikh diaspora* Chanakja Publication Delhi.

⁴⁵ Barrier N.G, 1989 *Sikh emigrants and their homeland* in Barrier N.G. et al. (eds.), *op. cit.*: 73

⁴⁶ Compiani M.J, Galloni F., 2005 *I sikh in Lombardia* in Denti et al. (a cura di) *op. cit.*, pp. 143-162; Bertolani B., 2003 *Capitale sociale e intermediazione etnica: il caso degli indiani Panjabi inseriti in agricoltura in provincia di Reggio Emilia* in Rizza R. et al (a cura di) "Sociologia del lavoro", n.91, pp. 92-102; 2005 *I sikh in Emilia* in Denti D., *op. cit.*, pp.163-176; Tomasini S, 2005 *I sikh in Friuli e in Veneto* in Denti D., *op. cit.*, pp. 177-184

⁴⁷ Trombetta P.L., 2005 *Religioni e integrazione degli immigrati* in Colombo A. et al. *Educarsi all'interculturalità: immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola* Erickson, Trento, pp. 69-86

⁴⁸ Galloni F., 2000 *Minori sikh a Cremona: inserimento sociale e scolastico* Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova, rel. F. Gobbo, a.a. 1999/2000, non pubblicata; 2002a *Figli e figlie a scuola* in Compiani M.J, Galloni F., *Turbanti che non turbano* Provincia di Cremona, pp.81- 110; 2007a *Dove vado e con chi sto. Il caso dei sikh* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*, pp.283-290; 2007c *Giovani sikh tra italiani* in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali. Percorsi di ricerca etnografica* CISU, Roma (in press).

specifiche di tale migrazione (l'elevata concentrazione residenziale in alcune zone⁴⁹ e una sostanziale buona accettazione da parte degli autoctoni⁵⁰).

Inoltre, i lavori antropologici che ho precedentemente svolto sul mondo dei bambini sikh mostrano risultati interessanti. Essi, infatti, confermano la teoria di Ogbu⁵¹ e mettono in luce la capacità dei sikh di distinguere valori, norme e aspettative dell'ambiente pubblico/sociale da quelli della famiglia e della rete amicale o parentale indiana. Gli indiani, per di più, dimostrano di comprendere quali, fra i diversi stili di comportamento, siano più indicati al contesto e decidere i termini in cui adottare il modello culturale locale, mettendo così in atto un *adattamento senza assimilazione*. L'adattamento tuttavia non va inteso come una scelta conseguita una volta per tutte, anzi esso può avere differenti sfumature e risente di costanti verifiche, perché le culture, anche quella italiana, sono in divenire e portano al proprio interno spinte diverse. In questo modo, ad esempio, i bambini sikh hanno colto che a scuola, oltre alla cultura propriamente scolastica, vi è pure quella dei pari e decidono in che termini aderire all'una o all'altra.

Se gli studi già svolti, però, si sono occupati di bambini e preadolescenti sikh, ora pare importante approfondire l'inserimento degli adolescenti sikh nelle scuole secondarie italiane e negli spazi sociali locali. Infatti, diventa rilevante capire in che modo questi giovani vivono tali dimensioni attuali e verificare il loro grado di soddisfazione rispetto alla vita in Italia. Inoltre si vuole prestare attenzione a come essi stiano investendo rispetto al loro futuro, cosa si immaginino di poter diventare e quali aspettative e quadri di realtà abbiano maturato.

2. Obiettivi della ricerca

La disomogeneità della distribuzione sul territorio nazionale dei minori stranieri, con il loro progressivo inserimento nei comuni non capoluogo e la creazione di forti concentrazioni di immigrati all'interno di alcuni comuni⁵² (come nel caso degli indiani),

⁴⁹ Una panoramica statistica è presente nel cap. 3.

⁵⁰ Così come Ceschi (2004: 381-382) riscontra che l'attitudine a lavoro, il senso del dovere e le "rappresentazioni del lavorare" uniscono cittadini bergamaschi e senegalesi, anche i sikh sono noti e apprezzati per tale vocazione lavorativa.

⁵¹ Ogbu J.U., 1991 *Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective* in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, pp. 3-33.

⁵² Bertozzi R., 2004c *Le caratteristiche di immigrazione e di arrivo* in Giovannini G. (a cura di) *op. cit.* pp.11-36

fanno affermare al Ministero della Pubblica Istruzione che serve porre attenzione sull'integrazione "diffusa e frammentata, nei piccoli centri", su quella "caratterizzata in senso etnico" e sugli studenti stranieri delle scuole superiori⁵³. Del resto la Commissione Europea contro il razzismo e l'intolleranza⁵⁴ invita l'Italia a concentrare i suoi sforzi proprio verso le scuole superiori e il mondo del lavoro e anche alcuni ricercatori sottolineano la necessità di conoscere i percorsi degli adolescenti immigrati, inseriti nella scuola secondaria⁵⁵, le possibilità di riuscita scolastica o al contrario i rischi di segregazione, e le aspettative dei giovani stranieri⁵⁶.

Secondo i dati annuali presentati dal Ministero dell'Istruzione (discussi nel capitolo 3) nelle scuole italiane le iscrizioni di alunni stranieri diminuiscono dopo la scuola dell'obbligo e, inoltre, gli asiatici in genere si indirizzano verso istituti tecnici e professionali.

Se la scuola rappresenta un elemento cruciale di formazione di sé e del proprio futuro, è utile conoscere le ragioni di tali orientamenti. Quindi con questa ricerca mi sono proposta di capire come avviene il processo decisionale e come si sostanziano le scelte dell'iter scolastico dei giovani indiani, per poter avere un riscontro sulle attuali modalità di orientamento. Inoltre si è voluto osservare se sugli sbocchi professionali incide la differenza di genere e dunque se le ragazze hanno le stesse possibilità e prospettive dei maschi.

La ricerca, infatti, si è proposta anche di verificare come avvengono le scelte scolastiche⁵⁷ degli indiani in Italia, per conoscere quali sono le motivazioni di tale decisione e le influenze della scuola, della famiglia, del gruppo dei pari e del contesto in genere. Si è indagato sulle difficoltà che un alunno indiano deve affrontare quando si appresta alla scelta e quali sono i canali a cui si rivolge. Gli esiti di questa parte del lavoro etnografico, tuttavia, non saranno qui esposti, perché sono stati oggetto di analisi in un altro contributo⁵⁸.

Comunque, dato che, come si illustrerà nel terzo capitolo, dalle statistiche risulta che finora i sikh si sono indirizzati soprattutto verso studi professionali, mi interessava

⁵³ MIUR, 2005c *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri* Roma: 32

⁵⁴ ECRI, 2006 *Terzo rapporto sull'Italia* in www.coe.int/ecri

⁵⁵ Bertozzi R, 2004b *Dopo la terza media: le scelte, la riuscita e le aspettative dei giovani* in Giovannini G. (a cura di), *op. cit.*, pp. 73- 82

⁵⁶ Queirolo Palmas L., 2006 *Prove di seconde generazioni* Franco Angeli, Milano

⁵⁷ In linea con le indicazioni di ricerca proposte anche da Giovannini (2004).

⁵⁸ Galloni F., 2008a *Studenti sikh di fronte alla scelta della scuola secondaria* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma (in press)

comprendere la rappresentazione e la percezione, che questi alunni e le loro famiglie si sono costruiti di tali istituti. L'obiettivo è quello di vedere se essi conoscano e/o condividano l'immagine comune nell'opinione pubblica che vuole i corsi professionali come semplici, accessibili a tutti e di basso livello. Infine, si è voluto indagare se la scuola superiore scelta sia corrispondente alle aspettative e alle informazioni ricevute.

Inoltre, lo studio si è proposto di capire sia il fallimento e il drop-out dei sikh, sia le strategie di quegli alunni indiani che ottengono un buon successo scolastico.

Poiché l'integrazione non si limita alla scuola, ma coinvolge il sociale⁵⁹, si è inteso analizzare anche la vita extra-scolastica degli indiani e l'uso dei servizi offerti dal territorio. Sembra, infatti, importante considerare gli elementi di "quotidianità" e "normalità"⁶⁰ dell'esperienza di giovani, leggere i loro bisogni, riflettendo su cosa si può fare per favorire cittadinanza⁶¹, perché l'inclusione non è "naturale", ma richiede attività e risorse adeguate⁶².

Benché quindi sia consapevole che inserimento e integrazione, lungi dall'essere un problema di "scontro di civiltà", sono questioni di "cittadinanza effettiva", che richiedono risposte politiche ed economiche⁶³ di ampio respiro, tuttavia, in buona parte, le risorse per l'integrazione "si giocano soprattutto a livello locale"⁶⁴. Il mio intento, allora, è quello di focalizzarsi su un contesto locale, per vedere come i giovani sikh percepiscano la propria realtà e immaginino il loro futuro, ma anche per capire quanto enti e istituzioni locali incidano in tale percorso.

2.1 Ipotesi di ricerca

Si è ipotizzato che le scelte degli alunni sikh rispetto al loro percorso scolastico e professionale risentissero della distinzione di genere, sia per le diverse aspettative

⁵⁹ Favaro G., 2007 *A scuola di integrazione* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 184-195

⁶⁰ Mandich G., 2003 *Abitare lo spazio sociale* Guerini e associati, Milano: 133; Leonini L., 2005 *Introduzione* in AA.VV. *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma: 4

⁶¹ Goussot A., 2007 *L'accoglienza come costruzione di una nuova cittadinanza* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 74-83

⁶² Tognetti Bordogna M., 2007b *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*: 156

⁶³ Palidda S., 2007 *I figli degli immigrati: una posterità inopportuna?* in ISMU: 272-274; Ricucci, 2005 *op. cit.*

⁶⁴ Campomori F., 2005 *Come integrare l'immigrato? Modelli locali di intervento a Prato, Vicenza e Caserta* in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *Migrazioni globali, integrazioni locali* Il Mulino, Bologna: 235; Tognetti Bordogna M., 2007a *Introduzione* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 11-25

personali e familiari, sia per l'immagine di sé, dei propri ruoli e quindi delle competenze da coltivare. Nella decisione di intraprendere una scuola dopo le medie, inoltre, si è supposto incidessero pure l'età anagrafica del giovane e gli anni d'inserimento in Italia, oltre al grado di competenza linguistica e culturale e alla percezione delle proprie abilità scolastiche.

Nelle scelte scolastiche e nelle pratiche quotidiane si è ritenuto, però, che le componenti personali e le capacità acquisite fossero solo alcune delle dimensioni utili per determinare il successo dei giovani sikh: la consapevolezza delle possibilità offerte nello scenario italiano, infatti, potrebbe incidere sulle motivazioni e l'impegno. L'idea diffusa nella collettività sikh che in Gran Bretagna o in U.S.A. ci siano maggiori occasioni di sviluppo professionale può portare qualche giovane ad esprimere desideri più ambiziosi immaginandosi in tali realtà e le reti transnazionali potrebbero giocare un ruolo rilevante in tali progetti. Inoltre, come affermano molti studi, il desiderio di mobilità ascendente dei giovani immigrati manda in crisi l'idea (ricorrente tra gli autoctoni) di una "funzionalità economica" degli stessi⁶⁵ e quindi i sikh potrebbero imbattersi in un cambiamento di percezione (e dei rapporti) da parte degli italiani: se il fatto che i sikh accettino lavori estenuanti e scartati dagli autoctoni li rende immigrati ideali, in futuro davanti alla variazione delle loro prospettive, come saranno accolti?

Si è così ipotizzato anche che i giovani sikh non solo si scontrino con un contesto politico-economico che non favorisce la loro mobilità, ma risentano pure delle aspettative degli italiani (e quindi anche di alcuni docenti) per cui gli immigrati, votati a professioni umili, sono portati per scuole e corsi professionali.

Del resto mi aspettavo di trovare nei progetti degli adolescenti sikh pure un'influenza del contesto locale e del gruppo dei pari. Infatti, se la cultura del contesto porta a concepire la scuola come funzionale solo all'acquisizione di un titolo di studio, i giovani sikh potrebbero recepire che per fare successo in tale realtà non è determinate il sapere: in tal caso, adattarsi a questo modello potrebbe essere facile. Allo stesso modo gli studenti indiani che conoscono, e in qualche modo, magari condividono la cultura del gruppo dei pari (come si vedrà nel cap. 4) potrebbero, grazie al confronto con questi, decidere quanto importi la scuola nella vita e quali siano gli obiettivi dell'essere studente: se il gruppo ritiene che la scuola non serva e sia una perdita di tempo, il

⁶⁵ Blangiardo, 2007 *op. cit.*: 47; Blangiardo, Molina, 2006: 86. Del resto, Zanfrini (2004) nota che la discriminazione subita dai migranti è destinata a durare ancora a lungo.

ragazzo sikh potrà facilmente stabilire di utilizzare quel tempo per *attività parallele* allo svolgimento dei doveri scolastici (comunicare, divertirsi, scambiarsi oggetti...) e di non preoccuparsi del rendimento.

Le concezioni dei genitori e del giovane poi riguardo a come si ottiene successo nella vita e, quindi sulla necessità di studiare o lavorare, si ipotizza incidano nel processo decisionale: se in famiglia si ritiene che, per riuscire, serva guadagnare molti soldi e quindi lavorare duro il prima possibile, la scuola non sarà un obiettivo da perseguire. Le difficili condizioni economiche di alcuni genitori, poi, unite al desiderio di tornare in patria potrebbero portare lo studente a scegliere corsi brevi o addirittura a interrompere gli studi.

Ancora il successo dell'allievo mi pareva essere un buon predittore del suo proseguimento degli studi: se i suoi risultati sono scarsi, l'alunno e la sua famiglia saranno portati a disincentivare la frequenza scolastica.

D'altra parte focalizzarsi solo sul percorso scolastico degli adolescenti sikh mi sembrava unilaterale e riduttivo. Come sottolineano Ambrosini e Caneva⁶⁶, infatti, benché la scuola rivesta un importante ruolo per la socializzazione, tuttavia i giovani incontrano diversi ambienti che è necessario analizzare, approfondendo la dimensione di genere, le forme di aggregazione, la mobilità transnazionale e i rapporti intergenerazionali.

La mia ipotesi era che tale esperienza extrascolastica fosse significativa, sia nel momento in cui i giovanissimi sikh potevano ingaggiare relazioni con altre persone, sia nel caso in cui il loro tempo libero fosse caratterizzato da isolamento e solitudine.

Ritenevo comunque che la socializzazione e il tempo extrascolastico non fossero connotati, come vuole una parte della letteratura nazionale e internazionale, da "comportamenti marginali e devianti"⁶⁷. Spesso, infatti, l'adolescente immigrato è dipinto in crisi, alle prese con conflitti intergenerazionali⁶⁸ e Gans parla di "declino

⁶⁶ Ambrosini M. *et al.*, 2007 *op. cit.*

⁶⁷ Salviati L., 2004 *Made In.It* Università degli Studi di Padova Master in Studi Interculturali a.a. 2003/2004 Tesina di approfondimento, in www.lettere.unipd.it: 16. Anche all'estero Soysal (2001) riscontra la tendenza degli studiosi di guardare ai giovani come marginali e rendere invisibile la loro partecipazione alla vita sociale del paese. Un'analisi della letteratura in tema di socializzazione è affrontata nel cap. 6.

⁶⁸ Ambrosini M., 2004a *Il futuro in mezzo a noi* in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni* Edizione Fondazione G. Agnelli, Torino, pp. 1-53; Auguin E., 2005 *Le lien filial en migration: les Chinois du sud du Zhejiang* in "Hommes emigrations" n. 1254, pp. 18-27; Tognetti Bordogna M., 2007b *op. cit.*; Paini A., 2007 *op. cit.*

delle seconde generazioni”⁶⁹ per descrivere le loro difficoltà. Il rischio di tale approccio è duplice: da una parte considerare i giovani stranieri, finché piccoli, “effetto buono” dell’immigrazione e una volta cresciuti una minaccia per la società⁷⁰, dall’altra di porre loro attenzione solo “a seguito di fatti o fenomeni considerati allarmanti”⁷¹.

“I ragazzi stranieri sono insomma “interessanti” nel momento in cui ci mettono di fronte a difficoltà e problemi difficili da gestire, che ci interrogano e ci mettono in discussione, altrimenti passano inosservati o perché vivono e manifestano esigenze e problematiche di qualsiasi adolescente o perché l’invisibilità dello straniero colpisce in forma ancora più accentuata i giovani”⁷².

Davanti ad una tendenza diffusa di dare una cornice psicopatologica al mondo giovanile immigrato⁷³, con il mio studio si vogliono sottolineare la normalità di questi percorsi di vita e socialità, la ricerca di uno star bene e la costruzione di un presente e un futuro vicino alle loro aspettative.

Inoltre si immaginava che “nella vita quotidiana dei giovani d’origine straniera” esistessero “pratiche, routine, abitudini e riferimenti culturali diversi”, che potevano essere scelti e utilizzati a seconda dei contesti⁷⁴.

⁶⁹ Gans H.J., 1992 *Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, cit. in Ambrosini M., Molina S., 2004.

⁷⁰ Ambrosini M., 2006 *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia* in Valtolina G. et al. (a cura di) *op. cit.*: 95

⁷¹ Palidda, 2007 *op. cit.*: 265

⁷² Lagomarsino F., 2005 *Lo sguardo degli adulti: fra rimozione, allarme e riconoscimento* in Queirolo Palmas et al. (a cura di), *op. cit.*: 85

⁷³ Moro M.R., 2001 *Bambini immigrati in cerca di aiuto* UTET, Torino; Valtolina G., 2004 *Aspetti psicologici dei percorsi di agio e disagio: la problematica identitaria e il benessere relazionale* in Giovannini G. (a cura di), *op. cit.*, pp.149-170; 2006b *Tra bisogno di identità e desiderio di appartenenza* in Valtolina G. et al (a cura di) *op. cit.*, pp. 125-148; Favaro G., 2006 *Le ragazze e i ragazzi delle <terre di mezzo>* in “Educazione interculturale” vol. 4, n. 1, pp. 39- 66

⁷⁴ Leonini, 2005 *op. cit.*: 4

Capitolo 2

Il metodo etnografico

1. Etnografia: ragioni della scelta

Conoscere etnograficamente è accentuare quanto ogni essere umano dovrebbe fare: imparare i significati, le norme, i modi di vivere⁷⁵ e “vedere le situazioni in modo non scontato, non predefinito”⁷⁶.

L’etnografia richiede, infatti, una certa apertura nel considerare le ipotesi in fieri e rendere possibili le auto-correzioni e, poiché vuole dar senso alle diverse esperienze⁷⁷, non si basa su una semplice intersezione di variabili. Se ci si pensa, però, una tale lettura della complessità è anche quanto ci si aspetta da una persona consapevole, è una competenza forse sempre più auspicata in società globali e multiculturali⁷⁸.

L’etnografo, grazie soprattutto a quella che Pole e Morrison definiscono “esperienza di prima mano”⁷⁹, ottiene dei dati empirici, coglie la loro interdipendenza e cerca di descrivere la cultura del gruppo che studia, identificandone specifici pattern e regolarità, ma tenendo presenti sia i processi di continuità sia quelli di cambiamento⁸⁰. Woods, infatti, spiega che l’etnografia si occupa della vita come è vissuta e, essendo essa “complessa”, solo la permanenza nel contesto da indagare consente di accedere ai “molti strati di significato” che essa presenta⁸¹.

Il lavoro sul campo vuol dire “mettere da parte ideologie preconcepite e impegnarsi scientificamente per arrivare [...] dentro quei vissuti quotidiani”⁸², sapendo che l’obiettivo è capire il modo in cui si formano le comprensioni, si attribuiscono significati, si sviluppano ruoli...

⁷⁵ Hymes D., 1982 *What is Ethnography?* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.) *Children in and out of school* Centre for Applied linguistics, Washington, pp.21-32. Anche altri (Fele *et al.*, 2003: 40) scrivono che l’etnografo cerca di “avvicinarsi il più possibile alla logica e ai significati, ai comportamenti e alle azioni, degli attori...”.

⁷⁶ Gobbo F., 2003d *L’interculturale tra antropologia e filosofia* in Gobbo (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerie, Padova: 123

⁷⁷ *Idem*

⁷⁸ Si veda al proposito l’analisi delle competenze interculturali di Claris (2005)

⁷⁹ Pole, Morrison, 2003 *op. cit.*: 141

⁸⁰ Heat S.B, 1982 *Ethnographic in education: defining the essential* in Gilmore P, Glatthorn A. (eds.), *op. cit.* pp.33-55

⁸¹ Woods P., 2003 *I metodi etnografici nella ricerca sull’insegnamento creativo* in Gobbo F. (a cura di) 2003b *op. cit.*: 24

⁸² Tosi Cambini S., 2004 *Gente di sentimento* CISU, Roma: 21

La ricerca etnografica, per quanto mi riguarda, risponde a tali esigenze di cogliere la complessità, la profondità delle persone e delle loro storie, permette di non incasellare e categorizzare, ma avere uno sguardo pronto a notare le sfumature, anche nello sforzo di collegare le micro-analisi con analisi più estese della società. Questa esperienza diventa quindi uno stimolo culturale, che invita alla riflessione e ad andare oltre le apparenze, ma è anche un'avventura umana: Cadzen⁸³ del resto ricorda che il compito del ricercatore è diventare “parte della scena” nel doppio ruolo di “estraneo e amico”⁸⁴ e Gobbo precisa che se l'etnografo “entra” in una cultura (e ci vive apprendendone le regole e le prospettive) il percorso di ricerca sarà insieme “scoperta dell'altro e di sé, dei propri modi culturali e di quelli altrui”⁸⁵.

1.1 Antropologia e educazione

L'approccio antropologico permette di guardare con sguardi più consapevoli la pratica educativa e gli schemi culturali presenti nella scuola e nell'extrascuola. Gobbo, infatti, ci ricorda che l'etnografia nei contesti educativi porta ad interrogarsi su come i soggetti si comportano e interagiscono, a “rendere estraneo il familiare” e “cogliere la non naturalezza di modi e credenze”⁸⁶.

L'antropologia dell'educazione⁸⁷ ha visto fiorire molte ricerche, svolte con metodologia etnografica, e in particolare con lunghi periodi di osservazione partecipante, in ambito scolastico. Queste hanno messo in risalto sia il punto di vista dei partecipanti e il significato che essi attribuiscono all'esperienza vissuta⁸⁸, sia l'analisi dell'istituzione scolastica e delle routine che avvengono in essa. Si ricordano, tra le altre, le ricerche di Mehan⁸⁹, che studia la competenza necessaria per partecipare nella comunità-classe e la

⁸³ Cadzen C.B., 1982 *Four comments* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.) *op. cit.*, pp. 209-226

⁸⁴ Florio S., Walsh M., 1981 *The teacher as colleague in classroom research* in A.A.V.V *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography* Rowley, Newbury house: 93-94

⁸⁵ Gobbo F., 2000 *Pedagogia interculturale* Carocci, Roma: 201-202

⁸⁶ Gobbo F., 2006b *La ricerca etnografica. Occasione e risorsa di educazione interculturale* in CEM Mondialità, marzo, n.3: 10

⁸⁷ L'antropologia dell'educazione è “lo studio dei modi in cui gli individui, e in particolare i bambini, apprendono il sapere tipico della loro cultura oppure interagiscono con altri saperi culturali” (Fabiotti, Remotti, 2001: 64). Tale disciplina, studiando l'inculturazione (Gobbo, 2003b), la scolarizzazione e l'educazione nei contesti multiculturali ha fornito alla pedagogia materiale di analisi e riflessione.

⁸⁸ Si rimanda al capitolo 4.

⁸⁹ Mehan H., 1982 *The structure of classroom events and their consequences for student performance* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *op. cit.*, pp. 59- 87

divisione del giorno in fasi e sequenze, o quelle di Shultz, Florio, Erickson⁹⁰ che indagano sulle competenza comunicazionale. La scuola, attraverso studi di questo tipo, riesce ad essere vista sia come istituzione sociale sia come ambiente culturale⁹¹.

La mia scelta metodologica si avvale dell'etnografia per indagare non solo le realtà scolastiche, ma anche quelle educative extrascolastiche, dove generalmente vengono adottati approcci differenti. Bisogna premettere che sono ancora pochi i lavori che hanno analizzato quei tempi e quegli spazi educativi extrascolastici che vedono coinvolti i giovani stranieri⁹². Anche quando, poi, si tratta tale tema, si incorre spesso in racconti di terzi: sono intervistati solo gli operatori sociali⁹³, si confrontano le valutazioni di docenti e volontari sui minori stranieri⁹⁴, si esaminano le percezioni degli adulti rispetto alla composizione dei gruppi giovanili⁹⁵ e raramente si coinvolgono i soggetti stessi⁹⁶.

L'antropologia dell'educazione sembra aver privilegiato i contesti educativi formali (le scuole)⁹⁷ e aver lasciato scoperto il lavoro nei contesti extrascolastici, non offrendo all'etnografo il confronto, la verifica o lo stimolo dato da categorie interpretative consolidate.

Il mio studio sceglie, quindi, di avventurarsi in questo territorio intervistando e osservando gli attori di tale spazio⁹⁸. Sebbene anche nel mio lavoro si cerchi di comprendere le opinioni e le rappresentazioni degli operatori, tuttavia essi non sono gli unici protagonisti della scena educativa, e con questa consapevolezza si è voluto dare risalto alle parole e ai comportamenti dei giovani stranieri. Avvalersi dell'etnografia,

⁹⁰ Shultz *et al.*, 1982 *Where's the floor? Aspect of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *op. cit.*, pp. 88-123

⁹¹ Gobbo, 2003d *op. cit.*: 125

⁹² Tanto che Selleri (2005) intitola un suo articolo così: "Di loro non si sa nulla: storie di immigrazione tra scuola ed extrascuola".

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ Bastianoni P., Melotti G., 2001 *Valutare e accogliere lo straniero: quale sfida per scuola e volontariato?* in Bastianoni P. *Scuola e immigrazione* Unicopli, Milano, pp. 191-216

⁹⁵ Furlotti R., 2005b *Tra ragazzi: il gruppo dei pari come luogo naturale d'integrazione* Relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia. Nella ricerca infatti si vuole capire come si configurano i gruppi di giovani per appartenenza geografica e per genere.

⁹⁶ Si rimanda alla critica di alcuni studi sul tema svolta da Bertozzi (2004a) e al capitolo 6, per l'analisi della letteratura.

⁹⁷ In realtà, Fornaca (1993) affermava lo stesso riferendosi alla pedagogia. Si possono ipotizzare alcune ragioni: la scuola è considerata prioritaria, i fondi per la ricerca non sono sufficienti per tutto e la letteratura sulla scolarizzazione permette di condurre studi sempre più approfonditi in questo settore.

⁹⁸ Si rimanda in seguito la spiegazione sulla motivazione di condurre non solo interviste, ma anche un'osservazione partecipante.

quindi, permette di considerare le persone non solo ‘oggetti di studio’, ma partners attivi⁹⁹.

In questo modo, come avrò modo di sostenere nel settimo capitolo, l’etnografia è già di per sé esperienza interculturale, perché considera ogni soggetto conoscitore e creatore di competenze culturali¹⁰⁰.

2. Dal progetto originale al progetto effettivo: motivazioni e azioni

La ricerca sugli indiani, inizialmente, doveva coinvolgere alcuni territori del Nord Italia, dove tale collettività è più numerosa e concentrata, lo scopo era quello di comparare le diverse realtà e verificare l’influenza del contesto locale (sia a livello socio-economico, sia politico) sulle scelte di vita dei giovani sikh. Dopo aver effettuato un’analisi delle fonti statistiche, per osservare la presenza di questa popolazione a livello nazionale (in particolare nelle diverse scuole) si sono individuate le aree dello studio: le province di Brescia, Cremona e Modena.

Gli indiani, a livello nazionale, nel 2002 raggiungevano le 34080 unità, ossia rappresentano il 2,3% degli stranieri, ma erano maggiormente concentrati in Lombardia¹⁰¹, Emilia e Lazio¹⁰² benché la loro presenza si conoscesse anche in Veneto e Friuli¹⁰³. Inoltre, in minor numero, si contano indiani in Basilicata e in alcune province come Terni e Napoli.

Entrando nel merito della scelta, si nota che Cremona è la città dove gli indiani rappresentano la prima collettività d’immigrati, con quasi 4000 indiani su oltre 21900 stranieri, infatti mentre Brescia¹⁰⁴ risulta esser la provincia lombarda con più indiani, Cremona è al secondo posto, ma tale popolazione a Brescia -nella graduatoria per numerosità- occupa la settima posizione, mentre a Cremona da oramai alcuni anni resta

⁹⁹ Gobbo F., 2004a *Ethnographic Research as a Re/Source of Intercultural Education*, in Trans Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften Nr.15

¹⁰⁰ *Idem.* Gobbo sostiene, tra l’altro, che “la conoscenza etnografica è sempre il risultato di una relazione tra la vita dell’etnografo e la vita dei soggetti...” (1997:14).

¹⁰¹ Qui si riportano i dati usati al momento della scelta dei territori, i dati più recenti saranno presentati nel capitolo successivo. Per Blangiardo (2005a), comunque, in Lombardia erano 21000 gli indiani, ovvero il 3,2%.

¹⁰² Caritas, 2003 *Immigrazione. Dossier statistico 2003* Nuova Anterem Roma

¹⁰³ Tomasini, 2005 *op. cit.*

¹⁰⁴ A Brescia gli indiani raggiungevano le 6300 unità su oltre i 103000 immigrati.

la principale nazionalità¹⁰⁵. A livello scolastico nelle scuole bresciane la prima cittadinanza presente è quella marocchina, mentre gli indiani sono al terzo posto (pari al 7,3%), invece nelle classi cremonesi gli indiani detengono il primato indiscusso (pari al 22,3%)¹⁰⁶.

Per la mia ricerca, però, si era scelto il distretto della bassa bresciana occidentale dove la presenza indiana è più numerosa che in altre zone della provincia, tanto che se a livello del comune di Brescia si hanno un centinaio di alunni indiani, negli altri comuni della provincia essi superano le 700 unità (8% del totale).

Riguardo a Modena, si è riflettuto sul fatto che all'interno della regione emiliana (che si conferma una delle più attraenti per gli immigrati) le maggiori incidenze di stranieri si hanno proprio a Modena e Reggio¹⁰⁷, dove il progetto migratorio si caratterizza per una certa stabilità (che consente i ricongiungimenti) e l'insediamento è più prolungato nel tempo. Sulla popolazione complessiva, infatti, i minori rappresentano il 14% del totale, mostrando che l'incidenza delle giovani generazioni tra gli stranieri supera quella degli autoctoni.

In Emilia si stimano 5.246 indiani (il 2,4%) che si concentrano in particolare nella provincia di Reggio Emilia¹⁰⁸, ma poiché i *sikh-reggiani* sono già stati oggetto di alcuni studi¹⁰⁹, si è pensato di concentrarsi sulla provincia di Modena, anche se i dati forniti dal Comune non presentano una distinzione per nazionalità¹¹⁰.

Inoltre, mi sembrava interessante considerare province che presentassero un terreno sociale differente, infatti se Cremona ha una tradizione agricola, la bassa bresciana è nota sia per il suo settore agricolo sia per la piccola-media industria, mentre il modenese vanta una buona imprenditoria. Secondo l'analisi attuata dal Ministero¹¹¹, infatti, si possono racchiudere le diverse città in alcuni cluster (in base a degli indicatori statistici che permettono di determinare le aree socio-economiche caratterizzanti il territorio

¹⁰⁵ Blangiardo, 2005a. Le due città, nonostante presentino alcune peculiarità (ad esempio Cremona ha una alta vocazione agricola, con oltre il 10% di immigrati inseriti in tale settore, contro il 4,9% di Brescia e proprio nell'ambito agricolo sembra esservi una sorta di "specializzazione etnica", si veda tra gli altri Zanfrini (2005) dato che gli operatori del settore sono per il 36,9% indiani), sono accomunate dalle modalità di arrivo degli immigrati, infatti vi sono "percorsi mirati" (Farina, 2005: 131), che li portano direttamente a Cremona nella misura del 60% e a Brescia del 57,9%.

¹⁰⁶ Secondo i dati Ismu (Blangiardo, 2005b)

¹⁰⁷ Oltre a Ravenna e Bologna, il dato del resto non sorprende dal momento che in tali zone è minore il tasso di disoccupazione.

¹⁰⁸ Regione Emilia Romagna, 2004 *L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna. Cenni sul contesto europeo ed italiano in L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna* (www.emiliasociale.it)

¹⁰⁹ Bertolani, 2003 *op. cit.*; 2005 *op. cit.*

¹¹⁰ www.comune.modena.it/serviziostatistica/index.html

¹¹¹ MIUR, 2004 *op. cit.*

italiano): Modena è inserita insieme ad altre città¹¹² nella definizione di *Il mito della nuova America*, contraddistinta per alti tassi di occupazione, imprenditorialità, reddito, consumi, ma anche per la forte presenza di stranieri pure nelle scuole, mentre Brescia e Cremona -con altre città di provincia- hanno valori più moderati per l'occupazione e la ricchezza e rientrano nel cluster *L'altra Europa verso la speranza*.

Spiegata la ragione della scelta di tali province, entro nel merito della raccolta dei dati.

Per quanto riguarda la provincia di Brescia, ho realizzato un focus group con madri straniere, una decina di colloqui con operatori e qualche intervista a giovani sikh, ma ben presto mi sono scontrata con una certa diffidenza verso la ricerca, che ha dilungato i tempi e lo svolgimento dello studio. Gli operatori scolastici e gli amministratori mostravano stanchezza verso ripetute indagini fatte nel tempo¹¹³ e soprattutto verso le interviste personali (e le boicottavano), ma anche non capivano (e, di fatto, forse temevano) perché il mio target fosse proprio la popolazione indiana che è “tranquilla”, non crea problemi, non avanza richieste ed è abbastanza invisibile o discreta (a seconda della sottolineatura).

Gli indiani, poi, sono sembrati talmente invisibili da non essere raggiungibili né per i miei informatori né per me. In territori dove non esistevano scuole secondarie e gli studenti dovevano spostarsi¹¹⁴, tale contatto era impossibile; la realtà extrascolastica, in alcuni paesi, era inesistente e, in altri¹¹⁵ poco frequentata dagli indiani; anche iniziative comunali di alfabetizzazione erano poco accolte dagli indiani, quindi avere modo di farsi conoscere è stato arduo, ma anche ipotizzare un'osservazione partecipante si è mostrato problematico. Di fatto, sono riuscita a fare solo una breve osservazione in un gruppo di alfabetizzazione per donne, frequentato però saltuariamente dalle indiane che, tra l'altro, durante la mia presenza, erano pure donne adulte, giovani madri, ma non adolescenti, come si immaginava.

Parallelamente ho iniziato a occuparmi della provincia di Modena, dove tramite dirigenti scolastici e operatori ho avuto modo di presentare la mia ricerca ad alcuni giovani sikh e, data una loro auto-selezione, ho potuto intervistare cinque giovani. Ben

¹¹² Come Roma, Bologna, Firenze, Milano ed altre città.

¹¹³ In realtà non sono note ricerche sui sikh della zona, ma i miei interlocutori si riferivano a studi fatti su altre collettività.

¹¹⁴ Per qualche corso dovevano spostarsi in comuni più grandi, mentre per di più doveva optare tra Cremona e Brescia.

¹¹⁵ In realtà alcuni C.A.G con presenze numerose di iscritti e anche di stranieri non si capacitavano della totale assenza di indiani.

presto, però, mi sono resa conto che tre di questi provenivano dalla vicina provincia emiliana¹¹⁶. Nuovamente sportelli comunali o provinciali dedicati agli stranieri (sia adulti, sia giovani) venivano trascurati dai sikh, secondo gli operatori intervistati, e quindi non erano un buon punto di partenza.

Nel frattempo, ho preso contatti con i responsabili del tempio sikh di Novellara (RE) e alcuni Assessori locali, dal momento che gli indiani sono noti in tale zona per il loro positivo inserimento e per alcune iniziative, che li rendono visibili. Inoltre il tempio in questione è il più grande in Italia e in esso confluiscono (almeno per alcune festività) sikh da molte regioni (Emilia e Lombardia, *in primis*, ma pure Veneto, Piemonte, Toscana...). Appurata una buona disponibilità e, anzi, un interesse per la ricerca in oggetto, ho iniziato a dirigere la mia attenzione su tale contesto, sostituendo la zona del modenese con i distretti socio-sanitari di Correggio e Guastalla¹¹⁷. È avvenuta così una deviazione dal piano di ricerca, situazione che si ritiene essere altamente probabile perchè l'etnografia si incentra intorno a compromessi e scorciatoie...¹¹⁸

La ricerca è partita da un nuovo studio dei dati: infatti, proprio a Guastalla e a Correggio, oltre a Reggio Emilia, vi è la più alta incidenza provinciale della popolazione non comunitaria sul totale della popolazione¹¹⁹ e la presenza indiana (che è al terzo posto a livello provinciale) mantiene le prime posizioni a Guastalla (con il 28%) ed a Correggio (con il 25%)¹²⁰.

Dopo avere cercato di condurre una mappatura delle attività del territorio, sono state condotte una quindicina di interviste semi-strutturate a adolescenti sikh (presenti nel tempio), sono state intervistate alcune figure ritenute chiave, quali docenti, mediatori, assessori e genitori sikh e infine anche tutti gli educatori presenti nel tempio.

Parallelamente ho svolto un'osservazione partecipante al tempio secondo una modalità che potrebbe essere definita selettiva intermittente¹²¹, perchè è avvenuta durante alcune fasi delle funzioni religiose, ma soprattutto nei gruppi informali di giovani (che si

¹¹⁶ Dato confermato dal rapporto della Provincia di Modena (2004), che descrive la forte mobilità regionale dovuta alla scelta e alla frequenza scolastica.

¹¹⁷ Nel cui distretto è compreso anche il comune di Novellara.

¹¹⁸ Troman G., 2003 *Racconti dell'interfaccia: la pubblicazione della ricerca etnografica per la politica educativa* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*: 118

¹¹⁹ Infatti, l'incidenza è del 9,1% a Guastalla, mentre a Correggio è pari al 8,2% (Furlotti, 2005a)

¹²⁰ Furlotti R. (a cura di), 2002 *Stranieri a Reggio Emilia Rapporto 2002* Provincia di Reggio Emilia

¹²¹ Jeffrey B., Troman G., 2006 *Time for ethnography* in Troman G., Jeffrey B., Beach D. *Researching education policy: ethnographic experiences* The Tufnell Press, London: 28

trovavano in alcune stanze del tempio) e durante alcune lezioni di hindi, fatte per i ragazzi indiani.

Tuttavia, il materiale ottenuto nella provincia cremonese¹²², a conclusione di questa fase di raccolta dati, si è rivelato molto più ampio e significativo di quello delle altre realtà. Come si vedrà, non è solo una questione di quantità di contatti e incontri avuti, ma si tratta di una conoscenza più profonda con i *sikh-cremonesi* e con il territorio locale. Si è, pertanto, deciso che una comparazione sarebbe risultata forzata e avrebbe, invece, finito per ridurre l'analisi del contesto cremonese. Probabilmente la differenza è data dal fatto che a Cremona vi è stata quella "immersione" che ha permesso di avere un "quadro che comprenda attori e contesti" e può portare a un "livello di analisi più fine delle tipologie descrittive, dando così conto di comportamenti e modalità opposti tra loro e messi trasversalmente in atto..."¹²³.

2.1 Tappe della ricerca a Cremona

Analizzo ora le tappe della ricerca a Cremona.

Per l'etnografia (soprattutto a Cremona) mi sono avvalsa di differenti metodi di ricerca nella convinzione che questo consenta una "triangolazione"¹²⁴ e quindi permetta di leggere la realtà nella sua complessità. Infatti, come nota Woods, le informazioni acquisite con una metodologia si arricchiscono o si modificano quando si confrontano con quelle ottenute con altre modalità; direi che l'uso di varie tecniche di ricerca permette di sfumare, di non prendere per assoluto quanto si ricava con uno solo strumento¹²⁵. Come si vedrà, ad esempio, l'uso esclusivo delle interviste può essere fuorviante, perché si rischia di accettare le parole degli intervistati come una realtà e non come una narrazione che risente del momento, del rapporto con il ricercatore, delle ipotesi su quanto costui/costei vuole sentirsi dire, sulla fiducia nella ricerca e nella persona che fa ricerca. Spesso la sensazione è che gli indiani ipotizzano cosa vogliono sapere gli italiani e facciano il gioco degli specchi, ossia rimandino solo le parti belle (vere o desiderate) dell'Italia. Il non conoscere chi fa ricerca, poi, fa temere che questi sia suscettibile, si offenda in prima persona se si critica il "suo" paese. Forse

¹²² Come si vede nel paragrafo successivo.

¹²³ Troman, 2003 *op. cit.*: 148

¹²⁴ Woods, 2003 *op. cit.*: 28

¹²⁵ Anche Bianco (1994) e Ogbu, Sato, Kim richiamano l'opportunità di approcci multimodali, perché "diversità, realtà, complessità sono i punti di forza dell'etnografia" (1996: 79).

l'intervistato sente il bisogno di semplificare la sua vita¹²⁶ per permettere al ricercatore di incasellarla nei propri schemi e partendo dalla riflessione di Piasere¹²⁷ possiamo ipotizzare che sottoporre delle domande a un immigrato può essere visto (da lui) come una modalità coercitiva prodotta dalla società dominante. Credo soprattutto che ogni intervista sia una costruzione di un pezzo di storia e che come tale può variare, perché come dice un giovane: *“Queste domande sono già state fatte molte volte e rispondo sempre in un modo diverso”*, perché cambiano le condizioni personali, le riflessioni, le emozioni e con il colloquio si coglie un momento di questa vita, ben più ricca e articolata¹²⁸. Così, anche l'utilizzo del focus group ha permesso la creazione di storie del gruppo che si rafforzano e legittimano anche la narrazione delle emozioni più forti, quelle che magari singolarmente si sarebbero taciute, tanto è vero che le espressioni più dure, le critiche e le recriminazioni contro la scuola e gli insegnanti si sono raccolte con questa metodologia.

Avere la possibilità, allora, di confrontare i racconti con l'osservazione della quotidianità, magari in più ambiti, permette di guardare oltre quelle parole, di cogliere i non detti, di far in modo che certe esperienze si vivano, si sperimentino. Se del resto per ottenere una visione dinamica dell'educazione servono, oltre alle microetnografie nella classe, lo studio di comunità e di altre istituzioni collegate alla scuola¹²⁹, il mio lavoro cerca di coprire tutti questi ambiti.

A Cremona sono state condotte una decina di interviste singole a giovani sikh¹³⁰ e due focus group su gruppi reali¹³¹: uno in un doposcuola frequentato esclusivamente da minori stranieri che devono perfezionare le proprie competenze linguistiche. Il secondo ha coinvolto un gruppo di soli maschi sikh che si trovano spontaneamente per condividere danza e sport tradizionali. I partecipanti a quest'ultimo focus rappresentano alcune caratteristiche a sé: sono per lo più lavoratori e autonomi nei trasporti, avendo la maggior parte raggiunto o superato la maggiore età¹³².

¹²⁶ Come ricorda Tosi Cambini (2004)

¹²⁷ Piasere L., 1997 *Etnografia Romani' ovvero l'etnografia come esperienza*, in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, pp.35-80

¹²⁸ Infatti, Tosi Cambini (2004) avvisa che le storie raccontate non sono verità oggettive, ma sono frutto di rielaborazioni.

¹²⁹ Come nota Heat (1982)

¹³⁰ Preciso fin da ora che tutti i soggetti intervistati e “osservati” (così come gli enti, le scuole...) saranno sempre indicati con nomi di fantasia, per rispettare la riservatezza e l'anonimato.

¹³¹ Per gruppi reali ci si riferisce a quei gruppi composti da persone che già si conoscono, distinguendo così rispetto a gruppi nominali composti da persone che non si conoscono (Bezzi, 2006).

¹³² Tuttavia non sarà qui presentata l'analisi dei focus, per ragioni di spazio.

Ad eccezione dei giovani di tale gruppo, quindi, la maggior parte dei soggetti che hanno accettato l'intervista frequenta ancora la scuola (per lo più istituti professionali o corsi di formazione provinciale), infatti solo due sono disoccupati: uno in seguito ad un drop-out, mentre l'altra dopo aver terminato un corso professionale e non aver trovato sbocchi lavorativi.

Il primo dato rilevante è una disparità di generi: le persone disponibili all'intervista individuale sono per lo più femmine. Molti maschi hanno rifiutato l'intervista, ma qualcuno ha richiesto una conversazione informale, privilegiando un rapporto più spontaneo e al tempo stesso dandomi così l'opportunità di porre domande e ottenere risposte significative in un contesto meno strutturato. Tali colloqui¹³³ sono per me importanti e degni di considerazione, a volte, proprio perché più spontanei e improvvisati: sono fonti preziose di informazioni, ma per rispettare i crismi metodologici sono considerati come testimonianze e non interviste vere e proprie.

L'età degli intervistati a livello individuale varia dai 15 ai 20 anni, mentre i focus group hanno coinvolto un target più vario: il primo infatti si è rivolto a degli studenti di scuola media, mentre il secondo a giovani dai 17 anni ai 30.

Nessuno di loro vive in città, ma in paesi (più o meno grandi) della provincia, perché i loro padri lavorano, generalmente, nelle aziende agricole della zona. La maggior parte di essi, poi, ha la madre casalinga e spesso con scarse conoscenze della realtà e della lingua italiana. Le caratteristiche sociali sono simili anche per quella ventina di indiani con cui ho avuto conversazioni informali, nonostante essi siano in maggioranza maschi e la loro età sia più vasta (infatti, va dagli 11 ai 20).

Il gruppo di giovanissimi che si è prestato al focus- group, invece, è particolare: tutti gli intervenuti fanno parte di un doposcuola e sono stati coinvolti dalla loro educatrice, che ha pure provveduto a chieder l'autorizzazione dei genitori e del Comune (ente promotore del doposcuola stesso).

Questi colloqui sono avvenuti durante l'attività ordinaria del Servizio, in due diverse giornate, e hanno coinvolto otto minori, di cui quattro sikh. Il focus è stato fatto precedere da un'osservazione partecipante¹³⁴ con il duplice scopo di raccogliere materiale utile per la ricerca e di creare un clima disteso, confidenziale, abbattendo dubbi e resistenze sull'utilità effettiva della ricerca. Nelle prime occasioni di incontro,

¹³³ I colloqui informali sono avvenuti con testimoni privilegiati e con una ventina di giovani indiani.

¹³⁴ Di cui si darà conto nel cap. 6, parlando del centro cosiddetto "Riservato".

infatti, alcuni minori particolarmente problematici e segnalati ai Servizi Sociali hanno espresso il timore che la mia presenza servisse per raccogliere informazioni sul loro comportamento da riportare poi ai Servizi stessi. La frequentazione al doposcuola, la mia messa in gioco, il rapporto che l'educatrice ha instaurato con me, la scelta di prendere pochi e generali appunti solo sulle attività svolte e poi di farli leggere hanno fatto sì che la mia osservazione diventasse non solo naturale, ma quasi un premio per la loro attività. La comunicazione di eventuali mie assenze al contrario sembrava assumere connotazioni punitive (*“Ma la prossima volta facciamo i bravi”*). In tale clima i ragazzi hanno fatto propria la richiesta di una mia presenza costante e poi di un'intervista per raccogliere le loro idee e storie.

Il secondo focus group, invece, ha avuto una minore preparazione, perché i soggetti, già grandi, hanno compreso subito il senso di tale incontro e lo hanno letto come la possibilità di far conoscere il gruppo, le motivazioni, la storia e gli scopi. Del resto il loro intento è quello di portare avanti le proprie tradizioni e di diffonderle in Italia, quindi l'incontro con “l'altro”, l'italiano, è sia uno sperimentarsi come interlocutori, sia una strada da percorrere per abbattere pregiudizi e preoccupazioni.

Accanto al tentativo di conoscere rappresentazioni e storie di giovani sikh, ho voluto sondare come alcuni testimoni privilegiati vedano tale realtà: sono stati contattati esponenti significativi della “comunità” sikh, responsabili del tempio, mediatori... così come sono state condotte una decina di interviste a operatori di attività educative extrascolastiche e di corsi di alfabetizzazione. Allo stesso modo ho svolto altrettanti colloqui con insegnanti di scuole secondarie di primo e secondo grado.

Parallelamente ho potuto fare delle osservazioni partecipanti: tre sono state condotte nell'extrascuola (una risale, in realtà, al 2003 in occasione dello svolgimento di una ricerca condotta per l'università di Torino) e altrettante in diverse classi scolastiche. Essendo la realtà *sikh-cremonese* a me nota da anni¹³⁵, poi, mi sono state aperte le porte di case sikh e qui ho potuto raccogliere alcune delle informazioni più private e confidenziali, ma soprattutto sono riuscita a calarmi nel contesto tanto da potere intuire alcune chiavi di lettura.

¹³⁵ Infatti mi occupo di sikh dal 1998, anno in cui ho iniziato la mia ricerca di laurea e da quel momento ho sempre mantenuto contatti con alcune famiglie, perché, come dirò in seguito, varie sono state le occasioni professionali -e non solo- di intensificare tali rapporti. Del resto, come nota Ogbu (1996a) per ottenere dati più affidabili bisogna basarsi sia sulla ripetuta partecipazione alla vita comunitaria, sia sulle varie tecniche di raccolta dati, ma anche sui pettegolezzi...

L'inserimento nel territorio, inoltre, mi ha reso possibile sapere di (e frequentare) alcuni incontri alla cittadinanza sulla cultura sikh, tenuti da conoscitori più o meno qualificati della materia o da sikh stessi.

Venendo allo specifico dell'osservazioni in ambito educativo: ho svolto il mio studio in tre servizi extrascolastici che si presentano estremamente diversi tra loro più che per utenza, per organizzazione. Essi saranno descritti e analizzati nel capitolo 6, tuttavia qui mi limito a delinearne alcune caratteristiche. Due di questi centri sono voluti e finanziati da piccoli comuni del cremonese, ma uno di questi dopo due anni di attività è stato chiuso per necessità economiche. L'ex-servizio si poneva come centro d'aggregazione ed era strutturato in due fasi: quella del sostegno ai compiti/allo studio (in cui si inseriva anche l'alfabetizzazione) e quella successiva dello svago. La presenza di giovani (italiani e non) delle medie e delle superiori variava nel tempo, ma i sikh erano i più costanti. L'osservazione si è svolta da marzo a giugno 2003.

L'altro servizio comunale osservato, invece, si rivolge solo ad adolescenti stranieri delle medie, segnalati dalla scuola. Nasce per "insegnare le regole" di convivenza, ma si trasforma in luogo di apprendimento linguistico-culturale. L'etnografia è durata per tutto il mese di febbraio 2006.

L'ultimo servizio considerato è voluto da un'organizzazione cattolica ed è a Cremona, anche se poi raccoglie iscritti da diversi paesi della provincia. È un doposcuola per utenti delle medie e delle superiori, in teoria è per tutti quelli che hanno difficoltà nello studio, ma di fatto è frequentato solo da stranieri. Essendo la frequenza libera, non si sa mai chi sarà presente ma i sikh che si sono alternati nel corso dell'osservazione sono una decina, sebbene poi solo 3 siano costanti. La mia frequenza è durata da marzo a giugno 2005 e ha avuto, in seguito, occasionali ritorni e osservazioni intermittenti nei primi mesi del 2006.

Per quanto riguarda l'osservazione nelle classi, bisogna precisare che due di queste sono di uno stesso istituto professionale, ma di indirizzi e anni diversi, mentre l'ultima classe fa parte dei Centri Territoriali Permanenti e coinvolge solo adolescenti arrivati in Italia da poco.

L'istituto professionale è stato scelto perché è particolarmente frequentato da giovani sikh, per lo più femmine, anche se poi essendo molto grande e composito, in poche sezioni si trovano più alunni indiani assieme, così sono state selezionate una classe prima con due sikh iscritte (sebbene poi una di esse sia tornata in India per un lungo

periodo, coincidente con la mia osservazione) e una quarta con una sola sikh, perché dopo il biennio si è visto un calo di presenze di indiani.

In entrambe le classi ho condotto un'osservazione quotidiana di un mese (di cui si parlerà del quinto capitolo), mentre al C.T.P ho partecipato a due delle tre lezioni settimanali per due mesi, conoscendo cinque sikh, ma tale etnografia non sarà presentata qui.

Ho, infine, condotto sempre in ambito scolastico, un'ulteriore osservazione durante le lezioni di un corso professionale e altre durante le giornate d'orientamento in un CFP e nella scuola professionale in cui ho svolto l'osservazione.

La conoscenza e la frequenza delle famiglie sikh mi ha permesso, inoltre, di osservare vivendo¹³⁶, di sperimentare e condividere parti di vita, anche se poi certe informazioni non sono diventate “dati”...: andare a trovare gli indiani, partecipare alle loro feste (di compleanno o religiose), accompagnarli a fare spese o quando si ritrovano con altri mi ha fatto conoscere le tradizioni, le dinamiche familiari o amicali, le sfumature, ma pure le contraddizioni... Ho anche imparato che “saper domandare significa in molti casi anche saper non domandare”¹³⁷.

3. Note sulla metodologia di ricerca: io e i sikh nel tempo¹³⁸

Poiché il mio rapporto coi sikh-cremonesi nasce nel 1998, ritornare sul campo per la ricerca di dottorato ha fatto sì che scaturissero alcune riflessioni sull'esperienza etnografica e sulla difficoltà di tracciare, tra le diverse ricerche che ho svolto, distinzioni non tanto e solo temporali, ma anche concettuali.

“É impossibile distinguere nettamente tra la mia esperienza etnografica [...] e la mia esperienza-e-basta” così introduce Piasere il suo saggio¹³⁹ e così mi sento io se penso a quanti diversi ruoli ho giocato nel mio rapporto con i sikh e se cerco di capire quanto una di queste esperienze abbia influito sull'altra. Tesista curiosa di cogliere tutto quello che si poteva, ma pure educatrice domiciliare prima (sentita e rispettata come “la

¹³⁶ Si veda Olivier de Sardan J.P, 1995 *La politique du terrain* in “Enquete” I, pp.71-112, cit. in Tosi Cambini, 2004.

¹³⁷ Tosi Cambini, 2004 *op. cit.*: 267

¹³⁸ Il paragrafo è la sintesi e il ridattamento di quanto scritto in Galloni F., 2007d *Etnografia: scelta metodologica e non solo* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimerur, Padova (in press)

¹³⁹ Piasere, 1997 *op. cit.*: 35

maestra”) e extrascolastica poi, confidente e amica per alcuni, “zia/sorella maggiore” per altri, osservatrice attenta nei momenti di feste o socializzazione tra indiani, ricercatrice con altri indiani... dire quanto quelli con cui, poi, ho approfondito il rapporto mi abbiano accettato per il ruolo che ricopro, le conoscenze sulla loro cultura, le sintonie personali è per me impossibile.

È difficile smettere, nelle case sikh, i panni della maestra perché con tale ruolo mi vedono, soprattutto gli adulti, e al rispetto per tale figura richiamano i figli, che invece oramai mi trattano più come una “zia” appunto, un’amica grande a cui chiedere informazioni (da come fare una cioccolata, a dove andare per trovare un lavoro), a cui confidare segreti, gioie e ansie..., ma è difficile pure confinare l’interesse etnografico alle interviste o ai momenti definiti per questo o poter spiegare all’esterno tutto quello che ho ricavato.

La raccolta, infatti, è un processo continuo, coinvolge la mente¹⁴⁰, i sensi (ci sono degli odori che io connoto come indiani e che mi definiscono spesso quel contesto), i sentimenti (gli affetti per alcuni, ma pure la rabbia per certe situazioni, la commozione di quando mi immedesimo in qualcuno)¹⁴¹, i sogni¹⁴²... ma molte volte è fatta di sensazioni difficili da rendere o da spiegare, e che sembrano in tutti i casi non-scrivibili perché proprie (e quindi percepite come non “scientifiche”). A volte emerge improvvisamente un ricordo e quell’evento assume un significato nuovo¹⁴³, anche perché forse è proprio questa la conoscenza “totale” di cui parla Piasere, che usiamo per dar senso a quanto raccogliamo¹⁴⁴.

Se la conoscenza etnografica è “il risultato di una relazione”¹⁴⁵, è arduo per me delimitare nettamente il senso di quella relazione: infatti, quando ho iniziato a occuparmi di indiani per la tesi, capivo che la frequenza dei rapporti, la sintonia che scattava con qualcuno, una certa confidenza e fiducia costruiti col tempo portavano a incontri più veri, significativi umanamente, ma anche ricchi di informazioni e sensazioni utili per l’etnografia stessa. Col tempo il mantenere certi rapporti, il ridefinirli (perché magari non c’erano più ragioni professionali per incontrarsi, ma solo

¹⁴⁰ Per le conoscenze che si mettono in campo ma pure per quel richiamo alla razionalità a cui si ricorre ogni tanto.

¹⁴¹ Per quella “compartecipazione emotiva” di cui parla Tosi Cambini (2004: 40)

¹⁴² Nel senso sia delle speranze che coltivi per qualche bambino, sia dei sogni che ti affollano la notte e ti danno chiavi interpretative nuove...

¹⁴³ Del resto della natura *open-ended* dell’etnografia parla anche Hymes (1996).

¹⁴⁴ Piasere, 1997 *op. cit.*: 67

¹⁴⁵ *Idem*: 75. Anche perchè, dice Hymes (1982), un etnografo è egli stesso strumento della sua ricerca.

la voglia di vedersi, aggiornarsi), il mettersi maggiormente in gioco come persona e non solo per il ruolo, il crescere di conoscenza, fiducia, rispetto, affetto ha ampliato uno scambio reciproco e ha, almeno in alcuni casi, permesso una visione più reale delle persone: alcune mamme hanno iniziato a raccontare anche aspetti prima custoditi gelosamente, a chiedere aiuti e consigli o a darli più direttamente, a mostrarsi in modo sincero e meno formale, a considerarmi e farmi sentire “una di famiglia”. L’interazione a questo punto è cambiata, richiede maggiore disponibilità e diventa anche una bonaria sgridata quando involontariamente vengo meno alle loro norme, soprattutto legate all’ospitalità: ad esempio, il breve saluto di cortesia, prima accettato, ora è trovato insoddisfacente e con poco senso (è una concessione di tempo troppo breve e quindi sterile).

Mentre con i ragazzi superare i confini dei ruoli è diventato automatico (dopo un po’ di incontri e pure scontri), con gli adulti il rapporto è stato più lento e cauto, c’è stata una graduale messa alla prova dandomi poco alla volta informazioni su di sé, sulla famiglia e la cultura, come per vedere come reagissi davanti ad alcune differenze, ad alcuni aspetti critici... Soprattutto è stato molto valutato il potersi o meno riferire negativamente agli italiani e/o criticare alcuni valori occidentali, le nostre istituzioni, con l’attenzione marcata a non offendermi, confermandomi che l’etnografo non è considerato solo come persona, ma anche come categoria culturale¹⁴⁶.

Invece, appunto, con i minori è bastato fare “l’adulto al minimo”¹⁴⁷, ossia stare con loro, giocando e scherzando, ascoltare e mostrare di non tradire la loro fiducia, raccontare di sé, accettare parole e comportamenti più degni di amici che non di rapporti educatori/utenti o adulti/bambini, il venirsi incontro, ma anche il dirsi le cose come stanno, arrabbiarsi (mostrando loro che comunque non si incrina mai il rispetto) ed ecco che il rapporto è costruito ed apprezzato. Questa relazione nata e sviluppata per quanto riusciva a darmi, trasmettermi, insegnarmi umanamente, è stata poi occasione continua di apprendimento anche etnografico, ma in fondo non mi sembrava esserci un problema: perché tutto ciò mi apriva la mente, ma non era usato per scopi professionali specifici.

Una volta costruita però tale amicizia, o almeno una buona confidenza, ritrovarsi a essere nuovamente interessati a loro anche dal punto di vista etnografico è stato per me motivo di confusione e dubbi: quanto mi dicono, lo dicono all’amica o alla ricercatrice?

¹⁴⁶ Piasere, 1997 *op. cit.*

¹⁴⁷ Woods, 2003 *op. cit.*: 42

Quanto posso chiedere senza abusare della loro fiducia...? Quanto chiederei loro se fossi solo un'amica?

Condividendo l'idea di Vasquez Bronfman, per cui è essenziale definire "obiettivi, basi e limiti morali" di tale lavoro, arrivando anche ad una "introspezione" di sé, mi chiedo: sebbene abbia domandato a queste persone di "diventare soggetti di osservazione"¹⁴⁸, quanto la nostra "amicizia" ha inciso e li ha influenzati? Un ragazzo meglio di altri precisa che ha parlato durante l'intervista anche di aspetti personali in nome della nostra conoscenza e, allora, fin dove arrivare a sondare? Del resto proprio permettendo a questo lavoro di interrogare anche me stessa, mi chiedo quanto entrerei nel personale con un amico. So di apprezzare molto i racconti e soprattutto chi riesce ad aprirsi ed andare nel profondo, ma so anche che in una relazione ascolto attentamente e con partecipazione, ma raramente pongo domande soprattutto se delicate e/o dirette. Allora se qui "scavo" un po' di più nelle loro narrazioni non mi pongo del tutto da amica, ma faccio prevalere la ricercatrice? Probabilmente c'è da dire che questi sono problemi miei, mentre i miei interlocutori hanno accettato il gioco... e talvolta hanno apertamente manifestato di gradire anche questa mia modalità.

D'altra parte "la lunga permanenza" sul campo è necessaria per accedere ai significati della complessità della vita sociale¹⁴⁹, quindi questa esperienza è di fondamentale importanza per le mie ricerche attuali e questi *indiani-amici* sono in qualche modo degli informatori speciali e insostituibili. Se questo rapporto, utile e insieme problematico, mi ha posto molti dubbi etici, credo, però, di avere trovato un senso. In alcuni casi, infatti, i miei interlocutori sembrano avere ricavato anche loro qualcosa: quelle domande li hanno portati a riflettere su sé o su aspetti sociali, culturali... che prima non li avevano sfiorati¹⁵⁰. Per questo mi auguro che il mio lavoro frutti anche a loro in termini di conoscenze e consapevolezza di sé e di ciò che li circonda.

Inoltre, se Piasere parla di "etnografia processuale"¹⁵¹ per dire che varia nel tempo al variare di oggetti e soggetti della ricerca, non posso non pensare come quei bimbi interpellati in una prima ricerca, ora siano adolescenti magari in cerca di lavoro o con una moglie da imparare a conoscere a distanza. Ma i cambiamenti sono pure quelli interni e profondi: hanno cambiato gli stili relazionali, le abitudini, i pensieri, non

¹⁴⁸ Vasquez Bronfman A., 2003 *Costruzioni e applicazione del metodo etnografico: analisi di un'esperienza di ricerca* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*: 166-167

¹⁴⁹ Woods, 2003 *op. cit.*

¹⁵⁰ Così come in qualche caso mi è stato detto.

¹⁵¹ Piasere, 1997 *op. cit.*: 35

sempre però consapevolmente, anzi a volte hanno bisogno di un riscontro esterno per prenderne atto e io vengo interpellata come chi ha visto un percorso e può esprimere un parere. Così gli indiani mi passano le loro sensazioni e le loro idee su come mi sentano diversa da quando mi hanno conosciuta... Però il grande cambiamento che loro si aspettavano, ossia che finalmente mi sposassi, non avviene e ciò li lascia perplessi e/o li fa pensare ad un intervento diretto per risolvere questa situazione: combinarmi un matrimonio. Se, infatti, per qualche anno hanno interpretato il fatto in questione come una scelta strana ma in linea con la mia cultura, ora iniziano a pensare che sia un problema personale e che forse il loro approccio potrebbe essere risolutore. Nel tempo poi hanno messo alla prova le mie convinzioni, la mia accettazione di parte della loro cultura, la radicatezza di alcuni valori occidentali e hanno probabilmente concluso che non li giudico negativamente e potrei adattarmi anche ad un marito indiano... e questa è la prova maggiore, forse, di un reciproco “incontrarsi” e “integrarsi”. Infatti, anche se “non è possibile cancellare o sospendere le proprie esperienze, valori e credenze”¹⁵², credo che si possa imparare ad accettare nuovi valori e pure a capirli. Il mio convinto femminismo non è sconvolto come un tempo dall’idea di un matrimonio combinato, anzi ora trovo un senso a questa modalità, ne vedo le loro buone ragioni e mi trovo a “difendere” questo uso verso chi (soprattutto donne) grida allo scandalo e alla violazione delle libertà. Probabilmente in questa conoscenza approfondita con alcuni indiani senza un’esplicitazione diretta abbiamo imparato a capirci reciprocamente: loro hanno intuito che non li giudico, che ho aggiunto altri modelli culturali ai miei, io ho compreso le loro idee e credenze, ho provato a interpretarle senza che i miei schemi concettuali originari fossero tanto dominanti da oscurare nuove prospettive e ho provato a sentire tutto sulla mia pelle (anche quello che prima mi sembrava la questione che segnava più fortemente la distanza tra noi¹⁵³).

Comunque, tornando alla metodologia in questa nuova ricerca, il cambiamento dei miei intervistati si è visto anche nel modo in cui accettano l’intervista. Quando feci la tesi non ebbi problemi a fare molte delle interviste servendomi del registratore, che

¹⁵² Jeffrey B., 2003 *Come “descrivere” i luoghi della ricerca etnografica* in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell’educazione in Europa* Unicopli, Milano: 142

¹⁵³Tra l’altro questo provare a entrare in tale ottica mi ha permesso di vedere che l’attenzione nel cercare l’uomo più adatto a me era alta e davvero partiva da come ero io, così che ho potuto sentirmi protetta e ho vissuto il loro tentativo (che lì poi si è fermato) simile agli incontri al “buio” combinati dagli italiani con le stesse intenzioni.

incuriosiva i miei interlocutori così da diventare quasi punto d'attrazione¹⁵⁴. Ora invece il registratore non ha lo stesso fascino e anzi intimorisce qualcuno, che chiede di non usarlo, perché teme di distrarsi con quello, di dire cose “sbagliate” che poi restano, di essere sentito da altri o perché in realtà non apprezza la sua stessa voce... La differenza più forte è, tuttavia, la modalità di accesso al campo: per la prima ricerca non fu difficile innescare una catena di contatti, sulla base di conoscenze, con la tipologia di ricerca detta “a valanga”, mentre ora è per me arduo domandare un favore a chi mi pare già stia facendo molto per me, ma anche quando riesco a chiedere ciò, i miei interlocutori prendono tempo, per pensare a qualcuno, per chiedere la disponibilità e a volte nel frattempo dimenticano o ottengono rifiuti così io mi sento aggravata da tale situazione. Non si può non considerare poi il grande cambiamento avvenuto nella scuola: una forte insistenza sulla privacy partita dall'alto ha portato molte incertezze su cosa dirmi, dove farmi andare, quali dati fossero “sensibili” e di conseguenza è stato più volte espresso il bisogno di passare dai vertici anche per concedermi un'intervista personale, così come, forse più comprensibilmente, per segnalarmi nomi di studenti. La necessità di documentazioni e permessi rallenta così molti processi e incontri e porta pure qualche riflessione a più ampio respiro su contraddizioni e utilità di tali accorgimenti¹⁵⁵. Accanto a queste e altre difficoltà dovute a eventi esterni¹⁵⁶, vi sono pure incontri che aprono possibilità impensate, ma sollevano questioni metodologiche diverse (ad esempio, in un'osservazione che è proposta all'ultimo e si improvvisa è il caso di dire l'obiettivo della ricerca, come sostiene Vasquez Bronfman? Come? Soprattutto se senti che altri professionisti hanno in mano le regole del gioco, come tutelare il diritto dei soggetti di sapere, con l'esigenza di non smascherarsi o non far sentire qualcuno, come i giovani indiani, oggetti di studio?).

3.1 L'analisi del materiale

Tra il conoscere e capire una situazione e la diffusione dei risultati vi sono, poi, degli scogli da superare, che vanno al di là dell'ansia da foglio bianco. C'è una sorta di

¹⁵⁴ Lo guardavano, maneggiavano, si ascoltavano mentre parlavano e qualcuno mi ha chiesto, e ha ottenuto, la cassetta registrata.

¹⁵⁵ C'è chi non ha mancato di farmi notare come poi esistano telecamere nei pressi di alcune scuole e così via.

¹⁵⁶ Chi dà appuntamenti fantasma, chi tira alla lunga la possibilità di fissare una data, i problemi burocratici per avere accesso a enti, dati, istituzioni...

gelosia e difficoltà di raccontarsi, perché queste informazioni non sono quelle apprese da un testo, ma sono quelle vissute, che hanno lasciato segni profondi e che, mentre le narri, ti rimettono in gioco e parlano anche di te. Sembra così che perdano intimità e valore, come se in qualche modo si banalizzassero.

Se è vero che “narrare momenti di convivialità, riportare racconti e avvenimenti, alcune cronache di tempi trascorsi assieme, pensieri e valutazioni espressi dalle persone, rappresentano [...] la migliore via per far emergere ed indagare i vissuti interiori e [...] farci capire il significato di certe pratiche...”¹⁵⁷, bisogna precisare che in molti casi rendere palesi quei vissuti pare quasi improprio.

In questa ricerca di un equilibrio tra il narrare quello che succede e il tutelare l'intimità dei soggetti coinvolti, si viene a collocare un nuovo scoglio: l'interpretazione.

In molti casi le ricerche si concludono con delle categorizzazioni, che servono a rendere sinteticamente evidenti alcune ricorrenze e chiavi di lettura. Ad esempio, vi è una descrizione/interpretazione interessante¹⁵⁸ che suddivide le ragazze asiatiche, che vivono in Gran Bretagna, in gruppi: *Gang Girls*, *Survivors*, *Rebels*, *Faith Girls*.

In una prima fase, proprio tale modello sembrava potesse essere verificato anche per le sikh-italiane. Secondo l'analisi di Shain, infatti, le ragazze possono essere descritte come: a) *gang girls*: quelle che fanno azioni di resistenza e si chiudono in gruppi di sole connazionali; b) *survivors*: quelle che scelgono dove applicare i diversi modelli culturali e non contrappongono le due culture; c) *ribelli*: le giovani che rifiutano la propria cultura e vedono i propri genitori retrogradi; d) *faith girls*: quelle ragazze che si identificano per la religione più che per l'etnia.

La categorizzazione proposta dall'autrice per il contesto britannico, sebbene affascinante, non può tuttavia includere tutte le differenze, i comportamenti, anche contraddittori, delle ragazze sikh, osservate nel contesto cremonese. Inoltre, ancora prima di arrivare a tali conclusioni, si è temuto che questo modello rischiasse di de-personalizzazione gli stessi soggetti¹⁵⁹.

La mia difficoltà di categorizzare le persone si muove dal fatto che esse sono appunto *persone* e le relazioni e gli elementi di vita che essi rappresentano non sono facilmente racchiudibili in schemi: inquadrare i casi ha un valore descrittivo e immediato, tuttavia può togliere la ricchezza, l'umanità, la profondità dei soggetti. A tal punto mi soccorre

¹⁵⁷ Tosi Cambini, 2004 *op. cit.*: 161

¹⁵⁸ Shain F., 2003 *The schooling and identity of Asian girls* Trentham Books, Stoke-on-Trent

¹⁵⁹ Jeffrey B., 2006 *How to describe ethnographic research sites* in Troman G. *et al.*, *op. cit.*: 66

anche Troman che ritiene l'unidimensionalità delle categorie non raffiguri pienamente persone reali e non colga né le “contraddizioni tra valori e pratiche” né le “strategie di coping”¹⁶⁰. Inoltre, tale schematizzazione sembra togliere spazio all'empatia¹⁶¹.

La difficoltà, le correzioni delle mie ipotesi teoriche e l'analisi finale verranno descritte in seguito, qui mi limito a dire che una celebre frase -“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre ma nell'avere nuovi occhi” (Proust)- racchiude bene il mio percorso. Infatti, di *sikh* mi sono occupata e mi occupo, ma è cambiato lo sguardo, più sfumato di una volta, maggiormente alla ricerca di complessità...

¹⁶⁰ Troman, 2003 *op. cit.*: 152

¹⁶¹ *Idem*

Capitolo 3

Il contesto scolastico in provincia di Cremona

*“Nulla ha significato se non è visto in alcun contesto...
prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato”*

(Bateson, 1986: 30-31)

1. Una panoramica quantitativa sull’immigrazione indiana in Italia e a Cremona

L’ISTAT dichiara che gli stranieri residenti in Italia sono 2.670.514, di questi oltre 61.800 sono indiani¹⁶² ed è interessante notare l’incremento di quest’ultima popolazione: infatti, gli indiani passano da 27.000 del 2001 a 54.000 nel 2005¹⁶³ a 61.800 nel 2006¹⁶⁴.

Più dell’80% degli indiani risiedono in comuni non capoluogo¹⁶⁵ e soprattutto in Lombardia, Emilia e Lazio; tuttavia Cremona è l’unica realtà in cui essi rappresentano la collettività più numerosa, essendo il 18,1% degli stranieri (ossia 4.127)¹⁶⁶.

Il dato è degno di attenzione perché a Cremona l’incidenza degli immigrati sul totale della popolazione residente si attesta attorno al 6,5% e unendo le percentuali delle collettività più numerose (indiana, marocchina, albanese e rumena) si supera il 60% del totale degli immigrati¹⁶⁷.

La popolazione indiana merita un’ulteriore analisi per altre sue caratteristiche: a) ha presentato, per anni, nel territorio cremonese tassi di incremento superiori al 20%¹⁶⁸; b) si concentra soprattutto nei piccoli comuni, infatti si stima che il 93% di indiani viva nei paesi della provincia e solo i restanti nei tre comuni maggiori: a Cremona per il 2,7%; a

¹⁶² ISTAT (2006). Per completezza, aggiungo che gli indiani, secondo i dati Caritas (2006), sono 51.399, ossia il 2,3% degli stranieri (su 2.271.000 soggiornanti).

¹⁶³ ISTAT, 2005 *La Popolazione Straniera Residente In Italia*, in www.istat.it

¹⁶⁴ ISTAT, 2006 *La Popolazione Straniera Residente In Italia*, in www.istat.it

¹⁶⁵ *Idem*.

¹⁶⁶ Gardani L., 2006 *Sesto rapporto sull’integrazione degli immigrati in Provincia di Cremona* Provincia di Cremona, paper.

¹⁶⁷ *Idem*

¹⁶⁸ Gardani L., 2002 *Secondo rapporto sull’integrazione degli immigrati in Provincia di Cremona* Provincia di Cremona, paper; 2004 *Quarto rapporto sull’integrazione degli immigrati in Provincia di Cremona* Provincia di Cremona, paper.

Crema 1,9%; a Casalmaggiore il 2,6%¹⁶⁹. Questa non è una realtà tipicamente locale tanto è vero che tra gli stranieri sono gli indiani e i macedoni ad abitare prevalentemente la campagna cremonese, anche perché i primi sono impiegati prevalentemente in agricoltura¹⁷⁰.

Inoltre, gli indiani a Cremona sono la collettività che ha effettuato un maggior numero di ricongiungimenti, 21% dei totali¹⁷¹.

2. Statistiche sugli indiani nella scuola italiana

L'annuario Caritas, pur dichiarando la persistente difficoltà nel quantificare i minori stranieri in Italia, parla di loro come di "una realtà silenziosamente in crescita"¹⁷², infatti (concordemente ai dati Istat) nota che essi superano le 585.000 unità (pari al 19,3% della popolazione straniera) e quindi in quattro anni hanno quadruplicato la loro presenza.

Un ulteriore tassello di questo mosaico è l'analisi della situazione scolastica. Se gli alunni stranieri a livello nazionale nell'a.s. 2003/2004 erano poco più di 282.000 (il 3,5% del totale della popolazione scolastica) e di questi gli indiani erano 6.509¹⁷³, nell'a.s. 2005/2006 gli alunni stranieri sono circa 430.000 (ossia il 4,8% della popolazione scolastica complessiva)¹⁷⁴ e gli indiani raggiungono le 10.000 unità. Inoltre, guardando in prospettiva, si può notare che gli indiani dal 1995-'96 ad oggi, ossia in uno spazio di 10 anni, si sono più che decuplicati¹⁷⁵ e i minori di tale collettività, sebbene siano per la maggior parte nelle scuole primarie, ora diventano più visibili anche alle medie e alle superiori.

Gli studenti con cittadinanza non italiana da un punto di vista quantitativo caratterizzano soprattutto le regioni del nord (la Lombardia con 104.371 stranieri

¹⁶⁹ Gardani, 2006, *op. cit.*

¹⁷⁰ Caritas/Migrantes, 2006 *Immigrazione. Dossier Statistico 2006* Nuova Anterem, Roma

¹⁷¹ Gardani, 2006, *op. cit.*

¹⁷² Ricucci R., 2006, *op. cit.*: 167

¹⁷³ MIUR, 2004 *Alunni con cittadinanza non italiana* Roma: 3-17

¹⁷⁴ È interessante confrontare il dato odierno con quello di dieci anni fa, dove gli stranieri era poco più di 50.000, ma anche con quello di un anno fa in cui si avevano 361.576 presenze (con un incremento pari al 17%). Aggiungo che i bambini stranieri iscritti nelle scuole dell'infanzia (il 19,2% dell'intera popolazione scolastica straniera) e le dinamiche migratorie fanno presagire un ulteriore aumento degli alunni stranieri nel corso degli anni.

¹⁷⁵ MPI, 2006b *Alunni con cittadinanza non italiana, A.s. 2004-2005* www.istruzione.it: 190

accoglie quasi un quarto degli alunni stranieri in Italia) e proprio in Lombardia gli alunni stranieri nell'ultimo anno sono aumentati di oltre 16.000 unità, ossia del 18%¹⁷⁶. Nello specifico poi, rispetto alla media regionale Cremona primeggia per la più alta percentuale di minori (28,4%)¹⁷⁷, per il maggior numero di ricongiungimenti familiari e per la maggiore crescita dell'incidenza percentuale della componente straniera sul totale degli alunni (+2,6)¹⁷⁸.

2.1 Le secondarie di II grado: quando i dati segnalano criticità

Osservando l'incidenza media nazionale degli stranieri, al primo posto si vede la scuola primaria (il 6%), seguita dalla secondaria di I grado (5,5%) e dalla scuola dell'infanzia (5%) mentre la secondaria di II grado resta al 3,1%. Tuttavia proprio quest'ultimo ordine registra un forte incremento sia in termini assoluti (quasi 23 mila studenti in più) sia in percentuale, oltre il 38%, e dà il polso della situazione attuale, ossia conferma una tendenza migratoria che si diffonde "in forma strutturale all'interno dell'intero sistema di istruzione"¹⁷⁹. Anche considerando, nello specifico, la presenza in Lombardia degli indiani nelle superiori, si nota un incremento superiore al 100% in due anni¹⁸⁰.

L'iscrizione alle superiori resta, però, un aspetto problematico della scolarizzazione degli immigrati per quanto riguarda, prima, l'orientamento e la scelta e, poi, il successo scolastico.

Per dare un quadro statistico al discorso sull'orientamento si nota che, secondo il Ministero della Pubblica Istruzione¹⁸¹, la maggior parte degli studenti stranieri si iscrive ad istituti professionali (il 40,6% contro il 19,9% degli italiani) e tecnici (37,9%). La presenza nei licei, già esigua, cala rispetto all'anno precedente (dal 19% al 18,6%).

Da un'indagine lombarda emerge che l'inserimento in età avanzata nella scuola italiana risulta un "fattore di debolezza in termini di integrazione e di riuscita" e condiziona anche l'orientamento scolastico, tanto che chi arriva in Italia in adolescenza si indirizza

¹⁷⁶ Besozzi E., 2007 *La nuova generazione di stranieri e il suo progetto di vita: aspettative, bisogni, risorse per l'integrazione* in Besozzi E., Colombo M., *op. cit.*: 21

¹⁷⁷ Caritas, 2006 *op. cit.*: 337

¹⁷⁸ Papavero G., 2007 *La presenza di giovani stranieri nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Lombardia* in Besozzi E., Colombo M., *op. cit.*, pp. 37-47

¹⁷⁹ MPI, 2006a *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali. Anticipazione dei principali dati. Anno scolastico 2005-2006* Roma: 3

¹⁸⁰ Papavero, 2007 *op. cit.*

¹⁸¹ MPI, 2006b *op. cit.*

per lo più verso i canali della formazione professionale. Determinante in questa scelta vi sarebbero la conoscenza della lingua italiana e la carenza di informazioni¹⁸².

Il Ministero della Pubblica Istruzione afferma, poi, che nelle secondarie di II grado oltre il 25% degli allievi stranieri subisce una “battuta di arresto” (contro il 15% degli allievi italiani, quindi con un divario del 13% tra i due gruppi). Negli altri ordini di scuola, il divario è più contenuto (3,2% nella scuola primaria e 7,9% nella secondaria di I grado), ma esso viene ad incidere sul ritardo con cui gli stranieri arrivano alle superiori, tanto che nelle classi terze delle medie esso raggiunge del 60,5%¹⁸³.

Gli allievi stranieri, che nella scuola primaria hanno un tasso di promozione del 96,7%, arrivano all'89,8% nella secondaria di I grado (mentre gli italiani raggiungono rispettivamente il 99,9% e il 97,7%) e raggiungono il 72,3% alle superiori¹⁸⁴. Proprio in questo ordine il livello di successo degli immigrati è nettamente inferiore a quello degli italiani (pari all'85,1%).

Tali valori sono simili nelle varie tipologie di scuola, ad eccezione degli istituti professionali, dove la distanza è del -8,2%; così si può asserire che i professionali accolgano il maggior numero di allievi con cittadinanza non-italiana, ma anche di italiani che probabilmente hanno già disinvestito riguardo alla loro istruzione.

Inoltre, bisogna aggiungere un altro dato: benché la regione con il più alto numero di diplomati stranieri sia la Lombardia, tuttavia essa ha uno dei maggiori divari nel successo di tali studenti alle superiori (ossia, -14,5) insieme a Liguria, Veneto, Campania e Piemonte¹⁸⁵, confermando l'andamento dell'anno precedente¹⁸⁶.

3. La situazione scolastica cremonese

Il Ministero della Pubblica Istruzione inserisce Cremona al sesto posto tra i comuni capoluogo con la più alta incidenza di alunni non italiani sulla popolazione scolastica (con il 10,8%)¹⁸⁷.

A Cremona, infatti, in ogni ordine di scuola si riscontra una crescita del numero di alunni stranieri (con un incremento complessivo rispetto al 2004 del 16%) e, guardando

¹⁸² Colombo C., 2007 *op. cit.*: 111

¹⁸³ MPI, 2006b *op. cit.*: VI

¹⁸⁴ *Idem*: 106-107

¹⁸⁵ *Idem*: 111-117

¹⁸⁶ MIUR, 2005c *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri* Roma

¹⁸⁷ Subito dopo Milano, Alessandria, Prato, Reggio e Torino (MPI, 2006b)

in prospettiva, si può osservare che nell'anno scolastico 1995-'96 gli iscritti stranieri erano l'1,4% del totale, mentre ora sfiorano il 10%¹⁸⁸.

Il dato cremonese è significativo anche per altri motivi: a) l'incidenza degli alunni non-italiani in provincia (9,3) è mediamente alta; b) su 98 cittadinanze presenti, la collettività più rappresentata è quella indiana (19,5%). Infatti su 4600 alunni stranieri quasi 900 provengono dall'India¹⁸⁹ e ciò rende Cremona l'unica città in cui tale popolazione ha il primato.

3.1 Qualche dato sulle scuole secondarie cremonesi

Se nel 2003-2004 gli alunni non-italiani iscritti alle scuole superiori della provincia di Cremona sono oltre 400¹⁹⁰, nel 2005-2006 il dato supera le 800 unità, portando l'incidenza sulla popolazione scolastica al 5,8¹⁹¹ (tra le più alte in Lombardia). Le provenienze a tale livello scolastico, secondo l'indagine di Cavagnini, sono per lo più europee e asiatiche, con gli indiani in testa (pari al 19.2%), e guardando le singole nazionalità, in tutte le scuole si conferma il primato degli indiani (il 19,5% degli alunni stranieri)¹⁹².

Interessante è osservare le caratteristiche di tale popolazione scolastica¹⁹³: la maggioranza degli studenti stranieri nasce nel paese d'origine (solo il 2.4% è nato in Italia) e giunge in Italia o prima del 1997 (il 37,7%) o dal 2000 in poi (oltre il 40%); la competenza linguistica è giudicata per lo più buona/ottima (40%) o sufficiente (36%), ma gli indiani e i rumeni sono considerati tra i soggetti con più forti difficoltà.

Gli studenti stranieri sono inseriti per lo più in classi inferiori alla loro età anagrafica e il 21% degli alunni che presentano un ritardo scolastico sono ripetenti.

La scelta d'indirizzo scolastico ricade su istituti professionali e tecnici, che insieme accolgono oltre l'80% degli studenti stranieri¹⁹⁴ e Cremona si colloca a livello regionale

¹⁸⁸ Gardani, 2006 *op. cit.*: 34

¹⁸⁹ MPI, 2006b *op. cit.*: 95; Gardani, 2006 *op. cit.*

¹⁹⁰ Pari al 3,1% della popolazione scolastica, con un'incidenza corrispondente a quella regionale (Cavagnini, 2006).

¹⁹¹ Le incidenze sulla popolazione scolastica negli altri livelli sono: nella scuola dell'infanzia l'11,5; nella primaria il 12,1 e nella secondaria di primo grado il 10,9 (Gardani, 2006).

¹⁹² Gardani, 2006 *op. cit.*

¹⁹³ Rilevate da Cavagnini (2006)

¹⁹⁴ Cavagnini C., 2006 *La provincia di Cremona* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *op. cit.*: 186

come la provincia con più alta incidenza di stranieri nelle scuole professionali¹⁹⁵. I dati, così, vengono letti come una preferenza manifesta per insegnamenti scolastici rapidi e più indirizzati al mondo lavorativo¹⁹⁶.

Nei corsi professionali il numero degli stranieri corrisponde al 5% degli iscritti e si concentra soprattutto nei settori legati alla produzione e ben il 42.9% degli immigrati si iscrive a corsi di meccanica-metallurgia. Se la scelta della formazione professionale sembra dovuta al desiderio/necessità di entrare rapidamente nel mondo del lavoro e alla carenza di altre prospettive, chi offre questo tipo di istruzione è convinto che un'attenzione consolidata a un'utenza difficile abbia permesso di spendere le competenze acquisite in termini didattici e psicologici anche per i giovani stranieri. In questo modo il clima accogliente, che ha concesso di tenere "agganciati" i minori italiani problematici o non motivati allo studio, è diventato garanzia e passaparola tra alunni e famiglie straniere. D'altra parte se tutto ciò può entrare nel processo decisionale, non credo si debba trascurare la considerazione del contesto: come afferma pure Cavagnini, i giovani non-italiani trovano più facilmente lavoro nei settori produttivi scartati dagli italiani (agricoltura, edilizia, meccanica). Esiste quindi un gap tra investimento formativo e opportunità lavorative, che forse orienta i giovanissimi stranieri.

Bisogna precisare che la tendenza al neo-corporativismo e alla società castale, denunciata da Berselli¹⁹⁷, fa parte di un certo sentire comune e scoraggia molti giovani italiani ad intraprendere percorsi scolastici lunghi e complessi, perché, se è difficile inserirsi in settori professionali "alti" o regolamentati da regole d'accesso rigide, è invece più immediato trovare un lavoro in fabbrica o in realtà simili. Questo ostacolo d'ingresso vale forse a maggior ragione per gli immigrati, che si scontrano con pregiudizi e vincoli più o meno sottili (perché prendere uno straniero che non sa parlare un ottimo italiano o il dialetto locale? La clientela/l'utenza come reagirebbe? C'è da fidarsi?). Se un giovane immigrato coglie tutto ciò e vede la facilità d'accesso a settori occupazionali "bassi", anche se non in regola, si chiederà perché impegnarsi tanto ora a

¹⁹⁵ Bisogna precisare che anche in Italia si parla di "segregazione formativa" (Besozzi, 2006). Si rimanda anche a Surian (2003) che, citando le statistiche sulle scelte scolastiche, le confronta con l'idea di molte famiglie di porre l'istruzione come priorità.

¹⁹⁶ Forse anche per motivi economici se Cesareo (2005) parla di povertà relativa per il 44% delle famiglie straniere.

¹⁹⁷ Berselli E., 2006 *Avanzano lobby e caste. Tramontano le classi* in *Diario di Repubblica*, 28 novembre 2006, p. 46

scuola per un futuro incerto¹⁹⁸. Molti indiani conosciuti nel corso degli anni hanno lasciato le superiori, davanti a offerte di lavori –sia in nero, sia in regola- nei campi o nelle ditte, perché venivano pagati e inseriti nel mercato lavorativo da subito, mentre se avessero cercato di ottenere un diploma avrebbero dovuto passare anni sui libri, perdendo occasioni di lavoro, e avrebbero di fatto solo posticipato l'entrata in fabbrica o nell'agricoltura.

Del resto, sebbene Blangiardo confermi il perdurare di un modello migratorio orientato al lavoro, per cui i giovani tra i 14 e i 19 anni sono per lo più occupati (in modo regolare il 28% e irregolarmente il 21%) e solo il 27% è studente¹⁹⁹, tuttavia non mancano difficoltà nell'inserimento nel mercato occupazionale: questa fascia d'età è quella che subisce maggiormente la disoccupazione e l'occupazione irregolare²⁰⁰.

4. Un quadro d'insieme sulla scuola

4.1 La solitudine della scuola

La scuola si sente sola su molti fronti²⁰¹ e forse l'introduzione di elementi di novità, e quindi destabilizzazione rispetto alle consuetudini didattiche e relazionali, mette in luce più drammaticamente alcune difficoltà già presenti²⁰². Infatti, in un'indagine del CSA di Cremona sulle scuole di ogni livello emergono bisogni legati alla didattica, ai rapporti con le famiglie e alla rilevazione delle competenze pregresse degli stranieri²⁰³ e, nello specifico, le scuole superiori riscontrano anche problemi burocratici di equipollenza dei titoli.

Allo stesso modo, i docenti da me intervistati si chiedono come coinvolgere le famiglie e se, soprattutto alle superiori, questo è un tema già noto per quanto riguarda gli italiani

¹⁹⁸ Rimando al cap. 4 la discussione sulla letteratura che affronta il tema della mobilità e delle aspettative degli immigrati.

¹⁹⁹ Blangiardo G.C (a cura di), 2005b *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quarta indagine regionale* Ismu, Milano

²⁰⁰ Zanfrini L., 2005 *Il lavoro* in Blangiardo G.C (a cura di), *op. cit.*, pp.69-117

²⁰¹ V. anche Ciafaloni F., 2006 *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino* in www.regionepiemonte.it.

²⁰² L'arrivo nelle scuole italiane di allievi con cittadinanza non-italiana si aggiunge, in realtà, a cambiamenti più generali che riguardano la scuola: riforme, una minor legittimazione della scuola stessa, nuovi modelli didattici e strumenti (Ciafaloni, 2006), l'aggravarsi delle richieste e delle responsabilità che da più parti ricadono sulla scuola (Salvatore *et. al.*, 2002). Si rimanda al cap. 7.

²⁰³ Cavagnini, 2006 *op. cit.*

(e generalizzabile²⁰⁴), ora è aggravato anche dalle problematiche della comunicazione con i genitori stranieri. Le scuole si interrogano su come affrontare e superare questo ostacolo; ad esempio, in un istituto pensano di fornire più strumenti linguistici attivando corsi d'alfabetizzazione per genitori, ma si trovano di fronte a vari problemi: mancanza di spazi (dato che le aule servono ad altro), di trasporto (molti genitori non sanno arrivare a scuola), di assistenza ai figli piccoli (le mamme avrebbero difficoltà a trovare delle baby-sitter)... Per tutto ciò sarebbe necessario lavorare in rete, ma il contatto con altre scuole ed Enti non è sempre facile; anche da parte dell'Università e della ricerca sembra mancare un'attenzione specifica verso le scuole superiori.

Alcune docenti lamentano che le scuole secondarie si attivano da troppo poco tempo sul tema interculturale: nel cremonese l'istituzione di una commissione tra scuole è recente e quindi c'è ancora molto da fare²⁰⁵.

Per molti interventi servirebbero investimenti sia economici²⁰⁶, sia di risorse umane e di disponibilità di tutti. Anche le scuole che cercano attivamente delle soluzioni, però, vanno incontro a ostacoli imprevisti, come mi illustra un'insegnante:

“Spiego le nostre abitudini e le nostre regole, ad esempio: le assenze vanno giustificate, ma servono molte più cose tradotte. Anche qui c'è il problema che non si sa mai se è hindi o punjabi. Delle famiglie mi hanno tradotto tempo fa uno scritto in punjabi, così gli avevo chiesto, poi però qualcuno non lo capiva, ora lo faccio vedere al mediatore e dice che è hindi... insomma non è tutto semplice”.

La buona volontà e la determinazione di singoli docenti, quindi, non bastano a prevedere o risolvere tutte le problematiche, ma servirebbe la tanto auspicata rete multidisciplinare.

4.2 Vecchi e nuovi dilemmi

Il discorso interculturale solleva poi problematiche legate ad aspetti pratici e ri-attualizza antichi dibattiti²⁰⁷ in forme nuove: l'inserimento dei neo-arrivati, il diritto all'istruzione e le pari opportunità.

²⁰⁴ I genitori –lamentano alcuni docenti- in genere vanno poco alle udienze e con la scusa dei figli grandi non si assumono molte responsabilità.

²⁰⁵ Tra le iniziative avviate per soddisfare le esigenze della scuola che cambia utenza si segnalano: la formazione per insegnanti sulla “mediazione interculturale” e il progetto “Parole cangianti” (v. Comune di Cremona, 2006). Quest'ultimo prevede un percorso di alfabetizzazione a diversi livelli che vengono attuati in alcuni poli didattici che agiscono in rete.

²⁰⁶ Infatti, si parla di “sotto-investimento in istruzione” (Queirolo Palmas, 2003: 112; Emihovich, 1996).

Un dirigente scolastico del bresciano mi spiega che alle medie hanno pochi indiani, ma la loro presenza ha provocato molte domande: essi sono arrivati a 16-17 anni senza il diploma di terza media o un equivalente, così inserirli alle medie non sembrava adeguato rispetto alla loro età, ma al centro di formazione professionale non potevano ammetterli senza il diploma²⁰⁸. Le due scuole alla fine hanno trovato un accordo: li hanno iscritti alla terza media, ma frequentando il corso del centro di formazione (che ha fornito pure le basi d'alfabetizzazione) e al termine dell'anno hanno sostenuto l'esame di licenza media.

Anche una docente molto attiva in una scuola media della provincia cremonese, in cui l'alto tasso di alunni immigrati ha fatto sì che la scuola si attrezzasse, tra le prime, per affrontare al meglio tutte le problematiche legate a tali aspetti, denuncia:

“Ora il problema dell'alfabetizzazione alle medie è superato... L'ansia degli insegnanti è invece: come preparo all'esame di 3^a media il neo arrivato? Come lo formo per le superiori?”. Mi spiega, infatti, che hanno ragazzi di 14 e 15 anni arrivati in 3^a media senza sapere nulla di italiano. Il consiglio di classe è diviso: tra chi vuole fermarli, anche perché si dice che in alcune scuole superiori non vogliono iscrivere ragazzi appena arrivati (Ciafaloni parla, infatti, della “bocciatura terapeutica”, con ragazzi giunti a metà anno, e del criterio di retrocessione con l'inserimento in una classe precedente rispetto a quella “corretta” per permettere l'apprendimento della lingua italiana²⁰⁹), e chi vuole promuoverli. Alla docente intervistata non piace l'idea di fermarli: *“Chi dice che è il loro bene?”*, ma si rende conto che avviarli alle superiori sembra quasi irresponsabile: *“Non hanno gli strumenti, sarebbe destinarli all'insuccesso”*. Chi vuole bocciarli pensa che alle medie sarebbero aiutati di più e imparerebbero la L2 e poi potrebbero l'anno successivo fare le superiori. Viene in mente allora la necessità di un “approccio multi-dimensionale”, proposto da Green²¹⁰, che sia in grado di creare un progetto educativo che trascenda i requisiti di base.

Al di là della buona organizzazione di alcune scuole e dell'attenzione verso gli immigrati, i costanti cambiamenti portano la scuola a doversi riadattare e interrogare sempre su aspetti diversi e problematici: se prima si proclamava a gran voce

²⁰⁷ Si pensi a come tali temi abbiano appassionato il pensiero pedagogico (Illich, 1973; Mangano, 1989; Tramma, 1999; Cohen, 2003), sociologico (Besozzi, 1993; 1998), psicologico (Liverta Sempio, 1999) e antropologico (Spagna, 2003; Cuturi, 2003; Gobbo, 2003c; 2003e; Ogbu, 1996a; 1996b; Hanna, 1996).

²⁰⁸ Questo tema si innesta in quello più vasto delle composizioni delle classi (Bastianoni, 2001).

²⁰⁹ Ciafaloni, 2006, *op. cit.*: 77

²¹⁰ Green P., 2000 *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico* Erickson, Trento: 66- 101

l'importanza della L2 per gli apprendimenti e le valutazioni, ora emerge pure la necessità di acquisire altre competenze e di considerare altri aspetti.

Superate queste decisioni, ci sono altre difficoltà, legate all'impostazione del percorso scolastico, infatti, in India, studiano tre lingue (inglese, hindi, punjabi...) ²¹¹ e non ne è approfondita una, perciò per gli insegnanti c'è un discorso metodologico da affrontare:

“Qui non capiscono che la padronanza serve, la loro conoscenza di una lingua non è elevata. Alcuni contano in inglese, allora si pensa... che in qualche scuola si facciano le discipline in inglese... però c'è molta differenza tra scuole private e pubbliche ma non solo... ci deve essere altro, anche tra scuole di città e di campagna... sembrano tante scuole²¹²”.

Sempre in termini didattici, poi c'è un altro pericolo, espresso dai docenti, ossia la *“tendenza dei prof. a proporre sempre cose troppo facili, ma li demotiva. Devono stimolarli, incuriosirli, invece danno cose facili...”*. Tale logica è stata riscontrata anche in altre ricerche ²¹³ e potrebbe essere motivata da buone intenzioni, ma di fatto appare lontana da quelle competenze interculturali ²¹⁴, per cui gli insegnanti devono avere aspettative alte per tutti.

4.3 Problema linguistico

Sebbene per alcuni docenti il problema linguistico sia stato adeguatamente affrontato e quindi i corsi di alfabetizzazione a vari livelli possano garantire un buon sostegno, tuttavia nelle maggioranza delle interviste l'apprendimento linguistico è motivo di preoccupazione e alcuni autori ²¹⁵ denunciano che in buona parte l'insuccesso e le bocciature dei minori stranieri avvengano per carenze linguistiche. Inoltre, c'è chi ancora percepisce l'uso della lingua materna come un ostacolo ²¹⁶:

“A casa parlano punjabi e non imparano italiano, quindi tutto va fatto a scuola”.

²¹¹ In realtà non sempre, ma solo nelle scuole private.

²¹² Per alcuni docenti molto interessati servirebbero i programmi di cosa si insegna in India. C'è chi nota che le pagelle testimoniano le tante diversità delle scuole indiane: c'è chi non le ha, ma c'è chi ha scritto poco e niente, chi invece ha anche le regole da rispettare.

²¹³ Si veda ad esempio Redaelli (2007).

²¹⁴ Invocate da Green (2000)

²¹⁵ Villini R., 2003 *Diversi ed eguali. Gli studenti di fronte al futuro* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *op. cit.*, pp.42-51; Genovese A., 2003 *Per una pedagogia interculturale* Bononia University Press, Bologna

²¹⁶ A tale proposito si rimanda all'analisi di Gobbo (2006a) sulle numerose differenze linguistiche presenti in Italia (ignorate fino a quando, con la migrazione, si sono presentate molte altre lingue), e su come -per molti anni- esse non siano state ammesse nella scuola italiana e siano state ritenute rischiose anche se parlate nell'ambito familiare (perché potevano interferire con l'apprendimento scolastico).

Spesso i docenti prendono atto che anche giovani inseriti nella realtà italiana da qualche anno non riescono a parlare un buon italiano e individuano le cause nel fatto che non abbiano molti contatti con gli autoctoni e che in casa parlino la loro lingua. Tuttavia, se almeno il primo aspetto può essere una ragione di maggiore difficoltà per i ragazzi, parlare la lingua madre è stato riconosciuto come un fattore positivo. In tutti i casi sembra non si tenga conto a sufficienza del tempo necessario per consolidare una lingua.

Alle medie, dove da più anni si organizzano corsi mirati di alfabetizzazione, esistono modalità differenti di affrontare la questione: ci sono istituti che si rivolgono a insegnanti di sostegno, altri che hanno individuato figure (interne o esterne alla scuola stessa) che si sono specializzate su tale didattica... Alcuni discorsi mirano a perfezionare la proposta formativa e ci si interroga se gli alunni devono frequentare da subito musica, ginnastica e materie simili per imparare prima la lingua, o se invece non dovrebbero fare corsi pomeridiani e entrare nella scuola quando è stata acquisita la L2. Docenti più impegnate sul tema, poi si chiedono come attuare dei miglioramenti:

“Quelli di lettere lavorano già su conoscenza di sé e degli altri, è un lavoro noto che si fa con la letteratura, ma perché non farlo con gli stranieri? Perché invece di fare italiano con la grammatica non lo fanno partendo da sé?”

Le scuole superiori, invece, sembrano mostrare qualche difficoltà in più: devono fare i conti con alunni con scarsa o nulla capacità linguistica (italiana) e, come nota un preside:

“È importante la lingua nelle scuole superiori dove ci sono gradi di astrazione e precisione che sono basilari”.

A volte, in effetti, i ragazzi anche se arrivano già alfabetizzati e apparentemente parlano un buon italiano, hanno poi difficoltà nel seguire il programma scolastico, soprattutto per quanto concerne le materie di studio. Del resto il problema è stato più volte segnalato in letteratura²¹⁷ e Green spiega l'importanza del sostegno linguistico per almeno 5-7 anni, dato che i gradi di abilità richiesti vanno raggiunti col tempo²¹⁸.

In alcune occasioni si verificano anche dei fraintendimenti, quando le difficoltà linguistiche non sono comprese e i giovani vengono scambiati per poco motivati o non particolarmente intelligenti. Un caso significativo si ha nella descrizione di un alunno

²¹⁷ Si veda anche Omodeo (2003)

²¹⁸ Green, 2000 *op. cit.*

indiano (R.) da parte di due docenti: uno lo definisce “*poco sveglio*”, mentre l’altra spiega:

“R. non parla con nessuno, né coi professori, né coi pari, anzi questi lo emarginano perché non parla in italiano e già loro sono problematici²¹⁹ ... Di certo non disturba e quindi a volte anche i prof. lo lasciano nel suo mondo”.

I due professori leggono le difficoltà di R. in termini antitetici, ma quello che pare più grave è che il giudizio frettoloso e forse superficiale del primo interlocutore (che non coglie un elemento significativo, le difficoltà linguistiche alla base della partecipazione scolastica) fa sì che non vengano pensate soluzioni per aiutare il ragazzo.

Nelle scuole dove sono stati attivati corsi d’alfabetizzazione, comunque, i docenti riscontrano alcuni limiti: la frequenza è in ore fisse e curricolari perciò gli studenti “*perdono*” troppe ore della stessa materia e faticano a recuperare. I problemi organizzativi preoccupano i professori, che faticano a capire quando e cosa insegnare ai propri studenti:

“Devo fare qualcosa anche con loro ma a volte fanno alfabetizzazione nelle mie ore, così escono e non li vedo; quando ci sono... riduco obiettivi, faccio programmi più facili, schede diverse, però non è facile...”

A volte, però, soprattutto gli insegnanti più impegnati su questo fronte o quelli a cui sono delegati i compiti di inserimento e sostegno degli alunni stranieri non sentono la collaborazione dei colleghi²²⁰. Una professoressa, infatti, mi racconta di come lei, organizzando i corsi di accompagnamento allo studio, debba lavorare in stretto rapporto con gli altri docenti: essi dovrebbero fornirle i materiali sintetizzati con le nozioni fondamentali, che a sua volta lei dovrebbe spiegare agli alunni. Di fatto, l’insegnante deve rincorrere e “*supplicare*” i colleghi perché svolgano sì un impegno in più, ma necessario per gli studenti e pure per lei, che chiaramente non è tenuta a sapere i contenuti disciplinari di tutte le materie. Conclude dicendo che spesso, poi, i docenti non le chiariscono i punti essenziali del loro programma, non le spiegano quanto lei fatica a capire e non aiutano i giovani durante le verifiche (differenziando il livello o usando termini più facili). Allora si nota che la sensibilità e l’impegno di alcuni professionisti non solo non trova un adeguato appoggio dei colleghi (e forse della dirigenza), ma viene ostacolato e aggravato dal comportamento di docenti disinteressati e non adeguatamente formati.

²¹⁹ La classe fa parte di un corso professionale e presenta un terzo di alunni con sostegno.

²²⁰ Sui molti problemi che incontrano i docenti “alfabetizzatori” si rimanda a Mari (2006).

4.4 Drop-out

Un tema interessante, ma che a volte compare solo di sfuggita nelle conversazioni con gli insegnanti, è la dispersione scolastica.

Nonostante si parli del drop-out come uno dei miei oggetti di ricerca, in poche interviste emerge questo argomento, anche se qualcuno rivela che a volte gli indiani si iscrivono soprattutto al primo anno, ma si “perdono”...

Infatti, capita che risultino iscritti alcuni indiani per classe e poi, nella realtà, non tutti frequentino. In qualche occasione la scuola telefona a casa per avvisare delle assenze, ma ci sono poi problemi di comunicazione. In altre circostanze la famiglia è già a conoscenza di tutto e dice che attualmente i figli lavorano. C'è chi ipotizza che alcuni si iscrivano per il visto, avendo la sensazione che la scuola sia “*un rifugio*”.

Molte dispersioni avvengono, quindi, quando c'è un lavoro in alternativa e possibilità di guadagno e alcuni docenti credono che i soldi siano una priorità per i sikh. Anche l'indagine Ismu rileva che il drop-out sembra dovuto all'inserimento precoce nel mondo del lavoro o per lo spostamento verso la formazione professionale. Del resto, come afferma il referente del CSA di Cremona²²¹ tra le cause vanno individuati non solo problemi di motivazione o di difficoltà linguistica, ma anche di mobilità.

Gli insegnanti delle medie, d'altra parte, sanno che alcuni ragazzi indiani non si iscrivono neppure alle superiori, soprattutto quando sono più grandi dei compagni. Ci sono, poi, anche quelli che arrivano in Italia a 14-15 anni (con o senza diploma nel loro paese) senza sapere l'italiano ed esser fermato nella scuola dell'obbligo pare un disincentivo al proseguimento degli studi²²².

In alcune zone i professori da me intervistati affermano di non aver avuto casi di drop-out tra gli indiani, ma c'è chi ammette che è diffuso l'insuccesso scolastico e contro di esso la scuola mette in atto varie strategie compensative: una professoressa mi spiega che una ragazzina indiana, già bocciata una volta, avrebbe dovuto essere fermata ancora, ma si è deciso di dilatare i tempi e valutarla sui tre anni. La concessione è avvenuta in base all'idea che gli indiani si impegnano molto perché lo studio permette “*la visione del futuro migliore*”, quindi, in questo caso, la nazionalità funge da garanzia

²²¹ In Cavagnini, 2006 *op. cit.*

²²² Come rileva pure il Comune di Cremona (2006)

e speranza per il singolo. Alcuni docenti, però, vedono che la possibilità di successo, dopo l'aver dato una seconda possibilità, non dipende solo da fattori individuali (o addirittura culturali), ma include altre variabili, come emerge da questa testimonianza:

“Qualcuno può ri-motivarsi, ma forse solo chi è integrato nella classe può ri-motivarsi. Se uno è emarginato, fa cose che non gli piacciono, non capisce, gli costano fatica e non ne vede il senso, allora solo se è masochista resta in classe”.

Interessante è il confronto tra queste testimonianze e l'opinione di Green²²³ sulla seconda chance, l'autore infatti crede che per incoraggiare l'alunno a proseguire gli studi servano più ingredienti: ad esempio, una relazione stretta tra ragazzi e adulto; modelli positivi; il coinvolgimento familiare; programmi individualizzati; attenzione alle abilità di base.

Il ruolo fondamentale dell'adulto²²⁴ è affermato spesso anche dagli alunni: un giovane sikh che ha lasciato la scuola al secondo anno di superiori, dopo un anno molto soddisfacente, dichiara:

“...l'anno scorso avevo le idee chiare e ero fissato sul cosa che volevo fare... però quando ho cambiato professori, non mi son trovato e mi son lasciato un po' andare... facevo finta di ascoltare ma non ascoltavo. Quindi anche se venivo promosso... questa promozione qua non valeva niente. Perché va beh, esser promossi senza studiare niente non è che serve a molto. Invece l'anno scorso studiavo e mi piaceva... Va beh, quello che ho fatto ho fatto! Mi sono ritirato, ormai... non ci penso più, ormai!”

Il nostro sikh denuncia con le sue parole non solo la sua demotivazione, ma anche un sistema fatto di promozioni facili, di discontinuità nel corpo insegnanti e di scarso sostegno. Il quadro allora si arricchisce di complessità²²⁵, e probabilmente anche di dati di realtà, nel momento in cui non si addita solo l'alunno come responsabile, ma si mettono in gioco tutti gli attori: l'alunno e la famiglia (con motivazioni, storie personali, aspetti culturali...), il gruppo dei pari, i docenti, l'organizzazione scolastica e l'ambiente attuale, con i suoi connotati culturali e le sue prospettive socio-economiche.

²²³ Green, 2000 *op. cit.*

²²⁴ Espresso da Green, ma anche da Rossi-Doria (1996)

²²⁵ Del resto la letteratura sulla dispersione conferma un discorso multidimensionale. Si veda, tra gli altri: Liverta Sempio O. 1999, *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento* in Liverta Sempio O *et al.*, *op. cit.*; Fabbri D. *et al.*, 2003 *La dimensione parallela* Erickson, Trento; MPI, 2000 *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola* Roma; IRER, 1992 *La dispersione scolastica negli istituti professionali* Franco Angeli, Milano

Altre volte la criticità si ha nel passaggio alle superiori, perché esso è un “salto nel buio”²²⁶, infatti un altro maschio sikh mi descrive così i motivi della sua bocciatura:

“M’hanno baccato [bocciato] però non era la mia scuola, era troppo teorica, non stavo bene”.

Accanto a discorsi personali, a attitudini e preferenze per alcuni studi, sempre espressi dagli adulti, quindi, bisognerebbe prendere in considerazione vari fattori che portano all’insuccesso di alunni, stranieri quanto italiani, soprattutto all’ingresso delle superiori: l’orientamento è efficace? L’organizzazione scolastica è in grado di accogliere il nuovo studente? I docenti sanno valutare l’importanza del loro sostegno? Viene da chiedersi se debba essere analizzata anche “l’incapacità sociale di assicurare eguaglianza di accesso all’educazione”²²⁷ e se l’importante monito all’equità affermato da Gobbo²²⁸ sia ancora inascoltato.

4.5 Iniziative e buone pratiche

Green sostiene che per garantire il successo degli alunni servono strutture di supporto all’istruzione: un’azione integrata implica quindi una collaborazione tra servizi, ma anche riconoscere l’educazione ovunque si realizzi (famiglia, scuola, comunità). Anche altri autori appoggiano tale sollecitazione²²⁹ e Ricucci²³⁰ nota che nel Nord Italia, dove si ha il maggior numero di famiglie migranti, si sono già sviluppati servizi e iniziative dedicate a tale utenza.

Un’indagine inglese²³¹ osserva l’importanza di promuovere azioni per il successo di una minoranza all’interno di un piano generale di miglioramento (in cui si curi anche la formazione del personale), di tenere controllati i risultati e la partecipazione scolastica delle minoranze, sapendo esaminare apertamente i problemi.

²²⁶ Marazzi, 2006b *op. cit.*: 48

²²⁷ Emihovich C., 1996 *Continuità e discontinuità culturale in educazione* in Gobbo F. (a cura di), *op. cit.*: 94

²²⁸ Gobbo F., 2003c *Introduzione* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, pp. 7-16

²²⁹ Office for Standards in Education, 2002 *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools*, www.ofsted.gov.uk; Ambrosini, 2006 *op. cit.*; Queirolo Palmas L., 2003 *Lo spazio del meticcio fra tensioni educative e azioni possibili* in Fravega E., Queirolo Palmas L., *op. cit.*; Ulivieri S., 2003 *Giovani alle soglie del 2000. Educazione, identità e pluralità culturale* in Ulivieri S. (a cura di), *op. cit.*

²³⁰ Ricucci, 2006 *op. cit.*

²³¹ Office for Standards in Education, 2002 *op. cit.*

Vediamo ora la situazione locale. Quasi tutte le scuole cremonesi, innanzitutto, attivano corsi di alfabetizzazione e il recente progetto comunale *Con parole cangianti*, per adolescenti stranieri alle superiori si prefissa l'obiettivo di innalzare le competenze linguistiche, ma anche di promuovere una sinergia tra enti e scuole.

Alcune realtà ragionano anche su come strutturare corsi di recupero per farvi partecipare gli indiani: in alcuni istituti cercano di non istituirli al pomeriggio perché quasi tutti i sikh sono pendolari e i trasporti sono complessi. In effetti, dove sono stati tentati i corsi di recupero pomeridiani non si sono ottenuti gli effetti voluti: la frequenza era altalenante o inesistente. In alcune occasioni, allora, si sono pensate formule diverse: i ragazzi chiedono al professore un sostegno, oppure si rivolgono allo "sportello" per ricevere l'aiuto di un docente disponibile, anche se non quello della classe. Sebbene ancora non si conosca la frequenza degli stranieri, sembra interessante constatare l'attenzione, la riflessione e la ristrutturazione dell'iniziativa.

In una scuola è stato attuato un "progetto volto all'inserimento e all'integrazione degli studenti stranieri nella nostra realtà scolastica e culturale". È una proposta che coinvolge operatori esterni e docenti dell'istituto e prevede sia interventi di alfabetizzazione-sostegno allo studio, sia una commissione di docenti che mantiene i contatti con i consigli di classe interessati. Nonostante la referente ammetta la difficoltà iniziale per coinvolgere i colleghi, ora afferma che il progetto è abbastanza condiviso e quindi si può concludere che "*molta pazienza, insistenza, determinazione*", per usare le parole della donna stessa, alla fine danno i loro frutti.

In alcune scuole medie si guarda anche alle famiglie e si fa accoglienza con modalità definite non improvvisate (modulistica e cartelli multilingue, incontri coi genitori per conoscere la situazione dell'alunno prima dell'inserimento, valutazione delle competenze di base prima di scegliere la classe, preparazione delle classi per accogliere il nuovo arrivato).

Benché l'attuazione delle buone prassi²³² si aggrava davanti alla numerosità e all'eterogeneità di competenze degli immigrati, sembra di poter affermare che anche la partecipazione alla vita scolastica da parte degli stranieri migliora laddove ci sono "apertura" e "cambiamenti sistematici" nell'accoglienza²³³. Del resto Green²³⁴ porta l'esempio positivo della realtà scolastica di Birmingham dove i genitori sono stati

²³² Come sottolinea Colombo (2006)

²³³ Bertozzi R., 2001 *Famiglie straniere e scuola italiana* in Bastianoni P. *op. cit.*: 233

²³⁴ Green, 2000 *op. cit.*

coinvolti, grazie ad attività da fare coi figli, inviti a visitare la scuola in qualsiasi momento, incontri per illustrare i programmi scolastici...

Una scuola della periferia cremonese, e quindi di frontiera per quanto riguarda l'immigrazione indiana, allo stesso modo, ha cercato di affinare sempre più le sue strategie: inizialmente ha chiesto supporto a qualche genitore per tradurre moduli e incontrare famiglie in difficoltà con la lingua italiana, poi ha trovato un finanziamento per avere mediatori culturali "ufficiali", nel frattempo ha capito l'importanza della rete. La scuola ora collabora attivamente con i Comuni, le parrocchie, le associazioni di volontariato, ma soprattutto con il C.a.g e il Grest, ritenendo indispensabile per far imparare la L2 e agevolare la socializzazione offrire più opportunità aggregative ed educative. La professoressa referente mi spiega che tale collaborazione è stretta: si passano informazioni e cercano di condividere pure gli spazi in modo che, ad esempio, C.a.g. e scuola non sembrino realtà separate.

4.6 Peggioramento della situazione scolastica dall'arrivo degli stranieri?

Se il timore che la presenza di stranieri porti ad un abbassamento del livello di preparazione si sta affermando nell'opinione delle famiglie italiane²³⁵, bisogna constatare che purtroppo esso è presente anche tra i docenti²³⁶. Spesso si ha modo di sentire discorsi più o meno ufficiali in cui il peggioramento della scuola italiana pare accostato all'ingresso degli alunni stranieri. Cito come esempio quanto mi spiega una professoressa:

"...negli ultimi cinque anni la situazione è peggiorata: non c'è più socializzazione a scuola, si fanno gruppetti, ma ognuno fa per sé..."

Da quanto riportato emerge la problematica legata alla difficoltà relazionale e alla scarsa coesione tra gli alunni. Sebbene la docente non sia esplicita nell'incolpare gli stranieri di questo (in altri incontri, però, non nega le sue opinioni), lascia intendere un legame di causa-effetto, dal momento che nella scuola in oggetto l'arrivo massiccio degli immigrati si colloca attorno a quella data.

Se si considera l'inserimento delle due sikh osservate nel corso della mia ricerca (di cui si tratterà diffusamente nel capitolo 5), si può affermare che la più grande, Hany, ha un

²³⁵ Ciafaloni, 2006 *op. cit.*

²³⁶ Moscati R. *et al.*, 1998 *Professionalità docente e struttura scolastica di fronte all'inserimento in classe di bambini stranieri* in Giovannini G., *op. cit.*, pp. 87-120

gruppo amicale esteso e molto saldo, invece nel caso di Laddy si nota una certa difficoltà di totale integrazione nel gruppo classe²³⁷, ma la ragazza è in prima superiore e quindi i rapporti sono per tutti un po' più faticosi. Inoltre, si vedrà come i fattori di una scelta amicale siano poco influenzati da discorsi "etnici", ma siano motivati più che altro da interessi e stili di comportamento²³⁸.

Altro elemento che spesso preoccupa docenti e genitori (e condiziona le scelte scolastiche di alcuni italiani) è che la presenza di non-italiani rallenti il programma e non fornisca una preparazione soddisfacente. Di fatto in questi discorsi non si tiene conto della preparazione degli stranieri e del loro successo scolastico. Sono numerosi gli esempi in cui gli alunni immigrati mostrano competenze in più degli autoctoni, sia a livello di conoscenze contenutistiche, sia a livello di competenze comportamentali. Ad esempio, nella seguente osservazione effettuata in una classe prima di un professionale²³⁹ sono gli alunni immigrati a dover aspettare gli altri:

La professoressa fa delle domande: Said (marocchino): "Io, prof!" e Laddy alza la mano; la docente li guarda e dice: "No! Abbiate pazienza", Laddy abbassa la mano ma poi la rialza ancora più in alto.

L'alunna indiana e il collega marocchino qui brillano per partecipazione e competenze. Chi aspetta, in questo caso, che i compagni arrivino al loro livello?

Mi piace contrapporre questa visione con quella opposta: il peggioramento c'è se gli stranieri apprendono dagli italiani e fanno come loro. Infatti, sempre durante l'osservazione succede questo:

Correzione esercizio: Miriam (marocchina) è chiamata e non ha il libro, la docente allora dice: "Non far l'italiana", la classe chiede perché e la donna dice: "Nella mia esperienza, gli stranieri sono tra i migliori, quindi era un insulto". Miriam: "Non mi sono offesa", professoressa: "Non volevo offendere"...

La docente, senza sapere né volere, sostiene una mia tesi: i minori stranieri apprendono velocemente come si sta in classe, qual è la cultura dei pari e decidono se adeguarvisi o

²³⁷ È anche da sottolineare che spesso l'inserimento da parte degli stranieri è talmente difficile da creare una forte frustrazione, come si nota dalla testimonianza di una ragazza rumena e una sikh nella classe prima, dove ho svolto l'osservazione partecipante: *Rita mi sta parlando delle sue difficoltà nel fare amicizia e di come in Romania tutto era diverso e per lei migliore, la invito a notare che è in Italia da poco tempo, ma già ha fatto amicizie a scuola, Laddy mi dà ragione e ammette che lei all'inizio era da sola e ha fatto molta fatica.*

²³⁸ Si vedano i cap. 5 e 6. Sulle amicizie tra giovani di diverse nazionalità si rimanda a Costa (2006).

²³⁹ L'etnografia e il contesto della classe sono oggetto di analisi nel capitolo 5.

meno. Indipendentemente da ciò, però, l'esperienza della professoressa la porta a credere che il peggioramento della scuola italiana sia legato ai cittadini italiani stessi.

Pure Colombo²⁴⁰ riscontra una valutazione positiva della motivazione, del livello di impegno e apprendimento degli stranieri, che superano i compagni italiani, anche perché la scelta di scuole professionali non è un ripiego. In questo settore, infatti, gli alunni non-italiani raggiungono “livelli di eccellenza”.

Sebbene si discuta spesso sugli svantaggi degli alunni stranieri, non si tengono in considerazione le competenze e il background che porta al successo formativo. Infatti, Fürstenau²⁴¹ sottolinea come la globalizzazione porti a differenziare chi ha accesso a risorse internazionali e chi no: il multilinguismo e le competenze interculturali sono risorse della migrazione e saranno sempre più richieste dal mercato lavorativo futuro.

²⁴⁰ Colombo, 2006 *op. cit.*

²⁴¹ Fürstenau S., 2005 *Migrants' resources: multilingualism and transnational mobility. A study on learning paths and school to job transition of young Portuguese migrants* in “European educational research journal”, v. 4, n. 4, pp. 369- 381

Capitolo 4

Successo o insuccesso scolastico dei minori stranieri? L'analisi della letteratura

1. Introduzione

Buona parte della letteratura italiana si focalizza sull'insuccesso dei minori stranieri e, conformemente ai dati statistici, raffigura una situazione in cui i giovani immigrati in Italia presentano bassi livelli di scolarizzazione, ritardo scolastico²⁴² e insuccesso²⁴³ (come già indicato nel capitolo 3).

Attualmente c'è chi²⁴⁴ critica la tradizione consolidata in molti paesi d'immigrazione (tra cui l'Italia) di studiare la riuscita scolastica separando autoctoni e non, perché così si rischia di “identificare la popolazione straniera con l'area dell'abbandono e del fallimento scolastico” e perché tale comparazione avrebbe limiti metodologici. Tuttavia al momento, pare mancare in Italia uno studio su larga scala che prenda in considerazione la complessità di tale dimensione. Tra le categorie d'analisi, infatti, sembra importante considerare quelle contemplate dalla sociologia dell'educazione per esaminare le disuguaglianze, quali: genere, età, bilinguismo, status e cultura familiare, coinvolgimento del singolo e della famiglia, gruppo nazionale, mobilità, reti, scuola e classe, stigmatizzazioni e così via.

L'esperienza di scolarizzazione delle minoranze, comunque, sembra connotata da risultati negativi, in Italia quanto all'estero (Luciak²⁴⁵ nota che in Europa diverse minoranze hanno un basso successo scolastico, interrompono prima gli studi e incorrono nell'abbandono), e non a caso da qualche decennio fioriscono ricerche antropologiche, sociologiche e psicologiche su tale tema.

Gli esperti in materia hanno cercato, almeno inizialmente, di spiegare l'insuccesso scolastico con gli strumenti interpretativi che la propria disciplina metteva loro di volta

²⁴² Giovannini (2007) infatti ci ricorda che, sebbene il ritardo scolastico rispetto all'età anagrafica di per sé non sia un indicatore di fallimento, tuttavia se esso è già presente alle elementari, è facile intuire un aggravamento della situazione nella secondarie.

²⁴³ Tale tema andrebbe visto anche in termini di disuguaglianze nell'accesso all'educazione e nell'orientamento scolastico. Su questo punto rimando all'analisi svolta in Galloni (2008a).

²⁴⁴ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 61; Giovannini *et al.*, 2002a *op. cit.*

²⁴⁵ Luciak M., 2004 *op. cit.* Tuttavia ricerche recenti hanno sottolineato che in alcune realtà locali italiane i figli degli immigrati hanno risultati soddisfacenti e addirittura superiori a quelli degli autoctoni (Casacchia O. *et al.*, 2007).

in volta a disposizione. Così per gli psicologi le capacità cognitive o linguistiche spiegavano le difficoltà scolastiche, mentre i sociologi correlavano il disagio con le caratteristiche familiari, ma a lungo andare sono mancate interpretazioni in grado di spiegare il divario nei risultati tra differenti gruppi di minoranza²⁴⁶.

L'antropologia dell'educazione ha posto la sua attenzione sulle "differenze" mettendole in relazione agli insuccessi delle minoranze, tanto che ora, che è stata confutata in molti studi l'ipotesi sulla deprivazione culturale²⁴⁷, proprio la teoria della discontinuità culturale è servita a spiegare risultati negativi²⁴⁸.

Essa, del resto, ha ispirato le ricerche e le riflessioni teoriche anche di Ogbu, l'antropologo che ha dato un contributo fondamentale alla discussione antropologica attuale sull'educazione scolastica dei gruppi minoritari²⁴⁹.

Se la teoria sulla discontinuità è solo uno dei tentativi di illuminare le ragioni di tale insuccesso, che peraltro sono state rintracciate anche nella struttura stessa della scuola²⁵⁰ e nei rapporti tra minoranza e maggioranza²⁵¹, cercherò, ora, di analizzare brevemente le letterature internazionale, individuando i temi ricorrenti e mettendo in evidenza le diverse spiegazioni offerte.

2. Quando la letteratura interpreta la migrazione come criticità

Per spiegare le difficoltà dei gruppi di minoranza, alcuni studi vi correlano statisticamente la nazionalità e il numero di anni di permanenza in Italia²⁵², oltre ad altre variabili. I risultati ottenuti con questo approccio mostrano che gli studenti di alcune

²⁴⁶ Ogbu J.U, 1996b *Educazione e stratificazione sociale* in Gobbo F. *op. cit.*, pp. 113-126

²⁴⁷ Si veda, in particolare Ogbu J.U, 1987 *Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation* in "Anthropology & Education quarterly" v.18, n.4, pp. 312-334; Wolcott H.F, 1996 *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale* in Gobbo F., *op. cit.*, pp. 49-64

²⁴⁸ Emihovic, 1996, *op. cit.*; Wolcott H.F, 2004 *A scuola in un villaggio kwakiutl* Imprimerie, Padova; Singh Ghuman P.A, 2001 *Asian girls in secondary schools: a British perspective* in "Intercultural education", v. 12, n.2, pp. 197-207

²⁴⁹ Gobbo F., 1999 *Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese* in Gobbo F., Gomes A.M, *op. cit.*, pp.21-49

²⁵⁰ Florio-Ruane S., 1996 *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica* in Gobbo F., *op. cit.*, pp.171-189; Hamann E.T, 2004 *Lesson from the interpretation/misinterpretation of John Ogbu's scholarship* in "Intercultural education" v.15, n° 4, pp.399-412; Van Zanten A., 1996 *Le relazioni tra scuola e comunità* in Gobbo F. (a cura di), *op. cit.*, pp. 147-157; 2003 "Studenti seri" e "studenti turbolenti": ordine e disordine nelle scuole medie della periferia francese, in Gobbo F. *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, pp. 51-77.

²⁵¹ Gobbo, 1999 *op. cit.*; Ogbu, 1999 *op. cit.*

²⁵² Ciafaloni, 2006 *op. cit.*; Barbagli M., 2006 *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna* Rapporto sulla ricerca Osservatorio sulle Differenze Comune di Bologna.

nazionalità raggiungono, prima di altri, livelli minimi di conoscenza, anche se poi tali differenze “nazionali” risultano meno significative del tempo di permanenza. Quindi bisognerebbe considerare, più che il luogo di nascita, gli anni vissuti dal minore in Italia e, come può essere facilmente intuibile, chi arriva in adolescenza ha più difficoltà di chi inizia qui la sua scolarizzazione. Se, in qualche modo, tali fattori possono avere una qualche influenza nei percorsi scolastici, così come vuole anche il senso comune, tuttavia ritengo che considerarli capaci di un valore predittivo sia frutto di una certa miopia, come spiegherò successivamente.

La letteratura, poi, chiama in gioco la provenienza degli studenti anche riferendosi alle caratteristiche imputabili ad un particolare gruppo, ma, in realtà, le ricerche non concordano sugli effetti che tali peculiarità avrebbero sulle performance. Ad esempio, c'è chi mette in relazione il successo con la “coesione comunitaria” e cita l'esempio positivo degli asiatici in USA, che hanno mantenuto codici culturali originari²⁵³. Viceversa, c'è chi legge²⁵⁴ la conservazione dei valori della stessa popolazione asiatica come causa delle difficoltà scolastiche e psicologiche delle giovani in Gran Bretagna, dato che esse vedrebbero nella scuola una sfida ai valori familiari.

In altri studi si additano la “ Brusca interruzione [...] dei desideri”²⁵⁵ dovuta alla migrazione e le occupazioni subalterne dei genitori nel nuovo contesto, come ragioni di disinvestimento nella scuola da parte dei migranti.

Sulla stessa linea di pensiero, altre ragioni sono rintracciate nella diversità dei modelli educativi scolastici: ad esempio per Favaro, il fatto che i minori abbiano sperimentato nel paese d'origine modalità pedagogiche e didattiche di tipo “tradizionale e trasmissivo” e improntate su una maggiore severità creerebbe uno “spiazzamento”²⁵⁶ rispetto alle nuove esperienze vissute nelle aule italiane.

Del resto, la teoria della discontinuità culturale, nelle sue diverse sfumature, si presenta problematica, soprattutto quando riguarda i giovani:

“se l'idea della distanza culturale come categoria univoca di lettura non convince per gli adulti, ancora di meno convince per i minori: proprio loro, mediando fra la socializzazione tipica dell'ordine domestico e le pratiche culturali della sfera pubblica [...] entro cui si

²⁵³ Ambrosini, 2004a *op. cit.*; Rumbaut R.G, 1997 *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in “International Migration Review”, v. 31, n. 4, pp. 923-960

²⁵⁴ Singh Ghuman, 2001 *op. cit.*

²⁵⁵ Pozza F, Ravecca A., 2005 *Attraversando spazi e desideri: scuola, formazione e circuiti protetti* in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *op. cit.*: 110

²⁵⁶ Favaro, 2006 *op. cit.*: 56

muovono, divengono i costruttori di nuove appartenenze e di nuove distinzioni simboliche...²⁵⁷.

Non solo, però, la teoria della discontinuità²⁵⁸ non appare del tutto fondata, ma sembra foriera di criticità per i suoi effetti sull'insegnamento e sugli alunni stessi. Benché tutte le dimensioni citate finora, infatti, possano apparire significative, in questo modo, però, si corre il rischio di prendere in esame esclusivamente lo studente e non altri importanti protagonisti. Di fatto, se tali caratteristiche sono considerate predittive²⁵⁹, l'andamento scolastico pare influenzato da dimensioni "etiche" o "migratorie", in entrambi i casi poco modificabili.

Spesso, infatti, proprio perché sono attribuite responsabilità alle differenze culturali, tra cui la lingua e il background, l'istituzione scolastica reagisce con misure integrative o programmi aggiuntivi²⁶⁰ e non pone attenzione a quei fattori che contribuiscono all'ineguaglianza²⁶¹ e che affronterò nei prossimi paragrafi.

Come nota Luciak²⁶², i dati statistici che correlano voti e competenze linguistico-culturali o indicatori di classe sociale riescono a fornire solo una spiegazione parziale dei bassi risultati delle minoranze, perché non tengono conto delle ragioni delle migrazioni, della diversità socio-economica, dello status del gruppo, del trattamento da parte della maggioranza...

Già alla fine degli anni '80, del resto, Ogbu²⁶³ invitava a riflettere sul fatto che alcune minoranze riuscissero bene anche con lingue e culture diverse (come gli asiatici in Gran Bretagna) e notava che le difficoltà scolastiche e sociali facevano parte dell'inserimento iniziale, ma in alcuni casi persistevano nel tempo e in altri no, perciò bisognava cominciare a considerare altre interpretazioni, quali la storia della minoranza (come si vedrà in seguito).

Recentemente si fa strada la convinzione espressa da Gobbo²⁶⁴ per cui "non vi è nessun gruppo che, ovunque si trovi a vivere, abbia rendimenti scolastici negativi,

²⁵⁷ Queirolo Palmas L., 2002 *Istruzione e migranti: dove va la ricerca?* in Giovannini G et. al, op. cit.: 22

²⁵⁸ Con questo non si vuole negare l'importanza storica di tale modello teorico e per un approfondimento si rimanda ai contributi di J.U. Ogbu citati in questo scritto.

²⁵⁹ Portes A., Rumbaut G., 2001 *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation* University of California Press, Berkeley

²⁶⁰ Luciak, 2004 op. cit.

²⁶¹ Ngo B., 2006 *Learning from the margins: the education of Southeast and South Asian Americans in context* in "Race ethnicity and education", v. 9, n.1, pp. 51-65

²⁶² Luciak, 2004 op. cit.

²⁶³ Ogbu, 1987 op. cit.

²⁶⁴ Gobbo, 2000 op. cit: 27

indipendentemente dal sistema educativo e sociopolitico con cui viene in contatto” e l’insuccesso degli studenti stranieri va perciò imputato a più fattori.

Molte indagini condotte in Italia²⁶⁵, infatti, negano la fondatezza delle interpretazioni etniche e formulano tesi caratterizzate da letture multidimensionali, sebbene tali ipotesi restino

“in attesa di nuove ricerche empiriche che ci permettano di evidenziare gli intrecci tra capitale culturale, risorse sociali e di cittadinanza, genere, fattori interni alla scuola (contenuti e organizzazione), esperienze e pratiche di vita quotidiana...”²⁶⁶.

Ambrosini²⁶⁷, ad esempio, menziona problemi legati alle migrazioni non solo inerenti l’allievo, ma anche in termini di organizzazione scolastica, infatti elenca le seguenti criticità: “alta concentrazione di alunni immigrati in alcune scuole e classi”, assenza di interventi di facilitazione, “inserimenti in classi con compagni di età molto inferiore alla loro; scarsa padronanza della lingua italiana; percezione di una mancanza di prospettive di mobilità sociale attraverso lo studio”.

Nello scenario italiano, quindi, la migrazione resta intesa come un fattore di criticità, a cui a volte si associa una certa impreparazione dell’istituzione. Il mio intento, però, è quello di dimostrare che, come le differenze culturali non possono essere considerate all’origine dell’insuccesso, allo stesso modo, l’esperienza migratoria, pur portando con sé oggettivi cambiamenti e sfide importanti, tuttavia non può rimanere l’unica (o la maggiore) causa delle difficoltà scolastiche.

3. Quando è chiamata in causa la scuola

Un altro filone di indagini rintraccia l’origine del fallimento scolastico degli alunni di minoranza nella scuola stessa, con la sua struttura, le sue routines organizzative e le sue pratiche...

Concordemente a quanto ricordava Erickson²⁶⁸ rispetto al fallimento scolastico (inteso come sconfitta della scuola e degli alunni), infatti, anche il Ministero della Pubblica Istruzione avvisa che nonostante alcuni ostacoli legati all’immigrazione (ritardi dovuti alla mobilità territoriale e scolastica, il problema linguistico...) “non è giustificabile

²⁶⁵ Giovannini, 2004b *op. cit.*; 2007 *La scuola* in ISMU *op. cit.*, pp. 129-147; Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*

²⁶⁶ Giovannini, 2007, *op. cit.*: 135

²⁶⁷ Ambrosini, 2006 *op. cit.*: 90

²⁶⁸ Erickson F., 1987 *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement* in “*Anthropology & Education quarterly*” v.18, pp.335-356

alcuna interpretazione strettamente etnica”, ma se mai va considerato “l’effetto scuola”. Buone pratiche scolastiche, climi positivi, “collegialità, formazione e motivazione dei docenti” sono alla base di “situazioni di eccellenza multiculturale. Il successo non può prescindere da specifiche azioni intenzionalmente rivolte a garantire uguaglianza di opportunità”²⁶⁹.

Alcuni nodi problematici della scuola italiana sono sottolineati dallo stesso Ministero, in termini sia di organizzazione, sia di dimensioni relazionali e pure di caratteristiche personali dei docenti. Ma il problema non è solo italiano. Le ricerche internazionali, del resto, confermano alcune tendenze negative dei sistemi scolastici: innanzitutto, le limitate aspettative degli insegnanti verso gli studenti di minoranza²⁷⁰, i conseguenti conflitti tra professori e alunni, che non permettono la creazione di una fiducia verso la scuola²⁷¹, oltre a responsabilità istituzionali²⁷². Se alcune criticità sembrano inaspriarsi davanti a soggetti di minoranza (si pensi ai messaggi presentati a scuola su culture primitive, giovani devianti, donne e bimbi vittime di una culturale patriarcale²⁷³ e così via), altre sono indici di problematiche di più lunga data. Recenti indagini italiane²⁷⁴, ad esempio, sostengono che l’interruzione degli studi pare spiegata dalla bassa condizione socio-economica più che dall’essere straniero. Gibson²⁷⁵ rivela che in Gran Bretagna esiste da sempre una correlazione tra status e successo scolastico²⁷⁶, mentre ora si aggiunge anche la variabile “etnica”. La disuguaglianza a scuola, in una certa misura, è causata dall’organizzazione/gestione della classe da parte dei docenti e incide sulle aspettative di competenza accademica. Tanto più che, come nota Erickson²⁷⁷, la valutazione non è un fenomeno oggettivo, perchè quando diciamo che gli studenti non imparano partiamo dal presupposto implicito che non hanno appreso quello che il

²⁶⁹ MIUR, 2005c *op. cit.*: 27

²⁷⁰ Bhatti G., 1999 *Asian children at home and at school* Routledge, London; 2003 *Ritornando sul “campo”: si possono avverare i sogni? Analisi preliminare dei risultati di un follow up di ricerca* in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell’educazione in Europa* Unicopli, Milano, pp. 79-90; Van Zanten, 2003 *op. cit.*; Gobbo, 2000 *op. cit.*; Gibson M.A., 1997 *Ethnicity and school performance: Complicating the immigrant/involuntary minority typology* Special theme issue of “Anthropology and Education Quarterly”, 28, n.3, pp. 318-329

²⁷¹ Erickson, 1987 *op. cit.*; Hamann, 2004 *op. cit.*

²⁷² Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*

²⁷³ Hermans P., 2004 *Applying Ogbu’s theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the Low Countries* in “Intercultural education” v.15, n° 4, pp.431-439

²⁷⁴ Si veda tra gli altri: Comune di Cremona, 2006 *op. cit.*; Besozzi, 2007 *op. cit.*; Ceccagno, 2005 *op. cit.*

²⁷⁵ Gibson, 1997 *op. cit.*

²⁷⁶ Anche Cohen (2003)

²⁷⁷ Erickson, 1987 *op. cit.*

professore intendeva. Si può dire, quindi, che l'istituzione scolastica continua a riprodurre (spesso del tutto inconsapevolmente) le disuguaglianze sociali.

Altro elemento che prescinde dagli immigrati, seppure poi veda questi spesso in prima linea, è la tendenza di molte scolaresche ad attuare comportamenti contrari al successo scolastico: gli studenti disturbano, contrattano i compiti e il carico lavorativo e trovano docenti che si adattano a tale gioco al ribasso²⁷⁸.

Se gli immigrati, quindi, portano elementi di riflessione nuovi, si può dire che più che altro fanno da specchio, ossia hanno la funzione di “smascherare quanto si vorrebbe ignorare o credere diverso, migliore”²⁷⁹. Essi rendono più evidenti problemi di ben più lunga data, come appunto l'equità a scuola o la difficoltà di gestire classi complesse e motivare alunni che cercano stimoli e informazioni fuori dalle mura scolastiche. Gardner²⁸⁰, infatti, si domanda cosa bisogna insegnare agli studenti di oggi, cosa ha ancora senso e cosa può essere compito esclusivo della scuola.

Accanto a queste problematizzazioni, che spingono a interrogarsi e mettersi in gioco, va detto che assegnare tutta la responsabilità all'istituzione scolastica sembra ingenuo, perchè davanti a problemi complessi vanno sempre analizzate più dimensioni. Florio-Ruane²⁸¹, infatti, ricorda che la concentrazione sulle ineguaglianze in classe fa trascurare l'importanza della storia, della politica e delle economie nazionali sull'insuccesso scolastico.

4. La dimensione sociale: le diverse dimensioni che incidono negativamente sull'eguaglianza

Una tradizione consolidata di ricerca indaga da tempo la dimensione sociale, come causa di ineguaglianza in vari settori, tra cui quello scolastico.

Se la scuola ha le sue responsabilità, non bisogna trascurare di considerare il contesto sociale, indipendentemente dal fatto che si veda il livello di scolarizzazione come “uno degli indicatori di un riuscito inserimento sociale delle minoranze”²⁸², o all'opposto si ritenga che non possa essere interpretato “in modo estensivo come successo o

²⁷⁸ Hamann, 2004 *op. cit.*; Van Zanten, 2003 *op. cit.*

²⁷⁹ Aime M., 2004 *Eccessi di culture* Einaudi, Torino: 83

²⁸⁰ Gardner H., 2000 *Un'educazione per il futuro* Relazione tenuta alla Conferenza di Tokio.

²⁸¹ Florio-Ruane, 1996 *op. cit.*

²⁸² Omodeo M., 2003 *Le tribolazioni degli alunni d'origine straniera nelle scuole italiane*, in Gobbo F. 2003a, *op. cit.*: 180

insuccesso a livello di integrazione nella cultura di accoglienza da parte del soggetto immigrato e del suo contesto di appartenenza”²⁸³.

Molti studi, notando performance scolastiche diverse non solo a seconda dei gruppi nazionali, ma pure all’interno di uno stesso gruppo e ancora per discendenti di immigrati della stessa origine residenti in paesi diversi²⁸⁴, hanno cercato spiegazioni in fattori sociali e Giovannini²⁸⁵ ha recentemente ribadito la necessità di ulteriori approfondimenti, che chiariscano anche come in Emilia Romagna gli stranieri ottengano migliori esiti scolastici rispetto alle altre regioni italiane.

Si è visto, ad esempio, che la differenza nei risultati tra gli asiatici-americani è correlata a differenze sociali e chi vive in povertà ha bassi profitti²⁸⁶. Lo stesso nesso tra status e andamento scolastico viene rintracciato anche in Europa²⁸⁷ e in Italia²⁸⁸, dato che in alcuni studi il livello scolastico dei genitori è definito “il più importante predittore del successo” dei figli²⁸⁹. Tuttavia, pare che alcuni ricercatori cadano nello stesso errore che vogliono denunciare, infatti, per spiegare la somiglianza, nella volontà di proseguire gli studi, tra italiani e stranieri provenienti da famiglie con alto capitale culturale si legge: “continuare a studiare è qualcosa di naturale, che fa parte dell’ethos di queste famiglie”²⁹⁰. L’autore naturalizza il desiderio di studiare, quasi fosse implicito nel modello familiare. Il rischio è che se questo avviene quando si parla di famiglie di alto status, di contro, si sottintenda che chi ha un livello culturale di partenza basso non sia incline allo studio.

Altro aspetto degno di nota è la “forbice”²⁹¹ tra l’esperienze dei bambini/adolescenti e la realtà concreta del mercato del lavoro, infatti, in ambito nazionale e internazionale

²⁸³ Besozzi E., 2002 *L’esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell’istruzione* in Giovannini G. et al. (a cura di), *op. cit.*: 57

²⁸⁴ Zanfrini L., 2006b *Seconde generazioni e mercato del lavoro* in Valtolina G. et al., *op. cit.*; Crul M., 2005 *The Second Generation in Europe*, Paper presentato al convegno “Seconde generazioni in Italia”.

²⁸⁵ Giovannini, 2007 *op. cit.*

²⁸⁶ Lee S., 2006 *Additional complexities: social class, ethnicity, generation, and gender in Asian American student experiences* in “Race ethnicity and education”, v. 9, n.1, pp. 17-28

²⁸⁷ Oltre a Gibson per il contesto inglese, le ricerche hanno mostrato che in Francia a parità di condizioni socio-culturali i livelli di riuscita di autoctoni e stranieri sono simili (Queirolo Palmas, 2006)

²⁸⁸ Colombo M., 2007a *L’investimento sulla scuola e le scelte nell’istruzione e nella formazione professionale* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *op. cit.*, pp. 87-110; Fischer L. et al., 2002 *Scuola e società multi-etnica* F.G.Agnelli, Torino; Giovannini et al., 2002 *op. cit.*; Ambrosini, 2004a *op. cit.*; Santagati M., 2007 *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli* in Besozzi E. et al. (a cura di), *op. cit.*, pp. 61-86; Bonacini L., 2005 *L’annuario della scuola reggiana* Provincia di Reggio Emilia; Comune di Cremona, 2006 *op. cit.*

²⁸⁹ Ambrosini, 2004a *op. cit.*: 35

²⁹⁰ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 113

²⁹¹ Giovannini, 2007 *op. cit.*: 151

molte riflessioni si sono focalizzate su una connessione tra mondo del lavoro e scolarizzazione, anche perché le “economie etniche”²⁹² sembrano essere un destino segnato per gli immigrati e quindi gli sforzi di successo possono essere letti come inutili.

In uno studio inglese²⁹³, ad esempio, emerge che un’alta percentuale di giovani asiatiche lavora nelle industrie, in genere nel manifatturiero, accettando impieghi di basso livello e scarso guadagno. Con la recessione economica, inoltre, sono avvenuti molti licenziamenti e il tasso di disoccupazione per le asiatiche è cresciuto, sia perché l’avanzamento tecnologico ha eliminato i settori di basso profilo, dove erano inserite, sia per un razzismo che le ha penalizzate rispetto alle colleghe bianche. Il permanere dei pregiudizi di genere e di “etnia” anche per queste giovani, nate in Gran Bretagna, fa venire in mente l’avvertimento di Luciak²⁹⁴ per cui le minoranze non solo devono credere nel successo, ma fare esperienza reale di equità.

Ogbu²⁹⁵ del resto affermava da tempo l’importanza delle opportunità post-scolastiche e della percezione del futuro e Gobbo²⁹⁶, richiamandosi allo stesso antropologo, precisa che nell’insuccesso della minoranza giocano più motivi: la dimensione istituzionale e occupazionale, ossia i fattori strutturali (tra cui il razzismo), la storia del gruppo e “le forze della comunità”²⁹⁷ (intese come l’idea che la minoranza ha sulla scuola) e fattori personali-psicologici (disinvestimento verso la scuola, dissonanza tra aspirazioni e così via).

Luciak²⁹⁸ ribadisce, infatti, che non tutti i membri di minoranza hanno difficoltà scolastiche, quindi le opinioni strumentali, relazionali e simboliche su quali benefici, valore e senso ha la scuola influenzano le strategie dei soggetti, sia grazie alle cosiddette *forze della comunità* sia in base alle relazioni storiche e alle condizioni attuali tra maggioranza e minoranza.

²⁹² Omodeo, 2003 *op. cit.*: 180

²⁹³ Brah A., 1996 *Cartographies of diaspora* Routledge, London and New York

²⁹⁴ Luciak, 2004 *op. cit.*

²⁹⁵ Ogbu, 1987 *op. cit.*

²⁹⁶ Gobbo, 2000 *op. cit.*; 2004b *John U. Ogbu: a personal recollection* in “Intercultural education” v.15, n° 4, pp. 339-358

²⁹⁷ L’espressione è da ricondurre a Ogbu (1987). L’antropologo nota che come la minoranza percepisce la sua diversità e le condizioni sociali, in cui vive, getta le basi per avvicinarsi alla nuova società. Distinguendo tra minoranze *autonome, involontarie e volontarie* (per una definizione si rimanda a Ogbu, 1999), egli ipotizza che gli immigrati (o minoranza volontaria) pur avendo delle *differenze culturali primarie* rispetto alla maggioranza, tuttavia non avvertono queste come barriere e quindi affrontano gli ostacoli dell’inserimento con fiducia nella nuova realtà. Ciò avviene perché immaginano che, una volta appresi le norme e i valori importanti, potranno avere gli stessi diritti della maggioranza.

²⁹⁸ Luciak, 2004 *op. cit.*

4.1 Una prospettiva multifocale: la teoria di Ogbu

Dopo averlo citato in più occasioni, provo a sintetizzare il contributo dell'antropologo nigeriano, J. U. Ogbu.

Nel tentativo di spiegare perchè alcuni gruppi di minoranza hanno difficoltà e altri riescono bene, egli compara alcune microetnografie e nota che la differenza principale consiste nella modalità in cui il gruppo percepisce la condizione attuale e la propria alterità.

Gli immigrati, in genere, credono nel successo dato dal loro progetto migratorio e quindi superano gli ostacoli senza neppure avvertire le discriminazioni: un esempio emblematico si può riscontrare tra i punjabi in California²⁹⁹. Essi continuano a parlare la lingua materna, restano fedeli alla propria religione e allevano i figli diversamente dalla maggioranza, però vogliono il successo scolastico dei figli e lo ottengono.

La scuola è ritenuta importante perché sostiene il sistema economico esistente (insegna abilità, valori e credenze della nuova società) e queste acquisizioni non sono viste come una minaccia, ma un apprendimento additivo: gli indiani credono nei benefici ricavabili dall'educazione e immaginano di avere più opportunità che in patria. Le loro aspettative sono strumentali per il successo sociale e il buon esito del progetto migratorio stesso. Così, razionalizzano le discriminazioni e le giustificano perché si sentono ospiti, perché parlano una lingua diversa e non hanno l'educazione americana. L'educazione formale, allora, assume una rilevanza che non aveva in India e diventa il mezzo con cui vincere i pregiudizi, i razzismi e farsi apprezzare per quello che si è³⁰⁰.

Ogbu³⁰¹ citando le ricerche sui sikh (Bhachu, Gibson) e sui rifugiati dall'America centrale (Suarez-Orozco) vuole dimostrare che il successo scolastico è dovuto principalmente al modo in cui la minoranza considera la scuola, sebbene poi le *forze della comunità* abbiano ragioni più complesse, che coinvolgono anche processi storici.

Gibson³⁰², d'altra parte, analizzando il lavoro di Ogbu, osserva che al di là delle critiche di eccessiva semplicità e determinismo che gli sono state mosse, restano aperte nella sua

²⁹⁹ Ogbu, 1987 *op. cit.*

³⁰⁰ Ogbu, 1991 *op. cit.*

³⁰¹ Ogbu, 1996a *op. cit.*

³⁰² Gibson, 1997 *op. cit.*

teoria alcune questioni: né le differenza tra etnie e dentro l'etnia, né quelle di genere e generazionali si spiegano con tale modello.

Proprio tali perplessità inquadrano la difficoltà di utilizzare solo questa teoria per la mia ricerca. Tra i sikh italiani, infatti, vi sono studenti che riescono meglio degli autoctoni, ma anche quelli che non raggiungono buoni risultati e lasciano precocemente la scuola. Per capire tale variabilità intragruppo, come avrò modo di spiegare, bisognerà considerare altre interpretazioni.

5. Potere dei pari: come il gruppo agisce sul rendimento scolastico

La letteratura mostra l'importanza delle relazioni a scuola e sostiene che esse siano strettamente legate alla riuscita scolastica³⁰³.

La difficoltà di costruire rapporti significativi per i minori stranieri, come è intuibile, crea tensioni, che spesso vanno a scapito dei medesimi. Una ricerca sui gruppi etnici in Gran Bretagna³⁰⁴, infatti, ha indicato che gli alunni oggetto di provvedimenti di sospensione sono soprattutto i membri di minoranza (come gli asiatici), che sono accusati di violenza contro i compagni. Allo stesso modo l'immigrato che si difende, spesso, a scuola è considerato un "attaccabrighe" (troublemakers) nel contesto californiano e in quello italiano³⁰⁵.

I rapporti coi coetanei, quindi, incidono sulla serenità e sul benessere dei minori, facilitando o ostacolando il rendimento, come efficacemente racconta Padma, una giovane che ho intervistato. Riporto qui uno spezzone del suo sfogo (che scaturisce quando Padma cerca di spiegarmi il suo recente peggioramento scolastico), perché mostra la sua descrizione della realtà e anche i suoi tentativi di interpretazione:

*“Perché non mi piace, non sto bene qui, non ho amici, tutti mi isolano, mi trattano male e io ci penso sempre, così non riesco a concentrarmi. Io studio ma non riesco... cosa faccio per essere antipatica, sono antipatica a tutti... a me non sembra di fare niente che non va, ma nessuno mi vuole. Se ti senti dire: “Indiana di m****”... come fai dopo a studiare bene? Ho fatto mesi a continuare a piangere, poi mi sono abituata e piango poco, faccio finta di niente o rispondo, ma poi mi viene un mal di testa... ci penso troppo”.*

³⁰³ MIUR, 2005c *op. cit.*

³⁰⁴ DFES, 2005 *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils* in www.dfes.gov.uk

³⁰⁵ Rispettivamente Gibson, Bhachu (1991: 69) e Galloni (2007b)

I rapporti difficili, come si nota, complicano non solo la vita scolastica, ma anche l'autostima, la capacità di concentrazione, la motivazione e incidono sulla salute, tanto che si può affermare che “apprendimento e socializzazione, competenza e accoglienza, riuscita e benessere nella partecipazione alla vita della scuola sono elementi positivamente intrecciati”³⁰⁶.

Del resto, un clima scolastico sempre meno accogliente, in cui si innesta facilmente il fenomeno del bullismo, è oggetto di molte riflessioni³⁰⁷ e diventa preoccupazione dell'Esecutivo³⁰⁸.

I compagni, però, non entrano in gioco solo nella creazione del clima di classe, ma anche quando forniscono una cornice interpretativa ai comportamenti attesi e ammessi. Voglio dire che nelle classi si costituiscono quelle *culture dei pari*, che formano le premesse per legittimare o sanzionare determinate condotte. Lungi dall'essere considerate tutte uguali, tali culture sembrano essere accomunate dal potere che hanno nel “riorganizzare le [...] priorità” dei singoli³⁰⁹.

Hill³¹⁰ ci ricorda che le “cricche” di studenti, che danno vita alla cultura dei pari, non vanno considerate né “bande”, né “cellule temporanee della vita adolescenziale” e risentono di varie dimensioni, quali età, genere, classe sociale ed etnia.

Se, come nota Hill, nella scuola ci sono più culture e quella dei pari è una di esse, tuttavia, spesso, la tendenza a vedere la scuola come un ambiente omogeneo porta a ignorare le diverse voci e soprattutto a trascurare le potenzialità delle stesse. La cultura dei pari, infatti, va intesa come un insieme di competenze, che possono essere segno d'identità sociale e che permettono la generazione creativa e consapevole di una nuova cultura³¹¹. Proprio con un sapiente “processo di produzione e riproduzione” i minori entrano nel “mondo culturale degli adulti attraverso le negoziazioni e le invenzioni creative della cultura dei bambini”³¹² e, quindi, fanno molto di più che portare avanti passivamente i riferimenti valoriali familiari o scolastici.

³⁰⁶ Giovannini *et al.*, 2002b *op. cit.*: 191

³⁰⁷ Mi limito a citare: Menesini, 2001; Baldry, 2001; Olweus, 1997; Sharp, Smith, 1995.

³⁰⁸ www.governo.it; www.istruzione.it

³⁰⁹ Hill J., 1996 *La cultura della scuola e i gruppi dei pari*, in Gobbo F., *op. cit.*: 164

³¹⁰ *Idem*: 168

³¹¹ Si veda anche Soenen R., 2003 *Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana: verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione interculturale*, in Gobbo F., *op. cit.*, pp. 91-105

³¹² Corsaro W.A., Molinari L., 1999 *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo* in Gobbo F. *et al.* (a cura di), *op. cit.*: 62

Il gruppo dei pari ha un ruolo attivo nel processo di socializzazione e riconoscerlo “significa superare il modello scuola-centrico ed istituzionale di trasmissione socio-culturale”, in nome di “un policentrismo formativo in cui ha spazio anche una socializzazione orizzontale, informale, non intenzionale...”³¹³. Del resto, sull’importanza del gruppo dei pari come occasione di confronto e apprendimento, si possono vedere anche le ricerche svolte coi bambini dei nidi e delle scuole dell’infanzia³¹⁴.

Come emerge in alcuni studi, poi, il gruppo dei pari entra direttamente nel successo -o insuccesso- scolastico, perché in certe realtà aiuta i ragazzi ad avanzare e in altre li ostacola³¹⁵, tanto che Gobbo³¹⁶ lo considera determinante rispetto alle “aspirazioni di miglioramento individuale e sociale” dei giovani stranieri.

Nella cultura degli studenti, infatti, esistono regole e valori. Levinson³¹⁷ riscontra, ad esempio, un’etica di solidarietà e un insegnamento costante a diventare come gli altri. Poiché il vero motore di gran parte dei comportamenti degli alunni è fronteggiare la valutazione scolastica, essi usano molte strategie: capire cosa vogliono i diversi docenti (e anche questa è una competenza), ma soprattutto passarsi i compiti e copiare/fare copiare... Queste sono considerate tattiche per costruire uguaglianza, difatti, esse sono molto diffuse e vengono giustificate dagli studenti secondo l’ottica del gruppo. Inoltre, c’è una chiara struttura normativa, che seleziona quando e con chi copiare, sanziona chi si dissocia e anche chi studia troppo, perché minaccia l’uguaglianza del gruppo³¹⁸.

Consapevole che, oltre alle considerazioni sul contesto, bisogna tenere presente anche dimensioni individuali e familiari, tuttavia in varie ricerche è stata riconosciuta l’influenza della classe sull’esito scolastico. Van Zanten³¹⁹ parla a proposito di “effetto contesto” e spiega come gli alunni risentano di un vissuto fluttuante rispetto allo studio, proprio perché vogliono proteggere l’immagine di sé rispetto agli altri.

Ogbu riteneva che tale influenza non fosse univoca per tutte le minoranze, perché dipendeva dal modello culturale del gruppo minoritario. I sikh in Usa e Gran Bretagna,

³¹³ Paroni P., 2004 *Un posto in strada* Franco Angeli, Milano: 47

³¹⁴ Rispettivamente, Monaco C., 2006 *Gli scambi sociali tra bambini piccoli: rassegna di studi* in “Psicologia dell’educazione e della formazione”, v. 8, n. 3, pp. 395-421; Corsaro, Molinari, 1999 *op. cit.*

³¹⁵ Hill, 1996 *op. cit.*; Pozza *et. al.*, 2005 *op. cit.*

³¹⁶ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 180

³¹⁷ Levinson B.A., 1998 *Student culture and the contradictions of equality at a Mexican secondary school*, in “Anthropology & education quarterly” 29(3), pp. 267-296

³¹⁸ *Idem*

³¹⁹ Van Zanten, 2003 *op. cit.*: 59

infatti, partecipavano poco ai gruppi di pari e avevano buone performance, proprio aumentando la competizione e il conformismo alla caratterizzazione accademica. Questa scelta tuttavia non può essere sempre estesa e va contestualizzata ulteriormente. Nel cremonese, infatti, la situazione è articolata: ci sono sikh che frequentano i gruppi dei pari e se ne fanno conquistare³²⁰, altri che sembrano risentire di un'influenza limitata e discontinua della cultura giovanile, altri ancora che paiono fare proprie le spinte al successo descritte da Ogbu³²¹, ma c'è pure un altro caso. Nell'etnografia svolta nella classe 4^a, infatti, come si vedrà nel prossimo capitolo, si è potuto osservare una sikh molto affiatata con il gruppo dei pari e contemporaneamente estremamente diligente, tanto da essere considerata dai docenti un'alunna ideale. Tuttavia questi compagni avevano obiettivi in linea con quelli scolastici e quindi non c'era dissonanza tra culture né tra priorità. Si può allora concordare con Hill:

“Le differenze culturali e linguistiche possono esser presenti ma che esse incidano o meno sull'impegno scolastico di tali studenti [*di minoranza*] dipende dal modo in cui il modello culturale delle minoranze, entrando in effetto attraverso la cultura dei pari, organizza le loro interpretazioni”³²².

6. Ragioni di insuccesso

Concludendo questa panoramica sull'insuccesso, non posso che concordare con quella parte di letteratura³²³ che rintraccia diversi fattori responsabili di disuguaglianza (per gli immigrati, quanto per gli autoctoni).

Dal momento che il risultato scolastico appare come un “esito” e insieme un “processo”, le variabili in gioco devono fare riferimento tanto a condizioni pregresse dell'alunno e della sua famiglia, quanto a situazioni attuali e ad aspettative per il futuro. Gli attori, allora, sono sì l'alunno con i suoi genitori, ma anche gli insegnanti, le politiche scolastiche e sociali, il gruppo dei pari e quello dei connazionali, il contesto micro e macro-sociale e il tessuto economico...

³²⁰ Galloni, 2007c *op. cit.*; 2006 *Peer group and young Sikh. Young migrants' learning about young Italians culture*” paper presentato all'ECER (European Conference on Educational Research), Ginevra, 11-12 settembre 2006 e premiato dalla Società Svizzera di Ricerca in Educazione.

³²¹ Un'insegnante cremonese mi spiega che il gruppo classe tende a non fare, addita il bravo e a volte lo emargina, ma gli indiani non si “fanno circuire”.

³²² Hill, 1996 *op. cit.*: 167

³²³ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*; Besozzi, 2002 *op. cit.*

Quindi la scuola, da sola, non può risolvere una questione tanto delicata, tuttavia ritengo importante sottolineare che una buona attenzione alle profezie che si autoadempiono³²⁴, al curriculum nascosto, agli stili d'insegnamento, al clima della classe, alle valutazioni e all'organizzazione del sistema educativo possa migliorare la quotidianità e le prospettive dei giovani studenti.

7. L'eccezione che conferma la regola? Il successo degli asiatici

Come si è visto, al contrario di altri studenti immigrati, gli asiatici sono spesso portati come esempio positivo di riuscita scolastica. La letteratura, infatti, considera le minoranze volontarie, come gli asiatici, in grado di raggiungere il successo grazie alle strategie che utilizza: l'identità non oppositiva alla maggioranza, la convinzione che la scuola permetta la mobilità sociale, la fiducia nelle istituzioni³²⁵, l'approccio strumentale allo studio, che porta a rinviare, davanti alle discriminazioni, l'idea di un'equità nel futuro, quando abilità e conoscenze³²⁶ saranno comparabili a quelle degli autoctoni.

Gibson³²⁷ già alla fine degli anni '80 affermava che i sikh avevano successo in California, perché si impegnavano e ritenevano che gli sforzi, e non l'intelligenza, fossero la chiave della loro buona riuscita. Questo accadeva nonostante avessero una bassa condizione sociale e poca conoscenza dell'inglese, fossero discriminati e criticati per la loro dieta, gli abiti, i capelli lunghi e la modalità di contrarre le nozze.

Sebbene i figli incorrano in numerosi ostacoli -quali l'incapacità dei genitori di capire i nuovi meccanismi educativi e di aiutarli a orientarsi e riuscire a scuola; la tensione tra pressioni e aspettative di famiglia, scuola e amici; il ruolo di adulti a cui la famiglia li

³²⁴ Si pensi all'effetto Pigmalione che da Rosenthal e Jacobson ad oggi non cessa di far discutere (ad esempio, Gobbo F., 2007a *Classi multiculturali e relazione insegnante-studenti* in CEM Mondialità, gennaio, n.1, p.11; 2007b *Il lavoro di gruppo nelle classi eterogenee e il rischio esclusione* in CEM Mondialità, febbraio, n.2, p.11; Fucecchi A., 2007 *Le emozioni in cattedra. Da Pigmalione all'attimo fuggente* in CEM mondialità, gennaio, n.1, pp.18-22; Fele G. et al, 2003 *L'interazione in classe* Il Mulino, Bologna).

³²⁵ Emihovich, 1996 *op. cit.*

³²⁶ Foster K.M, 2004 *Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement* in "Intercultural education" v.15, n° 4, pp. 369-384.

³²⁷ Gibson M.A, 1987 *The school performance of immigrant minorities: a comparative view* in "Anthropology & Education Quarterly", vol. 18, pp. 262-275

richiama³²⁸ - tuttavia credono nel sogno americano e pospongono altre scelte, come il fidanzamento, al raggiungimento del diploma.

L'esperienza dei sikh in Inghilterra e California, infatti, insegna che:

“una strategia di accomodamento insieme ad un forte sostegno familiare all'educazione e una visione additiva dell'acculturazione aiuta gli studenti di minoranze immigrate a trascendere certe barriere per aver successo a scuola”³²⁹.

Gibson, quindi, ricorda le peculiarità delle minoranze volontarie e, soprattutto, la risorsa data dal credere che non si debbano fare scelte antitetiche tra educazione formale e informale: ogni apprendimento conseguito a scuola serve per esser sempre più accettati, per risolvere problemi e realizzare al meglio il proprio progetto migratorio nella nuova società. L'investimento familiare in educazione, riconosciuto da molti autori³³⁰, risponde alla logica per cui gli sforzi scolastici saranno ripagati in futuro, tanto che Ballard³³¹ inserisce il successo dei figli nelle dimensioni a lungo termine che spingono a migrare. Se questo, da una parte, spiega le grandi aspirazioni che i genitori sikh hanno per i figli³³², dall'altra, sembra contraddire le sensazioni degli insegnanti. Questi, infatti, ritengono spesso che i genitori non siano particolarmente interessati alla carriera scolastica e non sostengano i minori, caricandoli al contrario di impegni familiari³³³.

Le ricerche mostrano, invece, che i familiari sono poco consapevoli del sistema organizzativo e delle richieste della scuola³³⁴, ma sono vicini ai figli e questi ultimi si sentono sostenuti dai genitori³³⁵. Anzi, per molte famiglie il successo scolastico è motivo d'orgoglio e se ci sono parenti che riescono, questi diventano modelli di ruolo per gli altri³³⁶. Gli adolescenti punjabi, d'altra parte, avendo avuto esperienza diretta dei

³²⁸ Ngo, 2006 *op. cit.*

³²⁹ Gibson M.A., 1991 *Minorities and schooling: some implications* in Gibson M.A., *et al.*, *op. cit.*: 372

³³⁰ Bhatti, 1999 *op. cit.*; 2003 *op. cit.*; Gibson, 1987 *op. cit.*; 1997 *op. cit.*; Gibson M.A., Bhachu P.K., 1991 *The dynamics of educational decision making: a comparative study of Sikhs in Britain and United States* in Gibson M.A., Ogbu J.U. *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, pp.63-95; Erickson, 1987 *op. cit.*

³³¹ Ballard R., 2005 *Migration, Remittances, Economic Growth and Poverty Reduction: reflections on some South Asian developments* in Siddiqui Tasneem (ed.), *op. cit.*, pp. 333-358

³³² Barrier, 1989 *op. cit.*; Rassool N., 1999 *Flexible identities: exploring race and gender issues among a group of immigrant pupils in an inner-city comprehensive school* in “British Journal of sociology of education”, vol. 20, n. 1, pp. 23-36.

In realtà, per qualche ricercatore (Bhatti, 1999) vi sarebbe addirittura ansia per il futuro dei minori e ciò si scontrerebbe con le aspettative dei docenti.

³³³ Tra i primi autori a riportare questo giudizio vi è Gibson (1987). Si rimanda al cap. 7 per approfondimenti.

³³⁴ Bhatti, 1999 *op. cit.*; Dale A. *et al.*, 2002 *Routes into education and employment for young Pakistani and Bangladeshi women in the UK* in “Ethnic and Racial Studies” V.25, N. 6, pp. 942-968.

³³⁵ Rassool, 1999 *op. cit.*

³³⁶ Dale *et al.*, 2002 *op. cit.*

lavori manuali, aspirano a una diversa situazione lavorativa e sociale, perciò sono spinti all'impegno e pure al sacrificio, grazie alla loro motivazione e al desiderio di raggiungere una mobilità verso l'alto³³⁷. È interessante confrontare questo dato con i risultati di una ricerca italiana sugli immigrati. In essa, infatti, emerge che le aspettative di lavoro qualificato spingono alla frequenza scolastica, anche perché oltre l'80% dei giovani interpellati non intende fare il lavoro del padre³³⁸.

Tuttavia bisogna chiedersi cosa succede quando il contesto sociale³³⁹ non risponde adeguatamente a tali aspettative. Infatti, anche nel Regno Unito è stata riconosciuta una penalizzazione/discriminazione etnica, tale da far ipotizzare che l'imprenditorialità "asiatica"³⁴⁰ sia una strategia di ripiego dovuta alla deindustrializzazione e all'esclusione dai lavori manuali, in cui tale collettività trova occupazione³⁴¹: nonostante questa situazione, le famiglie giocano un ruolo decisivo nella scelta educativa e spesso esortano a studiare per migliorare il proprio futuro.

Una certa consapevolezza sul difetto di equità della società italiana inizia a essere registrata anche dai miei giovani intervistati, perché, come un ragazzo indiano nel cremonese spiega chiaramente, sorgono delle perplessità:

"Società però non accetta stranieri, scuola è diversa, i prof. ti aiutano."

Un'altra variabile che concorre ad interpretare il successo educativo dei sikh, nonostante tutto, è la presenza delle reti transnazionali³⁴², che danno informazioni, fanno cogliere occasioni di mobilità, ma soprattutto forniscono gli strumenti per comparare le possibilità educative nelle diverse società e tenere aperte tutte le opzioni.

Sebbene da più parti si discuta sulla nuova "emergenza terminologica"³⁴³ e sull'assenza di definizioni chiare di "transnazionalismo" (e c'è chi preferisca parlare di "occasioni di

³³⁷ Gibson, 1987 *op. cit.*

³³⁸ Bessozzi, 2007 *op. cit.*: 34

³³⁹ Nei percorsi di inserimento lavorativo si riscontrano vari problemi, non solo di accesso, ma anche quelli legati al lavoro nero e grigio (Altamura *et al.*, 2006). Sulle difficoltà del mercato occupazionale si rimanda a Zanfrini, 2007; 2004; 2003; Allasino *et al.*, 2005; Levroni *et al.*, 2006.

³⁴⁰ Negli anni '90 parallelamente alla maggiore istruzione e alla riduzione del tasso di disoccupazione si è visto un calo di tale imprenditorialità (Ambrosini, 2005b).

³⁴¹ Dale *et al.*, 2002 *op. cit.*; Ballard R., 1990 *Migration and Kinship: the differential effect of marriage rules on the process of Punjabi migration to Britain* in Clarke C. *et al.* (eds.), *South Asians Overseas: Contexts and Communities* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 219-249

³⁴² Fürstenau, 2005 *op. cit.*; Moldenhawer B., 2005 *Transnational migrant communities and education strategies among pakistan youngster in Denmark* in "Journal of Ethnic and Migration Studies" Vol. 31, n.1, pp. 51-78. Del resto in una recente indagine si è visto che i goani a Milano sperano di beneficiare dei rapporti transnazionali meglio di quanto hanno potuto fare i loro genitori (Cologna, 2007).

³⁴³ Ceschi S., Riccio B., 2007 "Trasnazionalismo" e "diaspora". *Dalla ricerca sociali alle politiche globali?* in ISMU, *op. cit.* pp. 305-315

transnazionalismo”³⁴⁴), qui mi avvalgo del significato antropologico che si riferisce a esso come a un collegamento a più livelli creato dagli immigrati attraverso i confini nazionali (“a web of cultural, social, economic and politic relationship, practices and identities”³⁴⁵). Esso, quindi, è il processo per cui i migranti mantengono relazioni e formano reti³⁴⁶, a “carattere strumentale”³⁴⁷, che permettono un collegamento tra patria ancestrale e realtà attuale. Tale rapporto consente di tenere saldi “legami, interessi e attività”³⁴⁸, trascendendo i confini degli stati-nazione.

Il vantaggio di tale approccio nell’ambito della ricerca è dato dalla possibilità di inserire l’esperienza migratoria in uno “scenario di interdipendenza”³⁴⁹ e complessità, invitando i ricercatori a confrontare il locale con il globale³⁵⁰. La prospettiva transnazionale indaga da tempo su come tali reti favoriscano il successo economico degli immigrati e su come strutturino la loro azione politica e culturale; inoltre, recentemente, ha iniziato a studiare anche la loro influenza a livello scolastico e professionale, aspetto che interessa ai fini del mio lavoro e merita di essere approfondito³⁵¹.

Se alcuni autori³⁵² notano che, grazie alla prospettiva transnazionalista, un migrante può sentirsi parte di due società e guardare ai legami che vanno oltre i confini nazionali, il significato che gli indiani sembrano dare a tale dimensione è piuttosto una comparazione estesa, che non si limita a due realtà geografiche, ma accoglie ed elabora informazioni da ogni parte della diaspora sikh, così come riscontrato in una recente analisi sulle reti migratorie³⁵³.

³⁴⁴ Ambrosini M., Queirolo Palmas L., 2005 *Fenomeni locali e prospettive globali: lezioni dall’immigrazione latina* in Ambrosini M. et al. (a cura di) *I latinos alla scoperta dell’Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza* Franco Angeli, Milano: 27

³⁴⁵ Moldenhawer, 2005 *op. cit.*: 58

³⁴⁶ Si veda Riccio B., 2006 *Transnazionalità e interazioni urbane* in Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) *Immigrazione e nuove identità urbane* Erickson, Trento, pp. 35-45; Callari Galli M., 2006a *Processi migratori: ambiguità e prospettive* in Colombo A. et al. (a cura di), *op. cit.*, pp. 27-34.

³⁴⁷ Bosisio R. et al. 2005 *Stranieri & italiani. Una ricerca tra adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* Working papers del Dipartimento di Studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano: 15; Fürstenau, 2005 *op. cit.*; Zanfrini et al., 2006 *op. cit.*; Andall, 2003 *op. cit.*

³⁴⁸ Moldenhawer, 2005 *op. cit.*: 58

³⁴⁹ Colombo E., 2005a *Una generazione in movimento* in AAVV *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma: 60

³⁵⁰ Glick Schiller N. et al., 1999 *From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration* in Pries L. *Migration and transnational social spaces* Ashgate, Alderhot, pp. 73-106 cit. in Moldenhawer, 2005 *op. cit.*

³⁵¹ Come del resto è espressamente detto da Ambrosini et al., 2007

³⁵² Zanfrini, 2006b *op. cit.*: 195; Bosisio et al., 2005 *op. cit.*

³⁵³ Ceschi, Riccio, 2007 *op. cit.*

7.1 Genere e scolarizzazione

La letteratura sembra problematizzare il successo scolastico delle ragazze: infatti, mentre negli anni '80 Gibson³⁵⁴ afferma che i genitori lasciano studiare le figlie, ma istruzione e carriera devono esser discussi con la famiglia del marito, negli anni '90 la ricerca precisa che la frequenza scolastica delle giovani sikh è strettamente legata al contesto di vita. Gibson e Bhachu³⁵⁵, in realtà, sostengono che in Punjab quanto in California l'istruzione sia poco incentivata, poiché renderebbe le ragazze troppo "indipendenti" e quindi poco richieste per le nozze, mentre in Gran Bretagna essa è una buona credenziale, anche perché consente un adeguato inserimento lavorativo, necessario alla famiglia. Sempre in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, del resto, l'educazione delle future spose è una carta di negoziazione importante nel determinare la dote: Angelo³⁵⁶ addirittura nota che un uomo istruito può richiedere una dote molto alta se la moglie non è istruita, motivo per cui le giovani sono incoraggiate a proseguire il percorso scolastico.

Nel decennio successivo le ricerche, poi, mettono in luce una maggiore propensione agli studi³⁵⁷: le ragazze, infatti, parlano dell'importanza delle qualifiche e della carriera per avere una certa indipendenza economica. I genitori incoraggiano le giovani asiatiche musulmane e sikh a studiare e trovare lavoro, terminati gli studi, pur volendo preservarle dall'influenza della cultura maggioritaria. Così le ragazze credono nell'educazione e sulla base di essa superano le tradizionali divisioni di classe e casta. Infine, una recente indagine³⁵⁸ conferma che le donne asiatiche ottengono diplomi e lavorano fuori casa.

Se il tema del proseguimento degli studi per le donne ha visto posizioni alterne, invece, il successo scolastico delle giovani asiatiche è sempre stato riconosciuto dalla letteratura, anche perché diversi studi affermano che le femmine a scuola riescono

³⁵⁴ Gibson, 1987 *op. cit.*

³⁵⁵ Gibson, Bhachu, 1991 *op. cit.*: 73

³⁵⁶ Angelo M., 1997 *The sikh diaspora, tradition and change in immigrant community* Garland Publishing New York e London

³⁵⁷ Dale *et al.*, 2002 *op. cit.*; Abbas T., 2003 *The Impact of Religio-cultural Norms and Values on the Education of Young South Asian Women* in "British Journal of Sociology of Education", Vol. 24, N. 4, pp. 411-428

³⁵⁸ Ngo, 2006 *op. cit.*

meglio dei maschi³⁵⁹. Il dato è spiegato con le minori occasioni di svago delle giovani e con l'importanza dell'*izzat*³⁶⁰, ma si può prendere in considerazione un altro fattore: la tendenza diffusa delle ragazze, non solo asiatiche, a proseguire gli studi, contro quella dei maschi di entrare al più presto nel mondo del lavoro³⁶¹.

Shain³⁶² ipotizza che le giovani di origine asiatica, in Gran Bretagna, abbiano stili di vita e risultati accademici diversi, tanto che le suddivide in quattro tipologie (sintetizzate nel capitolo 2): *Gang Girls*, *Survivors*, *Rebels*, *Faith Girls*. Per la sua teoria, infatti, esse sono spinte o meno a studiare da famiglia e scuola a seconda di diverse variabili. Shain individua varie sfumature, ma sostanzialmente crede che le *gang girls* siano quelle che abbassano i propri sogni perché la famiglia, confrontandosi con la scuola, non le ritiene abbastanza motivate allo studio e quindi non investe in percorsi lunghi e complessi. Per le altre ragazze, invece, ambizioni personali e familiari sono per lo più sostenute dai docenti.

8. Problematicità dei modelli interpretativi nel contesto italiano

Accogliendo la sollecitazione di Jeffrey³⁶³ per cui bisogna spiegare anche i risultati contrari emersi da un'etnografia, analizzo ora alcuni punti critici, che non consentono ai modelli interpretativi visti finora di illuminare la complessità della situazione italiana.

8.1 Investimento o disinvestimento rispetto allo studio?

Secondo Ogbu, innanzitutto, i sikh, studiati nel contesto americano e inglese, non danno valore al successo scolastico quando sono in patria, ma lo apprendono nella nuova terra³⁶⁴, mentre dalle mie interviste emerge, in alcuni casi, un dis-investimento rispetto all'impegno scolastico. Ad esempio, in un focus group condotto in un doposcuola

³⁵⁹ Abbas, 2003 *op. cit.*; Dale *et al.*, 2002 *op. cit.*; Brah A, 1993 *Race and culture in the gendering of labour markets: South Asian young Muslim women and the labour market* in "New Community", 19, 3, pp.441-458

³⁶⁰ Dale *et al.*, 2002 *op. cit.*; Brah, 1993 *op. cit.*; Ballard, 1990, *op. cit.*; Kaur Rait S., 2005 *Sikh women in England* Trentham Books, Stoke-on-Trent. Il termine *izzat*, molto caro alla letteratura sui sikh, è una parola punjabi, che viene in genere tradotta approssimativamente con "onore".

³⁶¹ Frizzera A., 2004 *Incontri con l'altro mondo. Ricerca sulla percezione dello straniero e sull'integrazione scolastica* Tesi di laurea, Facoltà di Sociologia, Università degli Studi di Trento. Relatore Buzzi C., a.a. 2003/04.

³⁶² Shain, 2003 *op. cit.*

³⁶³ Jeffrey, 2006 *op. cit.*

³⁶⁴ Ogbu, 1991 *op. cit.*

affiora un diffuso malcontento, tanto che la scuola è definita un “*carcere*” o addirittura una “*m*****”, utile solo per “*non diventar un asino*”. Quando domando a questi giovanissimi studenti stranieri, che frequentano le medie, a cosa serve andare a scuola, le risposte -che si completano come se fossero elementi di stesso puzzle- sono le seguenti:

Miriam (14anni, egiziana): “Legger e scriver”

Mandeep (13anni, indiana): “Non essere analfabeta”

Raji (13anni, indiano): “A aver soldi e aver bel lavoro”

Come si nota, per le femmine vi è una necessità di conoscenza minima, mentre il ragazzo vede una certa strumentalità della scuola³⁶⁵, tuttavia da queste risposte traspare uno scarso valore attribuito all’istruzione.

Allo stesso modo, contrariamente a quanto sostenuto da Ogbu, si nota un abbassamento delle ambizioni accademiche e professionali proprio conseguente all’ingresso in Italia³⁶⁶. Una ragazza sikh ormai maggiorenne, infatti, mi spiega:

“Se fossi in India studierei ancora un po’, avrei studiato di più. In mia famiglia, tutte le femmine hanno studiato di più, le cugine hanno tutte alte qualifiche... All’inizio non mi piaceva andare a superiori, perciò ho scelto questo, era due anni, poi quando sono andata, mi trovavo bene e ho detto: potevo studiare di più”.

Interessante è il confronto che questa ragazza fa tra prospettive in India e in Italia, perché, sebbene possa essere inatteso, è molto comune tra i sikh. Ancor più significativo appare il raffronto con le cugine: l’idea di avere più possibilità in India è antitetico a quanto si aspettano gli italiani, ma soprattutto è l’indice di una riduzione delle aspettative e dell’investimento accademico. Quindi contrariamente al senso comune, non è il modello italiano che spinge le giovani a studiare, per emanciparsi, ma la convinzione dell’importanza della formazione è già presente in alcune famiglie sikh. Se mai, pare si debba riflettere su cosa demotivi le studentesse indiane in Italia: anche accettando l’ipotesi, confermata da altre ricerche, che gli stranieri si percepiscano più in difficoltà nella secondaria italiana rispetto all’esperienza scolastica in patria³⁶⁷, sembra che il lavoro da fare per superare tali vissuti sia ancora lungo e debba mettere in gioco i singoli attori, quanto le istituzioni. Questo aspetto, inoltre, è particolarmente

³⁶⁵ Del resto anche Besozzi (2002) riscontra che la scuola assume un valore strumentale al lavoro e di acquisizione delle competenze di base. Fra gli stranieri con basso rendimento queste due connotazioni superano la valenza espressivo-formativa (studio per l’autorealizzazione).

³⁶⁶ Per un approfondimento, si veda Galloni (2008a). È interessante notare che la stessa percezione si ricava anche in Zanfrini (2006a) per i filippini.

³⁶⁷ Colombo C., 2007 *op. cit.*: 128

significativo perché rientra nel più vasto tema dell'orientamento e della scelta scolastica, che rappresentano un'altra criticità del sistema italiano³⁶⁸.

8.2 Sikh, modelli di successo o esempi di insuccesso?

Altro elemento di problematicità è dato dal fatto che i sikh studiati nel cremonese non si possono inquadrare facilmente né in base alle teorie che affermano il successo della minoranza né a quelle che assumono l'insuccesso, perché essi testimoniano una notevole differenza intra-gruppale. Tra gli indiani, infatti, si può riconoscere chi investe molto sulla scuola come un'importante occasione di mobilità sociale e quindi cerca di attuare la propria riuscita con tutti gli sforzi necessari, secondo anche il modello familiare che vuole i sikh credere nell'importanza del lavoro duro, dell'impegno e della forza di volontà. Per questi giovani proiettati verso la mobilità, ci si può avvalere della teoria di Ogbu, che permette di leggere le strategie da loro usate come parte di un disegno più ampio, familiare e "comunitario", e si possono trovare affinità con i sikh studiati da Gibson e Bhachu.

Un'altra parte dei giovani sikh, invece, crede nel successo sociale e per questo ritiene che non essere "secchioni" (ossia studenti preparati e diligenti) è il primo passo per conquistare la simpatia dei compagni. I loro comportamenti sono volti a trovare amicizie, i loro apprendimenti sono ricavati dal gruppo più che da altre agenzie educative, quindi a interpretare il loro stile viene in soccorso la letteratura sul gruppo dei pari³⁶⁹.

Proprio per tale loro varietà interna, i giovani sikh conosciuti sembrano confermare la teoria che Moldenhawer³⁷⁰ utilizza per spiegare le strategie usate a livello educativo dai giovani pakistani in Danimarca. Infatti, per l'autore vi è una complessa relazione tra migrazione, educazione -come strumento di mobilità- e influenza della comunità transnazionale³⁷¹, tanto che questi elementi possono interpretare le diversità interne alla

³⁶⁸ Richiamo solo rapidamente: Giovannini *et al.*, 2002; Besozzi, 2002; Surian, 2003; Omodeo, 2003; Besozzi *et al.*, 2006; 2007; Bertozzi, 2004b; MIUR, 2005b; MPI, 2006; Giovannini, 2004b; 2007; Queirolo Palmas, 2006. Su tale tema rimando a Galloni, 2008a.

³⁶⁹ Si veda il paragrafo 5 e quanto scrive Pains (2007).

³⁷⁰ Moldenhawer, 2005 *op. cit.*: 65

³⁷¹ Moldenhawer (2005) nota come la famiglia nella sua totalità, quindi in patria, quanto in Danimarca, reputa una buona strategia di mobilità sociale investire in termini sia culturali sia economici.

stessa collettività pakistana³⁷². Per il ricercatore, infatti, gli alunni immigrati si possono dividere in due gruppi: chi vuole il successo scolastico (non solo per il bene individuale, ma comunitario) e usa una strategia di mobilità ascendente (“upward mobility strategy”), avendo come modello i parenti o i membri della comunità transnazionale che ce l’hanno fatta, e chi fa propria una strategia di accomodazione (“accommodation strategy”) e preferisce avere un maggiore successo tra i pari, che non a scuola³⁷³.

A discriminare i due gruppi per Moldenhawer ci sono il *biradari*³⁷⁴, la famiglia e la casta, mentre per me questi fattori da soli non interpretano tutto, soprattutto i casi di fratelli con differenze di comportamento e profitto scolastico. Altri ricercatori, pur non citando la teoria di Moldenhawer e non occupandosi dell’andamento scolastico, ma solo dell’aspetto identitario, sostengono che l’identificazione transnazionale (di studenti immigrati a Milano) è favorita dal “capitale culturale e sociale, da un ottimo inserimento in una rete etnica e da un forte orientamento verso il successo e il miglioramento personale”³⁷⁵. In tal caso i giovani arrivati in Italia tra i sei e i tredici anni, che conoscono bene la lingua e la realtà italiana e nel frattempo hanno mantenuto un legame con il paese d’origine, sarebbero quelli che potrebbero beneficiare di un collegamento transnazionale. Per la mia ricerca, le conclusioni di Bosisio e colleghi aiutano a offrire un’importante chiave di lettura rispetto alla motivazione scolastica e all’influenza della rete transnazionale: la conoscenza delle diverse realtà. Voglio dire che i sikh che adottano strategie transnazionali e quindi investono nella scuola come trampolino per un successo (qui o altrove) sono quelli che hanno avuto occasione di conoscere e capire come è la vita in patria e nei diversi territori di migrazione.

Un ulteriore elemento di distinzione tra sikh orientati al successo e quelli che scelgono una strategia d’accomodazione credo sia il contesto presente. In esso, infatti, rientra l’influenza dei pari, della realtà locale scolastica e sociale, quindi tutto quanto può essere compreso nell’*effetto contesto* di cui parla Van Zanten³⁷⁶. Accanto a questa dimensione attuale, le aspettative e l’ottimismo o la disillusione per le proprie prospettive future portano un diverso investimento nel presente. A volte l’indifferenza

³⁷² Per l’autore non sempre gli alunni sono consapevoli delle loro pratiche sociali a scuola e sanno esprimere a parole come si comportano durante la lezione.

³⁷³ Per le ragazze incide anche l’idea del futuro matrimonio.

³⁷⁴ Nella ricerca citata il termine ha un ampio significato di fratellanza, in cui entrano in gioco anche rapporti d’amicizia.

³⁷⁵ Bosisio *et. al.*, 2005 *op. cit.*: 16

³⁷⁶ Van Zanten, 2003 *op. cit.*

istituzionale (già a livello scolastico) verso capacità e aspirazioni dei giovani³⁷⁷ scoraggia e demotiva questi ultimi, ma anche li convince delle loro poche possibilità. Del resto a Cremona molti sikh pensano di avere meno opportunità di quanto ne avrebbero in India e citano ad esempio i parenti restati in patria o migrati altrove. La rete informativa tra sikh, poi, funziona a più livelli: nel selezionare le offerte formative, nell'aggiornare sulle dinamiche del mondo del lavoro e quindi nel trovare occupazioni. Con un passaparola, ad esempio, si informano su dove fare domande di lavoro, a quale agenzie o sindacati rivolgersi..., si scovano soluzioni temporanee (magari in nero) alla disoccupazione, ma anche si danno svolte al proprio futuro. Molti indiani, infatti, lasciano la scuola o non vi si iscrivono, se giungono in Italia da adolescenti, o ancora intraprendono percorsi brevi, perché poi si aspettano di guadagnare qualcosa e di entrare agilmente nel mondo occupazionale. Nella realtà, è facile saperli impiegati per brevi periodi in stalle o ditte, per la maggior parte insieme a connazionali³⁷⁸, ma purtroppo, spesso alla fine di un tempo accordato informalmente, essi si trovano nuovamente in cerca di lavoro.

9. Riprendendo i fili dei diversi modelli interpretativi

Come nota Abbas³⁷⁹, non può esser un singolo fattore a spiegare le variazioni di performance delle minoranze, perchè su essa incidono diverse componenti tra loro interdipendenti. Proprio per questo motivo anche nella mia ricerca non si farà riferimento solo ad un modello teorico. Si ritiene, infatti, che sull'andamento scolastico dei sikh influiscano la condizione sociale (compresi il rapporto storico con la maggioranza), quella scolastica, quella familiare, ma anche le dimensioni culturali e di

³⁷⁷ Gobbo F., 2006a *Along the margins, across the borders: Teaching and learning among Veneto attrazionisti viaggianti in Italy* in "Teaching and Teacher Education" 22, n.7, pp. 788–803

³⁷⁸ Spesso dai racconti di qualche indiano emerge che conosceva già i suoi colleghi, che anzi è venuto a conoscenza del lavoro tramite questi... Il passaggio d'informazione, tuttavia, sembra avere un vantaggio soprattutto per le ragazze. Una sikh, ad esempio, dopo vari anni di disoccupazione, in cui in parte non ha avuto offerte e in parte le ha rifiutate perché il posto non era consono (per i turni pesanti o di notte, per la lontananza da casa...), viene contattata da un'amica per andare a lavorare nella sua ditta: subito accetta, si organizza per recarsi in ditta con le altre colleghe e racconta che sette delle dieci operaie sono sikh e tutte si conoscevano già. Sull'importanza delle cosiddette reti etniche si rimanda a Licata, 2006; Ambrosini, Queirolo Palmas, 2005; Sassen, 2004; La Rosa *et al.* 2003; Ambrosini, 2003; 2004b; Zanfrini, 2003 e, per quanto riguarda i sikh, Bertolani, 2003; 2005.

³⁷⁹ Abbas T., 2002 *The home and the school in the educational achievements of South Asians*, *Race in "Ethnicity and Education"*, v.5, n.3, pp. 292-316.

genere, gli aspetti personali, l'interazione coi pari e le relazioni con i sikh della diaspora...

Così, per interpretare i comportamenti di molti giovani che non brillano a scuola, entrano in causa, in particolare, le teorie riguardanti l'influenza della cultura giovanile, mentre per quanto concerne le giovani sikh osservate a scuola (esempi di successo) si possono utilizzare, in generale, i modelli di Ogbu, Gibson, Moldenhawer, ma pure quello di Soenen³⁸⁰, per illuminare alcuni comportamenti specifici.

Quest'ultima autrice ci aiuta ad interpretare le modalità e gli stili messi in atto per conseguire il successo scolastico, perché distingue due tipologie di alunni in base alle interazioni che intessono tra pari e con i docenti: i *galli* e i *manager*. Benché il suo scopo sia quello di osservare come si giochi la diversità in alcune scuole del Belgio, Soenen chiarisce caratteristiche, abilità e creatività dei gruppi giovanili, precisando che vi sono sempre spazi di cambiamento e rielaborazione culturale. Innanzitutto, sia *galli* che *manager* hanno competenze situazionali, per cui l'adattamento al contesto porta a modificare le interazioni messe in atto.

L'autrice definisce *galli* i ragazzi che hanno, come criterio di scelta degli amici e di comportamento, la modalità d'interazione giovanile: il loro motto è "essere fighi" e le loro competenze non sono sempre desiderabili socialmente, ma essi "intuiscono" i meccanismi della scuola e riescono a "maneggiare circostanze caotiche"³⁸¹ usando alternativamente differenti stili.

I *manager*, invece, utilizzano criteri scolastici, perché a scuola vogliono essere i migliori, aiutare i docenti e competere con gli altri per il ruolo di alunno modello. Essi sanno organizzare e organizzarsi e aderiscono pienamente alle norme vigenti.

Le giovani sikh, conosciute durante l'osservazione partecipante (di cui si parlerà diffusamente nel prossimo capitolo), possono essere descritte proprio come *manager* per come si comportano a scuola, ma alcune modalità di interazione giovanili che per Soenen vengono utilizzate da tale gruppo solo fuori dal contesto scolastico, in realtà nel caso cremonese si possono rintracciare pure in aula.

Ritengo così più rispondente alle mie esigenze interpretative distinguere non tanto le giovani, quanto le strategie usate: si parlerà allora di "coping strategy"³⁸². Si è riscontrato, infatti, che, poiché varie strategie sono adottate insieme, partire da esse

³⁸⁰ Soenen, 2003 *op.cit.*

³⁸¹ *Idem*: 104

³⁸² Nel senso esplicitato nella traduzione di Gobbo a Troman (2003: 112).

permette di descrivere più facilmente (e interpretare) le contraddizioni delle “realità vissute”³⁸³.

Così, distinguerò: *strategie di sopravvivenza*³⁸⁴, quando i giovani sfruttano al meglio e al massimo tutti i mezzi che consentono di ottimizzare i tempi e le energie; “*ribalta e retroscena*”³⁸⁵, ossia la capacità di sapere come presentarsi, agli occhi dei professori e dei pari; *attività parallele*³⁸⁶, per intendere la contemporaneità delle azioni messe in atto; *imparare guardando*³⁸⁷ per descrivere la capacità dei giovani immigrati di apprendere dagli altri semplicemente osservandoli.

A livello più macro, poi, si deve considerare la strategia dell’*accomodamento senza assimilazione*³⁸⁸, ossia quella separazione di modelli di comportamento a seconda degli ambiti, che porta a conoscere i meccanismi della nuova società ed a fare propri gli atteggiamenti funzionali all’inserimento e al successo in essa, pur senza venir meno ai valori della propria cultura d’origine.

10. Concludendo

Assumendo una prospettiva sistemica, posso concludere affermando che la riuscita scolastica è un “indicatore di adeguamento reciproco”³⁸⁹ in cui individuo, famiglia, scuola e contesto si incontrano con fattori macrosociali, come quelli storici, economici e politici.

I sikh conosciuti non rispondono ad un unico modello di successo o insuccesso, ma, se mai, per interpretare i loro comportamenti bisogna riferirsi a un quadro teorico ampio e diversificato. Nel prossimo capitolo, infatti, riportando i risultati dell’etnografia che si è svolta a scuola, cercherò di rendere chiari i diversi *frame* teorici utilizzati per comprendere le strategie usate dalle giovani sikh.

³⁸³ Jeffrey, 2006 *op. cit.*: 67; 2003 *op. cit.*

³⁸⁴ Woods cit. in Gomes A.M., 1997 *Etnografia dell’educazione e intercultura* in Gobbo F. (a cura di), *op. cit.*: 117

³⁸⁵ Goffman E., 1969 *La vita quotidiana come rappresentazione* Il Mulino Bologna

³⁸⁶ Soenen, 2003, *op. cit.*

³⁸⁷ Gobbo, 2006a *op. cit.*: 794

³⁸⁸ Gibson, 1991 *op. cit.*; Gobbo *et al.*, 1999b *op. cit.*

³⁸⁹ Besozzi, 2002 *op. cit.*: 65

Capitolo 5

Tra i banchi di una scuola professionale

1. Il contesto: la scuola

Le etnografie, che vado a descrivere ora, si sono svolte in un grande e storico istituto professionale, noto a Cremona per il numero di stranieri e pure per la fama che lo dipinge come una scuola accessibile anche a chi non ha molta voglia di studiare.

L'istituto si è ampliato nel tempo e ha saputo estendere la propria offerta formativa: infatti, oggi presenta differenti indirizzi, tutti molto frequentati, e ha diverse sedi nella città. La scuola cerca inoltre di tenere un contatto col territorio tramite iniziative volte a farsi conoscere ed a garantire agli studenti un rapporto col mondo professionale.

La scelta delle classi e dei corsi in cui svolgere l'osservazione è stata effettuata, in accordo col Dirigente, sia considerando il numero di indiani per classe, sia i differenti anni e orientamenti. Il mio interesse si concentrava sul primo anno, in quanto snodo rispetto alle medie e quindi critico³⁹⁰, e sul quarto, perché in questo istituto si colloca come post-qualifica (ossia primo anno dopo la qualifica triennale) e quindi è intuibile una certa selezione e auto-selezione degli studenti.

Le osservazioni, dunque, si sono realizzate in una classe prima di un biennio comune per il settore aziendale e turistico e in una quarta dell'indirizzo grafico³⁹¹.

Per entrambe le etnografie procederò da un livello generale fino al particolare, perciò descriverò e analizzerò prima il contesto della classe, con le sue dinamiche interne, e poi mi soffermerò sulle relazioni, sui comportamenti e le strategie delle alunne sikh, nella convinzione che non si possa estrapolare il comportamento di alcuni allievi, senza considerare tutto ciò che contribuisce a dare senso a quanto accade. Inizio dall'analisi della classe prima³⁹².

³⁹⁰ Si veda il cap. 3. Sulla frequenza e sul drop-out si è scritta molta letteratura, che mi limito a segnalare: MIUR, 2005a; MIUR, 2005b; MIUR, 2002; MPI, 2000; Confalonieri, 1999; Riva, 1997; IRER, 2002

³⁹¹ La mia frequenza è stata quotidiana per tutto l'arco della giornata scolastica e, per la classe prima, l'osservazione si è distribuita tra ottobre e novembre 2005, mentre per la quarta è iniziata a dicembre ed è terminata a gennaio 2006. Per descrivere quanto accaduto utilizzerò un'iniziale per indicare i docenti e nomi di fantasia per i ragazzi, al fine di mantenere la non rintracciabilità dei soggetti.

³⁹² La classe è composta da più di venti alunni, di cui solo tre maschi. Gli iscritti vengono da tre province: Cremona, Piacenza e Brescia. In essa ci sono quattro ripetenti e una portatrice di handicap. Gli stranieri sono sette, di cui due sikh.

2. La classe prima: accesso/i al campo

L'accesso al campo si può dire che è stato unico per quanto riguarda il rapporto coi ragazzi, mentre è stato oggetto di ripetuti chiarimenti ogni volta che si presentava un docente nuovo in aula³⁹³.

Gli studenti hanno preso questa “stranezza” con curiosità e ironia, cercando ora di inserirmi in un gruppo paritario, ora di capire cosa volessi da loro. Dopo qualche giorno in classe avevo già subito un *terzo grado*, soprattutto nei cambi dell'ora o negli intervalli: avevano voluto capire cosa osservavo, perché, chi avrebbe beneficiato delle mie analisi e avevano pure cercato di leggere i miei appunti, ma di fatto ero diventata “una nuova compagna³⁹⁴”. Infatti, poiché in qualche occasione avevo frequentato le lezioni di religione e in altre avevo seguito chi, non frequentando tale insegnamento, si metteva nel corridoio, un alunno, un giorno, mi chiede: “*Ma sei esonerata?*”. Anche in altre occasioni, poi, hanno commentato tra loro la mia presenza sempre mettendomi al loro piano: quando, infatti, mi viene domandato cosa ho capito, un alunno risponde: “*Non ho ancora capito io nulla in un mese, cosa può aver capito lei!!*”.

La mia osservazione, in realtà, ha dato luogo a una parallela contro-osservazione: gli studenti hanno osservato me, contrattato su quanto avrei dovuto scrivere e quanto omettere. Ad esempio, mentre commettevano azioni non proprio lecite, mi chiedevano: “*Non scrivere, mi raccomando, perché se lo scrivi...*”, di fatto mostrando di esser ben consapevoli della gravità della situazione e delle possibili conseguenze.

Già da questi approcci emerge la loro percezione della scuola, come mostra anche il dialogo con una alunna:

“*Cosa scrivi? A scuola succede sempre lo stesso: si fa caos, il prof. non se ne accorge o fa finta di niente, il prof. rompe. Io scriverei solo: entro, mi annoio... tu non ti annoi?*”

La scuola per i ragazzi è un obbligo, con alcune incognite e molta routine: la mia presenza è un diversivo, ma io sono anche una persona da accogliere perché comunque provo, vivo, sperimento una parte (poco piacevole) della loro vita.

³⁹³ L'accesso è stato possibile grazie agli accordi presi col Dirigente, con cui sono state definite le classi, le modalità e i tempi. Tutti i docenti, anche quelli di altre classi, poi sono stati informati almeno con una Circolare interna.

³⁹⁴ Così come mi definiscono in alcune circostanze.

I docenti, invece, hanno messo in atto differenti modalità di accoglienza e di rapporto nel tempo: alcuni, da subito incuriositi, hanno voluto capire, fare domande sia davanti agli alunni sia in privato; altri si sono tenuti in disparte per poi magari costruire piano piano un colloquio, altri ancora mi hanno più o meno cordialmente evitato. Alcuni, fin dai primi giorni, volevano avere una restituzione, altri l'hanno considerata superflua, persino quando c'è stata. Pure il modo di fare lezione variava tra chi mi coinvolgeva direttamente come esperta o testimone di fatti successi e chi mi ignorava.

Anche tra chi mi interpellava durante la lezione, i motivi e gli stili erano diversi: c'è chi mi dava informazioni (*la professoressa parla delle assenze e chiede della sikh assente, poi verso me: "Ogni tanto vanno"*³⁹⁵), chi mi usava da specchio (*2^ora: Nuovo ritardo e la docente verso me: "È possibile? Secondo voi questa è una scuola normale?"*). Altri si avvalevano di un elemento estraneo per stimolare i ragazzi (*"L'ospite si chiederà che materia è"*. *Le femmine dietro di me: "Una palla"*).

Di fatto gli studenti però controllavano il rapporto tra me e i docenti e cercavano di tenermi dalla loro parte e mostrare che tra noi c'era un rapporto diverso, così parlavano di me come "Francy", ridendo o criticando gli insegnanti che mi chiamavano "signora/signorina", e addirittura rispondevano per me, come quando un professore mi chiede come sta andando e i giovani ironizzano: *"Ha scritto mezzo quaderno su noi, va bene!"*, *"...Di tutte cose negative"*.

2.1 Laddy e la ricercatrice

Sebbene il mio interesse principale fosse osservare le dinamiche e le strategie usate da due indiane iscritte in questa classe, di fatto questo aspetto non è mai stato fatto trapelare sia per non rendere osservati speciali solo alcuni studenti e creare una differenziazione ghezzante, nonché inutile, sia perchè poi ogni studente vive in classe, in rapporto agli altri e il contesto assume un ruolo particolarmente importante.

Nelle mie analisi, in realtà, parlerò solo di una giovane sikh, che chiamerò Laddy, perché, durante la mia permanenza a scuola, l'altra indiana³⁹⁶ non frequentava, in quanto era tornata in India. Inizio a descrivere la studentessa sikh e il suo rapporto con

³⁹⁵ La frase sottintende: in India, perché la giovane è tornata in patria.

³⁹⁶ Il ritratto di questa allieva, Maddy, emerge in contro luce, attraverso qualche commento di Laddy o dei docenti, ma soprattutto si ricava l'opinione dei professori rispetto ad assenze così prolungate durante l'anno.

me, sia per dare un quadro più reale e vivo dell'etnografia, sia perché la nostra intesa mi ha consentito di conoscere abbastanza approfonditamente la storia e le idee di Laddy.

Laddy è una indiana paffuta, con occhi penetranti e vispi; è vestita all'occidentale e ha una buona padronanza linguistica e, come avrò modo di mostrare, uno stile che conquista molti professori.

Il mio rapporto con lei è sempre stato molto cordiale, fatto per i primi tempi di sguardi, sorrisi e poco più. Davanti all'irruenza festosa e curiosa dei suoi compagni, lei preferiva mantenere le distanze sia fisicamente, sia nei modi. Poiché era l'unica a darmi del lei, un giorno decido di chiederle il motivo: mi risponde che io sono più grande e mi rispetta.

Col tempo, però, inizia ad avvicinarsi sempre con maggior frequenza e intensità, mi fa domande sia sul lavoro, sia sulla mia vita personale, passa al tu ed a chiamarmi "Francy", ma soprattutto a raccontarmi di sé ed a contare sulla mia complicità.

La confidenze a volte nascono come discorso condiviso e collettivo, ma Laddy ora non si tira più indietro e dice quello che pensa. Così un giorno, dopo educazione fisica, sono tutti distrutti, accusano mali ovunque (qualcuno zoppica) e fanno confronti con le medie: Laddy dice che non facevano così tanto in ginnastica, mentre quest'anno è diventata "una brutta materia". Tutte allora si lamentano delle troppe verifiche, svelano antipatie verso alcuni professori: una è detta "isterica", uno mette a disagio e stanca, un'altra è considerata dura... Laddy commenta che quella che meno ama è la professoressa I.: "È simpatica, ma non sa spiegare".

La confidenza riportata è particolarmente importante perché è la prima volta che Laddy mi parla apertamente male dei professori ed è per me l'inizio di un nuovo rapporto. Dopo aver verificato le mie reazioni, la giovane in altre occasioni ricerca un rapporto personale, come emerge dalla seguente nota di campo:

Laddy, appena mi vede, mi dà la sedia accanto alla sua e prima della lezione parliamo: mi dice che la materia più bella per lei è inglese, francese la peggiore, anche economia le piace anche se ha qualche difficoltà perché non l'ha mai fatta prima. Mi spiega che in economia bisogna ragionare ed è bello, Betty³⁹⁷ si unisce, per dire che a lei non piace e Laddy: "A te non piace ragionare!", io noto che anch'io non ho ancora capito quanto stanno facendo e Laddy mi rassicura: "Perché noi siamo avanti, non ha sentito tutto"...

³⁹⁷ Betty è una compagna albanese, molto amica di Laddy. Altre ragazze con cui Laddy passa il suo tempo sono: Rita, rumena; Miriam, marocchina, Tay, thailandese e le italiane Ines, Gianna, Dora.

La giovane quindi inizia a desiderare un rapporto di maggiore vicinanza con me e lo mostra verbalmente e non: vuole un contatto e, quando ci può essere un elemento di diversità, cerca subito di attenuarlo con tanto di rassicurazioni.

Laddy col tempo estende i suoi racconti, mi spiega che in India era brava a scuola, era sempre la seconda o la terza della classe per merito, mi parla dei suoi genitori, della sua casa, delle sue ambizioni. Mi confida anche che sta sempre in casa perché abita lontano dal paese.

A contribuire a questa svolta tra noi, oltre il rapporto prolungato e il crescere della confidenza, va citata la complicità data pure dal mio coprire qualche suggerimento o copiatura e dall'aver soddisfatto le sue richieste d'aiuto. Durante una verifica, ad esempio, poiché i professori parlano tra loro, i ragazzi se ne approfittano, creando un certo brusio:

Laddy si gira per copiare e chiede a Gianna, poi cerca di copiare ancora da dietro e sta seduta a tre quarti. Mi guarda e sorride, sospira. Indica a Gianna la domanda che non sa e Gianna le dice qualcosa che Laddy scrive... Cerca di copiare ancora, poi si mette diritta e scrive: vede i suggerimenti dietro, mi sorride e indica un'immagine della verifica, ma è troppo lontano per me...

Laddy, quindi, mi coinvolge gradualmente non solo saggiando il mio silenzio, ma anche chiedendomi suggerimenti.

Altra possibilità di avvicinarmi a lei è accettare le sue domande e soprattutto il *gioco della verità*: infatti, durante una supplenza Laddy, Rita e Ines si mettono attorno a me e mi coinvolgono in un gioco per cui, girando la biro sul banco, si fanno domande verso quella a cui capita la punta. Questa è l'occasione per indagare reciprocamente su questioni ora giocose, ora più impegnative. Credo, però, che sia sì un modo per conoscere le loro idee, ma soprattutto richieda al ricercatore di mettersi in discussione e farsi conoscere indipendentemente dal ruolo.

Rispetto alla mia ricerca Laddy mi domanda come si fa a “*star sei ore in un banco*” e quando noto che è quanto fanno loro, Laddy mi precisa: “*Ma tu scrivi e basta, noi facciamo più cose e poi parliamo...*”, testimoniandomi che la scuola può essere noiosa, ma fare attività diverse e soprattutto avere delle amicizie è un modo efficace per sopravvivere ad essa.

Gli ultimi giorni dell'osservazione molti mi confidano il dispiacere per la mia partenza. Laddy vuol saper se, mentre farò l'osservazione nell'altra classe dell'istituto, andrò a

salutarli. Infatti, dopo la permanenza nella loro classe, ho avuto modo di incontrare ancora i ragazzi, che spesso poi venivano a cercarmi nell'istituto per aggiornarmi su qualche evento significativo. Laddy è stata una delle più attive in questo, così mi ha informato sui suoi voti, la sua pagella, ma anche su altre novità della sua vita, come il fatto di essersi iscritta a corsi extrascolastici organizzati dalla scuola...

3. Uno sguardo sullo svolgimento delle lezioni della classe prima

L'andamento delle lezioni nella classe prima non è univoco, perché varia molto dalla materia, dalla modalità del docente, dall'orario nella mattinata (le ultime ore richiedono in genere più sforzi nella gestione della classe), oltre che da fattori improvvisi o esterni (la neve, ad esempio, è un distrattore potente), ma cercando un denominatore comune, si vede come buona parte delle lezioni preveda una fase³⁹⁸ di adempimenti burocratici (appello, visione di firme...), una di correzione dei compiti, una di svolgimento individuale o collettivo di esercizi di consolidamento dell'apprendimento e, alternate, fasi di spiegazione o interrogazione. Spesso però, i momenti di lavoro sono intervallati da pause, concesse autonomamente o sotto le richieste pressanti dei ragazzi, e soprattutto la maggior parte del tempo è occupata da richiami alle regole e rimproveri: i professori sgridano continuamente per la confusione, per lo sporco in aula o per il mancato rispetto delle prese di turno, ma anche perché gli alunni non chiedono cosa non capiscono. Una delle annotazioni tratte dal diario di campo può essere emblematica:

La professoressa richiama all'ordine e dice di prepararsi coi libri [...] Correzione dell'esercizio. [...] Brusio di sottofondo, Giada interviene a caso, Said la riprende. La professoressa sgrida la classe, gira per l'aula, sequestra la barca di carta di uno e si fa silenzio dove va la professoressa, per tornare il brusio appena lei si sposta.

Come si può notare, non vi è quasi mai un assoluto silenzio né la concentrazione auspicata dagli insegnanti, così questi cercano tutti i mezzi per insegnare nel clima che ritengono idoneo, ma i ragazzi non si fanno piegare facilmente.

I docenti di questa classe, come i più, credono di avere il diritto di determinare temi e turni della conversazione³⁹⁹, quindi mettono in atto alcune strategie per mostrare il loro ruolo di guida: ad esempio, tengono in attesa chi ha la mano alzata, ricordano le norme

³⁹⁸ *Fasi* è anche il termine usato da Mehan, ma qui non intendo affrontare l'analisi dettagliata dello svolgimento delle lezioni, secondo il modello etnografico.

³⁹⁹ Mehan, 1982 *op. cit.*

conversazionali e così via. Gli alunni, però, non sempre le rispettano: intervengono quando sono attenti o sanno rispondere⁴⁰⁰, ignorando le regole del parlare quando si è interpellati, proporsi solo con l'alzata di mano, non sovrapporsi ad altri; molte volte davanti a una domanda si assiste al "coro", ma ad alcuni docenti questa modalità non piace. In molti casi poi il coro non è univoco, ma ognuno dice qualcosa, creando una notevole confusione, che il professore redarguisce.

Di fatto, come si vedrà anche in seguito, in classe vi è molta confusione e l'insegnante è "lontana dal controllare i discorsi degli studenti"⁴⁰¹, tanto che restano sempre due flussi comunicativi paralleli: il primo tra gli adulti e la classe, il secondo tra alunni. Anche quando il professore crede di gestire la situazione, i ragazzi trovano modi e trucchi per sfuggire al suo controllo, come nel caso in cui, dopo l'aspra sgridata del docente D. per il rumore, di fatto si fa silenzio, ma aumenta lo scambio di bigliettini tra pari. Si dà il via così a "una vita sotterranea" che permette "una specie di piccolo illegalismo" sotto il banco⁴⁰², perché, come sottolineato in altre etnografie, "dar fastidio e divertirsi e interagire faceva parte della giornata scolastica come, se non di più, dell'imparare le lezioni"⁴⁰³.

Per gli insegnanti non è difficile solo il controllo quotidiano, ma anche gestire interrogazioni e verifiche. I trucchi dei ragazzi, tra l'altro, si sono affinati non solo con l'esperienza, ma anche grazie all'ausilio della tecnologia, infatti, le strategie spaziano da quelle tradizionali (tra cui la riduzione delle fotocopie di pagine strategiche) ad altre innovative: come fare delle foto del testo tramite il cellulare.

3.1 Regole: messaggi chiari e coerenti?

Un copione che si può osservare di frequente in questa classe è il docente che richiama al rispetto delle norme, anche quelle basilari di convivenza. Di fatto, alcuni comportamenti dei ragazzi paiono indicare un'assenza di regole, come se non ci fosse

⁴⁰⁰ Perché l'importante è arrivare primi, v. Hammersley (1974). In realtà ciò è stato riscontrato in molte etnografie e sembra dovuto al fatto che il docente fa domande come se la classe fosse un insieme compatto, mentre essa è composta da tante individualità che vogliono mostrare le proprie competenze (si veda anche Gobbo, 2000).

⁴⁰¹ Candela A., 1998 *Students' power in classroom discourse* in "Linguistics and education" 10, 2: 150; Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*

⁴⁰² Mantegazza R., 1999 *Lo sporco sotto il banco* in Massa R., Cerioli L. *Sottobanco* Franco Angeli, Milano: 65

⁴⁰³ Davies B., 1980 *An analysis of primary school children's accounts of classroom interaction* in "British Journal of Sociology of Education" 1, 3: 265

una scolarizzazione pregressa. Professori e alunni quindi fanno *come se* si trovassero tutti al primo anno assoluto di scuola: i primi ricordano le regole di entrare in aula, salutare civilmente, stare e comportarsi durante lezioni e intervalli. I secondi fingono una sorta di *ignoranza*, che legittima le deviazioni. Questi ruoli complementari di una “scena” condivisa partono dal presupposto che, ogni volta che si comincia un nuovo ciclo, si ritrattino le norme, ma celano anche un altro presupposto. Infatti, l’idea che in una scuola professionale si possa fare tutto sembra aleggiare nelle fantasie degli alunni (e forse non solo), che, come dirò poi, suddividono, nei loro discorsi, le scuole facili e difficili in base a una serietà (o meno) data dal tempo libero concesso, dalle azioni ammesse e così via.

Altro aspetto che va considerato è il fatto che gli studenti si sentano grandi e quindi provochino, ma in realtà così propongono un’azione dalla duplice valenza: sfidano per metter in forse l’autorità, mostrando al docente che il suo ruolo e il suo potere non sono costituiti e, insieme, offrono un “ponte” per la relazione⁴⁰⁴, dal momento in cui chi sa cogliere questo gioco ottiene un rispetto autentico. “Per ottenere il controllo della classe l’insegnante deve combattere e vincere...”: è proprio in questo “continuo processo di conquista, mantenimento e riconquista del potere...”⁴⁰⁵ che gli studenti mostrano di conoscere bene i punti deboli degli adulti, di metterli alla prova e di salvare quelli che usano strategie efficaci. Queste, come si vedrà nel paragrafo successivo, possono essere diverse: la competenza e la fermezza nel gestire la classe o la capacità di ironizzare e mettersi in gioco (ed è proprio quest’ultima tecnica ad essere maggiormente apprezzata).

Le regole però richiedono un discorso aggiuntivo: se le richieste sono “velate e risultano opache”⁴⁰⁶, espresse in forma di invito e di domanda, e per comprenderle bisogna ricorrere a “connotazioni contestuali”⁴⁰⁷, di fatto è anche vero che frequentemente non c’è un accordo tra i docenti sulle norme, neppure quelle basilari. Ogni insegnante è abituato a pensare e vivere la sua ora come un piccolo mondo, ma poi gli studenti si trovano di fronte messaggi diversi e ambigui, a volte pure durante lo stesso spazio di una lezione, come emerge, ad esempio, dalla seguente osservazione:

⁴⁰⁴ Ferrari E., 1999 *Gli spazi dell’immaginazione irriverente e dell’ironia in una terza media di Quarto Oggiaro* in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 107-118

⁴⁰⁵ Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*: 143

⁴⁰⁶ Favaro, 2006 *op. cit.*: 56

⁴⁰⁷ Mehan H., 1974 *Accomplishing classroom lesson*, in Cicourel A.V. *et al. Language use and school performance* New York Academic Press, 76-142, cit. in Fele *et al.* 2003, *op. cit.*: 126

Caos: la professoressa dice non parlare, ma tutti lavorano a coppie... Said va dalla docente col libro e lei lo sgrida, Said: "Non ho capito!" e la professoressa: "Chiedi a Ale". Said: "Ha detto di non parlare" e al posto la insulta...

La consegna iniziale, in questo caso, viene disattesa dai più e l'insegnante si limita a ribadire la regola del silenzio, senza formularne altre. Tuttavia, quando un allievo crede di rispettare la norma esplicita, la docente lo sgrida per aver infranto un non-detto: stare seduti. Lo studente, come si nota, vuole giustificarsi e si sente rispondere che doveva disattendere la regola del silenzio, scoprendo così (a sue spese) che l'implicito era prioritario rispetto al resto. Said prova ancora a mostrare la sua buona intenzione, ma, davanti all'ambiguità del messaggio, finisce per insultare la donna, forse palesando in questo modo di sentirsi tradito.

Una certa arbitrarietà delle norme è testimoniata pure dall'impressione che gli alunni hanno della casualità delle sanzioni. Anche Laddy, infatti, devia dalle regole in base alla prova che nessuno dice "niente", lasciando immaginare che forse non ci sia sempre un vigile controllo e che, comunque, talvolta la trasgressione non trovi adeguati freni. Spesso le conseguenze sono solo minacciate, infatti, un giorno, Laddy, Miriam e Tay vanno a fare un giro per i corridoi e Laddy sale in ascensore. Mentre le amiche temono sia un rischio (perché gli studenti non possono salirvi) e avvisano di ciò Laddy, quest'ultima afferma: *"Non dicono niente, l'ho già fatto"*, e realmente nessuno la nota e tanto meno la rimprovera.

3.2 Rapporto alunni -docenti

Ironia è la parola chiave per sintetizzare gran parte delle interazioni professori/alunni. I giovani propongono la battuta per prendersi delle pause e il sorriso serve per smorzare la seriosità delle lezioni o sdrammatizzare alcuni errori e incidenti di percorso, come si nota dai seguenti appunti tratti dal diario di campo:

La professoressa sbaglia l'audio della cassetta (troppo alto) e c'è chi trasale, tutti ridono per il rumore, Said e Ale canticchiano: "Radio 102 e 5..."

Gli studenti vogliono scherzare, prendersi del tempo, ma gettano le basi per un rapporto diverso col docente, in realtà, solo in qualche occasione colto e apprezzato⁴⁰⁸.

⁴⁰⁸ Come si nota anche da un'osservazione durante una supplenza: *la professoressa spiega cosa fare e la classe polemizza che dovevano uscir prima. La donna, seria, spiega che la sua ora non è pagata, ma ci*

Se talvolta il gioco bonario sta nell'estremizzare e nel mostrare gli effetti del prendere troppo alla lettera le parole del docente⁴⁰⁹, in certi casi, invece, la battuta nasconde rivendicazioni e incomprensioni. Capita, infatti, che i ragazzi vogliano veder riconosciute le loro acquisizioni, perciò, ad esempio, ripetere un argomento già affrontato viene letto come una loro sottovalutazione. La strategia allora è lo stravolgimento, ossia interpretare il ripasso non tanto come una necessità per consolidare l'apprendimento, ma come un'esigenza della professoressa. La successiva trascrizione delle reazioni dei giovani all'avviso di un ripasso è un esempio efficace:

“Ma lo sappiamo”; “È facile”; [...] “Lasciala [nd: riferito alla docente] parlare, è una settimana che non c'è, deve sfogarsi”.

Durante la mia restituzione delle osservazioni agli insegnanti, questi⁴¹⁰ interpretano tale modalità di comunicazione ora come un percorso evolutivo (*“sfida e provocazione per me fanno parte della crescita, anche a tre anni i bimbi lo fanno per crescere”*) ora come *“esasperazione”* e un problema di non facile soluzione (*“non si sa come prenderli, rispondono in un modo...”*).

Proprio le diverse strategie dei professori per gestire simili irruenze sono oggetto di attenzione degli studenti, che criticano poi, tra loro, i metodi più autoritari (come il docente che sgrida Giada dicendo: *“Alla fine ti piegherò”*) e, invece, apprezzano quando è il professore a scegliere l'ironia, come nel seguente caso:

Il professore fa domande e c'è un corretto di risposte e, quando sbagliano, il professore ironizza: “Adesso girano cazzotti!”, i più sorridono.

Gli allievi non si limitano a sorridere per mostrare la loro simpatia, ma stilano vere e proprie classifiche verbali sui docenti e, del resto, come è stato rilevato in altre etnografie, alcuni comportamenti che disturbano i docenti, come parlare, tirare oggetti, fischiare, ridere... sono *“descritti da alcuni studenti come parte di una strategia precisa per mettere alla prova l'insegnante e per saggiarne la sua severità”*⁴¹¹.

Van Zanten parla, appunto, della *“pressione collettiva”* esercitata dal gruppo dei pari, *“di un noi che comincia a costituirsi contro l'istituzione e contro gli insegnanti e al quale gli studenti non osano resistere, anche quando le azioni di reciproco aiuto*

tiene perché è la sua classe. Qualcuno dice: “Non doveva, non è pagata!”, la professoressa risponde secca e si fa silenzio...

⁴⁰⁹ Un esempio tra i tanti: *il professore dice a Giada -alla lavagna- di non muoversi e Said a Giada: “Ti stai muovendo”, perché questa sposta un piede...*

⁴¹⁰ Ci sono anche professori che negano ogni difficoltà con la classe: *“Io non ho problemi, con me non si muove una mosca”.*

⁴¹¹ Fele et al., 2003 op. cit: 140

comportano delle conseguenze negative per il futuro scolastico individuale”⁴¹². La ricercatrice, tuttavia, ci mette in guardia dal ritenere gli adolescenti, da lei incontrati, come vittime passive di un processo di segregazione e devianza. Essi conservano una certa capacità di *agency*, ma il contesto in cui vivono e la riproduzione sociale della subordinazione socio-culturale messa in atto dalla scuola ne minano la motivazione allo studio e ne scoraggiano percorsi di successo scolastico.

4. Gli studenti della classe prima

Sembra che la famosa frase di Mao: “la fantasia distruggerà il potere e una risata lo seppellirà” sia adatta a rendere la situazione della classe in oggetto. Gli studenti sono attivi, vitali, ironici, ma tale energia è indirizzata a fare gruppo, divertirsi e per questo bisogna uscire dalla logica tradizionale della classe voluta dai docenti, togliendo loro potere e presunzione di potere...

La logica degli studenti, che si ricava dalle osservazioni, si può sintetizzare con questi motti (accompagnati da note di campo esplicative):

- giocare al ribasso, studiare il meno possibile e contrattare impegno richiesto e modalità di lavoro⁴¹³:

Un'alunna chiede di ripassare: c'è chi propone il ripasso da soli, chi assieme. Il professore: “Le medie sono finite, ma per questa volta...” e accetta di farlo assieme.

- contrattare i voti e i criteri di attribuzione usati, per aumentare le possibilità di una sufficienza:

La professoressa spiega la correzione della verifica: per la sufficienza devono esser esatte 30 risposte (su 49) e Jessy: “Facciamo 20”, risate e la professoressa: “Vediamo com'è andata”.

- non prendere voti troppo alti, perché, se avere una sufficienza o poco più è un buon compromesso tra richieste degli adulti e impegno personale, tuttavia ottenere giudizi elevati sarebbe l'indice di un rigore, non apprezzabile dagli altri alunni:

Il professore dà una verifica e l'alunna dice: “Non ho preso 10 perché se no loro [nd: i compagni] non mi guardano più” e il professore: “È vietato prender 10?”

⁴¹² Van Zanten, 2003 *op. cit.*: 64

⁴¹³ Questa modalità è stata ravvisata anche da Van Zanten, che nota un progressivo “rinegoziare il carico e il ritmo del lavoro o anche il suo contenuto” finché si arriva a una differenziazione del curriculum tra classi “normali” e “buone” (2003: 62).

- elogiare gli insuccessi: la popolarità tra i pari è inversamente proporzionale al livello di bravura scolastica:

La professoressa fa contare le risposte giuste... chiede a uno a uno come è andata e Tay ha fatto solo 12 risposte esatte (su 49), la classe applaude e Tay fa la scena del trionfo: in piedi, braccia aperte...

- trovare strategie sempre più innovative e sofisticate contro il controllo di famiglie e scuola:

Un gruppo di studenti mi spiega varie tecniche per falsificare la firma della madre e “bigiare”... poi la discussione sui metodi si anima, Laddy cerca di capire di che si tratta e partecipa dando il suo aiuto (usare carta copiativa), ma non è molto considerata (qui i metodi sono più evoluti).

- sdrammatizzare tutto:

Said: “Io ho sempre studiato tutto” e gli altri maschi: “Bomba!!”, anche il professore: “Sparale meno grandi”

A volte anche le difficoltà e le resistenze, che alcuni italiani hanno nel rapportarsi con le alunne straniere, si abbassano davanti alla comunanza data dal non studiare e quindi dall’inserirsi nella logica “giusta” per i pari. L’esempio che riporto è significativo perché, come si può notare, non solo le autoctone rinforzano la scelta di non impegnarsi, ma attraverso tale dichiarazione trasmettono anche l’idea che la giovane rumena in questione inizi a comprendere ed accettare le regole del gioco:

Le compagne chiedono a Rita se ha studiato e alla sua risposta negativa, esclamano: “Brava! Così che si fa”; “Cominci a capire”; “Ha già capito”.

L’integrazione, quindi, passa non solo dalla comprensione e dall’adattamento alle regole scolastiche, come tutti pensano, ma anche dall’accettazione dei valori e delle norme della cultura giovanile. Le frasi delle compagne, in questo caso, sono molto esplicite e indicano un modello chiaro: hai capito come si sta in questa classe, e dunque puoi farne parte, se non studi, ossia se non interpreti il ruolo dello studente modello.

A volte si intuiscono che alcune domande fatte da qualche alunno agli altri sono tese a verificare la coesione interna, anche nell’ottica del *mal comune, mezzo gaudio* e ciò aiuta a stemperare la tensione prima di una verifica, come nel caso seguente:

Ale chiede: “Alzi la mano chi non ha studiato”, tutti lo fanno e Ale alza pure i piedi...

Non bisogna però immaginare questa classe come un insieme coeso, anzi, spesso dalle osservazioni emerge una suddivisione in gruppi molto evidente anche a livello spaziale. La classe è fisicamente spaccata: dietro ci sono due gruppi (l’ala sinistra da una parte e,

dall'altra, l'ala destra insieme ai maschi e alla seconda fila⁴¹⁴). Solo la prima fila (in cui c'è Laddy) e la coppia di Gianna e Tay in genere non sono unite ad altri, ma fanno le loro attività in solitudine (spesso, la prima fila studia e le altre due alunne giocano). Questa separazione è già visibile durante le lezioni, ma si acutizza quando i ragazzi hanno più possibilità di scelta: negli intervalli, nelle uscite da scuola, durante spostamenti vari o supplenze, gli amici si aspettano, stanno vicini, scambiano parole, oggetti, gesti d'intesa, mentre prendono le distanze da chi non fa parte della propria "costellazione". In un momento libero, ad esempio, alcune alunne mi stanno dando informazioni sulle prossime verifiche, i presenti ascoltano, ma i gruppi non si mischiano e le allieve di destra si chiedono come si chiamano alcune delle ragazze di sinistra.

Di fatto, nonostante il posizionamento dei banchi faciliti alcune interazioni, poi la comunicazione e l'intesa tra giovani supera tali disposizioni e la classe si può considerare divisa in due grandi gruppi: le straniere e le "brave" da una parte e dall'altra i ragazzi "alla moda"⁴¹⁵. Sebbene, per lo più, non ci siano contrapposizioni conflittuali, la divisione sta soprattutto nella scelta dei pari da frequentare nei momenti liberi, nella condivisione degli spazi e delle attività. Quelli che definisco "ragazzi alla moda" sono italiani (eccetto un marocchino ben intergrato nel gruppo), hanno rendimenti differenti, ma tendenti al basso, hanno al loro interno gli elementi più ribelli ed evidenti, ma, per me, sono accomunati soprattutto da uno stile di fare ed apparire. Questi vestono tutti alla moda, frequentano gli stessi locali serali, guardano gli stessi programmi in tv, hanno discorsi in comune: personaggi, desideri, senso dello stare a scuola, amori...

Il gruppo delle straniere e delle brave pare più difficile da inquadrare: è totalmente femminile, ma al suo interno è vario. Ci sono persone calme e altre più irruenti, ci sono italiane e non, le "secchione" e chi ha difficoltà. In questo gruppetto anche lingue, religioni, status sociale e luoghi di residenza sono divergenti, ma a ben guardare si scorge un comune denominatore: esso è composto per la maggior parte da quelle giovani che tempo fa si sarebbero definite "dalla faccia pulita", quelle che a prima vista sembrano brave ragazze, meno appariscenti, meno alla moda, meno smalziate delle compagne. Una professoressa mi aiuta nell'interpretazione dicendo che le "*straniere, anche con difficoltà in rendimento, però sono quasi sempre educate!*". Questo gruppo (che descriverò nel paragrafo 4.1.1), infatti, si caratterizza per una certa sobrietà ed

⁴¹⁴ I maschi e la 2^a fila sono al centro della classe.

⁴¹⁵ Le definizioni sono mie e sono solo a scopo esplicativo.

educazione, sebbene in qualche caso anche alcune sue componenti si lascino andare a delle scorrettezze.

Il collante tra tutti gli studenti della classe sembra, allora, essere rintracciabile nelle tecniche di aiuti reciproci. Spesso, infatti, le strategie per i suggerimenti coinvolgono l'intera classe con ruoli diversi: i ragazzi mostrano una notevole competenza nel capire come si può ingannare un docente, quando farlo e come ottenere la complicità degli altri. Durante un'interrogazione, ad esempio, gli interpellati hanno molti aiuti sia verbali, sia mimati, dai compagni, ma ad un certo punto diventa per me chiaro che un gruppo cerca di distrarre il docente. Infatti, gli fanno continue domande, comprendendo che, sfruttando la sua prolissità, non solo lo compiacciono, ma rallentano il flusso di quesiti e danno il tempo ad altri compagni di cercare le risposte e suggerirle agli interrogati. Il tutto avviene improvvisando e, con un accordo tacito tra alunni, si viene a creare una sofisticata sinergia. Gli aiuti tra pari avvengono, dunque, con un fine chiaro e spesso indipendente dalle dinamiche quotidiane: la riuscita scolastica.

Secondo la teoria di Levinson⁴¹⁶, infatti, la scuola propone spesso attività di gruppo o incoraggia (anche tramite discorsi ufficiali) uno spirito unitario tra studenti, ma questi ultimi rispondono a tale richiesta superando addirittura le aspettative: usano i valori voluti dalla scuola, elaborando proprie definizioni pratiche. Il lavoro di gruppo consiste per i giovani nel formare una rete di sostegno e un senso di solidarietà, diverso da quanto ipotizzato dai professori: ossia, passarsi i compiti, non far la spia e addossarsi come intera classe la responsabilità di qualcosa.

Se il vero motore di gran parte dei comportamenti degli alunni è la valutazione scolastica, oggetto di molti richiami da parte dei docenti (che per esortare a studiare ed esser attenti ricordano spesso l'importanza di voti o esami), le strategie pratiche per fronteggiarvi sono tante e varie. Imparare a interpretare i diversi stili dei professori, copiare e far copiare sono strumenti comuni per conseguire il successo scolastico, ma rientrano anche nell'ottica dell'uguaglianza. Queste attività sono molto diffuse e hanno una chiara struttura normativa, ma soprattutto hanno una giustificazione riconosciuta: il gruppo.

Proprio il gruppo allora diventa "uno spazio sociale- materiale e ideologico"⁴¹⁷: gli studenti si appropriano dei discorsi ufficiali sulla solidarietà e l'uguaglianza, per

⁴¹⁶ Levinson, 1998 *op. cit.* Si rimanda al cap. 4.

⁴¹⁷ *Idem*: 284

modificarli e ricostruirli in base alla propria esperienza. Tale cultura parallela, sottolineata da Levinson, diventa una buona lente interpretativa per quando avviene nella classe prima, dove queste “pratiche creative” danno un sapore nuovo agli eventi scolastici.

4.1 Laddy e gli altri

Il rapporto tra Laddy e il resto della classe non è idilliaco, qualcuno non ne ricorda il nome, per qualcuno è “l’indiana” o, peggio, “l’handicappata”. Spesso, al di là del suo gruppetto, non ha contatti con gli altri compagni e una certa ostilità si vede chiaramente in più occasioni, come nel caso riportato ora:

La professoressa assegna le parti di una lettura a alta voce, sgrida per la pronuncia e ricorda che bisogna segnlarla. Laddy lo fa... e quando legge, la classe protesta: “Non si sente!”, la professoressa urla: “È da 2 mesi che dico che alzate la voce quando non dovete e non vi si sente quando si deve”, poi esorta una buona pronuncia e fa riprendere. Laddy chiede come si legge una parola, la docente lo dice e Laddy ripete. Da dietro: “Alza la voce!”- con arroganza- e la professoressa a quest’ultima alunna: “Vuoi la frusta? Non so, non puoi chiederlo con un per favore?”, la ragazza: “Glielo abbiamo appena detto, non so!”. La donna ribatte: “Voglio vedere voi poi con la pronuncia. Comunque attenzione alla forma, si può chieder anche in altro modo!”, Said: “Dopo leggiamo noi!”...

Il fatto di esser molto disciplinata e preparata non fa sì che Laddy conquisti le simpatie degli altri, che, di conseguenza, cercano di colpirla nei suoi punti deboli, come appunto la voce bassa (per cui viene criticata anche dai docenti). L’attacco sul suo tono di voce, in realtà, va contestualizzato, non solo perché è uno dei pochi biasimi che i compagni possono farle davanti agli insegnanti, ma anche perché Laddy non urla nei suoi interventi, ma neppure sussurra. La sua voce esile se mai non emerge a causa della confusione che regna nella classe.

Non si può omettere, inoltre, che oltre ad un discorso personale (chi eccelle, di fatto, mette in condizione di svantaggio gli altri), pure l’uguaglianza del gruppo può esser minacciata da chi studia troppo⁴¹⁸, così appena si può porre Laddy in cattiva luce, i compagni non si tirano indietro. Anche alcune sue amiche non mancano di punzecchiarla, infatti, mentre si parla delle medie e Laddy ricorda di aver avuto “ottimo” in flauto, Miriam la etichetta: “*Che secchiona*”.

⁴¹⁸ *Idem*

Una mancanza di sintonia si nota anche nei casi (come il seguente) in cui le compagne non le danno credito neppure nelle sue conoscenze:

Due italiane (Fede e Flo) chiedono aiuto per un esercizio di francese, Laddy spiega, ma prima non la sentono, poi non le credono e domandano a Said (che dà la stessa risposta di Laddy). Laddy mi guarda perplessa e mi spiega che faceva francese alle medie e il suo professore le ha spiegato bene.

Bisogna precisare che il rapporto è sempre frutto di una co-costruzione e in certe occasioni la nostra sikh mostra di non avere come priorità il mantenimento dei buoni rapporti, come emerge da queste note di campo, durante l'ora di educazione fisica:

Jessy spiega alla professoressa che la classe è contraria a fare la campestre e Laddy: "No, io faccio!", Betty dice lo stesso. La docente precisa che chi è stato scelto per la campestre e non la fa perde un punto e non potrà aver 9 in pagella... C'è brusio: Laddy e Betty si parlano sottovoce, mentre la professoressa apre il registro e chiama uno a uno per sapere chi fa la corsa, solo Betty, Laddy e Tay accettano. Tay in realtà esita, ma- sotto l'insistenza di Laddy e Betty- accetta.

Sebbene la docente sia convinta che Laddy e Betty si stavano facendo trainare dal gruppo e sono state persuase a dissociarsi dal voto, sapendo i retroscena pare il contrario: infatti, all'annuncio della campestre, Laddy se ne lamenta e dice alle sue amiche di non volerla fare, perché non è allenata, non ne ha voglia e così via... La classe poi discute di questa corsa e nessuno vuole partecipare, ma Laddy non è interpellata e tace. Infine, non solo non porta avanti il suo rifiuto, ma si contrappone agli altri, forse perché intuisce la rabbia dell'insegnante o perché vuole compiacerla. Così facendo, però, non diventa popolare tra i pari. Anzi, come notato anche da Levinson, il gruppo sanziona chi si dissocia, perché viola l'etica della solidarietà: il gruppo insegna al singolo a diventare come gli altri, usando il pettegolezzo, l'emarginazione, gli epiteti per punire la deviazione.

Lo scarso inserimento della giovane indiana nel gruppo-classe, poi, deriva anche da alcune sue scelte quotidiane: lei decide chi va avvicinato e chi evitato e quindi, non solo è esclusa da molti, ma si auto-esclude e seleziona attentamente i suoi amici. Bisogna precisare che sebbene Laddy abbia solo un anno di diversità rispetto alle compagne (ha 15 anni), in alcuni casi questo si nota e lei stessa mi dice che gli altri sono "piccoli".

Inoltre, la sikh non è esente da qualche pregiudizio e, come si può vedere, manifesta delle conseguenti antipatie:

Rita chiede qual è il compagno più antipatico e Laddy dice "Said", [...]Rita chiede se è italiano. Laddy: "No, è marocco" con aria un po' disgustata, poi mi spiega che fa lo stupido e spesso chiama quando stanno lavorando e manda i baci, aggiungendo: "Che schifo"...

L'ipotesi che l'antipatia verso Said non sia solo un discorso di mancata sintonia personale nasce sia dall'espressione con cui dichiara le origini del giovane, sia da quanto emerge in altre occasioni. Un giorno, ad esempio, ammette che all'inizio non considerava Miriam (anche lei marocchina), anzi la giudicava negativamente e la escludeva, ma poi ha imparato a conoscerla e ora ha rivisto il suo rapporto con lei. Sebbene Laddy non espliciti in questo caso il motivo né di una iniziale antipatia, né del cambiamento, le origini di Miriam, per me, hanno giocato un ruolo rilevante nei primi contatti. Del resto un pregiudizio tra sikh e musulmani è molto più diffuso di quanto non si possa credere: emerge in molte interviste e osservazioni e, per certi versi, ha ragioni storiche, anche se poi esse non sempre sono note ai giovanissimi.

Se nei casi riportati sopra sembra che la studentessa indiana non abbia tra le sue priorità l'armonia con i compagni, vi sono anche altri suoi comportamenti che sono finalizzati al creare buoni rapporti con gli altri: si mostra aperta, disponibile (*Gianna le chiede come si dice il suo cognome e con Sara ipotizza due pronunce, Laddy: "In realtà in nessuno dei due modi" e lo dice corretto, loro ripetono e Laddy ride*) e generosa. Partecipa alle diverse "routines"⁴¹⁹ della classe, così avvisa dell'arrivo del professore (*Confusione: Laddy parla, poi vede il professore e verso dietro: "Oh, c'è prof lì"*), suggerisce a tutti, passa i compiti e mette buone parole coi docenti per l'interesse comune, come si vedrà in seguito. Sovviene, a questo punto, quanto scrive Van Zanten sull'aiuto reciproco tra pari, interpretato come "atteggiamento utilitaristico" di fronte alle richieste della scuola: lo "stratagemma del copiare" non implica che le interazioni tra pari sfocino in amicizia⁴²⁰. Infatti, anche quando Laddy si mostra una *degn*a compagna, non diventa l'amica dei più.

4.1.1 Il gruppetto di Laddy

Laddy, come ho detto, ha le sue amicizie con cui sta nei momenti liberi, parla, gioca e con cui vuole attorniarci a lezione. Della composizione del gruppo si è già parlato, ora indico alcune dinamiche interne: infatti, Laddy non solo è molto cercata dalle sue

⁴¹⁹ Corsaro, Molinari, 1999 *op. cit.*: 62

⁴²⁰ Van Zanten, 2003 *op. cit.*: 64-65

amiche, ma è pure una sorta di leader, come appare anche dalle seguenti note di campo, durante un'ora libera:

Betty, Laddy, Miriam, Dora si mettono tutte assieme in 1^a fila, fanno un gioco. Ridono, ma non fanno confusione, il professore si avvicina per chieder se non studiano, dicono di no, [...] ora si rilassano. Lui insiste sorridendo, ma loro continuano il gioco. Laddy spiega il gioco, lo conduce e annuncia chi ha vinto. Betty alla spiegazione dice: "È difficile", Miriam non vuol giocare e va al suo posto, ma dopo poco tutte giocano e pure Miriam, che è tornata da loro. Suona l'intervallo: Laddy e il suo gruppo non vorrebbero uscir dall'aula...

Durante l'ora libera, quindi, il banco di Laddy diventa luogo di incontro: verso di lei convergono alcune amiche e la sikh organizza tutto. Ha in mano la situazione: propone il gioco, vince le resistenze altrui e va avanti nei suoi intenti, rimanendo protagonista, dato che ne è pure la guida.

Spesso la sikh coinvolge le altre, mostrandosi attenta e accogliente, e il gruppo gioca così sulla propria peculiarità multi-etnica e magari sulla piccola devianza, attirando in questo modo le curiosità dei maschi, come quando all'intervallo Laddy sta al calorifero con Betty, poi decide di uscire dall'aula e coinvolge Rita: "*Se vuoi venire, andiamo tutte*". Dopo un po' tornano tutte assieme e Rita spiega come si dice una parolaccia⁴²¹ in rumeno. Un maschio sente, ripete e sa il senso, tutti vogliono capire come fa, ridono e ripetono. Said chiede: "*È indiano?*", Laddy ride e non conferma né smentisce, ma tiene il segreto.

L'amicizia del piccolo gruppo si manifesta in più modi; del resto la stessa Laddy mi dice che, svolgendo l'osservazione, io scrivo "*e basta*", loro, invece, fanno "*più cose*" e soprattutto parlano. Le chiacchiere sono un gran collante e un'attività desiderata tanto da ritagliarsi, per queste, vari spazi durante le lezioni: nei momenti liberi⁴²² e non solo, più o meno di nascosto, sottovoce o no, con tempi diversi... Gli argomenti vanno dal quotidiano ad aspetti più profondi, come la diversità e la religione. Un esempio dalle note di campo:

Laddy chiede a Miriam "una parola in marocco" e poi parlano delle loro religioni (islam e sikh) [...]. Miriam commenta: "È meglio non aver religione" e Laddy: "Perché?". Miriam non sa cosa dire!

⁴²¹ Le parolacce in varie lingue sono affascinanti e sono anche, una volta acquisite, uno strumento d'attacco. Rappresentano poi un codice segreto che può dar l'idea di libertà, come dirò anche nel cap. 6.

⁴²² Bisogna precisare che i gli spazi di libertà sono parecchi se si considerano i momenti in cui i professori parlano tra loro, compilano registri, lasciano pause, fanno finire prima...

Il fascino di scoprire un'altra diversità linguistica e religiosa porta le giovani ad intavolare conversazioni complesse, forse più di quanto siano pronte o abbiano voglia di affrontare. Anche il gruppetto di Laddy, però, si fa coinvolgere attorno a discussioni sulla moda o l'amore, come fanno le coetanee. Infatti, un giorno, Miriam, Tay e Laddy parlano di maschi: a Miriam ne piace uno, ma per Laddy è "così e così", Tay inventa di averlo conosciuto e Laddy nota che non è credibile perché Tay non prende il pullman come loro. Allora Tay ipotizza una storia tra Said e Laddy e quest'ultima commenta: "Oh bene, è brutto e antipatico".

La compagnia si vede anche nei giochi, spesso inventati dalla stessa Laddy: farsi solletico, creare dei contatti fisici, e pure più semplicemente andare in giro o stare assieme. A volte Laddy prende in braccio Tay, si fanno solletico e, se una delle due si alza, perde il posto, in altre occasioni, saccheggiano, come fanno tutti, un distributore rotto, che dà cibo gratis.

Il ruolo carismatico di Laddy, seppure riconosciuto, a volte, però crea qualche difficoltà, perché di fatto emerge un carattere deciso, che si manifesta con risposte nette e in qualche caso scostanti, come annotato durante una supplenza:

Laddy senza dir nulla si alza e va da Ines, fa gli scubidù, la professoressa richiama per il caos, Laddy si sposta verso la finestra per non dar nell'occhio e parla con Dora continuando a lavorare con i fili tra le mani... Betty, con aria triste, chiama Laddy, che risponde, secca: "Eh, un attimo!" ... Laddy discute con Ines perché il filo nero le ha sporcato le mani, lascia i fili e torna da Betty.

La giovane sikh sceglie con chi stare e cosa fare, mostrando pure una voglia di autonomia, quando Betty richiede la sua presenza. Con la stessa forza, poi, critica le compagne per averle dato un filo che l'ha sporcata, facendo capire che non si adatta facilmente al gioco.

Laddy è spesso direttiva con le sue amiche e sfrutta la complicità del gruppo per aiuti reciproci e anche per copiare i compiti e lavorare meno. Ad esempio, in aula computer, Betty e Laddy parlano tra loro, la prima vuole spostarsi vicino a Laddy, ma la professoressa rifiuta. Laddy, allora, con tono imperativo dice a Betty: "Fai e copia su floppy...". Così con la complicità di Betty, la giovane sikh evita un lavoro e usa quello già pronto e copiato dell'amica.

Quello che colpisce, però, è il modo autoritario di Laddy. Proprio Betty, che è la sua miglior amica, non può non ammettere qualche difficoltà nell'interazione con Laddy,

infatti, un giorno quest'ultima la sgrida perché chiacchiera. Al mio commento sulla sua severità, Betty mi dà ragione, sorridendo, e da quel momento non manca di indicarmi numerosi esempi, come questo:

Laddy dice a Betty di non starle vicino per non attaccarle il raffreddore e Betty afferma che l'amica è cattiva e dice sempre: "Non attaccarti, non muoverti, non parlare", mentre l'anno scorso lei parlava con la sua vicina e si divertiva. Laddy ribatte che ci si diverte per forza con Betty.

Anche con le sue amiche, poi, la sikh deve sempre mostrarsi all'altezza della situazione e non accetta alcuna sottovalutazione, neppure come battuta, infatti un giorno durante una discussione sulle vie della città, Betty, per scherzo, le dice: "Ma cosa ne sai tu che non sei di Cremona?!", Laddy si arrabbia e risponde che lo sa bene perché è la strada che fa col pullman. Betty, allora, mi fa notare quanto si inquieti facilmente.

In qualche caso, inoltre, Laddy non è mossa da uno spirito di gruppo, ma agisce per il proprio interesse. Ad esempio, una volta la classe si suddivide in piccoli gruppi per giocare: Laddy è con le sue sei amiche; la professoressa, facendo abbassare la voce, avvisa: "Betty, Rita a posto, siete un gruppo troppo grosso". Laddy precisa: "Non mi ha nominato" e resta, ma avvisa: "Adesso a bassa voce" e riprende il gioco.

In questo suo atteggiamento non sempre trova la solidarietà delle amiche, come quando durante l'osservazione, nell'ora di educazione fisica, gli studenti devono mettersi in fila e uno a uno provare le capriole, ma accade quanto segue:

Laddy schiva la fila, la professoressa sgrida il gruppo e Miriam le dice: "Ma lei [nd: Laddy] non fa"...

A volte, quindi, anche il gruppetto di Laddy trova difficile l'interazione o ingiusto il suo comportamento e allora la colpisce dove può: in questo caso Miriam denuncia la sua deviazione dalla regola, rinunciando alla logica della protezione dei membri del gruppo.

5. Giovani manager crescono? Interazione di Laddy coi docenti

Interessante è mettere la giovane sikh a confronto con i pari per il suo comportamento, anche perché negli atteggiamenti e nelle azioni di Laddy si possono scorgere le strategie messe in atto per raggiungere il suo scopo: il successo scolastico.

Basandosi sulla teoria di Soenen⁴²³, per cui gli alunni sono distinti in due tipologie (i *galli* e i *manager*) in base alle interazioni che intessono tra pari e con i docenti, la giovane sikh può essere descritta come *manager*: ossia come quegli alunni che “non si adattano semplicemente alle abitudini scolastiche, ma vanno oltre”. Sono bravi scolari, vogliono esser i migliori e quindi non solo eseguono volentieri le consegne scolastiche, ma “aiutano e sostengono l’insegnante”⁴²⁴. Laddy risponde bene a tali caratteristiche, ma vi è una precisazione da fare: alcune modalità di interazione giovanili che per Soenen vengono utilizzate da tale gruppo solo fuori dal contesto scolastico, in realtà, nel caso cremonese si possono rintracciare pure in aula.

Le interazioni di Laddy coi docenti sono sempre cordiali, rispettose, attuate con tutti i crismi formali voluti dalle consuetudini scolastiche: alza la mano, chiede permessi, non insiste, non urla. In qualche caso si assicura di aver ottenuto davvero la parola, come emerge dalla seguente annotazione:

Laddy alza la mano e ha lo sguardo della professoressa su di lei, Laddy allora chiede: “Io?”, la professoressa (calma): “No, lei, lei!” (indicando un’altra), Laddy tiene alzata la mano e (poiché l’altra sbaglia) la docente le dà la parola. Laddy dice esatto, l’ala destra: “Sempre lei”, “Che secchiona” a bassa voce.

Con il suo stile la sikh mostra sia di conoscere e attenersi alle regole scolastiche sulla turnazione conversazionale, sia di intuire il possibile svolgimento dell’azione: la docente apprezza la sua pazienza e la premierà alla prima occasione, tanto più che pochi alunni sanno rispondere adeguatamente quando sono interpellati. I compagni, d’altra parte, con le loro critiche sottolineano la forte partecipazione di Laddy all’attività didattica, segno di attenzione e preparazione. I pari, quindi, di fatto denunciano e contestano la distanza della sikh dall’ideale del gruppo⁴²⁵.

In genere, poi, Laddy chiede ai docenti spiegazioni o correzioni di esercizi, ma addirittura in vari casi esulta per un maggior impegno richiesto⁴²⁶ o propone diverse modalità di lavoro. Il più delle volte non prende parte alle richieste dei compagni di ridurre il materiale da studiare o alle loro lamentele, come quando la docente ricorda il tema oggetto della prossima verifica e Laddy resta zitta e attenta, mentre i più

⁴²³ Soenen, 2003 *op. cit.* Si veda il cap. 4

⁴²⁴ *Idem*: 99

⁴²⁵ Come previsto da Levinson (1998)

⁴²⁶ *Il professore assegna l’esercizio per casa e si fa un coro: “Ah grazie!?”*, Laddy: “Sì che bello!”

commentano: “È difficile”, “Quanti!”, “Non so gli stati in italiano, figurati in francese”...

In qualche occasione, addirittura, la sikh si contrappone nettamente alle proteste della classe, come nel caso, già citato, in cui dichiara che farà la campestre, al contrario dei compagni. Solo in certe materie osa avanzare proposte di interruzione della lezione o critiche, ma, come si vedrà, le lezioni di diritto sono una realtà a sé:

Laddy, finita l'interrogazione di diritto, dice al professore: “Come 6+??”, lui: “Non hai fatto molto” e lei con aria decisa: “Come?? Io ho studiato tanto!”; anche altre commentano che è un voto troppo basso (e pure a me non pare proporzionato). Il professore lo scrive sul registro, Laddy: “Non è giusto!”.

Nelle altre lezioni, Laddy avanza richieste con professori più permissivi e in momenti probabilmente ritenuti “giusti”, quindi tale comportamento è limitato, ma a dir il vero anche lo stile che usa è differente rispetto agli altri: è propositiva, ma non invadente o insistente, non usa ingraziarsi l'adulto e va diretta allo scopo. Riporto un'annotazione dal diario di campo come esempio:

La professoressa, alla cattedra, legge e Laddy: “Cosa facciamo ora? Siamo in pochi, non possiamo andar avanti, andiamo su internet!”, altre dicono lo stesso e Jessy: “Lei (prof.) ha tanto da fare...corregge le verifiche e noi andiamo su internet”.

La sikh vuole avere buoni rapporti coi docenti, sa quanto il loro giudizio sia importante, perciò se deve scegliere tra essere apprezzata da questi o dai pari, sceglie la prima alternativa, ma se può ottenere entrambe, meglio... Così con modi rispettosi chiede qualche sconto sul lavoro da svolgere, i compagni gioiscono per la riduzione d'impegno, mentre i professori non si sentono attaccati.

Laddy è così presa dal suo ruolo di brava alunna che, anche quando cerca qualche concessione, come nel caso seguente, poi fatica a sfruttarle:

Giorgia vuole uscire per studiar economia, il professore risponde: “La ripassi lì eco” e Laddy lo guarda e sussurra: “Si può?” e riapre il libro e studia... Dopo un po' lei segue l'interrogazione e il professore chiede alla 1^ fila: “Voi avete già studiato bene?”. Laddy: “Oh!”, il professore: “Perché non ripassate?”. Laddy cerca la pagina e abbassa la testa...

L'alunna sikh vorrebbe ripassare, ma non è davvero convinta che si possa, perciò chiede sussurrando il permesso, quasi temendo di non aver capito una battuta; poi sembra vinta dal senso del dovere e riprende a seguire la lezione. Tuttavia quando ottiene la conferma che può davvero studiare, lo fa subito.

Grazie a tali modalità, d'altra parte, Laddy ottiene dagli insegnanti quasi sempre risposte pacate o sorridenti e magari rimproveri bonari, come in questo caso:

Laddy chiede se può aver una spiegazione, la professoressa: "Certo", Laddy: "Cosa fa 1/5 allo zero?" Said, precedendo la docente: "1"; Laddy: "Giusto", la professoressa: "Ma non sono da risolvere le potenze, solo da applicare le proprietà". Betty mostra il quaderno a Laddy, anche la professoressa si alza e lo guarda e Laddy chiede come si fa l'altro esercizio e la professoressa: "Ma non ha proprietà delle potenze, è da risolvere" e le batte i denti con faccia buffa come per dire: "Attenta", Laddy apre la bocca stupita e ride...

Laddy è convinta della correttezza del suo procedimento e chiede un aiuto, pensando già di avere fatto giusto, tanto che elogia Said, che le risponde come lei si aspetta. Non coglie subito l'avvertimento dell'insegnante, però questa si ferma a precisarle nuovamente il concetto e infine ironizza sul suo errore.

Spesso la giovane sikh richiede una certa attenzione dei docenti su di sé, la gradisce se è esclusiva e mostra qualche disappunto se una sua domanda, magari sussurrata, diventa lo stimolo per una spiegazione all'intera classe. Ritiene importante il contatto personale con i professori, così come è stato notato anche da Colombo⁴²⁷ per gli stranieri in genere: essi, infatti, apprezzano la relazione tra docenti e alunni e cercano una individualizzazione del rapporto educativo.

Laddy, sempre pronta ad intervenire, lascia perdere la sua partecipazione se la classe risponde in coro, anche quando è stata lei a darvi l'avvio: la scelta nasce dal fatto che la collettività non fa risaltare la sua preparazione, la tempestività, l'attenzione...

Bisogna aggiungere che la sikh mostra di conoscere bene i suoi docenti, tanto da anticiparne le parole (*la professoressa spiega come sarà la verifica e precisa: "Non si accettano..." e Laddy precedendola: "Giustificazioni"*) e questi, da parte loro, sapendo la puntualità della giovane nello svolgere le consegne e la sua bravura, la coinvolgono spesso. Gli insegnanti sembra, anzi, la considerino una sorta di *cartina di tornasole* della classe: se lei non capisce, bisogna fermarsi di più su quel tema, come nell'esempio riportato ora:

La professoressa chiede a Laddy se ha fatto l'altro esercizio, Laddy annuisce e la donna: "Viene?", Laddy: "Adesso applico regole e vedo", la professoressa nota che l'es. 7 è facile e Laddy: "A me non viene quello". La docente allora lo fa svolgere alla lavagna... e rimprovera perché la classe non sa le regole e Laddy: "Io ho applicato" ...

⁴²⁷ Colombo M., 2004 *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola* Franco Angeli, Milano

La professoressa in questo caso si rivolge espressamente a Laddy per avere notizie sulla fattibilità degli esercizi e, appena quest'ultima mostra incertezze, calibra il lavoro della classe su ciò. Laddy, da parte sua, accetta il ruolo dell'informatrice, conforme all'atteggiamento del *manager*, mentre rifiuta con decisione un suo errore.

In più occasioni, del resto, la *sikh* interviene per aggiornare i docenti su assenze, compiti, verifiche e in qualche caso non evita un sorridente rimprovero, come quando all'ingresso di una professoressa, le fa notare che non è ancora suonata la 3^a campana (le prime due sono per avvisare di entrare in scuola e in aula, la 3^a invece segna l'inizio delle lezioni)...

Ben presto lei diventa l'informatrice ufficiale dei professori, che spesso le chiedono dove si è arrivati col programma, se non è lei a dirlo spontaneamente, come quando avvisa: "*Abbiamo già fatto*". Questo ruolo le viene ampiamente riconosciuto dagli insegnanti, che sovente mostrano di crederle e non ad altri. Una nota di campo aiuta a tratteggiare la situazione:

La professoressa fa correggere la verifica e chiede dove sono arrivati, Laddy risponde e tutti dicono di esser arrivati a un altro esercizio più avanti, la professoressa alla classe: "L'avrete fatto da sole" e riparte dal punto di Laddy.

Interessante sarebbe capire come sia nata questa sua funzione, ma pure il significato che vi attribuisce. La mia ipotesi è che, così facendo, Laddy può avere un rapporto privilegiato con i docenti, aggiudicandosi pure un ruolo in classe.

5.1 Quando il ruolo di manager è minacciato

Come ho detto, Laddy vuole essere brava e di fatto è un'ottima alunna. I suoi risultati confermano il suo impegno e le sue capacità, ma lei non si accontenta. Non deve fare solo bene, ma meglio di tutti, così si arrabbia se prende 9 e le altre 10, controlla dove arrivano i compagni nel fare gli esercizi in classe, quante risposte giuste fa in più degli altri e così via. Anche quando collabora con le sue amiche, come si vede nella seguente annotazione, deve ribadire la sua superiorità, in una competizione che spesso è solo da parte sua:

Laddy chiede a Ines cosa ha fatto, si confrontano... e poi le dice: "Io ti ho superato"

Durante le interrogazioni alla classe, questo spirito emerge sotto forma di una gara, per lo più giocosa e divertente:

Il professore fa delle domande e quando gli interrogati non sanno, Laddy e Betty si prolungano sempre più fuori dal banco col braccio e parte del corpo, sorridendo e come impazienti e in gara chiamano il professore: “Prof!!!”. Lui dà la parola a Laddy, che risponde, e Betty china il capo delusa mentre Laddy la guarda sorridendo.

In gioco, in tali competizioni, non vi è solo la risposta, ma l’immagine che si fornisce. Se si vuole essere *manager*, bisogna vincere rispetto alle altre concorrenti, anche quando la gara inizia dalle amiche:

Caos: Laddy si guarda attorno, Betty alza la mano e Laddy le chiede la risposta e Betty: “Non te lo dico, se no mi rubi risposta”, sorridono.

Se in queste “gare” di risposte Laddy, in molte occasioni, non “vince” a causa della sua lentezza nell’articolare le parole e del tono basso della sua voce, allora cerca di recuperare superando gli altri per numero d’intereventi ed esattezza, oltre che per prontezza.

Come si può immaginare, questa tendenza di Laddy può diventare una spinta al miglioramento, un modo per mostrare la sua tenacia e per rendere i risultati importanti e motivanti in sé. La voglia di primeggiare fa sì che Laddy manifesti il suo entusiasmo davanti a delle piccole o grandi conquiste e, a volte, questo non la esime dal dare aiuti ai compagni, come si può notare dalla seguente osservazione:

Laddy fa l’esercizio, da sola, e esulta (prima di tutti): “Giusto, prof!”, la professoressa di sostegno le si avvicina e Laddy precisa: “C’è un po’ di pasticcio sul quaderno”. A qualcuno non viene, Ela chiede a Laddy: lei le dà il quaderno e spiega (spostandosi dietro con la sedia) e poi si alza pure per correggere altri esercizi...

Questo evento mette in luce la “passione” della giovane sikh per quanto fa, ma anche il desiderio di mostrare ai docenti, e così affermare, la sua capacità e l’impegno: addirittura Laddy anticipa una possibile critica per rendere chiara la sua consapevolezza sulle regole (e la correttezza) del lavoro. Allo stesso modo, una volta conquistato il ruolo di *manager*, finendo prima di tutti il compito, può anche aiutare gli altri, perché così ribadisce ulteriormente la sua posizione, affiancando i docenti stessi.

5.2 Non solo manager: competenze extrascolastiche

Se Soenen afferma che i *galli* mostrano più competenze non scolastiche dei *manager*, la nostra sikh, invece, dà spesso prove di avere altre conoscenze e di sapere adottare stili interattivi diversi anche in classe.

Ad esempio, ci sono temi che appassionano molto Laddy e diventano oggetto di chiacchiere nel piccolo gruppo, uno di questi è l'aspetto economico⁴²⁸. La sikh, infatti, si fa coinvolgere dal discorso e ne parla spesso con le amiche. Nelle conversazioni, più volte appare molto preparata sui prezzi sia di oggetti ambiti dai giovani (telefonini, scarpe), sia su articoli alimentari o altro. Un giorno calcola che coi soldi spesi da Miriam per le sue scarpe, lei se ne compra tre paia e dichiara l'utilità di poter cambiare più spesso.

Qualche volta così può sfoggiare le sue competenze anche durante le lezioni:

La professoressa chiede alla classe: "Mai sentita la parola <inflazione>?", Laddy annuisce, alcune danno delle risposte sbagliate. Laddy alza la mano e quando la professoressa la guarda con aria interrogativa, dà la spiegazione, ma al contrario. La docente la corregge sorridente e Laddy: "Eh sì"... La professoressa chiede: "Sapete di polemica: euro o lire?", Laddy e altre: "Con lire era meglio. Lo stipendio valeva di più"...

La giovane sikh, oltre a esser motivata ad apprendere quanto è insegnato a scuola, manifesta una vivacità intellettuale e un desiderio di conoscenza che si espande alla vita in generale e copre, ad esempio, il settore economico, anche se magari il suo sapere non sempre sa esser espresso nel modo migliore.

Come nota Soenen⁴²⁹ inoltre, i ragazzi adottano differenti modalità di comunicazione e interazione con gli altri: esiste, infatti, una forma scolastica e una più tipicamente giovanile. Impararne caratteristiche e usi è una competenza importante, che Laddy, come i suoi compagni, mostra di avere. Se, infatti, l'interazione scolastica, come si è detto, è fatta dalla consuetudine di alzare la mano per aver la parola, richiamare l'attenzione del professore con rispetto, accettare che sia il docente a decidere turni di conversazione, argomenti pertinenti e pure il linguaggio più appropriato, quella giovanile è una comunicazione con altri canoni. Per certi aspetti è più veloce, è influenzata dal linguaggio televisivo, dalle forme gergali e risente anche del contesto, ma varia dall'altra tipologia non solo dal punto di vista verbale. Nella classe è in qualche modo "clandestina" e quindi usa forme meno evidenti: girano bigliettini, si sussurrano frasi, si usano gli sguardi, il labiale, l'alfabeto muto, i cellulari con messaggi, squilli o vere telefonate bisbigliate, mentre tutto il volume riappare quando si è fuori dalle regole scolastiche, come nei cambi dell'ora, nell'intervallo o comunque quando

⁴²⁸ Forse Laddy è responsabilizzata a casa su tale problematica, ma del resto questo è un tema molto caro ai sikh.

⁴²⁹ Soenen, 2003 *op. cit.*: 95

manca un docente. La gestualità in questi casi accompagna il parlato e non sfugge alle influenze giovanili, come il noto “dammi un cinque” o i movimenti rapidi delle braccia in segno di esultanza. Laddy, così abile con le modalità scolastiche, conosce pure le tecniche, gli stili e i modi tipici della cultura giovanile. Il suo linguaggio, ad esempio, consiste per buona parte di parole tipiche o frasi fatte (Laddy dice a Miriam: “*Non fumi, ma tiri!*”), di intercalari (quale il “*fia*”), di frasi meno curate e anche di parolacce. A volte il fatto che Laddy abbia appreso certe espressioni tramite il sentito dire, fa sì che ne cambi un po’ la forma, come quando ripete: “*Zitti orco cane*”.

6. Le strategie: tra ribalta e retroscena

Nella classe ci sono “luoghi di ribalta” e “di retroscena”⁴³⁰: “luoghi di formale presentazione del sé (quasi sempre per l’insegnante...) e luoghi dove svolgere le attività collaterali o parallele”⁴³¹ e chi meglio degli alunni sa come districarvisi? In questo paragrafo, vorrei mostrare le “coping strategy” di Laddy, perché sapere quando e come apparire la brava alunna o, al contrario, la compagna non-secchiona è sia una competenza, sia una strategia per vivere al meglio nel contesto scolastico.

La nostra sikh, infatti, sa gestire le due situazioni quasi in contemporanea e con bravura, come si vede dalle note di campo:

Laddy parla con Betty, ma quando il professore chiede alla classe se hanno capito, Laddy è l’unica a dir: “Sì”.

L’obiettivo è quello di fare bella figura, di apparire una brava alunna, perché l’immagine che si dà di sé contribuisce al successo scolastico.

I docenti usano fare domande, anche frequenti, sulla avvenuta comprensione da parte della classe e poi non sempre si aspettano (e attendono) una risposta. D’altra parte la classe non pare altrettanto pronta a rispondervi, forse perché è chiaro che spesso è solo una domanda retorica. Invece, la giovane sikh è tra le più costanti e veloci, quando non la sola, ad annuire o darvi conto. A volte pare che Laddy faccia ciò in automatico, magari mentre svolge altre attività; in certi casi l’espressione del volto mette in dubbio il suo annuire e, in alcune di queste circostanze, il fatto che, successivamente, chieda aiuti ai compagni conferma la sensazione. Allora l’ipotesi è che Laddy abbia capito, e

⁴³⁰ Goffman, 1969 *op. cit.*: 156

⁴³¹ Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*: 47

metta in atto, l'importanza di questi gesti, che fanno buona impressione sui docenti. Forse né i professori, né gli allievi danno il senso letterale a queste comunicazioni: i primi le usano per coinvolgere la classe e tastarne l'attenzione⁴³², i secondi per farsi vedere. Mostrarsi entra, quindi, in un chiaro progetto: presentarsi al meglio, rendere evidente al docente che si è preparati, che si segue e si è, insomma, bravi alunni. Altra tecnica usata da Laddy per lo stesso scopo è quella di sussurrare la risposta dal posto, quando il professore è vicino e può sentire.

In certi casi, come emerge anche da altri esempi, Laddy agisce in modo da mettersi alla ribalta, tanto che interviene con auto-dichiarazioni in cui afferma di aver fatto o detto qualcosa; se poi riesce ad anticipare le richieste dei docenti e quindi battere sul tempo i compagni è ancora meglio, come si può osservare dalla seguente annotazione:

La professoressa dice: "Fate da soli" e Laddy: "Già fatto", la professoressa le si avvicina, guarda il quaderno e sorride.

Se i professori rivolgono discorsi alla classe, che come tali non sono mirati a qualcuno, la sikh reagisce come se fosse direttamente coinvolta: si difende o appunto ribadisce la sua correttezza, esattamente come facevano i piccoli sikh osservati alle elementari⁴³³. A maggior ragione le auto-dichiarazioni di Laddy diventano più ferme se è tirata in causa personalmente, come in questo caso:

La professoressa chiama Laddy, che esita un momento e poi risponde, la docente le corregge la pronuncia e Laddy: "Eh sì", la classe non capisce (per il tono basso di Laddy). La professoressa ripete, corregge Laddy e lei: "L'ho detto!"...

Quindi, anche se i docenti considerano tutti gli attori come un insieme unico (per restare in metafora teatrale, una sorta di *coro*), Laddy si pone da protagonista e vuole su di sé tutte le luci della scena.

Altre strategie per questa auto-presentazione sono quelle coincidenti con il suo ruolo di *manager*: alzare la mano, volere intervenire e mostrarsi dispiaciuta se perde l'occasione. Sempre con l'obiettivo di indicare agli insegnanti la sua bravura e arrivare prima degli altri, la sikh, appena termina una consegna, lo manifesta anche in modo enfatico:

Laddy dà il cd alle file dietro (per far copiare gli altri) e, quando la professoressa chiede se hanno finito, dice: "Io sì" e si alza in piedi. La docente annuisce, intanto altri dicono

⁴³² Anche perché spesso i docenti usano frasi come "capito?", "chiaro?" come intercalari e non danno il tempo per rispondere.

⁴³³ Galloni, 2000 *op. cit.*

di no e Laddy in piedi chiede: “E chi ha finito?”. La professoressa richiede chi ha finito e Laddy: “Io”.

La giovane è l'unica che rimarca con tanta forza di aver concluso il lavoro. Così facendo però incorre in qualche inconveniente: infatti, un giorno ultima il suo compito e lo annuncia. I pari, invece, anche quelli che hanno già terminato, stanno svolgendo, zitti e indisturbati, altre attività. Laddy si interessa a cosa fare poi, ma in questo modo si trova del lavoro in più rispetto agli altri.

6.1 Attività parallele

Come nota Soenen⁴³⁴, poi, gli studenti affrontano più attività in contemporanea, mostrando una certa abilità e un'attenzione non focalizzata su quanto voluto dai docenti⁴³⁵. Anche in questa classe si possono avere molti esempi e pure la stessa Laddy non si sottrae a tale abitudine, mostrando competenza dell'ambiente, delle regole e delle aspettative. Non si fa mai cogliere disattenta, ma usa al massimo il tempo scolastico: per parlare, studiare, osservare la classe e spesso durante le correzioni o le interrogazioni altrui, fa da sola (spontaneamente) esercizi in più o compiti per casa. Laddy, quindi, quando è nel *retroscena*, si immerge in *attività parallele*, ma non, come succede di solito, alternative al lavoro scolastico⁴³⁶, se mai di sostegno ad esso. Vorrebbe migliorarsi e sfruttare il tempo, così come avviene nel caso dei giovani pakistani che hanno una “upward mobility strategy”, ossia quelli che investono sulla scuola come occasione di mobilità sociale⁴³⁷.

Allo stesso modo, le interrogazioni dai più sono vissute come momento libero, per Laddy non esattamente: lei si concede qualche pausa, ma mantiene come attività

⁴³⁴ Soenen, 2003 *op. cit.*

⁴³⁵ Tali comportamenti per Soenen sono in realtà tipici dei *galli*, ossia degli alunni che mostrano anche a scuola una commistione di stili, oltre a quello scolastico.

⁴³⁶ Svolgere attività parallele è molto frequente soprattutto durante lo svolgimento di pratiche burocratiche, ad esempio: *Per 10' il professore compila il registro. Laddy parla con Betty, poi prende il libro e va alla pagina che il professore intanto indica. Altre scrivono, disegnano su diari, parlano, solo in 1ª fila si guarda il testo.*

Molte volte soprattutto le ragazze passano ore a scrivere in forme varie, ma molto curate, i loro nomi o quelli di amici/amiche, o fidanzati. Spesso prima fanno in matita, poi con biro colorate, pennarelli, brillantini, bianchetto, poi se le mostrano e commentano. Oltre a questo, a volte, fanno dediche o aggiungono al nome epiteti o cuori -e quindi il nome dell'altra persona-, o disegni vari: orme, stelle...così fanno pure su zaini, quaderni, libri, banchi, muri... Laddy invece non lo fa mai.

⁴³⁷ Moldenhawer, 2005 *op. cit.*: 65

principale l'ascolto, l'attenzione e, se mai, impiega il tempo per studiare ed esercitarsi, come emerge anche dalla seguente nota di campo:

Il professore spiega a cosa star attenti e Laddy sfoglia il libro, seguendo, molti parlano. Said fa una domanda e nasce il dibattito, Laddy riprende a scrivere il suo esercizio.

Laddy sembra non esser interessata agli altri, se deve lavorare, ma se può prendersi una pausa osserva la classe e anche da ciò probabilmente trae insegnamenti, dato che non si può trascurare l'importanza della strategia di *imparare guardando*⁴³⁸, come in questo caso:

La professoressa va da Ela e la sgrida perché non fa come indicato, Laddy si gira a guardare, poi si rigira e fa.

Anche quando la si distrae, però, sa correre rapidamente ai ripari, infatti durante una lettura, Laddy non tiene il segno così quando il professore spiega alcune parole, lei si guarda attorno, poi cerca sul libro di Betty e prende appunti.

Altri spazi, dove l'alunna si sente nel *retroscena*, diventano momenti liberi in cui si immerge in osservazioni fuori dalla finestra, in carezze che si fa da sola, in giochi solitari⁴³⁹ (in particolare con le mani e alcuni oggetti, come orologi e bracciali...).

6.2 Uscire dallo spazio del banco: per dar il via alla ribalta o al retroscena?

Durante tutta l'interrogazione Laddy alza la mano e la scuote (per attirar l'attenzione)... il docente fa domande, Laddy e Betty si prolungano sempre più fuori dal banco con braccio e parte del corpo, sorridendo e come in gara chiamano il professore: "Prof!!!"...

In più occasioni ho annotato atteggiamenti simili, in cui il banco diventa una barriera da superare, per mostrare il proprio sapere in una gara improvvisata. Altrettanto spesso, però, uscire dal banco serve per poter incontrare amici, sgranchirsi, vincere la noia... Anche la sedia sembra diventare scomoda (e di fatto lo è dopo sei ore di lezione) e anche da essa si cerca di sfuggire, magari giocando con l'equilibrio e dondolandosi, mettendola su due pioli. Forse non avrebbe colpito la mia attenzione questo modo di stare seduti se non lo avessi ritrovato in quasi tutti i giovani indiani che conosco, dalle elementari⁴⁴⁰ ai C.A.G.: questa, che appare come un'abitudine "innocua" per lo

⁴³⁸ Gobbo, 2006a *op. cit.*: 794

⁴³⁹ *La professoressa inizia a spiegare, resta il brusio e lei sgrida, poi riprende e Laddy segue. La donna chiede se hanno capito e Laddy annuisce. Laddy gioca con le unghie (mentre le femmine organizzano i loro ripari per far quello che vogliono).*

⁴⁴⁰ Galloni, 2000 *op. cit.*

svolgimento delle attività (e quindi facilmente inosservata), è passata più volte all'evidenza, in quanto oggetto di rimproveri degli adulti, che ne intravedono il pericolo, o per le conseguenze dell'azione stessa (poiché spesso il precario equilibrio si rompe facendo capovolgere il giovane).

Il confine del proprio posto, allora, può essere travalicato nella speranza di passare alla *ribalta* o, al contrario, fuori scena, ma quello che balza agli occhi è che anche quanto dovrebbe contenere fisicamente i ragazzi viene plasmato e riutilizzato. Dunque, luoghi e materiali dal senso condiviso non limitano gli studenti, che, lungi dall'adattarsi passivamente, li riadattano.

Se, così, gli oggetti della scuola a volte stanno stretti, in altri casi assumono un nuovo significato, come nota anche Ferrari⁴⁴¹: se si appoggia la testa al banco, si cambia postura e pure prospettiva; l'oggetto, che in genere vincola i movimenti, diventa allora un supporto, quando non addirittura un valido alleato. Sistemare il proprio posto cercando di farsi coprire dai corpi altrui, aggiungere oggetti come scudo, giocare e passarsi materiale sotto il banco sono attività comuni e frequenti, ma spesso Laddy non ne può usufruire, essendo in prima fila. Se quindi nell'aula normale è sempre più o meno esposta, la *sikh* adotta queste strategie di mimetizzazione quando è in aula d'informatica: qui i suoi trucchi sono facilitati dalla posizione dei computer. In quest'aula, infatti, non solo è facile nascondersi, ma è anche difficile che i docenti riescano a vedere come è usato il pc, dato che il video è coperto dai ragazzi stessi. I giovani, del resto, sanno quanto può offrire un computer in termini di svago, giochi, curiosità. In alcuni casi, poi, la connessione a internet (che di fatto dovrebbe essere data dal docente) consente di spaziare e saziare le proprie curiosità, soddisfacendo pure il gusto dell'illecito, come nell'esempio qui riportato:

Laddy chiede a Jessy di dare la connessione, ma Ivan l'ha già data, Laddy esulta, lo dice a quelli dietro e aggiunge: "Zitte eh?!" e si mette sul video.

Riguardo ai "tatticismi della classe segreta, palesi infrazioni delle regole scolastiche"⁴⁴², del resto, come non ricordare il discorso della stessa Riva sulla presunta inconsapevolezza dei professori? L'autrice sostiene che i docenti preferiscano non vedere alcune devianze per non prendere provvedimenti e in questo caso proprio la

⁴⁴¹ Ferrari, 1999 *op. cit.*

⁴⁴² Riva E., 1997 *Figli a scuola* Franco Angeli, Milano: 31

disposizione dell'aula sembra esser fatta in collusione con la voglia dei giovani di infrangere regole.

Altro comportamento tipico degli alunni indiani è fissare il vuoto e così valicare i confini materiali della classe. Non c'è dato sapere se per pensare, sognare ad occhi aperti, ricordare o solo staccarsi dalla routine, ma quelle "bolle di spazi immaginari"⁴⁴³ diventano interessanti perché appaiono ancora una volta atteggiamenti che non disturbano la lezione e che possono sfuggire a un docente preso dalla gestione complessa della classe. Di fatto, però, sembrano indicarci quanto lo spazio scolastico, limitato e limitante anche per gli alunni più concentrati, non riesce ad essere sempre controllato: gli studenti sanno trovare i modi per uscire di *scena*, almeno con la mente. Tuttavia l'abilità dei giovani (e di Laddy) non è solo questa, ma è anche quella di usare un comportamento con significati ogni volta diversi, rendendo più imprevedibile il suo fine e quindi meno gestibile l'agire. Infatti, in certi casi fissare il vuoto serve per fingere una riflessione assorta, usata per sviare i sospetti di copiatura durante una verifica (come nel caso seguente), ma soprattutto per inscenare il ruolo del bravo studente⁴⁴⁴:

Quando la professoressa guarda Laddy, lei finge di esser assorta a guardar nel vuoto o sul foglio.

7. Stili cangianti: recitare ruoli diversi

Sebbene Laddy sia un'ottima alunna, da vari punti di vista, non si può tralasciare che le descrizioni su di lei variano a seconda dei contesti: ad esempio l'insegnante di L2 mi parla di una Laddy molto vivace, simpatica, ma afferma di dover faticare a tenerla attenta perchè lei parlerebbe sempre nella sua lingua con altre connazionali. Altri docenti sottolineano, viceversa, il fatto che partecipa solo quando indicato, mentre negli altri momenti sta zitta. Si sta parlando della stessa persona? Sì, che cambia è solo il contesto e quindi l'atteggiamento messo in atto.

Si è già visto come a seconda del docente, lei scelga se avanzare richieste o meno, ma diverso è pure il suo comportamento nelle ore libere o non strutturate e nelle ore alternative alla lezione di religione rispetto alle lezioni tradizionali. Se in quest'ultime si è sottolineato il suo modo quasi esemplare di stare a scuola, nelle altre si nota come

⁴⁴³ Ferrari, 1999 *op. cit.*. Lo stesso era già stato notato in altre ricerche (Galloni, 2000)

⁴⁴⁴ Goffman, 1969 *op. cit.*

Laddy si prenda i suoi spazi, si muova senza chiedere e usi solo rare strategie per non esser sgridata, perché non pare intimorita da questi supplenti. L'alunna, allora, si sperimenta in ruoli diversi e anche in questo mette in luce la sua capacità di adeguarsi al contesto. Nella seguente annotazione si vede, infatti, come Laddy provi a sperimentarsi con cautela nella parte dell'allieva che fa quanto vuole e replica al docente:

Betty si sposta e Laddy si gira, la guarda e si sposta anche lei, seguita da Rita. Il professore dice a Laddy che non le ha dato il permesso e Laddy: "Un attimo prof!", sorride e resta in piedi in fondo all'aula. Scrive qualcosa e forse giocano.

In realtà, la nostra sikh ha già interpretato altre volte tale ruolo, ma mai in *ribalta*: ad esempio quando c'è un suo docente, nelle lezioni strutturate, Laddy propone un doppio stile, a seconda del "pubblico" con cui ha a che fare. Una nota di campo mi aiuta a descrivere la situazione:

Laddy va dalla docente e chiede se ha scritto giusto, questa non risponde e Laddy, dietro di lei, fa un gesto di stizza, poi gentilmente si china verso la cattedra e lo richiede...

Laddy si comporta come preannuncia Goffman⁴⁴⁵, ossia nel *retroscena* denigra il pubblico, in questo caso la docente, al contrario in presenza di questo si mostra ossequiosa. Qui, però, la sikh capisce di essere contemporaneamente nel *retroscena*, perché la professoressa non la vede, e alla *ribalta*, nei confronti dei pari.

7.1 Strategia di sopravvivenza

L'indiana impara anche ad usare l'apparenza di brava alunna e a giocarci dentro: non sempre esegue quanto deve, a volte imbroglia, copia, ma la sua pacatezza e suoi buoni risultati coprono il resto.

Come si è già visto, Laddy chiede direttamente aiuto a docenti o compagni, è abile a sfruttare i suggerimenti dati agli altri, durante le verifiche copia e cerca piccole astuzie per cogliere cosa è giusto: è lontana dall'idea di far da sé. Suggestire, copiare compiti⁴⁴⁶ o parti di prove, d'altra parte, sono copioni diffusi tra gli alunni, che si armano di sempre nuove strategie: Laddy non è da meno, sebbene mostri una frequenza e forse pure creatività ridotte rispetto agli altri.

⁴⁴⁵ *Idem*: 198

⁴⁴⁶ Un esempio fra i tanti: *Cambio dell'ora: Laddy copia i compiti francese, Gianna lo nota e la prende in giro, ma Laddy continua rapida.*

Sedendomi vicino a lei in una delle aule dotate di computer, però, ho modo di sorprendermi per come approcci il compito assegnato:

Laddy fa un po' a caso, un po' cerca di capire e ogni tanto schiaccia il tasto di controllo, così come fa Betty. Ad un certo punto esce che è tutto errato e Laddy: "No!" e ride. Si gira, mi guarda, poi cerca di correggere ma non riesce, schiaccia "check" e così vede cosa è giusto, ritorna sulla pagina dell'esercizio, cambia qualcosa e di nuovo controlla. Va avanti così finché non esce l'icona: "Risposte corrette", lei la clicca e viene fuori tutta la soluzione, la copia sul quaderno e poi la trascrive...

Qui la giovane sikh usa tutti i mezzi possibili per faticare poco e ottenere un grande risultato (lei vuole far tutto giusto): attua le cosiddette *strategie di sopravvivenza*. Infatti, si avvale della collaborazione dell'amica, del trucco del computer e dopo poco pure dell'aiuto dell'insegnante. Poiché il successo è il suo scopo, oltre a sfruttare il tempo al meglio, non tralascia nessun mezzo, neppure quelli poco leciti.

La seguente osservazione mostra una tecnica diversa: ottenere informazioni dai docenti a qualunque costo. Laddy non si fa intimorire dai professori che rifiutano di dare aiuti, insiste e cerca di raggiungere quello che vuole, cambia interlocutori e sfrutta tutte le occasioni:

La professoressa spiega la verifica, caos: molti chiamano lei e quella di sostegno (P.s) per spiegare. Laddy è voltata e segue le spiegazioni individuali (che le docenti fanno a qualche alunno), poi chiama la P.s sbracciando...; la P.s va timidamente, perché la sua collega ha detto che non devono più chiedere, e le spiega un esercizio. Laddy inizia, poi si volta, mi guarda e fa segno che è difficile. Chiama la professoressa e le chiede se ha fatto giusto, lei nota: "No, è un'altra cosa". Laddy si rimette e rialzando un dito dice verso la docente: "Solo una cosa, ultima!" ...

8. Lezioni di diritto: una storia a sé

Una riflessione a parte riguarda le lezioni di diritto che avvengono in una totale anarchia, sia perché si svolgono alla fine della settimana, sia perché il professore appare in difficoltà nel gestire la classe. Poiché il clima e l'andamento della lezione è molto diverso da quello delle altre materie, tratterò una breve descrizione di quanto accade per potere poi interpretare il comportamento degli alunni e di Laddy in particolare.

In queste ore i ragazzi sembrano presi da sovraccitazione e frenesia: parlano, ridono, sentono musica, telefonano senza nascondersi, anzi il gioco pare proprio quello di

esporsi mentre sfidano il docente e deviano da tutte le regole scolastiche. In queste lezioni danno sfogo alla fantasia e alla spudoratezza: portano palloncini da gonfiare, tirarsi e far scoppiare, oppure usano carta al posto di una palla e trasformano la classe in un campo improvvisato ed esteso di pallavolo... Si può parlare, quindi, di “baccano endemico”⁴⁴⁷ che di fatto mette alla prova la capacità del docente di gestire la classe⁴⁴⁸.

Riporto uno scorcio di lezione esemplificativo:

*Il professore spiega e a turno gli fanno un urlo in faccia, si spostano, spostano il banco, battono mani e piedi per far caos; in 1^ fila parlano, sottovoce, altri fanno il gioco di urlare il più forte possibile “C***”, poi urlano: “C*** è chi non lo dice” e Miriam: “Che c*****”. Said al professore: “Sentito cosa dice (Miriam)?”, l’uomo prosegue la lezione come se nulla fosse.*

Anche le interrogazioni avvengono in un clima goliardico: la classe mantiene le sue attività ordinarie tipiche di questa lezione, mentre gli interrogati (secondo un calendario deciso dai ragazzi stessi) vanno alla cattedra a gruppetti, con sedie, libro e appunti. Inizialmente questi “supporti” sono debitamente nascosti sotto la cattedra, ma poi sono letti senza troppi sforzi di mimetizzazione o di finzione. Proprio la nostra sikh ammette che quando sarà interrogata anche lei guarderà il libro, pur riconoscendo così che, alla fine, non saprà neppure cos’è il diritto.

La classe, in realtà, ha dei brevi spazi di attenzione, che manifesta con una partecipazione auto-gestita, però il docente non la coglie o non la sa sfruttare:

Il professore parla di feste religiose e di islam e Miriam: “Chi lo è qui?”, Said alza la mano, il prof. continua a parlare...

Anche Laddy, come vedremo, si concede qualche trasgressione, sebbene, rispetto alla classe, si mantenga una delle più disciplinate: chiede permessi, prova a partecipare spiegando al docente il senso di quanto accade o rispondendo alle domande. Tutti questi sforzi avvengono senza successo, perché il caos sovrasta tutto, come si vede in questa nota di campo:

Il professore fa domande. Ale urla: “Suggerisco io” e il docente replica che non si suggerisce. Laddy dà la risposta (esatta), ma nessuno sente.

A volte oltre alla confusione, il problema è d’interpretazione delle risposte del docente e quindi anche Laddy cede all’anarchia, come nel seguente esempio:

⁴⁴⁷ Van Zanten, 2003 *op. cit.*: 66

⁴⁴⁸ La capacità si fonda su qualità relazionali, personalità e capacità di giudizio (Van Zanten, 2003), ma in questi episodi vi è anche la consapevolezza degli studenti della diversità delle punizioni applicate dai docenti.

Laddy segue l'interrogazione e ride quando sente risposte buffe, poi chiama il professore che non l'ascolta, un'interrogata la guarda ed entrambe fanno un sospiro di compatimento. Laddy chiama il docente per andar in bagno, lui non dà una vera risposta, Laddy chiede a Betty: "È sì o no?". Tutti gli interrogati e Betty le dicono di andare, lei lentamente e, guardando pure me, esce.

Laddy vorrebbe mantenere il suo ruolo di brava alunna, ma confusione e poca decisione del docente glielo rendono difficile.

I pari vivono quest'ora come quella in cui fare più trambusto possibile, nella convinzione che ciò sia fonte di allegria e spazio di libertà, e pure la giovane sikh alterna momenti di attenzione e rispetto delle regole ad altri in cui sfrutta il tempo come può (parla con le amiche, studia, fa i compiti). Come si vedrà ora, in tale contesto è più facile attuare *attività parallele*:

Laddy e Betty si spostano in fondo all'aula. Ridono. C'è sempre più caos: chi canta, chi parla, chi telefona, chi vaga per l'aula, chi dice parolacce urlando. Il gruppo di Laddy e Betty è formato anche da: Ines, Dora, Miriam, Lara e Tay. Il professore rimprovera il loro gruppo per il caos, mentre Said urla facendogli il verso.

Il gruppetto di Laddy si prende il proprio spazio di evasione (anche perché stare attenti o studiare in mezzo a quel trambusto è poco fattibile), ma resta contenuto, tuttavia colpisce che sia proprio quello che viene rimproverato.

L'interpretazione di Laddy, comunque, aiuta a capire le motivazione dietro a un tale stravolgimento di norme, infatti, un giorno mi chiede cosa ho osservato, io parlo del fatto che non sempre sembrano trovare il senso dello studio e Laddy conferma: "*Come in diritto!*". Quando le chiedo se è sempre stato così, Laddy mi spiega che dai primi giorni hanno capito che non sa spiegare e precisa:

"Dice sempre le stesse cose, parla parla e non fa leggere un po' tutti, fa leggere solo Ale... poi ha detto sempre cos'è il diritto... per più lezioni ha detto questo e basta. Non va avanti. Sabato si è arrabbiato tanto per i palloncini... ho detto: chissà cosa succede".

Gli studenti, quindi, hanno colto da subito che l'uomo non sapeva interessarli né coinvolgerli e hanno pure scoperto che non prende provvedimenti neppure davanti a fatti più gravi. Sebbene Laddy sia consapevole delle stranezze della lezione e possa esser divertita da qualche licenza che si prendono i compagni, tuttavia poi disapprova

alcuni loro comportamenti e vorrebbe aiutare il professore ad ottenere un po' di silenzio⁴⁴⁹, di fatto però questo si ritorce proprio contro di lei:

Laddy urla: “Zitti” e il docente le dice: “Il prof. è qui, girati verso di lui... sono stufo di questa classe”

8.1 Imparare guardando

L'effetto contesto, di cui parla Van Zanten⁴⁵⁰ per spiegare come la classe influenzi l'esito scolastico, avendo un effetto omogeneizzante (che porta gli alunni a ottenere profitti minori in classi “mediocri”), è ben visibile nelle ore di diritto. Infatti la nostra sikh tende ad abbandonare gli stili tradizionali per uniformarsi a quelli dei compagni.

Laddy, come ho detto, in queste ore si concede alcuni atteggiamenti non abituali nelle altre materie. Riporto a titolo esemplificativo cosa avviene durante la sua interrogazione, per mostrare sia il clima in cui si muove, sia come si comporta.

Il professore entra arrabbiato, si siede alla cattedra e chiede: “Da chi parto a interrogare?”. Laddy: “Da Rita”, le altre: “Perché da lei?”. Il professore parte da Betty. [...] L'uomo è arrabbiato e Laddy lo studia con lo sguardo, poi cerca di decidere l'ordine dell'interrogazione, dicendo a Rita e Miriam (mentre Betty è interrogata): “Dopo tocca a me”, Miriam protesta, Laddy insiste e ride. [...] Il professore passa da Betty a Miriam e Laddy dice: “No, lei deve andar in bagno”, lui spiega l'ordine e Laddy protesta perché è ultima. Miriam incalza: “Sì, dai prof! Faccia domande a me, su”. Laddy interviene sulle domande di Miriam. [...] Caos in classe: Said va alla cattedra, in piedi suggerisce a Miriam. A Laddy viene da ridere, quando Miriam esita Laddy interviene. [...] il professore fa una spiegazione sui voti, Laddy: “Dai prof., lo sappiamo, vada avanti”, mi guarda e sorride, fa una faccia come per dirmi: “Che tipo!”. [...] Laddy risponde alle domande leggendo (come fanno tutti).

Come si vede dalla trascrizione, in diritto Laddy fa come tutti: non studia, imbroglia e usa le strategie dei compagni, forse con qualche imbarazzo che traspare dalla sua voglia di ridere. Ha osservato gli altri, ha capito come facevano e cosa rischiavano (in questo caso, nulla), infine, ha scelto di imitarli e anche nel corso della stessa interrogazione affina il suo recente apprendimento.

⁴⁴⁹ Confermando il suo ruolo di *manager*. Del resto la censura dei compagni che trasgrediscono è frequente nelle classi, come nota Gobbo (2000).

⁴⁵⁰ Van Zanten, 2003 *op. cit.*: 59

L'aspetto significativo è che Laddy cambia gradualmente modo di fare rispetto alle altre lezioni: non è più l'alunna obbediente, ossequiosa, rispettosa, ma si impone, ha un tono deciso, quasi arrogante, qui in linea con lo stile di Miriam.

9. Ragioni di un successo

Come ho detto, la giovane sikh ha buoni, se non ottimi, risultati in quasi tutte le materie. Le difficoltà sembrano limitate all'acquisizione di un linguaggio tecnico, del resto nuovo per alcuni insegnamenti specifici dell'indirizzo scelto. I docenti, infatti, notando una buona padronanza dell'italiano quotidiano e il suo impegno, sono propensi a comprendere le sue incertezze; ad esempio, un'insegnante le spiega: "*Vedo che sei al pari, segui, ti orienti, ti impegni, ma devi esser più precisa e le interrogazioni più veloci*", specificando subito dopo che immagina la fatica di esprimersi in una lingua che non è sua.

Nonostante tali ostacoli, estremamente rare sono le occasioni in cui Laddy abbia preso insufficienze, se mai eccelle spesso e i suoi voti sono sempre tra i più alti della classe.

Tra le ragioni di questo successo, è facile individuare le capacità personali di applicazione, concentrazione, impegno. Laddy, inoltre, ha curiosità e vivacità intellettuale, che la portano a indagare, senza dare le notizie per scontate:

Letta una formula, il professore spiega che l'acqua in freezer fa scoppiare vetro e ferro, Laddy si stupisce e lui le chiede se non ci crede. Laddy racconta che non le è successo, lui le dice di provare, ma che rischia una "legnata della madre", Laddy ride...

Laddy, quindi, non è l'alluna passiva che assorbe quanto le viene detto, ma problematizza, pensa ed espone le sue perplessità.

Inoltre, se, come ho sottolineato, il suo obiettivo è riuscire, Laddy chiede molto a sé stessa, deve esser sempre la più brava e in alcuni casi, lascia trapelare tutta la sua severità. Un giorno, infatti, un docente consegna le verifiche e la sikh ha preso una sufficienza, ma è visibilmente contrariata e insoddisfatta, tanto che mentre va al posto si chiede, piano: "*Cosa ho imparato? Niente*" e sbatte il foglio sul banco.

Gli insuccessi, però, non la scoraggiano e anche durante le lezioni partecipa sempre. Riconosce le sue difficoltà, ma è tenace, prova e riprova. Ammette paure e sconfitte, cerca di capire dagli altri, vuole l'aiuto di chiunque possa indirizzarla (professori e pari)

e anche in ginnastica, dove ha qualche difficoltà, come si nota dalla seguente osservazione, usa la grinta e determinazione di sempre:

Laddy vuole che Betty la aiuti, dice: “Ho paura”. Prova l’esercizio, ma non riesce a fare le capriole diritte, tutte ridono. [...] Più volte Laddy ripete: “Ma io non riesco, esco dal tappeto” e riprova ancora.

Ad agevolare la sua riuscita in generale, poi, c’è l’interesse per lo studio e la sua capacità di trasformarlo, quando serve, in un gioco tra compagni (*Laddy ripassa francese, poi sente Betty chiedere a Rita gli stati e dice: “Chiedili a me”, Rita le dice uno stato e Laddy, rapida, dice la capitale, si sorridono*), ma c’è pure la sua organizzazione: a volte mi racconta che studia sul pullman e ottimizza così il lungo viaggio casa-scuola. Anche in classe cerca di portarsi avanti e sfruttare il tempo scolastico, magari svolgendo i compiti per casa.

Laddy, poi, mostra di aver compreso la routine e i trucchi della scuola, sa rendere proficua la lezione e usare strategie funzionali: è attenta alle spiegazioni, fa gli esercizi da sola per mettersi alla prova, ma soprattutto ascolta le domande dei docenti. È una delle poche che segue le interrogazioni e non solo assiste, ma prova a partecipare, cercando le risposte sui libri o chiedendole a qualche compagno, alzando la mano, sussurrando le risposte... Questo suo agire, oltre ad esser una modalità di mostrarsi, come ho già detto, serve anche per rendere il tempo proficuo. Capire cosa studiare e come, significa aver compreso il comportamento adeguato, ma anche aver colto l’importanza delle interrogazioni. La competenza di Laddy sulle azioni e le consuetudini della scuola fa sì che lei utilizzi le interrogazioni come un modello e pure come un ausilio allo studio: il professore con le sue domande, infatti, indica cosa vuole sapere, cosa ritiene rilevante e come vuole l’esposizione. Ascoltare un’interrogazione altrui è una selezione del materiale di studio, permette di capire come si svolgerà la prossima verifica e fornisce una traccia utile, quando non è un copione da usare pari-pari.

Conoscere il funzionamento della scuola aiuta anche a servirsi di qualche trucco, come trovare una posizione strategica per copiare. Un esempio:

Verifica: Laddy e Betty prima della lezione si spostano in fondo all’aula, ma poi tornano al loro posto (1^a fila) e mettono i banchi separati e più avanti del solito, Laddy cerca d’attorniarci delle sue amiche: Betty, Tay, Ines e Gianna.

La disposizione dei banchi durante la verifica non è casuale e Laddy sembra aver un piano preciso: andar avanti è una tecnica che usa sempre, ma non perché, come si potrebbe pensare, snobbi gli aiuti degli altri. Se mai, invece, ritiene che proprio questa posizione sia migliore, perché meno controllata dal docente (che magari guarda più frequentemente in fondo) e meno ambita dai pari, quindi si può scegliere i propri vicini e non si rischia di esser spostati: è una competenza situazionale che bene si abbina all'uso di strategie di *sopravvivenza*.

Accanto a tutte queste ragioni, legate alle capacità personali di Laddy, non si può omettere di considerare il contesto, infatti, la *sikh* primeggia in una classe dove pochi studiano e le verifiche si concludono in genere con almeno la metà degli studenti insufficienti. Interessante è poi scoprire che molti alunni si reputano già fortunati perché hanno constatato un miglioramento rispetto alle scuole medie.

Del resto, se le scuole professionali restano nell'immaginario pubblico un "rifugium peccatorum"⁴⁵¹ che accoglie chi non ha voglia di studiare o non è portato, è difficile motivare questi alunni. Credo sia importante, quindi, soffermarsi sulla considerazione che gli studenti di prima hanno sulla loro e le altre scuole.

9.1 La percezione degli studenti: gerarchie tra scuole

Sebbene la scuola risulti, per gli esterni, un istituto "facile" e pure i docenti siano pronti ad ammettere che ci sono sistemi di valutazione morbidi, la percezione degli studenti è di una scuola "*seria*" (però nel senso che concede pochi spazi alle libertà) e più impegnativa di altre. Nei corridoi spesso ho sentito discorsi sulla differenza coi licei solo in termini d'orario (a scapito di un maggior impegno scolastico degli studenti dell'istituto stesso) e un giorno in classe, da una conversazione tra pari, emerge un paragone interessante:

*La professoressa spiega che possono usare le percentuali e Said: "Ma lo facciamo in economia"... Miriam: "Io non ho capito niente", Ale: "Come sempre" e Said (a Miriam): "Va a far la *[nome di un'altra scuola]"*.

La scuola menzionata è un altro istituto professionale noto per accogliere studenti poco motivati allo studio, ma la sua fama è poco differente da quella della scuola che stanno

⁴⁵¹ Riva M.G., 1992 *I protagonisti* in IRER *op. cit.*: 125

frequentando; tuttavia qui appare una gerarchia che fa considerare l'altra "peggiore" della loro.

Gli alunni, quindi, non si sentono al gradino più basso, ma la loro percezione è comunque di studenti limitati, con poche capacità tanto che, come dicono un giorno ad un docente, *"Non si è mica al liceo qui!"*

Se la percezione della scuola e l'autopercezione probabilmente non facilitano la motivazione e l'impegno per i più, l'idea di Laddy è differente, infatti una volta commenta: *"Al liceo cambia solo perché c'è latino, che fa schifo"*. Lei ritiene, perciò, di esser in una scuola buona, però se la paragona a quello indiana ammette di preferire quest'ultima, perché *"più seria"*: in India, tutti studiano e sono attenti, se uno sta a casa da scuola, i professori telefonano alla famiglia o addirittura vanno da lui. Poi, dice, picchiano se non si è bravi, invece qui è *"un macello, vedi com'è? Vedi diritto?"*. Tale contrapposizione è molto frequente tra i sikh, sia giovani, sia adulti, tanto che potrebbe essere un'ulteriore interpretazione di eventuali deviazioni dalle regole di questi minori: le trasgressioni potrebbero essere l'esito non solo di un adattamento al contesto, ma anche della percezione di un certo lassismo italiano. Le diverse modalità didattiche e relazionali delle scuole, infatti, sono lette senza considerare le teorie sottostanti o il significato di tali metodologie e sono intese per il loro effetto immediato: disciplina e ordine. Quindi, Laddy si percepisce in una scuola poco seria in confronto a quelle indiane, ma valida rispetto alle altre italiane e tale considerazione può servire alla sua motivazione e alla scelta dell'impegno da mettere.

9.2 Le interpretazioni dei docenti

Per gli insegnanti la rappresentazione della scuola che si creano gli studenti non è quasi mai considerata un aspetto critico: voglio dire che difficilmente si pone attenzione a quale immagine abbiano gli alunni, come se questa non incidesse poi sulla percezione di sé (in qualità di alunni di quella scuola) e quindi sul processo di apprendimento.

Riporto, ad esempio, uno stralcio della conversazione tra docenti, in cui si discute sul successo di Laddy, per capire la loro valutazione della situazione:

A: *"La cultura degli stranieri e l'educazione diversa incidono, queste hanno fatto gli studi in un altro clima"*; B: *"C'è un concetto del rispetto che qui si è perso"*; C: *"È la cultura"*, io noto che la cultura cambia e che la sikh in questione è in buona parte scolarizzata qui. D: *"Ma*

la concezione di persona porta a un'idea diversa da noi del rispetto"... E: "È la voglia di riscatto di tutte le minoranze, i meridionali al nord, gli stranieri... tutti vanno bene a scuola e hanno successo per riscattare la vita familiare".

Questo dibattito, come si nota, verte tutto attorno al tema della diversità di cultura, di educazione, di valori e sul sentimento conseguente della rivalsa. La prima considerazione è che, partendo da tali opinioni, si può leggere un elogio degli alunni stranieri, ma poi non ci si spiega i discorsi che dipingono l'aumento di immigrati nelle nostre scuole come una "catastrofe", rallentando il programma, peggiorando il clima della classe, portando atteggiamenti irrispettosi... Di fatto, poi, questo quadro ottimista non rispecchia i dati discussi nel capitolo 3, anzi contraddirebbe gli insuccessi dei minori stranieri.

Due concetti, inoltre, sono degni di alcune considerazioni poiché emergono più volte come fattori di successo: la cultura e il rispetto.

La cultura è vista come un tutt'uno: la cultura degli stranieri nella sua globalità, senza differenziazioni, fissa e immutabile, insegnata con modalità "altre", che riecheggiano a loro volta stili educativi più autoritari... Di fatto in vari paesi d'origine degli studenti immigrati il sistema scolastico è basato su differenti concezioni pedagogiche e quindi molti alunni non sono abituati alla confidenza con gli insegnanti o al clima permissivo delle nostre scuole, ma il cambiamento di stile può essere preso in vari modi: c'è chi resta alunno come lo era in patria, chi si adatta al modello italiano, chi fa dei compromessi. Si può dire, allora, che gli stranieri scelgono che ruolo di studente interpretare, a prescindere dall'educazione ricevuta.

Un altro distinguo da fare, poi, è quanti anni di scolarizzazione in patria sono stati fatti: Laddy, ad esempio, è venuta in Italia durante la scuola elementare, quindi ha passato più tempo nella scuola italiana che non in quella indiana.

Di certo, comunque, l'idea di rispetto colpisce molto i docenti che devono affrontare generazioni di alunni sempre più irruenti e provocatori. Il clima della classe descritto fin qui, del resto, legittima tale apprezzamento, ma sembra essere vissuto anche questo come un dato di fatto: si prende atto che "qui" si è persa questa educazione, che invece sembra quasi scontata se la persona "ha un'altra cultura".

Nel discorso dei docenti, però, manca soprattutto il riferimento ai fattori contestuali, ai cambiamenti possibili, ed emerge un'idea di successo che non ha motivazioni personali. Non si nominano le caratteristiche dell'alunno/a, la sua capacità, la sua motivazione, si

ignora la famiglia, il background sociale, la situazione economica, evocati se mai davanti all'insuccesso, ma in particolare non si osserva tutto ciò che riguarda la scuola: in questo caso, l'accoglienza della sikh da parte di insegnanti e pari, il suo inserimento, il rapporto con gli altri, la considerazione e l'atteggiamento dei docenti. Come si è visto, gli insegnanti stimano Laddy e ciò si coglie da molti fatti, ma se, invece, mancasse questo apprezzamento, come sarebbero i suoi risultati?

Altro aspetto che ritengo fondamentale considerare per interpretare il successo di Laddy è la sua scelta di inserimento nel gruppo dei pari. Non ha attuato una totale assimilazione rispetto alla classe, ma si è inserita in un sotto-gruppo (di straniere e alunne brave) con cui ha valori e obiettivi da condividere. Laddy, infatti, vuole studiare, imparare, capire, anche perché ritiene utile avere un bagaglio culturale che la agevoli nella scelta e nel reperimento del lavoro. Gli alunni che vogliono solo divertirsi o perdere tempo ostacolano solo il suo scopo, come emerge anche dalle opinioni che esprime in merito alla scuola.

9.3 Le priorità di Laddy

Laddy, lungi dall'essere una passiva ragazza sikh, come vorrebbe lo stereotipo, mostra in più occasioni di sapere cosa vuole e come ottenerlo. È consapevole di quanto possa essere utile studiare e sa che per acquisire conoscenze serve, oltre al suo impegno, un insegnante preparato e che sappia essere incisivo, ma anche un clima della classe che permetta l'ascolto e la concentrazione. Perciò, giudica negativamente un professore che non sa trasmettere le proprie competenze o non sa gestire la classe (mentre le altre compagne usano un criterio valutativo che si basa sulle caratteristiche comportamentali dei docenti⁴⁵²) e non accetta di subire le conseguenze di azioni altrui, anche perché ha un chiaro concetto di giustizia, che emerge da questo discorso:

La professoressa dà il compito e Laddy segna, ma dato il caos sia Ale sia Laddy le chiedono di ripetere e lei: "No!". Rita lo spiega a Laddy, ma ha un dubbio e chiede conferma alla docente, che però le dice di girarsi e chiedere dietro. [...] Suona e torna Betty: Laddy le racconta seccata che non ha capito il compito per il caos e la prof. non le ha ripetuto e aggiunge: "Ma scusa, è giusto?"

⁴⁵² Tra l'altro, il metodo con cui Laddy valuta i suoi docenti sembra contraddire quanto sostengono i Fisher (2002) secondo cui gli italiani indicano i professori preferiti in base alle competenze di questi, mentre gli stranieri scelgono in base al comportamento degli stessi e alle relazioni instaurate.

Laddy, più volte, critica i docenti che non fanno dei distinguo tra chi si comporta bene e chi no, qui non vuole esser penalizzata dalla confusione, dato che sa di esser stata attenta. Del resto, la giovane sikh vuole imparare e, anche in merito all'adesione degli studenti ad uno sciopero, non ha mezzi termini:

Laddy dice che non lo fa: "Io vengo a studiare, non dobbiamo far noi gli scioperi, ma i prof.", altre non concordano. Alle insistenze dell'amiche, Laddy spiega: "Cosa ricavi? Stai a casa un giorno e poi?", Miriam: "Dormi un giorno", Laddy fa l'aria perplessa.

La concretezza di Laddy porta a criticare gli scioperi, mostrando di esser cosciente del suo "dovere", ma anche di aver intuito che quegli apprendimenti, persi nella giornata a casa, andrebbero recuperati. Infatti afferma: *"È solo una perdita di lezioni"*.

Laddy quindi è determinata e motivata dalla voglia di riuscire a scuola e nella vita, tanto che nulla la può fermare. Esibire a tutti i propri voti, ad esempio, è una soddisfazione che la sikh manifesta con un sorriso aperto, il brillare degli occhi, la postura fiera; la sua gioia, ampiamente meritata, non è scalfita dai soliti commenti dei pari, ma se mai ne pare rafforzata. Infatti, come si nota nel seguente stralcio, l'esser etichettata "secchiona" non sembra infastidirla: è la conferma del suo successo.

La professoressa legge i voti delle verifiche e Laddy prende 10: Laddy esulta e la classe: "Oh!"... Qualcuno le dice: "Secchiona", Laddy sorride e esulta con Betty.

La sua voglia di primeggiare non è data solo dal voto, ma dall'orgoglio, dal desiderio di esser riconosciuta brava, così anche se il compito non viene valutato, lei deve fare tutto giusto, a qualunque costo, anche barando, come ho già sottolineato. Se, come nel caso che segue, è il computer a farle perdere prestigio, Laddy manifesta apertamente la rabbia della sconfitta:

*La professoressa si avvicina e Laddy: "Ho già provato tutto", la docente le dà la risposta (e va), Laddy la scrive giusta e il computer segna ancora errore; Laddy salta sulla sedia e dice: "Ma allora va a fan c***[...] Mi dà sempre sbagliato".*

Per concludere, la giovane riesce bene per le sue capacità, per le sue motivazioni, perché comprende il potenziale dell'istruzione e pure perché, quasi fosse in competizione con se stessa, vuole sempre avere il risultato migliore, a qualunque costo.

9.3.1 Ambizioni per il futuro

Laddy, quando parliamo dei suoi sogni, dice che vorrebbe fare la hostess, ma ha delle preoccupazioni: non sa se sarà alta abbastanza, perché pensa vi siano criteri selettivi, teme che non ci sia lavoro e non sa neppure se serve qualche studio particolare, ma

immagina sia utile conoscere le lingue e l'arte, perciò si iscriverà all'indirizzo turistico. Poi aggiunge altri timori: non ha conoscenze, e crede invece occorrano, e non vuole mettere la gonna, quindi spera che le hostess di terra possano portare i pantaloni.

La nostra studentessa, quindi, ha le idee chiare sulle sue ambizioni⁴⁵³, ma ha un quadro molto realistico delle difficoltà. Ci possono essere vari ostacoli ad impedire l'attuazione del suo sogno: da quelli superabili con lo studio, a quelli fisici, ma non omette il problema delle raccomandazioni. Come emerge da un altro dialogo tra pari, Laddy, però, non si dice pronta ad accettare molti impieghi e invita le altre a seguire i propri sogni e non esser frenate dalle prospettive attuali del mondo del lavoro:

Ines racconta che si vede operaia da grande e Laddy dice che fa schifo come lavoro, ma a lei non piacerebbe neppure far l'impiegata. Rita afferma che lei farà l'indirizzo aziendale nel triennio perché ci sono più possibilità di lavoro, Ines conferma e spiega che la sorella è uscita dal turistico ed è disoccupata. Laddy, animata, replica che non bisogna fare quello che forse ti darà più lavoro, ma quello che ti piace. Ritiene che con il turistico, poi, si possa lavorare ovunque e Ines le spiega: "Nelle agenzie turistiche e basta", Laddy ribatte: "No, puoi far anche... hostess, infermiera" e aggiunge che sa che il lavoro di infermiera è molto richiesto, ma a lei non piace...

Il discorso sembra interessante per vari aspetti che trapelano: a) le aspettative diverse che le ragazze hanno sul futuro e forse non è casuale che le straniere vogliano di più rispetto all'italiana e che questa sia scoraggiata dal dato di realtà, costituito dall'esempio della sorella; b) l'idea di Laddy di fare il corso che piace (indipendentemente dal lavoro) sembra contraddire la visione strumentale della scuola, così diffusa tra i sikh; c) un certa mancanza di realismo (forse derivante da alcune informazioni errate ricevute) che porta a considerare la scuola scelta come una fonte di possibili opportunità lavorative. In ogni caso Laddy sa che non si accontenterà di un lavoro qualsiasi e proprio perché ha ambizioni di mobilità ascendente adotta anche a scuola le modalità adeguate ("upward mobility strategy").

10. La classe quarta: accesso al campo

Dopo l'inserimento molto coinvolgente nella classe prima, l'accesso alla quarta è stato, per me, "spiazzante". Qualche giorno prima dell'ingresso ufficiale, infatti, una docente

⁴⁵³ Marazzi (2006b: 46) parla di "mito della hostess" per indicare la frequenza di tale sogno lavorativo per le giovani straniere.

mi presenta agli studenti, che accettano la situazione, facendo solo qualche battuta: “*Perché noi? Siamo i più belli?*”. Poi, il giorno prestabilito, il mio arrivo è accolto da un silenzio ossequioso, segno di rispetto (riservato in genere ai docenti) e timore, dato che, come capirò in seguito, ero stata presentata come un’osservatrice/valutatrice dei loro comportamenti. Gli alunni da quel momento salutano, ma non cercano alcun tipo di rapporto, sebbene poi accettino la mia presenza in aula e nei corridoi. Non fanno domande particolari e solo alcuni cercano di darmi informazioni, se non sono io a richiederle, e di includermi nei loro discorsi. Tutto avviene lentamente nel tempo e con molta discrezione, tanto da farmi sentire oggetto non solo di una contro-osservazione⁴⁵⁴, ma anche di un’analisi e di una messa in prova, come se la conquista di un rapporto e di una fiducia dovessero essere attentamente vagliati. Nonostante il mio banco da studente, esattamente come in prima, sono sempre rimasti una separazione fisica e di ruoli e un formalismo, che a volte potevano essere infranti da qualcuno, per poi essere subito ripristinati da altri: così se uno passava a darmi del “tu”, un altro non mancava di rimproverarlo, malgrado il mio tentativo di rassicurarli.

Durante gli intervalli, spesso, gli alunni della classe prima vengono a cercarmi, mi abbracciano, mi fanno scherzi, mi raccontano fatti e misfatti, poi guardano quelli di quarta e commentano che devono essere noiosi e freddi; viceversa, questi ultimi osservano le scene, ascoltano incuriositi, ma non chiedono nulla, finché io stessa non menziono la mia precedente osservazione. Allora ben presto, soprattutto le ragazze di quarta iniziano delle precisazioni: “*In prima sono ancora bambini*”, immaginarsi la confusione di quelle classi, “*tutta un’altra storia*” dalla loro realtà... Di fatto, l’età è davvero importante, ma anche il contesto in sé e l’immagine che vogliono veicolare: altre quarte sono citate dai professori come ingestibili, terribili per provocazioni e maleducazione, mentre questa è riconosciuta come una classe tranquilla.

A contribuire alle difficoltà di inserimento “reale”⁴⁵⁵ in questo contesto, però, vi sono altri fattori: innanzitutto, la storia della classe. Essa è composta da una quindicina di alunni, che sono insieme da ormai quattro anni e hanno creato una buona convivenza. I docenti mi spiegano, infatti, che gli studenti sono sempre stati nel complesso disciplinati e motivati, poi però le selezioni avvenute nel tempo hanno permesso una scrematura dei

⁴⁵⁴ Molte volte durante l’osservazione ho colto e pure annotato quanto gli sguardi dei ragazzi fossero su di me. La stessa considerazione viene fatta anche da Peano (2007).

⁴⁵⁵ Non si può dire che non ci sia stata una rispettosa accoglienza fin da subito, ma qui intendo una condivisione, uno scambio che passi anche dal rapporto personale.

migliori. Ora il gruppo è piccolo, tranquillo, amalgamato e sostanzialmente omogeneo per interessi e stili. I giovani si trovano assieme in aula, negli intervalli, spesso nei tragitti scuola-casa e stanno bene in questa compagnia. Inoltre, un team di professori giovani e appassionati non solo al loro lavoro, ma anche ai singoli alunni, ha permesso di ricreare un ambiente quasi familiare, tanto che in certe occasioni qualche studente si fa sfuggire un “mamma” al posto di “prof”.

Questo gruppetto⁴⁵⁶, poi, sta iniziando a integrarmi quando la comunicazione di un docente mette sulle difensive e cambia il clima. Infatti, mentre tutti i professori si mostrano preparati al mio arrivo, consapevoli della mia ricerca e delle informazioni da fornire⁴⁵⁷, oltre che disponibili con me, uno (che indicherò con P.) afferma in aula, davanti ad alcune alunne, che io vado a “*studiare l’indiana*”. Subito lo sguardo dei compagni varia, non vi leggo solo curiosità, ma pure fastidio. La nostra sikh (che chiamerò Hany⁴⁵⁸), quel giorno, non è ancora arrivata, ma, appena si siede, le amiche le parlano in modo da chiudere fisicamente la relazione, come per proteggerla e raccontarle tutto. Sussurrano e non so cosa passi, ma la mia sensazione è che si sia interrotta una fiducia in via di costruzione. Hany per tutta la lezione passa dal guardare il libro all’osservare il prof. P. e me, ma soprattutto è la sua migliore amica e compagna di banco, Sabry, che mi studia: mi fissa insistentemente con uno sguardo duro, anche perchè lei era in aula e ha sentito il discorso del professore.

Il docente, poi, vuole coinvolgermi e afferma che io sto facendo “*un sondaggio*” e davanti alla mia espressione poco convinta (nonché irritata per quanto già avvenuto), poiché tutti mi guardano, corregge il tiro, aggiungendo: “*con osservazione diaristica*” e subito fa domande alla classe, che resta attonita e sembra non seguire il filo. Sebbene in quel momento mi divenne chiaro che questo docente non godeva della simpatia degli alunni⁴⁵⁹, tale incidente mi ha mosso molti dubbi sul da farsi: parlarne a ragazzi? Dare altre spiegazioni o negare? O ancora ignorare? Sì è, insomma, verificata una situazione imprevista, che dovevo rendere “occasione per svoltare al momento opportuno” e

⁴⁵⁶ La classe è composta da 16 alunni, di cui la metà esatta femmine. C’è una sola straniera, sikh, e due alunni con certificazione, abbastanza inseriti nel gruppo. Le provenienze sono per lo più cremonesi e bresciane.

⁴⁵⁷ Si era concordato che si sarebbe detto agli alunni che osservavo le dinamiche della classe.

⁴⁵⁸ È una bella ragazza, con elementi che richiamano all’India quanto all’Italia (una lunga treccia, abiti occidentali, orecchini indiani, bracciale sikh) e ha modi eleganti e pose regali. È in Italia da sette anni e parla perfettamente l’italiano.

⁴⁵⁹ Come del resto mi venne presto rivelato da altri colleghi e poteva essere intuito dalle molte domande che iniziarono a pormi gli studenti, che volevano capire cosa pensassi di lui.

trasformare in “serendipità”⁴⁶⁰.

Subito dopo la lezione, allora scelgo di esprimere a P. la mia preoccupazione e spiegargli l'accordo preso con i suoi colleghi, sperando in una strategia comune; P. però sostiene che gli alunni non si sono accorti di nulla... Io non credo che ciò sia passato inosservato, ma perché, poi, non avrebbero dovuto accorgersene? Di fatto il docente parte da un preconetto, che più volte, nel corso del tempo, mi spiegherà: per lui i ragazzi “*dormono*”, quindi non colgono quanto avviene a scuola.

Le mie strategie riparative, allora, dovevano essere attuate indipendentemente da lui e, in pratica, queste sono state sostanzialmente due: non mantenere un atteggiamento distaccato e sopra le parti, ma velatamente lasciare intuire ai ragazzi la mia perplessità verso i modi e le parole di tale docente e poi chiedere alla professoressa più amata la disponibilità di chiarire la situazione in classe. Anche in questa seconda comunicazione sulla mia ricerca, nessuno prende la parola, ascoltano solo, lasciandomi il dubbio di non essere stata incisiva, di non aver ottenuto credibilità e così via. Nel frattempo però, sfruttando il fatto che Hany resta sola durante l'ora di religione, perché esonerata, decido di alternare la mia presenza in aula e fuori, in modo da “farle compagnia”. Il tempo assieme a Hany, passato molto rapidamente, è all'insegna della cordialità e delle confidenze, innanzitutto da parte mia: svelo alcune difficoltà con qualche docente, che tra l'altro avevo capito non piacere ai più, e subito Hany mi dà informazioni sulla scuola, i corsi, ma non si sottrae neppure a qualche considerazione personale. A facilitare la situazione, poi, arriva pure l'invito di alcune ragazze straniere della prima, che stanno festeggiando l'ultima lezione di L2, con un'insegnante che conosco da tempo. Io e Hany così ci facciamo coinvolgere da una torta e un clima divertito e divertente, anche se la *sikh* dice di accettare solo se le prometto di starle vicino. La breve parentesi in questa festa, di fatto, ci unisce e permette qualche reciproca confessione su gusti/preferenze e carattere. Credo che così Hany superi una certa diffidenza nei miei confronti, sebbene, invece, io resti sotto la cauta osservazione delle sue amiche e soprattutto di Sabry.

Il tempo, la graduale conoscenza, il fatto che qualcuno inizi un *terzo grado* e non mi risparmi critiche (rispetto soprattutto al fatto che “perdo tempo” stando in una scuola nonostante anni di studio), le confidenze di altri e pure l'essere chiamata a dare consigli

⁴⁶⁰ Woods P., 2003 *I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo* in Gobbo F., 2003b *op. cit.*: 35

su moda e bellezza di partner o presunti tali, fa sì che pian piano io “entri” davvero in quella classe.

Progressivamente la mia presenza diventa motivo non più di timori e curiosità inespresse, ma di confronti. Così accade, ad esempio, che Bruno un giorno risponda in dialetto alla docente e quando Gemma gli fa notare che io “segno”, lui si metta a contrattare: “*Beh non mette nome e cognome*”. Dopo un po’ di tempo, le mie annotazioni diventano anche uno strumento di denuncia da impugnare a loro vantaggio, tanto che iniziano a chiamarmi e dirmi: “*Segni che c’è violenza nei miei confronti.*”

Non sono da sottovalutare però anche altri episodi: ad esempio, il fatto che volutamente copra alcuni suggerimenti durante la verifica⁴⁶¹, ma anche tranquillizzi i ragazzi sulla loro preparazione o le loro capacità e soprattutto lasci diventare sempre più palesi le mie perplessità sul prof. P., su quanto dice e su come interroga.

Alla fine, comunque, riesco a diventare parte della classe: mi informano su antipatie, problemi e ammettono pure di temere il mio giudizio. Davanti alla richiesta di sapere cosa ho raccolto e ricavato dalle mie osservazione, così, concordiamo una restituzione finale, che di fatto vuole essere un modo di rassicurarli sulla loro “normalità” e sulla mia assenza di valutazione nel fare ricerca. Proprio questo incontro finale è degno di essere analizzato come ulteriore elemento di riflessione, ma anche come chiave interpretativa nuova.

10.1 La restituzione: la legittimità dell’osservazione

La storia di tale rapporto non poteva che chiudersi con una lezione dedicata alla restituzione dei miei risultati parziali e alle loro riflessioni, che di fatto sono a loro volta diventate oggetto di analisi. Infatti, proprio le loro parole hanno contribuito alla co-costruzione di un’ulteriore conoscenza dei vissuti e delle dinamiche messe in atto, ma hanno anche ridato potere ai ragazzi: ossia essi hanno potuto dire la loro, essendo ascoltati e liberi di fare ipotesi, porre questioni e critiche al sistema scolastico, mostrando in modo palese di conoscerlo bene. La restituzione, inoltre, ha permesso, più delle rassicurazioni o delle spiegazioni, di chiarire il vero senso dell’osservazione

⁴⁶¹ Durante uno dei primi giorni annoto sul mio quaderno di campo: *la professoressa esce avvisando che ci sono io, subito i più parlano, io non dico nulla, mi guardano, mi studiano, Hany si gira e si confronta con Sabry e Jessy; Fabio a alta voce: “Cosa vuol dire?” Hany e Jessy rispondono assieme a alta voce... Fabio: “Che palle sono solo a metà”. La classe commenta la lunghezza della verifica.*

partecipante e ha tolto loro quella sensazione di essere oggetti passivi di studio. Citare le loro frasi e le loro azioni li ha resi, finalmente, protagonisti.

Il mio arrivo è concordato e atteso⁴⁶², tanto che i maschi vengono a controllare che sia in scuola e commentano che sono curiosi. In classe si respira subito un certo fermento e anch'io sono un po' tesa, soprattutto per il cambio di ruolo: da osservatrice, che si mimetizza con gli alunni, a "esperta", a cui si cede la cattedra. C'è molta attenzione e qualche commento sussurrato, così invito a dire tutto a alta voce per costruire assieme i risultati di quella osservazione⁴⁶³. Da subito affiora lo stupore per quanto ho scritto (*"esce l'enciclopedia"*)⁴⁶⁴, ma la classe si anima: quasi tutti partecipano e costruiscono un discorso, avanzano ipotesi, dubbi, domande.

Emerge quanto essi si aspettavano dalla mia osservazione e, quindi, quelli che vedono come punti critici della scuola: tra i primi, il tema delle differenze, che si declina sia come *"differenze di uno stesso prof. con alunni diversi"*, sia viceversa come le loro preferenze a seconda dei docenti.

Vedermi scrivere il quaderno di campo, durante l'osservazione, ha fatto sì che nascessero dubbi (*"Ma quando ci soffiavamo il naso ci segnavi?"*) e ipotesi⁴⁶⁵ solo ora espressi. Avere l'occasione di precisare cosa annotavo e descrivere i loro meccanismi difensivi (per cui, ad esempio, chi si sentiva guardato si metteva diritto e buono) ha permesso di analizzare il mutare delle relazioni nel tempo, sdrammatizzare e ridere sul periodo trascorso. Si sono affacciati i ricordi⁴⁶⁶, ma anche le loro attente osservazioni: *"Guarda che abbiamo capito che con P. scrivevi tanto per non farci vedere le facce che facevi, ma anche tu pensavi come noi, che dice delle c*****"*.

11. Una classe speciale

La classe appare da subito un ambiente sereno e per certi versi quasi irreali⁴⁶⁷: molto silenzioso, con pochissimi richiami all'ordine e alla disciplina da parte dei docenti e una

⁴⁶² Le docenti presenti mi hanno anche detto che nei giorni precedenti i ragazzi hanno ricordato spesso questo appuntamento.

⁴⁶³ Infatti, spiego che il processo che va dall'osservazione ai risultati è fatto di descrizioni, ipotesi, cambiamenti di ipotesi e confronti con la teoria e i dati non sono, quindi, immodificabili.

⁴⁶⁴ L'impressione per i molti appunti presi è stata più volte sottolineata a più livelli: dai ragazzi, dai docenti e pure dal preside che non mi ha mai visto in azione, ma a cui è arrivato questo commento.

⁴⁶⁵ *"Sai che loro (Jenny e Mara) mi hanno fatto notare che tu scrivevi tanto e ci chiedevamo: cosa scrivi? Magari cadeva una biro, ti giravi e poi scrivevi, allora eravamo un po' preoccupati"*

⁴⁶⁶ Jessy divertita: *"e quando la prof ti ha parlato in francese? Hai fatto una faccia..."*, risate.

⁴⁶⁷ Come notano due alunni di un'altra 4^a presenti a una lezione: *"Che strana classe che lavora"*.

calma quasi soporifera (per l'osservatrice!).

I professori stessi sembrano dover animare, invece che controllare, gli alunni, tanto che di frequente li spronano a una maggiore partecipazione e attività.

Infatti, partendo dall'analisi del modello D-R-V⁴⁶⁸ (domanda dei professori => risposta degli alunni => valutazione), si nota subito che la sequenza non riesce. Spesso nella classe dopo la domanda del professore (di turno) si assiste ad un prolungato silenzio; il professore, allora, in genere ripete la domanda, la riformula, esorta a intervenire o rimprovera per la mancata partecipazione, ma anche suggerisce la risposta (con frasi troncate, iniziale di parola, cambio del tono della frase, mimo...), seleziona gli studenti e, infine, risponde egli stesso... per poi spiegare o formulare una nuova domanda.

I ragazzi non si auto-selezionano (il più delle volte), ma al massimo alzano la mano e accettano il ruolo di guida del docente; è difficile sentire un accavallarsi di voci e, quindi, se in molte ricerche si è visto come lo sforzo del professore sia di creare partecipazione mantenendo l'ordine, qui l'ordine è quasi sempre assicurato dal rispetto delle norme scolastiche da parte degli alunni, ma viene a mancare una costruzione condivisa di conoscenza.

Spesso, di fatto, le risposte sono tanto sussurrate da non esser intese o da esser capite solo da insegnanti molto attenti a cogliere anche il labiale; poi, se uno studente inizia una risposta non chiara, non bene espressa e viene sollecitato a riformulare, il più delle volte desiste (partendo già dall'idea di aver sbagliato) indipendentemente che gli altri stiano in un'attesa silenziosa o che propongano altre risposte.

Anche quando sono poste questioni a risposte aperte, magari idee personali⁴⁶⁹, i "nostri" alunni non si sbloccano facilmente: sembra quasi che l'introiezione, a livello di classe, delle regole di convivenza e di rispetto del ruolo/potere dei docenti abbia preso il sopravvento sulla formulazione esplicita di opinioni.

Durante la restituzione, infatti, Fabio propone, sotto forma di battuta, l'idea che i professori abbiano già la risposta in mente e vogliano sentire solo quella, mentre Bruno osserva che intanto la valutazione è spesso negativa. Di fatto, i ragazzi mostrano di aver compreso che l'esattezza della risposta dipende da troppi fattori e diventa altamente soggettiva: sanno che ciò risente sia dell'interpretazione che essi danno alla domanda,

⁴⁶⁸ Il modello (detto anche I-R-V) proposto da Mehan è stato poi ripreso da molti antropologi dell'educazione. Si veda al proposito Florio-Ruane (1996), Gobbo (2000).

⁴⁶⁹ "Sollecitazione di processo" come direbbero Fele *et al.* (2003: 79)

sia di quella che gli insegnanti fanno della situazione in cui avvengono le risposte⁴⁷⁰. Per rispondere, poi, bisogna capire cosa i docenti vogliono e come se lo aspettano (la formulazione, il modo e il tempo), così come notava Mehan. Soprattutto, però, i giovani sono consapevoli che a una domanda, ne segue un'altra e questa è imprevedibile, quindi dire ciò che si sa può innescare un meccanismo pericoloso. Dany commenta: “È per non tirarsi la zappa sui piedi!”. La lezione può sembrare un gioco a quiz, ma la vincita forse non è tanto stimolante, mentre la perdita è sia una frustrazione, sia un giudizio negativo. I ragazzi coi loro comportamenti danno prova di conoscere la cultura implicita della scuola e la loro scarsa partecipazione corrisponde soprattutto a tale logica: proprio sapendo tutte le variabili in gioco scelgono il male ritenuto minore, il silenzio⁴⁷¹. I docenti, così, pur non avendo il problema di gestire la classe, hanno quello di coinvolgerla. Infatti, i professori per superare tale difficoltà, oltre a dare tempi lunghi in attesa di un intervento, scelgono di non ripristinare le regole di presa del turno: quelle rare volte che le risposte arrivano grazie all'autoselezione dello studente e le voci si accavallano, i docenti non sentono la necessità di ricordare il rispetto delle norme scolastiche, né di mettere in atto manovre riparative⁴⁷².

Nonostante una classe del genere rappresenti un contesto tranquillo e facilmente governabile, tuttavia la scarsa partecipazione, dai docenti, viene vista come segno di demotivazione ed è valutata “come passività”⁴⁷³, tanto che, come vedremo, una strategia usata spesso dagli insegnanti è quella di rianimare la scolaresca.

Concludendo l'analisi della classe, si può dire che tale stile di reazione “al minimo” agli stimoli, può essere sia il sintomo di una diffusa convinzione di insuccesso, una sottovalutazione generalizzata e rassegnata, sia la conseguenza di una competenza culturale⁴⁷⁴ sulla scuola, sviluppatasi nel tempo⁴⁷⁵. Durante le osservazioni, infatti, emergono molte capacità di comunicazione (come mostrare interesse, capire le richieste

⁴⁷⁰ Mehan, 1982 *op. cit.*; Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*

⁴⁷¹ Questa classe, del resto, rende evidente anche che il rispetto delle regole conversazionali in aula può massimizzare la possibilità di pause e silenzi (McHoul, 1978).

⁴⁷² Infatti, ciò indica una partecipazione quasi imprevista, ma desiderata.

⁴⁷³ La mia ipotesi è che essa sia segno di insicurezza, poiché la partecipazione c'è quando c'è lo studio alle spalle, invece quando gli argomenti sono nuovi, quando gli alunni potrebbero dire il loro pensiero, c'è silenzio. Durante la restituzione, quando ipotizzo che questo sia l'effetto di anni precedenti, i più sorridono e qualcuno annuisce.

⁴⁷⁴ “...è vero che non partecipiamo, infatti quando i prof fanno domande noi teniamo tutti gli occhi bassi...” “Anche la prof S. chiede a volte chi vuol legger e noi abbiamo tutti la testa bassa perché non vogliamo ma se per caso incroci il suo sguardo, è finita! Tocca a te.”

⁴⁷⁵ Bisogna precisare che tale situazione si ha alla fine del percorso scolastico e quindi sembra frutto di un apprendimento progressivo.

dei professori, sfuggire le domande), che i docenti sanno cogliere per trovare una sintonia.

12. Uno sguardo sullo svolgimento delle lezioni: il rapporto alunni -docenti

Se, come notava Cadzen⁴⁷⁶, l'avvio delle lezioni rappresenta sia la fase di preparazione del materiale, sia quella dei racconti, nella classe quarta si assiste spesso a un dialogo (che va oltre i temi scolastici) tra professore e alunni proprio in questo momento. Per la precisione anche in attesa del suono della campana di fine ora, il docente spesso termina prima la lezione e parla con i ragazzi. Questi sono gli spazi maggiori per la comunicazione, ma, in realtà, in questa classe si nota di frequente la ricerca, da parte degli insegnanti, di uno scambio, anche che trascenda dall'argomento didattico. Un esempio, in cui si nota il tentativo dei docenti di fare riflettere e problematizzare alcune certezze, si ha, un giorno, quando un professore fa una digressione e chiede se l'anima esiste. Gli alunni lo guardano allibito, Bruno risponde: "*È una certezza*". Il docente chiede perché e Sabry spiega: "*Ci sono le apparizioni*"... e lui ironizza: "*Ah, io vedo sempre la Hunziker, allora è l'anima!?*", tutti ridono. Il docente prende così spunto da questa battuta per aprire una riflessione e spiegare che l'esistenza dell'anima non è provabile, ma per la nostra educazione è stata considerata un assunto. In tale modo invita a pensare a ciò che culturalmente diamo per vero o scontato. L'obiettivo del corpo docente, quindi, è quello di far ragionare e sviluppare forme autonome di pensiero, ma questo si scontra con la realtà della classe in oggetto e dimostra che le interazioni hanno un carattere cooperativo⁴⁷⁷ (anche quando non avvengono).

Se la classe in questione, infatti, risponde alle richieste scolastiche di una "partecipazione disciplinata"⁴⁷⁸, lo fa a scapito di una vivacità e di un entusiasmo, che restano ambiti dai suoi docenti. In effetti, essa è ideale per ordine e compostezza, ma ha anche assorbito talmente profondamente queste richieste da parere impermeabile, senza curiosità o desiderio di mostrare le proprie capacità. Di fatto spesso gli insegnanti si trovano davanti a persone poco reattive, lamentano una certa "sonnolenza" o apatia e stuzzicano la scolaresca con l'ironia: ad esempio Alberto esulta perché ritrova una

⁴⁷⁶ Cadzen C., 1988 *Classroom discourse. The language of teaching and learning* Heinemann, Portsmouth cit. in Gobbo, 2000 *op. cit.*

⁴⁷⁷ Come nota Gobbo (2000)

⁴⁷⁸ *Idem*: 197. Infatti, basta uno sguardo del professore per far smettere le chiacchiere.

verifica e il professore ironizza: “*Facciamo tutti Oh*” e dà il via alla associazione, tanto che Bruno canta: “*I bambini fanno oh*”.

In certi casi, i docenti puntano persino sull’ambiguità per far sorridere: un giorno Bruno (guardando il disegno) esclama: “*Ma io l’ho grande*” e il professore: “*Tutti dicono così*”, suscitando l’ilarità generale.

L’ironia è usata anche per spronarli: “*C’è chi dice che va tutto bene e non sa di cosa parliamo!*”; “*Quando alzate la mano, mi aspetto domande intelligenti e invece è sempre per andar in bagno*”; “*Soffrite in silenzio come tutti!*”.

La stessa strategia, poi, è fatta propria anche dagli studenti che, con leggerezza, fanno passare dei messaggi (come quello di Dany: “*Con mia mamma ci vada piano (alle udienze), è debole di cuore*”), oppure sdrammatizzano la situazione, per evitare sanzioni troppo dure (Fabio al docente: “*I compiti, me li ha mangiati il cane*”).

Il clima sereno, del resto, lascia spazio agli alunni per fare battute anche sulle proprie disattenzioni, così quando la docente nota che l’esercizio è uguale a un altro già fatto, si sente rispondere: “*Sto dormendo*”. Allo stesso modo durante una lezione Fabio dichiara: “*Se c’è l’interrogazione si può dormire*”. Sebbene spesso l’ironia sia vista come espressione di disagio e di decostruzione delle norme⁴⁷⁹, tuttavia in questo contesto sembra che rifletta più che altro la comprensione dei segnali di contestualizzazione⁴⁸⁰ necessari per tale conversazione. Intendo dire che in tale ambiente lo sdrammatizzare è un’abitudine, un modo per fare passare diversi tipi di messaggi e quindi i ragazzi hanno saputo cogliere la sua funzione e la utilizzano allo stesso modo degli adulti.

In certi casi, poi, l’affetto per qualche docente e una certa distensione fanno sì che da una battuta si aprano confidenze più importanti e una parte della lezione sia volta a comprendere gli umori della classe. Un giorno, ad esempio, entra la segretaria per avvisare che la prof. I. (non molto amata) sostituirà la prof. D, che piace a tutti e anche a Hany. La prof. D spiega allora che deve accompagnare in gita la classe terza e la sikh protesta, sorridente: “*Allora prof, deve cambiar giorno della gita!*”; Bruno fa una controproposta: “*Veniamo tutti con la 3^!*”. La donna mostra di stare al gioco e fa emergere simpatie e antipatie verso alcuni suoi colleghi, sapendo già, in realtà, dove punzecchiare gli alunni, tanto che chiede provocatoriamente: “*Cos’era meglio?*”

⁴⁷⁹ Gobbo, 2000 *op. cit.*

⁴⁸⁰ Emihovich, 1996 *op. cit.*

*Psico*⁴⁸¹?”, tutti: “No!!”. La docente riprova: “*Francese?*”, Sabry: “*Meglio francese che psico*”, allora l’insegnante si rivolge direttamente a Sabry: “*Non hai feeling con il prof di psico?*”, Sabry conferma e Fabio rinforza: “*In francese Sabry non va bene, ma questo dice tutto*”. La professoressa a questo punto stuzzica Hany: “*Beh, meglio la B. (nd: prof. di ginnastica), eh Hany?*”; la sikh accetta il gioco e ribatte: “*No! Ci fa correre tutto il tempo*” e la donna continua: “*Ma se non ti dà neppure più l’insufficienza*”, Sabry si inserisce: “*L’ho pagata*”, Hany conclude (con aria rassegnata): “*Ormai non dice più niente*”, tutti ridono.

Come si coglie da questa osservazione, qui è proprio la sikh che, con una battuta, dà il via ad un indice di gradimento sui professori. Hany, così, mostra di apprezzare la prof. D, dato che è anche la prima a esporsi (facendo capire che non ama molto la prof. I). La giovane, inoltre, non essendo estroversa, esce dal suo ruolo usuale: prende la parola e fa dell’ironia provandosi in uno stile non-abituale, anche perché sa di poterlo fare con quella docente. Se Hany e gli altri dimostrano di fidarsi, d’altra parte, la professoressa gestisce la situazione con umorismo, sapendo cogliere sia le preferenze della classe sia quelle individuali. Chiusa, però, la parte giocosa, tutti tornano rapidamente ai loro ruoli. A volte, inoltre, i professori stessi improvvisano dei siparietti comici:

La prof. D. rivolgendosi al prof. F dice che il lavoro può esser portato come tesina in 5^a, brusio; il prof. F. non ascolta e la donna lo prende in giro: “Guarda con che colleghi ho a che fare! Oh...”, F. alza la testa: “Ce l’hai con me?”, tutti ridono. La prof. D rispiega e lui: “Se hanno costanza di fare...” e lei ribatte (con tono d’offesa): “Oh! Questi sono i miei bambini, tu non li tocchi, non me li scoraggi così! Hai sbagliato classe, eh!”, tutti ridono.

La docente D., giocando sul ruolo materno, e il prof. F., facendo “l’ammonitore”, passano in realtà vari messaggi: l’importanza dell’impegno e della continuità e la fiducia in loro⁴⁸², tuttavia usano il potente strumento dell’ironia, catturando l’attenzione dei ragazzi.

Solo in un caso annoto una situazione caotica, prima dell’inizio delle lezioni, subito risolta, però, dall’ingresso del docente, come si può constatare dall’osservazione:

Fabio e Bruno rubano a Gemma del cioccolato, se lo tirano, urlando e usando parolacce, altri si uniscono... Il professore entra e chiede: “Perché dovete urlare e usare questo linguaggio scurrile?”, tutti si siedono.

⁴⁸¹ La professoressa usa volutamente l’abbreviazione usata dai ragazzi.

⁴⁸² Avvalendosi della teoria di Woods si può dire, tra l’altro, che i professori usano due strategie di sopravvivenza: lei utilizza una “iniezione di fiducia”, mentre l’uomo il “rituale” (che si può esprimere in: “va bene se fai come si deve”): si veda Fele *et al*, 2003: 50.

Più spesso, invece, come emerge dalla seguente nota di campo, i diversivi sono portati da altri alunni della scuola, che entrano in quarta per fare scherzi, e con la scelta delle materie in cui inserirsi indicano con quali insegnanti si può osare e con quali no:

Uno di 3^a si mimetizza tra gli alunni. Entra la prof. A. e non se ne accorge, poi solo quando entra anche un altro prof. (G.), “l’imboscato” si alza e se ne va, così la prof. A. lo nota: tutti ridono.

In qualche caso, però, esce anche la provocazione e gli studenti sperimentano la sfida dell’ autorità del docente:

*L’insegnante vuole fare un esercizio alla lavagna e chiede: “Uscite voi?”, Gemma: “Noo”. La professoressa chiama Marco, che dice: “No, non ci ho voglia di uscire” e sta al banco, lei: “Dai, dai”, Marco aspetta, ma poi va... Marco fa, ma con l’aria seccata. C’è brusio, perché tutti si confrontano. La professoressa corregge Marco che è sempre più irritato e quando va al posto dice: “Che c*****”. La donna fa finta di niente e Bruno lo sottolinea.*

12.1 Il malcontento

In certi casi si esprime non solo la provocazione, ma pure il malcontento e la distanza dalla scuola⁴⁸³. I momenti in cui è più facile osservare reazioni innervosite o sfiduciate da parte degli alunni sono quelli in cui in gioco vi sono i giudizi, così davanti ai pagellini del primo trimestre si assiste a questa scena:

*Fabio: “Che c**** scrive T (nome di un prof.)? Non suff.? Quando non fa verifiche da settembre e non ci ha neppure detto i voti?”; la professoressa presente (ferma, ma dolce): “Fabio, che modi!” e cerca di capire, quasi tutti si animano: “Abbiamo fatto una verifica sulle cose dell’anno scorso e basta”, “L’abbiamo corretta noi!”, “Non sappiamo i voti”, Fabio: “A me cambia poco aver 4 insuff. o 5 e non ho più studiato, lo so, ma così non ha senso”. La professoressa dice che T valuta i lavori fatti a scuola e la classe: “Se non spiega?!”, “Non li guarda”, lei cerca di mediare ancora e poi riprende la lezione. Resta la confusione, tutti commentano i voti e Fabio a Marco: “Questo prof. (T) è da portar al bar, farlo bere e basta”...*

Ancora una volta queste reazioni e soprattutto gli sfoghi non uscirebbero con tutti gli insegnanti, ma la fiducia e il grado di confidenza sono ben calibrati. Nuovamente si può

⁴⁸³ Qui affronto solo il discorso da parte degli alunni, ma bisogna precisare che anche i professori hanno ragioni di malcontento: come la passività della classe, che si traduce poi nella difficoltà di seguire i lavori scolastici. Una docente avvisa più volte che ora sono nel biennio di post-qualifica e devono affrontare una maggiore complessità, quindi servono più attenzione, riflessione personale e studio. Lo scopo per cui è ricordato il passaggio dal triennio al biennio è quello di spiegare un cambio di prospettiva.

parlare di competenza nella comunicazione⁴⁸⁴ proprio perché c'è la conoscenza della situazione e pure dell'interlocutore (il docente) e l'uso a scuola di modalità e termini tipici di un linguaggio giovanile non è casuale: serve per mostrare meglio la propria rabbia, ma parte anche dalla consapevolezza che quell'insegnante (giovane e comprensiva) non lo avrebbe sanzionato.

Con il crescere della complicità con me, i ragazzi riescono a esprimere chiaramente tutto il loro disappunto verso i modi e la personalità del prof. P. Un giorno, infatti, mi chiedono provocatoriamente: "*Siamo tutti zappe e non capiamo niente o il prof non spiega?*". Se prendono alla larga il discorso, in realtà, poi mostrano di non aver bisogno di una mia interpretazione, perché sanno valutare attentamente un docente. Le critiche a P., in effetti, sono dettagliate e varie: "*Parla piano, unisce parole e è tutto un ble-bla... che non si distingue*", ma anche dicono che non si sa dove voglia arrivare, spiega male, fa confusione, non è preparato e fa pure preferenze...

La conclusione rassegnata a cui giungono è che, comunque, "*i prof possono tutto*", mostrando ancora una volta di padroneggiare con competenza alcuni aspetti taciti dell'organizzazione scolastica: il potere dei docenti resta indiscusso sia nella relazione alunno/insegnante, sia a livello più generale (chi, nella realtà dei fatti, può valutare le competenze e la professionalità del docente, e poi, eventualmente prendere provvedimenti?).

Anche Hany mostra di avere idee precise sui docenti e si lamenta soprattutto del prof. G., che definisce "*molto tecnico*" e "*troppo professionale*". Dice che nelle sue lezioni "*c'è da stancarsi*", perché parla con termini tecnici e "*se sgrida è meglio star alla larga. In classe non piace quasi a nessuno, è sempre serio, duro*".

Se, quindi, il prof. T non è valutato positivamente come docente, ma è salvato e apprezzato come persona, il prof. P non piace in nessun senso, ma è, in qualche modo, compatito e considerato con dei "*problemi*", invece di G. si riconosce la preparazione, ma si critica la non umanità, la durezza e l'arroganza. Più volte si notano sguardi tra i ragazzi per criticarlo o prenderlo in giro e proprio con lui si vedono gli scontri più duri. Ad esempio, Fabio un giorno chiede di uscire e il prof. G.: "*Esci che è meglio*", Fabio replica: "*Posso star fuori anche tutta l'ora!?*". Il professore: "*Ecco è meglio!*", Fabio, offeso, sbatte la porta e Jessy commenta rispetto al docente: "*Potrebbe star zitto o pensare a come dice le cose, se lo diceva a me...*".

⁴⁸⁴ Shultz et al, 1982 op. cit.

In qualche occasione, poi, gli studenti hanno cercato di contrapporre nettamente i docenti a G., infatti, una volta questi entra prima della prof. M., particolarmente amata dagli alunni, e, quando quest'ultima arriva, tutti la salutano calorosamente e le parlano. Lei invita a non disturbare il prof. G., ma Michy la ringrazia (alludendo che li ha salvati da G.), tutti sorridono, anche la professoressa. Maria va a chiederle piano se può uscire, la docente accetta e G. si lamenta perché, prima, lui si era opposto e si sente scavalcato. La collega si scusa: "*Ci casco sempre*", si fa brusio in classe e tutti criticano l'uomo.

13. Gli studenti di quarta

Gli studenti di quarta, come ho detto, sono molto disciplinati e rispettosi, benché ci siano eccezioni; il loro profitto, forse, non eccelle, ma pochi hanno seri problemi. Come dice una loro insegnante l'obiettivo di questi alunni è fare quello che serve e nulla più, perciò non brillano, ma si accontentano.

Con il comportamento tranquillo descritto prima, comunque, i ragazzi, da una parte, non mettono in crisi il potere dei professori e sembrano far propria la definizione classica per cui solo l'insegnante sa, ma, dall'altra, portano in scena una rappresentazione di alunni attenti e silenziosi, nascondendo così *attività parallele* e mimetizzate. Se le ragazze sanno trovare modi e tempi per i racconti, i maschi agiscono più spesso in solitudine (soprattutto dedicandosi a disegni e cruciverba o letture alternative).

Durante la restituzione essi sono concordi nell'interpretare ciò in questi termini: a scuola a volte ci si annoia, la vita vera è altrove e spesso ci sono altre necessità o urgenze, ma soprattutto si possono fare più attività insieme, le *attività parallele*. Accanto a ciò, vi è anche il fatto che vi sono interessi e competenze (musica, conoscenza di strumenti, patente, letteratura...), che solo in qualche caso, dove ci sono rapporti personali tra alunni e docenti, riescono a emergere a scuola.

13.1 Interazioni tra pari

La classe pare unita e, usando una definizione di Hany: "*La classe è bella, ci parliamo tutti, stiamo bene*", si può affermare che vi sono interazioni tra tutti, tra maschi e femmine, tra "bravi" e no, tra chi appartiene a realtà sociali diverse, tra chi è in condizione di disagio e chi non lo è...

Proprio tale coesione tra pari si misura anche dal ricordare e festeggiare (magari solo con un augurio) i compleanni: infatti, un giorno le ragazze interrogano Bruno sulle date di compleanno dei diversi alunni, pure Dario partecipa e i due li sanno quasi tutti a memoria. Quando, però, Bruno ne sbaglia uno (quello di Hany), tutti lo sgridano, facendo tra l'altro ridere la sikh, ma soprattutto rendendo espliciti i valori del gruppo: l'unione, la conoscenza reciproca e l'attenzione al singolo.

Nonostante questa armonia di base, poi, si notano delle preferenze, che sono principalmente quelle di genere⁴⁸⁵. Le femmine, comunque, non solo hanno abituali rapporti con i maschi, ma sono molto unite tra loro, anche se in qualche occasione si differenziano in due sottogruppi sbilanciati numericamente: Sabry, Hany, Gemma, Ila, Jessy e Giada da una parte, Mary e Mietta dall'altra. Quest'ultima coppia si caratterizza per essere un po' più smaliziata delle altre e più attenta all'immagine, sebbene tutte queste ragazze siano molto semplici sia nell'abbigliamento, sia nei modi. Proprio questa loro modestia cozza con gli stili ricercati e sempre alla moda delle coetanee di altre sezioni: infatti, durante gli intervalli spesso le nostre criticano e prendono in giro le colleghe per questo.

Bisogna aggiungere che accanto a una sintonia tra giovani, vi è pure un tentativo dei docenti di rafforzare la loro cooperazione, lo scambio di idee e consigli tra compagni; è facile sentir dire dai professori frasi del genere: “*Se hai difficoltà consultati con ...*”. A volte l'indicazione è specifica, prevedendo appunto il nome del ragazzo a cui chiedere, altre più generica, ma c'è sempre l'invito a farsi aiutare dai compagni.

In questa classe, comunque, le occasioni di conversazione tra pari sono molto ordinate: non tanto perché siano rare, come a prima vista potrebbe sembrare, ma perché sono ben gestite dagli alunni stessi. Se come evidenziano alcuni studi⁴⁸⁶ in classe ci sono due flussi comunicativi (quello tra professore e classe e quello tra alunni stessi), anche in questa realtà la situazione non è diversa, soprattutto tra compagni di banco⁴⁸⁷. Hany e la sua vicina (Sabry), ad esempio, sono molto attive nello scambiarsi idee, scherzi, sguardi, battute. Se però, in genere, nelle classi si scorgono “obiettivi, priorità, piani di azioni differenziati”⁴⁸⁸, qui invece lo sfruttamento del tempo e delle modalità restano

⁴⁸⁵ I maschi sebbene vadano d'accordo e si dedichino momenti tutti per loro (in cui si allontanano dalla ragazze), tuttavia presentano una serie di piccoli sottogruppi –coppie o triadi- che paiono legate a interessi specifici: la musica, chi fuma e chi no...

⁴⁸⁶ Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*; Ferrari, 1999 *op. cit.*

⁴⁸⁷ Le chiacchiere riguardano più le ragazze, mentre i maschi usano altre distrazioni.

⁴⁸⁸ Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*: 126

vicini e sintonici allo svolgimento delle lezioni. I temi di conversazione riguardano:

- la moda: come si usa vestire e, viceversa, cosa si comprano loro;
- la tv: si parla di “Beautiful”, “Elisa di Rivombrosa”, ma anche quando Bruno chiede: “*Chi è la talpa?*”, alludendo ad un programma televisivo, suscita una risata generale, segno di un’avvenuta condivisione;
- gli amori: durante la restituzione dei risultati dell’osservazione, essi ammettono di essere spesso presi da “*amori traditi!*” e nuove storie;
- la famiglia: liti o incomprensioni in casa sono i temi più gettonati;
- lo sport: il tema calcistico soprattutto coinvolge tifoserie e dà il via ai commenti.

Spesso, però, i ragazzi si focalizzano su impegni scolastici, materie, o addirittura si confrontano su esercizi fatti, risposte da fornire, dubbi, incomprensioni... Capita sovente di sapere che al pomeriggio si chiamino telefonicamente per aiutarsi e perfino per ripetersi la lezione.

Bisogna aggiungere che con questa comunicazione continua e “invisibile” non solo i giovani danno prova della loro competenza culturale, perché comprendono gli spazi in cui è possibile trasgredire e le modalità “accettabili”⁴⁸⁹, ma mostrano qualcosa in più. Gobbo, infatti, nota come queste “interazioni orizzontali” facciano parte della socializzazione, ma siano anche indice e strumento d’“integrazione”. Benché misconosciute o sanzionate (se colte), in alcune ricerche si è visto che con esse si rafforzano le relazioni e la solidarietà tra pari. Inoltre, per gli stranieri questi sono momenti importanti per cogliere il sapere dei coetanei e soprattutto per essere uguali agli altri, condividere non solo il ruolo di alunno, ma pure quello di giovane. E proprio in tale comunicazione fra pari, la nostra sikh partecipa sia attivamente, sia con un ascolto attento, un sorriso o una risata.

13.2 Hany e gli altri

Hany interagisce quasi con tutti, sicuramente con tutte le femmine, ma pure con una buona parte dei maschi. Anche guardando a livello di status nella classe, Hany parla con Bruno, il migliore, insieme a lei, così come con Dario e Fabio, che hanno gravi difficoltà scolastiche.

⁴⁸⁹ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 174-175. Infatti, sebbene sia innegabile una deviazione dell’ordine scolastico, si può parlare di “trasgressione educata [...] che mira a saggiare i confini dell’istituzione” (*ibidem*: 175).

Sia nell'aula tradizionale, sia in quelle multimediali Hany predilige i rapporti con i vicini di banco, forse perché sono più facili e discrete le relazioni, ma parla anche con chi è distante, soprattutto però, in tal caso, con chi la stuzzica o la interpella.

La giovane sikh è particolarmente gentile e interagisce più di altri con Ila (che ha qualche difficoltà cognitiva), sebbene con lei non sia sempre accomodante e dolce, come potrebbe apparire, anche perché la sua priorità resta la buona riuscita. Infatti, un giorno, alle richieste d'aiuto di Ila, risponde: *“Ho già dubbi miei, ora non lo so”* e riprende a lavorare.

Hany, pur essendo una delle più brave della classe, è particolarmente apprezzata dai compagni, forse proprio perché non si vanta mai, è cortese e disponibile.

La si può vedere, infatti, suggerire durante la lezione, passare compiti e verifiche, tanto che un giorno durante la correzione di un esercizio, la professoressa chiama alla cattedra Fabio. Hany ascolta. Quando Fabio torna al posto, passa vicino a Hany e le dice: *“Hai sbagliato”*, facendola sorridere e esplicitando il contributo della ragazza.

La sua bravura del resto è ampiamente riconosciuta dai compagni, che considerano Hany una fonte attendibile: ad esempio, Fabio le chiede se ha inserito un nome sul compito e poiché lei conferma, lui torna al posto avvisando che va messo e tutti correggono.

Hany, poi, spesso si complimenta o incoraggia le compagne: un giorno, così, Jessy non sa se farsi interrogare e la sikh la esorta. Jessy, però, è preoccupata perché teme la docente, allora Hany le spiega: *“Io mi concentro e non penso che sia prof a interrogarmi”*.

In questo modo Hany si assume il ruolo della “saggia”, ma anche di quella che sa dare sostegno. Con la sua spiegazione e l'ascolto dell'amica, mostra di comprendere lo stato d'animo di Jessy e di trovare il modo giusto per superarlo.

Allo stesso modo, quando le amiche dicono di non aver voglia di fare qualche materia, lei rassicura: *“Beh, dai un'ora passa”*...

Accanto alla sua dolcezza, Hany mostra di aver le idee chiare e di sapere i suoi diritti, tanto che un giorno va dal rappresentante di classe e gli rivolge una proposta, che è anche una critica: *“Ma i rappresentanti di classe non dovrebbero dir per ieri il consiglio? A me interessa”*.

La sua assenza o semplicemente un ritardo non passano inosservati e creano un certo allarme: così un giorno durante un appello in cui Hany non c'è, Sabry avvisa: *“Beh*

dovrebbe arrivare!”, mentre Ila le chiede se l’ha sentita, altri ipotizzano sia in ritardo per la nebbia, ma intanto Hany entra e tutti la salutano calorosamente.

Hany, del resto, è stata subito accolta dagli altri e gli insegnanti credono che ciò sia dovuto al suo carattere dolce. La coordinatrice di classe mi spiega che in 3^a le ragazze hanno regalato un cellulare alla sikh, perché non l’aveva, così quando c’è stato lo tsunami e lei era in India, i compagni la cercavano. Hany, però, non rispondeva e i ragazzi, preoccupati, hanno chiesto ai professori, durante le vacanze di Natale, di interessarsi. Poiché non c’erano notizie, tutti erano in ansia e quando è tornata le hanno fatto una festa.

Hany mostra di apprezzare particolarmente i suoi compagni, tanto che si dichiara “*fortunata*” a stare con loro. Alle amiche, poi, affida i suoi racconti e con Gemma parla anche di un uomo che sceglierà e dovrà conoscere, smentendo tra l’altro, inconsapevolmente, i docenti che temevano le sue nozze imminenti (invece, dal suo racconto pare che ancora deve trovare il ragazzo).

13.2.1 Un’amicizia particolare: Hany e Sabry

Con Sabry, Hany ha un rapporto complesso: sono spesso assieme, si cercano, si confrontano, partecipano agli eventi l’una dell’altra, ma poi si lanciano frasi dure e non si risparmiano nulla.

Innanzitutto, anche Hany e Sabry, come gli altri compagni, tessono vari discorsi e scambi non-verbali cercando di non farsi notare e non disturbare: usano un tono basso, spesso ricorrono a scritte o soprattutto a sguardi d’intesa e complicità, raramente ottengono le attenzioni dei professori, anche perché sfruttano i momenti in cui i docenti non le guardano e quelle fasi che ritengono meno stimolanti (mentre si correggono compiti, ci sono interrogazioni...). Quando, però, la comunicazione tra pari viene a conoscenza del professore di turno, si crea lo stupore e si mina la segretezza del rapporto: infatti, un giorno Sabry chiede a Hany la pagina del testo su cui stanno leggendo, la professoressa sente e le risponde, le due si guardano stupite e sorridono imbarazzate.

Benché Hany voglia mantenere un comportamento “ideale” a scuola, a volte l’amica la coinvolge e travolge con i suoi scherzi, come quando questa finge un pianto (che si sente) e Hany ride accasciandosi sul banco.

In altri casi la creatività di Sabry (che esce durante le interrogazioni altrui o le letture) si

scontra con l'obiettivo della sikh di comportarsi in modo adeguato e con il conseguente imbarazzo di chi devia dalle regole. Un giorno, ad esempio, Sabry vuole che Hany si metta in posa come se facesse basket, per ritrarla. Hany abbozza la posa, Sabry la corregge e la sikh dice di vergognarsi, ride, abbassa il braccio, che Sabry le mette in posizione da tiro a canestro. Hany non vuole farsi vedere e le due discutono: Sabry la sgrida perché non tenta, Hany non vuole, ma, dicendo che non sa come si gioca, riprova, infine ride e desiste... Qui si nota così, da una parte, la difficoltà di mediare tra due finalità diverse dello stare a scuola, dall'altra la strategia di Hany di non apparire fuori dai crismi della buona allieva. La giovane tenta di assecondare l'amica, ma avendo a cuore la rappresentazione di sé, che dà, e il non farsi scoprire.

Di certo la compagna di banco la allietta e la diverte, come quando, vedendola assorta, le ruba la sciarpa, facendo sì che Hany giochi a riprenderla, o ancora quando Sabry, mettendosi un guanto in testa, chiama l'amica e la fa sorridere. Forse in certi casi Hany supera momenti di stanchezza o noia grazie ai giochetti dell'altra, ma certamente questo è uno spazio privato dove le compagne si prendono del tempo per sé.

Hany, da parte sua, si mostra sempre disponibile verso l'amica: più volte le passa i compiti o suggerisce, anche quando i docenti fanno le domande alla classe. Un giorno, ad esempio, il professore chiama uno a uno per avere una risposta (nessuno la sa), Hany sorride e Sabry, capendo che l'amica è preparata, le chiede aiuto; la sikh le risponde e Sabry, annuendo, alza la mano, sfruttando l'indizio. L'interpretazione a tali atteggiamenti, di fatto, può essere colta da quanto la stessa Hany dice a Sabry, quando quest'ultima le fa notare che l'ha raggiunta come votazioni: *“Non sei in competizione con me, eh!”*.

La nostra sikh, infatti, proprio partendo da tale prospettiva non disdegna neppure aiuti più sostanziosi alla compagna, ma se la docente, come nel caso riportato qui di seguito, mostra il suo disappunto, subito Hany privilegia il suo ruolo di brava studente:

Hany va da Sabry e la professoressa: “Perché Hany stai vasculando attorno a Sabry?” e Sabry: “Non può vivere senza di me!”, Hany ride e la prof. D: “Cerca di smettere, se la conosci la eviti. È mezz'ora che l'aiuti, adesso fa da sola”, ridono. Hany: “Mi ha chiesto un'informazione”, la professoressa invita a far da sé e Hany sorridente dice a Sabry: “Allora arrangiati”. La prof. D a Hany: “Brava, ogni tanto dille: rangiate! [nd: arrangiati, in dialetto cremonese]” ... risate.

Hany, inoltre, non risparmia critiche a Sabry, se non rispetta le regole scolastiche, così,

ad esempio, dopo un intervallo la sgrida con queste parole: “*Sempre in giro! Mangi ora che suona?*”.

Parallelamente mostra di esser molto attenta e sensibile agli stati d’animo di Sabry e di aver una certa autorevolezza nei confronti dei compagni. Un giorno infatti, tutti si lamentano per come il prof. P. ha trattato Sabry, ma la ragazza sta piangendo, Hany se ne accorge e basta un suo gesto per far sì che gli altri cambino argomento.

14. Hany e i docenti

Hany è molto diligente e rispettosa delle regole e del contesto scolastico, ma soprattutto dei docenti, che, come è facile immaginare, la stimano particolarmente. Sembra aver colto che l’interazione con gli insegnanti è una cooperazione⁴⁹⁰ che include coordinazione di parole e gesti, infatti sa come rivolgersi a loro sia con le parole, sia con i gesti e soprattutto gli sguardi: spesso sono i professori stessi a capire che Hany vuol dire qualcosa o non ha le idee chiare. Lo sguardo è veicolo di significati, che se a volte vengono poi esplicitati, in varie occasioni sono intesi dall’esterno per le azioni che stimolano. Con l’occhiata alunna e insegnanti, ora, si danno cenni di intesa o condivisione, così la lezione prosegue (magari con un intercalare del professore: “*bene*”), ora esprimono un dubbio, la non chiarezza di un argomento e in tal caso uno dei due interlocutori precisa il concetto.

Gli insegnanti hanno buoni rapporti con lei, come con il resto della classe: la conoscono, la stimano, le correzioni sono rare e bonarie. Dato che molti professori, poi, hanno scelto di passare alcuni messaggi importanti con l’ironia e la classe mostra di saperli cogliere, anche quando devono richiamare Hany usano la battuta. In più occasioni, del resto, si è visto che la giovane sta al gioco, si adatta rapidamente alla richiesta, anche velata, e in molti casi basta anche solo un’occhiata del docente: infatti, tale mezzo, insieme tacito ed incisivo, serve a riportarla al silenzio, qualora si conceda qualche chiacchiera. In realtà, molto spesso Hany mostra una competenza aggiuntiva riguardo all’ambiente: non solo capisce l’ammonimento e si corregge, ma affina le sue strategie. Se, ad esempio, la sgridano per gli aiuti che offre, allora cerca di suggerire più piano o passare di nascosto un foglio...

L’affetto dei professori per Hany si coglie da come la guardano, da come si rapportano

⁴⁹⁰ Mehan, 1982 *op. cit*

a lei, da alcune sfumature, così come da frasi dette. Un giorno, poi, viene a fare una supplenza un'insegnante dello scorso anno, molto materna e, come si coglie fin da subito, particolarmente amata: i ragazzi le corrono incontro, la abbracciano e le raccontano. La professoressa chiede come stanno e si accavallano i discorsi, Hany sta zitta, finché ad un certo punto non è la docente stessa a chiamarla e dirle: “*Allora non ti sei trasferita!*”. Hany annuisce, sorridente, e la donna afferma che è felice e poi precisa: “*Non so tu, ma a me fa piacere, perché qui ti vogliono già tutti bene*”...

La stima e l'affetto testimoniati ora apertamente dalla sua ex-insegnante, così come quelli meno plateali degli altri docenti, fanno venire in mente la riflessione di molti studiosi, che richiamano l'importanza dell'effetto Pigmalione: il fatto che Hany sia considerata matura, intelligente e brava potrebbe influire positivamente sul suo rendimento⁴⁹¹.

14.1 Quando il ruolo di manager è acquisito...

La nostra sikh corrisponde bene alla caratterizzazione di *manager* fatta da Soenen, dato che il suo è un comportamento ideale a scuola. È tra i primi a arrivare in aula, si prepara con il materiale, saluta l'insegnante con gentilezza, è sempre attenta, prende appunti e, se resta indietro o perde il filo, sa come recuperare: guarda gli altri. Segue le lezioni e quando l'insegnante domanda alla classe se è tutto chiaro, spesso è l'unica ad annuire.

Quando arriva una consegna, generalmente Hany si mostra pronta e motivata; così ad esempio, un giorno quando una professoressa chiede di provare a fare un esercizio, Hany risponde subito di “sì”, mentre si leva un coretto: “*no!?*”. Allo stesso modo quando alcuni docenti assegnano compiti per casa, la sikh è una delle poche che li annota.

Nel momento in cui sono rivolte domande alla classe, la sikh, in genere, si confronta con Sabry prima di intervenire, senza competizione, e lascia facilmente il turno ai pari, quasi fosse conscia del suo status scolastico, differente da quello altrui. Voglio dire che Hany, in fondo, non deve più competere per mostrare la sua bravura, già riconosciuta da tutti, così può permettersi di lasciare la parola e la scena agli altri.

Proprio la sua consapevolezza su come funziona il contesto e sul ruolo (di brava alunna) che le viene attribuito la porta, talvolta, a rispondere senza alzare la mano, intuendo che

⁴⁹¹ Sull'argomento si rimanda al cap. 4.

il docente (di turno) non si lamenterà di tale auto-selezione. Anzi, in genere, è lui stesso che la stimola a proseguire. In alcune occasioni, tra l'altro, il professore la deve sollecitare a fare un discorso articolato, che serva come spiegazione anche per gli altri, perché, invece, lei risponde con poche parole. Bisogna aggiungere che una certa indulgenza verso le rare volte in cui gli alunni si auto-selezionano deriva, in realtà, non solo dalla preparazione e dalla correttezza di Hany, ma anche da quanto ho detto prima, rispetto alla classe silenziosa e poco partecipante. In più, la sikh è talmente discreta che spesso, anche quando interviene, non usa modalità invadenti o disturbanti, come si nota dalla seguente osservazione in aula:

il professore fa una domanda: Hany e Sabry si confrontano, poi dicono qualcosa, il prof. ripete la domanda e dice: "Ma forse l'avete già detto ma così a bassa voce che non sento", Hany conferma: "Sì" e lui chiede di ripeterlo.

Se, quindi, si tiene per buona la definizione di Mehan⁴⁹² sulla partecipazione come riconoscimento dei contesti e produzione dei comportamenti appropriati, si può affermare che Hany partecipa correttamente alle lezioni, anche se non interviene frequentemente in modo attivo. Cenni del capo, sguardi, sorrisi, mimica danno sempre il grado di una presenza attenta.

Anche Hany, come Laddy nella classe prima, si mostra collaborativa con i docenti e, consapevole della sua precisione e dell'immagine che vuole dare di sé, fa da informatrice su consegne e compiti. Così se il professore chiede una consegna dei lavori e nessuno sa di che parla, Hany spiega che c'è un equivoco e l'insegnante le crede immediatamente e cambia programma.

In questo ruolo di leader Hany non è sola, ma è seguita da Bruno (anche perché i due si contendono il primato di migliore della classe): le informazioni di entrambi sono considerate attendibili sia dai pari sia dai docenti. Però la sikh si spinge oltre, infatti la sua collaborazione con gli insegnanti diventa anche un aiuto nel riportare all'ordine Sabry. Ad esempio, un giorno durante una spiegazione, nasce un dibattito su un termine: Hany interviene, prende appunti, si gira, parla con Sabry, che, nel frattempo, ripete la domanda della professoressa alle compagne dietro di lei, ma quando la sikh si accorge che Sabry sta girata a lungo, le dà una botta. Sabry si rimette prontamente dritta con lo sguardo pentito. Sebbene il tutto avvenga bonariamente, tanto che alla fine si sorridono, si nota che la sikh fa da censore del comportamento dell'amica, in nome

⁴⁹² Mehan, 1982 *op. cit.*

del rispetto delle regole scolastiche. Allo stesso modo, Hany se deve salvare la faccia di fronte al professore non esita a criticare la compagna di banco, magari usando il tono giocoso e l'ironia, come emerge dalla seguente annotazione:

Hany chiacchiera con Sabry, poi quest'ultima chiede al docente di rispiegare, perchè la volta prima era assente; lui dice che si deve far dare gli appunti da Hany e, se poi non capisce, le spiegherà, poi questi si rivolge a Hany: "Ce li hai vero?", Hany: "Sì, ma non li voleva!", il professore: "Non li voleva?!" e Sabry: "Non è vero!" picchiando Hany e ridendo: tutti ridono, anche il professore.

Di certo non appare la sikh timida descritta da alcuni docenti, ma in questa circostanza mostra pure di anteporre la sua immagine di persona diligente a quella dell'amica fedele. In questo caso, si vede come in tali dinamiche entrino, in modo sottile ma costante, anche gli altri pari. Qui, infatti, con le loro risate, lasciano intuire che accettano l'atteggiamento di Hany, nonostante, in genere, non apprezzino chi fa la spia e chi assume le modalità della "secchiona"⁴⁹³. I contesti-classe, quindi, non hanno sempre le stesse regole implicite e fanno da cornice ai comportamenti dei singoli: nel caso esaminato, infatti, ammettono lo stile dell'indiana.

Hany, del resto, ci tiene a differenziarsi. Se nota che il professore è arrabbiato perché la classe non ha fatto qualcosa, prende la parola e precisa: "*Io ho fatto*", tirandosi fuori dal gruppo rimproverato. Proprio la modalità di affermare la sua diversità, come si è visto per Laddy, ricorda le strategie usate dai sikh osservati alle elementari⁴⁹⁴: allo stesso modo essi intervenivano, a volte anche urlando, per dichiarare l'esattezza del loro compito o del comportamento. Tale ricorrenza, in contesti scolastici così diversi, mi fa sorgere una domanda: è anche per Hany una modalità appresa da piccola, magari perché con una sola frase fatta (e poche parole) poteva sia mostrare di capire l'italiano e la situazione sia affermare il suo essere in regola? Oppure, indipendentemente dall'età, è uno stile acquisito proprio da chi deve imparare una lingua in un contesto di persone già competenti e deve sfoderare con le sue "aperture" le sue acquisizioni⁴⁹⁵? O ancora, è solo un bisogno di differenziarsi e di precisare la sua correttezza? A prescindere dal momento in cui ha appreso tale formula e dalle motivazioni iniziali, ora si può affermare che, data la sua ottima padronanza linguistica, l'obiettivo di Hany sia più che altro quello di apparire una brava studente, la *manager* di cui parla Soenen.

⁴⁹³ Si rimanda al cap. 4 e in particolare a Levinson (1998)

⁴⁹⁴ Galloni, 2000 *op. cit.*

⁴⁹⁵ Pallotti G., 1999 *Socializzazione e apprendimento della seconda lingua* in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di) *op. cit.*, pp.76-91

La giovane sikh, poi, cerca un rapporto personale con i professori che le piacciono e sfrutta tutti i momenti possibili: prima della lezione o nelle “giunture”⁴⁹⁶, ottenendo in questo modo pure aiuti per il suo lavoro. Hany conferma così quanto nota Florio-Ruane⁴⁹⁷: gli studenti che si comportano adeguatamente, secondo i docenti, sono coinvolti in conversazioni “orientate all’apprendimento” (mentre chi è valutato negativamente rischia di adattarsi a tale valutazione). Spesso la giovane, infatti, in questi spazi chiede chiarimenti o consigli, ma in qualche caso propone un rapporto più personale, come quello citato prima con la prof. D.

I docenti, dal canto loro, danno soddisfazione a Hany, spesso la elogiano apertamente⁴⁹⁸ e fanno sì che il suo stile di lavoro possa diventare un modello da seguire. La classe, del resto, non sembra né stupirsi né prendere male la bravura della compagna, anche perchè, oltre al suo modo garbato, pure i professori mostrano una certa equità. Infatti, questa stima non copre né l’invito a fare sempre meglio né l’indicazione degli errori. Riporto una parte dell’annotazione diaristica effettuata mentre la docente di disegno tecnico chiama ognuno a spiegare le scelte stilistiche fatte per un disegno:

Hany spiega e la professoressa esulta: “Mi hai fatto anche la quadritomia! Vedi che con qualcuno non spreco il fiato”, poi dice alla classe: “Qualcuno, non dico chi... ha fatto tutto!”, nessun commento. La prof. allora chiama un suo collega, che sta entrando, e dice: “Vieni a commuoverti, lei ha fatto tutto!” e elenca il materiale portato. Poi riguarda il lavoro di Hany e le corregge una scritta, discutendo con lei su alcune scelte. Hany ascolta e poi dice: “È vero, ho capito”.

A volte, però, c’è una certa indulgenza verso la sikh, proprio in nome della sua bravura e efficienza, così il richiamo appare sfumato e ironico. Un giorno, ad esempio, il professore vede Hany e Gemma che si consultano e dice, sorridendo: “*Si scopiazza!!... su certe pagine web non c’è (il lavoro richiesto), c’è solo su quelle del vicino*”; Hany sorride cogliendo che la battuta nasconde un rimprovero.

15. Strategie di successo

Come ho fatto con Laddy nell’etnografia della classe prima, ora mi concentro sulle strategie messe in atto da Hany per fronteggiare con successo la vita scolastica. Tra esse

⁴⁹⁶ Mehan, 1982 *op. cit.*

⁴⁹⁷ Florio-Ruane, 1996 *op. cit.*: 177

⁴⁹⁸ Anche perché correzioni ed elogi in classe sono atti pubblici, anche se indirizzati a uno solo, si veda tra gli altri Gobbo (2000), Fele *et al.* (2003).

indicherò anche quelle modalità che, apparentemente, esulano dalle azioni del bravo studente (quali le *strategie di sopravvivenza* e le *attività parallele*), ma di fatto entrano sapientemente in gioco sia nel calibrare gli sforzi di uno allievo sia nel permettergli di esprimere altri interessi. Come si avrà modo di argomentare in seguito, inoltre, saper dosare i piani d'azione consente agli alunni di creare e mantenere le relazioni con i pari. Innanzitutto, come si può inquadrare il comportamento di Hany rispetto al modello di “*ribalta e retroscena*”? Già in fase d'apertura delle lezioni (in cui c'è il disporsi in aula e il recupero del materiale necessario alla lezione stessa), si può notare che Hany è tra le prime a dotarsi di libri, quaderni, a mettersi in posizione. Il fatto che la giovane si mostri molto puntuale in questo può essere interpretato sia come una competenza appresa⁴⁹⁹, sia come il desiderio di apparire, fin da subito, un'alunna precisa e pronta all'apprendimento.

Durante la lezione tradizionale, come ho detto, la *sikh* esegue le richieste implicite ed esplicite dei docenti, dando vita a quelle strategie che la rappresentano *manager*, ossia che rendono evidente la sua correttezza comportamentale e la sua capacità come studentessa. Hany, infatti, annuisce, ascolta, prende appunti, ma anche quando spiega qualcosa a Sabry, ad esempio, sembra fare propria la teoria di Goffman della *ribalta*. Proprio in presenza di terzi, infatti, l'individuo puntualizza la propria attività accentuando in modo teatrale ciò che altrimenti potrebbe restare inosservato: così Hany usa i cenni del capo per rappresentare la sua attenzione e non mimetizza la sua spiegazione all'amica per rendere esplicita la sua comprensione e perfino l'aiuto che rivolge all'altra. Da una delle note di campo si nota come la sua azione non passi inosservata:

Sabry parla a Hany e lei leggendo gli appunti le spiega... il professore sente e chiede: “Devo rispiegare qualcosa?”

In certi casi, per rendere palese l'interesse e l'ascolto, bastano qualche movimento e/o poche parole, come quando il docente invita Hany alla cattedra per indicarle le correzioni alla verifica:

Hany si china verso il professore, ascolta e, quando lui nota le incertezze, sussurra: “Eh, sì”.

La giovane sembra proprio saper calibrare bene voce e gesti, tanto che, laddove serve, si avvale di prese di posizione discrete e quasi appena abbozzate, ma molto incisive, come

⁴⁹⁹ Stando al modello di Mehan (1982)

si nota anche dal seguente esempio:

La professoressa chiede chi si offre per l'interrogazione, Hany la guarda e sorride. Dany esce e la docente: "Altri?". Hany: "Se non c'è nessuno esco io". La professoressa sorride: "Vieni".

Nei due casi riportati sopra, così, la ragazza sfrutta le sue doti comunicative, la conoscenza della situazione e dei docenti, facendosi apprezzare non solo per il giusto comportamento o per la volontà, ma anche per il suo essere "in punta di piedi". La giovane, però, come un'abile attrice, sa anche cambiare piano e manifesta la sua posizione con fermezza, senza indugi o timidezze, quando capisce che deve affermare chiaramente la sua capacità. Un esempio tra i tanti si può ricavare da una nota di campo:

La professoressa spiega e alla fine chiede a chi non è chiaro, Marco e Dario alzano la mano, Hany annuisce e dice: "Io ho capito".

Il cenno del capo è qui particolarmente interessante, perché, nonostante voglia essere un'indicazione di concentrazione e comprensione, rischia di essere la risposta alla domanda su chi *non* ha afferrato il concetto. La dichiarazione successiva "io ho capito", infatti, non è richiesta, ma serve a correggere il tiro e rassicurare la professoressa. L'affermazione, allora, ha il valore di testimoniare, con chiarezza, quell'attenzione che, in genere, basta esprimere annuendo e/o con lo sguardo.

Altro esempio di *ribalta* si ha quando c'è una verifica e si spostano i banchi e in genere la *sikh* si pone vicino alla cattedra, causando il bonario rimprovero dell'amica:

Hany va davanti, Sabry la sgrida perché è lontana, la prima nota che c'è poco spazio, l'altra scuote la testa.

Sebbene si possa dire che Hany si adatti a un'esigenza nota, per cui durante le verifiche ci si deve spostare e qualcuno deve andare davanti, tuttavia il fatto che proprio lei scelga quel posto mi pare sveli il suo proposito di apparire come un'alunna diligente, che non teme di esser in prima fila e che non ha bisogno di aiuti. L'immagine che la giovane *sikh* vuole dare di sé pare ancora più strategica, perchè poi si vedrà che (come per Laddy) questa autonomia non è la realtà, dato che pure lei si avvale di suggerimenti, e anzi la posizione stessa ha i suoi vantaggi.

15.1 Attività parallele e attenzione

Quanto detto finora non significa, comunque, che tutti i movimenti della *sikh* siano

indirizzati all'ascolto e allo studio, anzi spesso Hany chiacchiera, gioca, scherza, ossia sfrutta il *retroscena* e, come gli altri alunni, cerca di nascondere ciò che non è consono all'ambiente scolastico.

Proprio nel *retroscena*, d'altra parte, si possono osservare le *attività parallele*⁵⁰⁰, ossia quella contemporaneità di azioni che gli studenti sanno strutturare, spesso senza farsi scoprire dagli adulti. Nella classe quarta il maestro indiscusso di questa strategia è Fabio, che nasconde quiz per la patente o cruciverba dietro ad astucci e dentro ai libri necessari per la lezione e svolge questi *suoi* compiti mentre finge di ascoltare... Anche la nostra sikh, comunque, alterna il lavoro ad altre attività. Se in molte circostanze, ho annotato che "confronta i lavori con le altre" o "commenta con le vicine" e quindi si può osservare una collaborazione tra pari sul compito da realizzare (che, di fatto, è una prova di un futuro lavoro d'equipe), in altri casi con le amiche chiacchiera e si lascia andare a confidenze e consigli. A volte gli obiettivi, però, si sovrappongono e si confondono, ad esempio quando i docenti rivolgono domande alla classe, lo scambio verbale tra lei e Sabry può essere sia una "distrazione", sia un confronto sulla materia stessa. Proprio in tali occasioni la chiacchiera, tuttavia, non deve far pensare a una mancanza di attenzione rispetto a quello che succede in aula, infatti, più volte ho annotato eventi simili:

Mentre Dany, interpellato, parla, qualcuno disegna, qualcuno guarda me, Hany sfoglia il libro, ma quando Dany sbaglia, tutti (e pure Hany) esclamano: "No!". La professoressa allora gira la domanda: Sabry alza la mano, Hany guarda...

Soenen, del resto, aveva già precisato che anche quando gli alunni sono impegnati in *attività parallele* sono in grado di seguire la lezione, nonostante il modello culturale degli insegnanti voglia che l'allievo attento sia solo quello che ascolta e guarda chi spiega (o interroga), senza fare altro⁵⁰¹.

Ulteriore dimostrazione del fatto che l'attenzione degli alunni non è unilaterale, si ha quando le due compagne di banco sono impegnate in diverse attività: un giorno, ad esempio, Sabry segue un'interrogazione, mentre Hany deve concludere un compito scritto e le mie annotazioni mostrano una varietà d'azioni possibili:

Hany e Sabry parlano, ma Hany continua a scrivere, l'amica alza la mano seguendo l'interrogazione... ognuna va avanti nella sua azione anche se ogni tanto ridono, entrambe

⁵⁰⁰ Soenen, 2003 *op. cit*

⁵⁰¹ *Idem*; Vasquez A., 1992 *Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française* in «*Révue française de pédagogie*» n. 101, pp. 45-58 cit. in Gobbo 2000, *op. cit*

alzano la mano...

La ragazza, comunque, sa che alcuni spazi sono ottimali per scambiare qualche parola con le compagne (ad esempio, le transizioni da un'attività all'altra e i momenti in cui i professori non tengono un contatto oculare con la classe) e li sfrutta, ma Hany si prende altre occasioni, per lo più per rispondere agli stimoli della compagna di banco. In genere, anche il tempo lasciato per il ripasso diventa uno spazio libero, ma, grazie alle caratteristiche già descritte di questa scolaresca, il brusio non è mai eccessivo e anche la nostra sikh si concede qualche libertà:

La prof. I invita a ripassare mentre consegna la verifica agli assenti. Hany scrive, c'è chi legge, chi ascolta la docente, chi parla. Dopo una decina di minuti Hany conversa con Ila. La prof. I. nota il brusio e chiede "Chi ripassa calorosamente?".

Bisogna aggiungere che nei momenti in cui il lavoro si svolge individualmente, Hany pare libera nelle azioni, non chiede permessi ai professori e alcune volte sembra non seguire quanto succeda in aula, però, in genere in questi rari casi di auto-esclusione svolge lavori assegnati, che le richiedono impegno e concentrazione. Hany, allora, mostra una capacità di distacco e focalizzazione sul suo obiettivo, quasi estraniandosi da tutto il resto, come emerge da questa osservazione:

La prof. D discute con Fabio sugli alunni bravi... Altri guardano, ridono, fanno commenti. Hany è impassibile e scrive... Mancano cinque minuti alla fine della mattinata e qualcuno spegne il computer, si veste, Hany continua a fare.

15.2 Strategie di sopravvivenza: l'arte di arrangiarsi

Altre strategie usate abilmente da Hany sono quelle cosiddette di *sopravvivenza*, ossia quelle adoperate per sfruttare al meglio, e al massimo, tutti i mezzi che permettono di ottimizzare tempi ed energie. La nostra sikh, come i suoi compagni, sa trarre vantaggi da quanto accade in aula: durante le interrogazioni (o semplicemente per le domande fatte alla classe), coglie i suggerimenti dei professori e degli amici, è attenta e sa far proprio l'indizio, se serve. Allo stesso modo quando vi sono verifiche, Hany ascolta gli aiuti che il docente dà agli altri e subito riflette e scrive, come si nota da questa osservazione:

La docente gira tra i banchi per chiarire dei punti a chi glieli chiede. Hany fa, ma ogni tanto la osserva e si gira... la prof. dà indizi a Ila, Hany ascolta e cancella velocemente quanto già scritto e scrive dell'altro, sfruttando chiaramente l'aiuto.

Spesso, proprio il fatto che Hany si situi davanti per le prove scritte, vicino alla cattedra, le fornisce una collocazione privilegiata e già in sé strategica, per ascoltare e sbirciare. La ragazza, però, in questi casi, è pure attiva nel cercare di avere indicazioni:

Hany va ancora dalla prof. I che le spiega e poi le chiede: “Capito?”, lei annuisce e torna a posto a scrivere.

Colpisce, tra l'altro, che quelli che pongono più domande ai docenti, durante le verifiche, siano proprio i migliori della classe, come Hany, Bruno, Sabry e Jessy. Questo fatto potrebbe essere interpretato in vari modi: ha dubbi chi ha già delle basi di conoscenza, gli altri non sanno cosa si può chiedere; oppure è una questione di status, nella seguente duplice prospettiva: i “bravi” si sentono di potere manifestare difficoltà, ben sapendo le proprie competenze, e i professori vi rispondono con maniere più garbate, perché comunque se lo meritano.

Le strategie di sopravvivenza, però, vanno oltre questa capacità di cogliere tutti i segnali esterni: spesso infatti, Hany e Sabry anche durante la verifica si parlano e si suggeriscono, si rivolgono sguardi di intesa, per darsi indicazioni, si mostrano i fogli della verifica a distanza, cercano ancor prima di posizionarsi in modo da vedersi, tenersi sotto controllo e aiutarsi. La complicità tra loro è molto forte, ma non esclusiva, tanto che gli aiuti reciproci sono estesi ad altri compagni e spesso annoto frasi simili:

Hany si gira e si confronta con Sabry e Jessy.

In alcune materie, poi, è più facile osservare Hany cercare consigli e spiegazioni dalle amiche che non dai docenti, infatti, durante alcune correzioni di esercizi, nonostante il professore di turno spieghi alla lavagna, spesso scrivo:

Hany chiede chiarimenti a Gemma, poi segue.

In ginnastica, soprattutto, la sikh invita le sue colleghe ad aiutarla e insegnarle, così quando l'insegnante fa ripassare prima di una verifica, si assistono a scene simili:

Sabry le mostra l'esercizio. Hany osserva e non fa, poi va dalle altre amiche a chiedere indicazioni.

Hany proprio in educazione fisica, dove non riesce molto bene, attua diverse strategie: farsi aiutare, lavorare il meno possibile, guardare gli altri, ma anche fingere impegno quando la docente la guarda. Anche in altre materie, più gradite, però, usa qualche astuzia:

Hany inizia la ricerca sul computer, ma sullo schermo appare una lunga pagina tutta scritta, guarda quella delle altre e vede lo stesso, allora dice alle sue amiche: “Ma dobbiamo legger tutto? Siamo pazzi? È troppo lungo”. Gemma conferma e lei scorre solo il testo

velocemente.

15.3 Quando osservare è una strategia

Come nota Gomes⁵⁰² si può scegliere di fare etnografia sia per comprendere l'epistemologia, e quindi nel mio caso per cogliere cosa i sikh pensino della scuola, sia per verificare cosa si impara a scuola. Partendo da questa seconda prospettiva, ho già sottolineato altrove che gli alunni non acquisiscono solo cognizioni e competenze volute dall'ambiente e dalla cultura scolastica, ma anche ciò che appartiene alla realtà giovanile⁵⁰³. Di fatto, anche Hany con le sue strategie di sopravvivenza o con le attività parallele mette in atto una serie di conoscenze apprese dai pari. La modalità d'elezione, però, per apprendere sia quanto richiesto dall'istituzione scolastica, sia dai compagni sembra essere il metodo definito da Gobbo *imparare guardando*⁵⁰⁴.

Se, partendo dall'analisi delle competenze⁵⁰⁵, si è visto come Hany abbia intuito le modalità comunicative e sappia capire e interpretare il linguaggio, i ruoli, i comportamenti e le regole scolastiche (e pure quando e come deviare), ora mi focalizzerò su uno degli strumenti che utilizza per cogliere tali segnali: l'osservazione. Spesso annoto che la sikh non si fa sfuggire nulla: "*controlla me, il libro, il prof...*" infatti, è molto attenta a quando accade in aula. I punti principali del suo osservare sono i docenti e i compagni, ma durante la mia presenza anch'io divento un soggetto "da studiare", proprio per capire cosa penso e quindi come comportarsi con me.

Del resto, proprio l'importanza di tale strumento è ammesso dalla giovane stessa durante una lezione:

Lettura: Hany legge a lungo e, quando finisce, Bruno nota: "Non ti sei fermata neanche al punto", lei ribatte: "Mi ha guardato [nd: la professoressa] come dire: va avanti" e Bruno: "O per dirti: ti fermi?", ridono.

Anche durante l'impegno della lettura, il suo sguardo si sposta verso la professoressa e ne interpreta il non-verbale. Nonostante Bruno ipotizzi la soggettività e l'arbitrarietà di tale decodifica, il fatto che la docente non sia intervenuta mostra che l'azione di Hany era consona alle sue richieste implicite. Ancora più rilevante, però, è che essa affermi la

⁵⁰² Gomes, 1997 *op. cit.* Si rimanda anche a Ogbu (1996a; 1999)

⁵⁰³ Galloni, 2000 *op. cit.*; 2007c *op. cit.*

⁵⁰⁴ Gobbo, 2006a *op. cit.*

⁵⁰⁵ Mehan, 1982 *op. cit.*

sua strategia, confermando pure quanto sostiene Florio-Ruane: le “pratiche culturali tacite rendevano il quotidiano sensato”⁵⁰⁶. Infatti, Hany studia quello sguardo della docente, ma anche la situazione, confronta probabilmente altre occhiate con significati diversi e coglie dalla sua esperienza e dall’implicito culturale quale azione deve portare avanti e, se il compagno non problematizzasse la sua scelta, queste pratiche sarebbero state tacite, ma soprattutto avrebbero dato senso alla scena.

Hany, inoltre, mostra di *imparare guardando* dai pari ogni volta che è chiesto un qualcosa di imprevisto, così ad esempio, un giorno annoto la seguente osservazione:

il professore dice alla classe: “Chiudete gli occhi e sentite cosa avete addosso”; Hany guarda i pari, che stanno provando e anche lei chiude gli occhi per poco, li riapre subito e riguarda gli altri.

La ragazza, quindi, non si aspetta tale richiesta e non sa se deve adeguarsi o meno, allora prima di fare qualsiasi cosa guarda i pari. Li imita e subito li controlla di nuovo per essere certa di aver agito come gli altri. Questo ci può far pensare che Hany abbia utilizzato tale strategia soprattutto quando doveva imparare a conoscere la nuova lingua e le norme scolastiche; ora è diventata molto più indipendente perché ha compreso l’ambiente, ma ha fatto propria tale modalità e la riutilizza per avere conferme o interpretare una situazione inattesa.

16. Motivazione e gratificazioni

In psicologia tradizionalmente si parla di motivazioni con obiettivi intrinseci o espliciti⁵⁰⁷. Con la prima espressione si intende l’apprendimento che ha valore in sé e quindi motiva e appaga, indipendentemente da ricompense esterne, mentre con la seconda definizione ci si riferisce agli stimoli e alle gratificazioni esterne. Hany sembra confermare pienamente le più recenti teorie che vogliono un’influenza reciproca tra le due tipologie di motivazione, infatti, mostra in diverse occasioni il suo interesse per quanto studia e la soddisfazione di aver capito, come lei stessa dice, sorridente, a Ila: “*Sono contenta perché ho capito finalmente*”. Capire è quindi sia una motivazione sia motivo di appagamento.

⁵⁰⁶ Florio-Ruane, 1996 *op. cit.*: 176

⁵⁰⁷ Boscolo P., 1997 *Psicologia dell’apprendimento scolastico* UTET, Torino

Le gratificazioni esterne, d'altra parte, non mancano e Hany, come è intuibile, le apprezza. Non mi riferisco solo ai voti, già di per sé importanti, o alla soddisfazione che le danno i docenti, ma tutto questo la porta anche a ricevere una borsa di studio in qualità di studente meritevole della scuola. Hany, come si nota dalla seguente osservazione, mostra la sua gioia per l'aspetto economico e ancor di più per il valore insito in tale premio:

Hany va in segreteria, torna dopo poco, sorridente, con la busta in mano che si batte sulle gambe, Sabry allunga il collo e le sorride. Hany si siede, parla con l'amica, prende il materiale della lezione, poi apre piano la busta e guarda attenta, richiude e parla con Sabry, si sorridono, sembra molto felice... Giada e Gemma si fanno dare l'assegno e lo guardano. Bruno chiede cosa ha preso e Hany dice 50 euro, Bruno fa l'aria delusa e lei: "Ma mi sono fatta S. Lucia"⁵⁰⁸, sorride soddisfatta.

Osservando questo episodio a livello complessivo, si vede come i compagni esprimano interesse e curiosità per Hany, ma anche una leggera delusione per un premio poco consistente economicamente. Hany dal canto suo manifesta tutta la sua gioia anche per una cifra esigua, comunque "regalata" e "guadagnata", infatti in quel "mi sono fatta S. Lucia" indica sia il dono sia, con il pronome riflessivo iniziale, la sua piena partecipazione.

Altro aspetto che colpisce è la mancanza di atteggiamenti di invidia da parte della classe e parallelamente la modestia di Hany, che non si vanta, esprime la felicità in modo contenuto e non sfacciato, si accontenta del denaro ricevuto. Spesso dalle interviste emerge che sono i più bravi ad avere le maggiori difficoltà di relazioni coi pari, perché alimentano gelosie, rivalità o conflitti, magari perché i migliori escono dall'aspettativa del gruppo⁵⁰⁹ oppure perché si trasformano in "secchioni", rifiutandosi di aiutare gli altri, vantandosi dei propri successi e compiacendo i docenti. Hany, viceversa, pur essendo preparata e stimata dai professori, mantiene uno stile umile e, invece di ostentare i suoi successi, cerca di mostrare le sue debolezze e trovare tratti comuni con gli altri. Un esempio tra tanti si ha dal seguente dialogo con Fabio, intercorso in classe dopo la consegna del pagellino di primo quadrimestre:

Fabio a Hany: "Quante ne hai su?", lei risponde: "Ho rischiato 5 in ginnastica", la docente indaga se non fa ginnastica e lei: "Sì, la faccio, ma è come se non la facessi, faccio schifo". Hany racconta che non le piace e prende 2 tutte le volte, "al massimo 5". Fabio: "Sì

⁵⁰⁸ Il premio infatti le viene consegnato il 13 dicembre, quando a Cremona si festeggia S. Lucia.

⁵⁰⁹ Levinson, 1998 *op. cit*

ma non conta”...

Come si nota Hany risponde in negativo, cambiando il quesito di Fabio e puntando sull'unica insufficienza, per altro presunta, perché anche in questa materia ha la sufficienza. Così facendo, attiva le attenzioni della docente e di Fabio, la prima infatti cerca di capire il senso di tale insuccesso, l'amico la consola. La giovane sikh, però, non vuole solo apparire modesta, ma considera importante prendere in considerazione anche ciò che le manca per arrivare alla piena riuscita. Infatti, un giorno, dopo una verifica (fatta e corretta al computer) dall'esito disastroso per quasi la totalità degli alunni (i più hanno preso 5; il massimo voto è 6 ½, ma ci sono anche dei 2), la professoressa chiede i voti a ognuno e quando arriva a Hany succede questo:

Hany risponde: “Ne ho sbagliati 2”, la professoressa: “Quindi hai preso...”, Hany: “9”. L'insegnante la elogia e Hany: “Ma non ho capito ancora come ho sbagliato”. La donna si avvicina e le spiega, quando si allontana, Hany guarda ancora la verifica e ne parla con Gemma. Dany si avvicina e chiede i voti e al 9 di Hany fa un inchino.

Hany sa che è l'unica ad aver preso nove, ma non si crogiola, né si accontenta, anzi parte dagli errori: li vuole capire. Questa forse è anche una strategia per non esser additata come secchiona, ma mi pare possa essere letta come motivazione intrinseca: l'importante non è solo il voto, ma imparare, fare esattamente tutto e comprendere le proprie difficoltà.

Quanto detto finora non deve far pensare, però, che Hany sia sempre felice di venire a scuola o di studiare, come si è visto, non evita di selezionare i suoi sforzi e attuare piccoli sconti. Allo stesso modo in certi casi si lamenta apertamente dell'impegno scolastico, come emerge dal seguente dialogo:

Hany a Gemma: “Ma quante 3[^]area abbiamo⁵¹⁰? Solo la nostra scuola ha così tanti pomeriggi. A liceo non ne fanno mai.” Gemma risponde che ai licei è diverso.

Hany critica il fatto che i pomeriggi finiscono alle 18 e da scuola dovrebbe andare in stazione e aspettare il pullman. L'esser sola al buio le fa paura, così il padre o un cugino vanno a prenderla, però ha quasi un'ora di viaggio, così torna stanca e non ha più voglia di studiare.

⁵¹⁰ Con l'espressione “3[^] area” la scuola intende un insegnamento pomeridiano obbligatorio, che deve approfondire alcuni concetti presenti nelle materie curricolari o che introduca aspetti non previsti dal programma. Questi moduli di 3[^] area durano alcuni mesi all'anno e a volte gli alunni hanno più moduli all'interno della stessa settimana. Alcune di queste lezioni sono tenute da docenti della sezione, altre da personale esterno.

Accenno solo ad alcune delle questioni che traspaiono dal suo discorso: prima di tutto l'inconsapevolezza del reale impegno necessario in quella scuola e la non-distinzione tra ore scolastiche e doveri extrascolastici, che porta a confrontare licei e scuole professionali solo in termini di orario didattico. In secondo luogo colpisce la partecipazione familiare alla vita scolastica di Hany: padre e cugino si alternano per andare a prenderla, facendo viaggi tra andata e ritorno di oltre un'ora. Forse non riescono a sostenere la giovane nello studio, e neppure ne ha bisogno, ma in tutti i casi collaborano come possono, quindi le evitano attese, viaggi solitari e paure. Di fatto confermano quanto sostiene Ngo a proposito dei genitori asiatici: ossia, essi non possono partecipare all'esperienze educativa dei figli perché non hanno gli strumenti linguistici e culturali per capire e orientarsi in un sistema scolastico diverso dal loro, ma credono nell'educazione e vogliono il successo dei figli⁵¹¹.

Terzo aspetto, collegato agli altri, è la fatica scolastica aggravata dalla distanza scuola-casa, che, come ammette in alcune occasioni, condiziona le sue scelte. Infatti, un giorno all'intervallo i compagni parlano di un progetto che prevede l'aiuto nello studio (a scuola) degli alunni del biennio da parte di quelli degli ultimi anni. Dany chiede a Hany perché non lo fa e lei risponde che potrebbe, ma non conosce nessuno e poi ci mette molto tempo ad andare a casa, già torna tardi per la 3^a area e non si sente.

Concludendo, si può dire che la giovane sikh voglia riuscire, avere successo e soprattutto imparare. In questo processo non è sola: è aiutata dai docenti e dall'istituzione scolastica che la premiano e la incentivano, dai compagni che non la ostacolano, ma la incoraggiano dove serve e la consolano, e poi anche (forse in modo meno evidente per gli autoctoni) dalla famiglia estesa, che contribuisce come può alla sua frequenza scolastica.

17. Le materie che mettono in difficoltà Hany

Ora, analizzerò due materie che non piacciono ad Hany, per motivi diversi: educazione fisica, in cui la sikh non si sente portata, e psicologia, dove l'alunna, così come i suoi compagni, non apprezza le modalità didattiche e relazionali del docente. Questa focalizzazione su tale discipline mi serve a metter in luce sia le strategie che la giovane

⁵¹¹ Ngo, 2006 *op. cit.* Sull'investimento scolastico dei genitori di gruppi di minoranza si veda pure, tra gli altri: Bhatti, 1999; Gibson, 1987; 1997; Gibson, Bhachu, 1991; Gibson, Ogbu, 1991.

utilizza quando non è la prima della classe e non ha la stima dei professori, sia il rapporto con i pari in momenti di difficoltà.

17.1 Educazione fisica

Hany dice a Ila che non sa se andare a scuola il giorno dopo perché non è preparata per la verifica, Ila insiste perché vada lo stesso...

Il giorno successivo scopro che la prova temuta è di educazione fisica e intuisco presto che il rapporto di Hany con la materia e, in parte, con la docente non è soddisfacente.

Non le piace ginnastica perché non riesce bene, ma anche perché non ne capisce il senso, tanto che più volte viene a dirmi la sua sofferenza o ad ammettere: “*Non sono capace*” e a chiedermi: “*Ma perché devo farla?*”.

La docente, del resto, la giudica: “*Brava bambina*” e sebbene ci tenga a indicarmi i progressi (all’inizio non parlava, non usciva dall’aula e non c’era modo di farla correre, invece ora fa tutto) lascia trasparire una visione della ragazza come “indietro” rispetto agli altri. Durante la lezione, la corregge spesso, anche se poi, talvolta, le alza il voto, rispetto all’insufficienza che le darebbe⁵¹². Hany, da parte sua, è rassegnata al voto negativo in ginnastica e non sembra prendersela neppure, anzi, se mai mostra la sua perplessità quando riceve una sufficienza. Durante la verifica in corpo libero, la sikh prende “tre” e la professoressa mi preannuncia: “*Adesso vedi le reazioni all’insuccesso*”. Hany, invece, aveva già svolto l’esercizio senza crederci (si vedeva dallo sguardo, dal sorriso rassegnato, dal fatto che abbozzava il passo, ma non lo tentava davvero) e, appena la prof. B. finisce i suoi commenti, lei va dalle sue amiche e parla con loro, sorridente. La docente, così, si stupisce del fatto che la ragazza non pianga.

Proprio per tale rassegnazione, Hany non è motivata a vincere questa sfida e sceglie la strategia della resa: quando la professoressa non la vede, smette (ma in genere quasi tutti cercano di finire prima perché la lezione è impegnativa); nei giochi di squadra si mette in posizioni studiate per fare il meno possibile e lo dichiara: “*Sto qui così esco subito*”. Il bello dell’ora è quando sta in panchina e può concedersi una chiacchierata, ma se questo non succede bisogna attuare le strategie di *sopravvivenza*.

Nei giochi, Hany è sollecitata e incitata dai pari e se fa un tiro giusto tutti (anche gli

⁵¹² La professoressa crede molto nel suo insegnamento, perciò non accetta giustificazioni, fa lavorare tanto e dà voti bassi, tanto che Hany ha più volte avuto come unica insufficienza sulla pagella quella in ginnastica.

avversari) si complimentano e le battono le mani e pure la prof. B. la elogia. La docente, però, pare meno convinta e qualche volta le sue frasi, anche se apparentemente esortative, nascondono giudizi, come nel caso seguente:

Giocano a pallavolo: Hany deve fare una battuta e Dario (con un tono esortativo e tenero): “Dai tocca ancora a te, forza”. Hany sorride, ma sbaglia. Jessy, vedendo lo sguardo della docente, intercede: “Prof, si è emozionata”. Hany fa l’aria stanca, riprova e sbaglia ancora e la professoressa: “Sveglia!”. Hany si mette la mano al volto, intanto anche Ila sbaglia e Fabio (con tono duro): “Sveglia, dai”, Ila si difende...

La classe incoraggia molto la sikh, che da parte sua non nasconde né la fatica, né l’ostilità verso la materia. Proprio questo sostegno sembra dovuto sia ai modi miti di Hany, sia alla coesione della scolaresca. Bisogna aggiungere che forse le difficoltà dell’indiana la rendono da una parte più umana (lei che riesce bene ovunque, qui fallisce, proprio all’opposto degli altri), dall’altra, le conferiscono ancora meglio lo status di “brava”: prende buoni voti laddove si impegna, studia, ma qui è per lo più un discorso di predisposizioni personali, poco coltivabili, così come in qualche caso le dicono. È interessante notare però che i compagni non hanno la stessa attenzione e pazienza verso gli sbagli di tutti: verso Ila, che forse andrebbe aiutata più di Hany (per le sue difficoltà), esce la stanchezza della squadra, così quella frase che potrebbe essere per spronarla assume un tono di rimprovero, al quale Ila controbatte difendendosi. Hany non sente il bisogno di difendersi, invece, non solo perché ha dato per persa la sua battaglia con lo sport, ma anche perché non avverte la sgridata.

In realtà, c’è chi la sgrida a ginnastica: Sabry, che le fa notare che non va verso la palla, che si nasconde per non fare, che non si impegna... Un giorno l’amica durante una partita di pallacanestro (in cui fanno parte di squadre diverse) la chiama per farsi passare la palla, Hany gliela dà subito e poi, sorridendo, si mette le mani alla testa: “No, è l’avversaria!”, Sabry ride divertita e poi la invita a essere più attenta.

Se quindi i compagni in genere la consolano, la esortano e usano verso di lei atteggiamenti protettivi, proprio perché rispondono (forse implicitamente) all’immagine di una giovane fragile, la sua amica Sabry si pone come l’insegnante della situazione: la controlla, la sgrida, la mette in difficoltà per invitarla a fare meglio, le spiega... Hany, da parte sua, si fa “coccolare” dagli amici e non si fa turbare da Sabry: accetta le sue provocazioni divertita e consapevole delle sue fragilità. Davanti ai suoi limiti, del resto, ha deciso una resa. Chiedendo a terzi il senso dell’educazione fisica, di fatto, si è già

data la sua risposta: non è una materia importante, non cambierà le possibili prospettive di lavoro e successo, quindi può essere disinvestita. L'unica strategia da attuare allora è sopravvivere.

17.2 Psicologia

A Hany, come a tutti i suoi compagni, psicologia non piace. È il primo anno che tale disciplina entra nel loro piano di studi ed è sfuggito loro il senso. In realtà, si chiedono perché devono imparare Freud e simili, ma poi una certa curiosità di capire e interpretare anche le loro vite c'è; se mai la difficoltà è nell'afferrare la logica della lezione, che del resto il più delle volte sfuggiva anche a me.

La materia viene giudicata poco accessibile per i contenuti e il linguaggio, ma l'aggravante è dato dal fatto che non vi è sintonia con l'insegnante, tanto che in più occasioni gli studenti chiedono a me spiegazioni alternative e alla fine mi supplicano pure di sostituire il docente. Il prof. P., come emerso anche prima, è visto come incompetente, confuso, non comunicativo e neppure simpatico. La classe, quindi, vive con fatica le lezioni di P., ma trova ancor più la sua forza interna unendosi e cercando di darsi un reciproco sostegno. Lo studio, come Hany stessa mi spiega, viene compiuto per di più assieme, magari al telefono, per cercare di capire meglio il testo o quello che il professore voleva dire. I compiti sono fatti passare e copiare; nelle interrogazioni e nelle verifiche i ragazzi si suggeriscono il più possibile; durante le spiegazioni si danno sguardi di comprensione e insieme di compatimento verso il docente e si aiutano come possono. Negli intervalli, soprattutto, non manca mai il sostegno a chi è stato bersagliato dal professore con domande, richieste o battute.

Riporto ora dal diario di campo l'osservazione di un'interrogazione fatta ad Hany, per rendere più chiara la situazione della classe e per entrare nello specifico:

il professore fa a Hany una domanda che non si capisce e Hany con l'aria di chi non sa: "Ehm". Bruno risponde e il prof. guarda Hany, che finisce il discorso... il professore richiama Hany perchè faccia lei una domanda, ma lei non parla, ha l'aria di chi è in difficoltà, P. incalza: "Dai, dai" e Hany: "Non so pronunciare". Lui ripete come per prenderla in giro, Sabry lo guarda male e scuote la testa (come se lo detestasse), Hany sorride, poi risponde. Si blocca dopo poco davanti a nuove domande che le pone; Giada e Gemma suggeriscono, Hany riprova. Il prof. la interroga ancora e Hany guarda Sabry, le chiede aiuto e Sabry: "Non so", Hany prova, lui le fa domande pratiche e lei si blocca. Il prof., verso la classe: "Com'è facile

farla cadere! Eh?”; Hany riceve suggerimenti e risponde, lui fa un’altra domanda e quando Hany inizia la risposta, dice: “Sentiamo Dany?”, Hany: “Sì, sì” e sorride.

Per l’analisi di tale episodio parto dalla *cornice*: ossia, da una parte, gli aiuti che le vicine danno a Hany, dall’altra, le modalità del docente. Si nota, infatti, un’insistenza dell’insegnante nel porre domande e traspare l’obiettivo, poi dichiarato, di metterla in difficoltà, “farla cadere”, tanto che quando la giovane si riprende e trova il modo di rispondere, il professore cambia quesito o interlocutore. Occorre precisare che in più occasioni l’uomo ha tentato di convincermi rispetto all’incapacità di ragionare degli alunni, anche dei più preparati, e quindi questa interrogazione potrebbe voler essere la sua dimostrazione. Il docente, poi, vorrebbe far divertire, prendendo in giro la *sikh*, ma di fatto, sebbene lei sorrida, nessuno sembra apprezzare la sua ironia: nemmeno uno ride o interviene, anzi Sabry manifesta con il non-verbale un disappunto, che è condiviso dai più.

Osservando il comportamento di Hany, innanzitutto, si può notare come le sue perplessità o le difficoltà nel capire e rispondere al quesito siano leggibili dalle espressioni che fa: in parte forse ciò è dovuto a una certa spontaneità, ma credo che dietro a tale visibilità vi sia anche una scelta. Assumere l’aria di chi non sa dare la risposta, infatti, mette in genere il docente in condizione di rispiegare la domanda o di fornire un indizio, cosa che non avviene in questo caso. Lo sguardo, però, può essere anche un’invocazione d’aiuto verso i pari, che prontamente colgono e intervengono o, quando non fanno, come Sabry, le verbalizzano la difficoltà, mostrando comunque di comprendere la richiesta. Qui le strategie di *sopravvivenza* di Hany sono molte: cercare aiuti, sfruttare i suggerimenti, ma anche improvvisare un ostacolo linguistico⁵¹³, espresso da quel “non so pronunciare”. Se in altre circostanze questo sguardo e tale dichiarazione di difficoltà potevano smuovere la sensibilità di qualche docente, in questo caso le sue tecniche non ottengono il risultato voluto, anzi vengono ridicolizzate. Davanti a tali reazioni, ad Hany non resta che il sorriso, segno non di divertimento, ma di compiacimento. Qui entra in gioco il fatto di essere al centro della scena e dover attuare i comportamenti consoni alla *ribalta*. Proprio in questi termini si può leggere un altro episodio:

Il prof. P. chiede se hanno “svegliato le coscienze e portato i soldi da mandar in India, Pakistan e dove c’è bisogno”, la classe si guarda ammutolita, il prof.: “Ah, grazie siete molto

⁵¹³ La ragazza ha un’ottima padronanza linguistica.

bravi". Sabry nota che ci sarà una vendita a scuola di torte per beneficenza, il prof. P dice che quella beneficenza non sarà facile. Silenzio, lui insiste, poi uscendo invita a fare una cassetta, nessuno risponde e lui: "Allora Hany lo fai tu?", Hany annuisce, ma pare non convinta. Il docente esce e Fabio: "Sì, spendo 500euro per la patente e...", Hany: "Finalmente è andato".

Sebbene questo tentativo del docente andrebbe attentamente analizzato sia dal punto di vista contenutistico (perché veicola l'immagine di un'India povera a cui provvedere con la beneficenza), sia da quello comunicativo (il professore colpevolizza la classe), mi limito a osservare l'atteggiamento di Hany. Finché non è coinvolta direttamente, fa come i suoi compagni, resta in silenzio, poi, quando il docente la interpella, annuisce. Il volto e la frase successiva all'uscita di questo esprimono tutta la sua perplessità, ma Hany sceglie di non contraddire il professore fin tanto che ha l'attenzione su di sé.

Bisogna precisare che probabilmente la giovane avverte un atteggiamento ambivalente che l'insegnante ha nei suoi confronti, come si può notare dalla seguente annotazione diaristica effettuata durante una verifica:

Hany va dal prof.P. per un dubbio, lui le mette la mano sul braccio e le spiega il senso della domanda in un italiano poco chiaro (io fatico a capire cosa vuol dire). Hany ha l'aria perplessa, P. le chiede se capisce, lei esita e poi precisa: "Ho capito il senso...". Il docente, allora, replica deciso: "Non posso rispondere alla domanda!"...

Come si nota il professore dapprima, appoggiandole la mano sul braccio, sembra volere mostrare a lei (e forse pure a me) una certa vicinanza; in seconda battuta, le fornisce una spiegazione della domanda in un italiano approssimativo, come se il dubbio della giovane fosse a livello linguistico e le andasse semplificata la forma: così facendo testimonia una sottovalutazione dell'alunna, che considera solo come "straniera" e quindi in difficoltà con la lingua, mentre non ha conoscenza reale delle competenze di Hany; alla fine, poi, conclude in modo secco, quasi scostante, manifestandole così il fastidio di quegli aiuti.

È facile intuire, dalle annotazioni riportate, che il rapporto tra questo docente e Hany abbia delle problematiche, che la giovane affronta non contraddicendolo, ma lui interpreta tale atteggiamento come passività.

18. Futuro: un percorso in via di costruzione

Queirolo Palmas illustra chiaramente come l'esperienza scolastica non si possa generalizzare, dato che è vissuta in modo differente dagli alunni, perché la classe è un

“microcosmo sociale”. Tuttavia egli afferma che, per molti giovani stranieri, l’istruzione è la “carta da giocare” per cambiare rispetto alla vita dei genitori⁵¹⁴. Molta letteratura, d’altra parte, concorda nel presentare gli adolescenti immigrati e le loro famiglie desiderosi di prendersi una rivincita rispetto alle condizioni familiari⁵¹⁵. Allo stesso modo in diverse interviste che ho condotto, i giovani sikh dichiarano di voler fare un lavoro diverso da quello dei padri e quindi vedono la scuola come un fattore positivo, che può portare alla mobilità sociale, in linea con quanto affermano alcuni studiosi⁵¹⁶. Il valore strumentale dell’istruzione è, di fatto, quello più menzionato sia dai ragazzi, sia dalle famiglie⁵¹⁷.

Le idee della nostra sikh, d’altra parte, sono chiare e mostrano sia la sua ambizione, sia i suoi dubbi e l’analisi riflessiva sul mercato del lavoro. Hany, infatti, vorrebbe fare la grafica, ma crede che serva la laurea e sa che non potrà andare all’università, tanto che precisa: “*Ho dovuto già insistere per convincere i miei a far 3^a e 4^a, loro [i pari] lo sanno, ho rischiato di perderli*”.

È consapevole, quindi, delle difficoltà del mondo lavorativo e dell’importanza della laurea e vede il successo correlato al prosieguo degli studi, ma sa anche quali sono gli ostacoli familiari. Il discorso sulle problematiche connesse agli studi superiori merita, però, un approfondimento: da quanto mi racconta una docente, in classe si è temuto l’abbandono scolastico da parte della giovane⁵¹⁸, ma il padre, convocato a scuola, ha dichiarato con forza il suo intento di far diplomare la figlia (anche in un’altra scuola, visto un ipotetico trasferimento), così come ha già fatto con la primogenita. Pertanto l’affermazione di Hany sembrerebbe confermare i dubbi del corpo docente e negare le parole paterne. Forse con questa frase, più che ipotizzare il blocco della sua carriera scolastica, la sikh vuole far passare ai suoi amici il messaggio che ha rischiato di perderli, dato che sia per trasferimento, sia per interruzione degli studi, avrebbe smesso di frequentare quei pari. Si può supporre quindi che Hany voglia mostrare

⁵¹⁴ Queirolo Palmas L., 2005 *Guayaquil nei vicoli genovesi. I giovani migranti e il fantasma delle bande*. Relazione presentata al seminario interdisciplinare “Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati” Fondazione Agnelli, Torino: 17

⁵¹⁵ Ciafaloni, 2006 *op. cit.*; Cominelli C., 2004 *Famiglie immigrate in Lombardia e servizi non-profit rivolti a minori* in Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Rapporto 2003* Ismu, Milano, pp. 45-61; Bhatti, 1999 *op. cit.*; Ambrosini, Molina, 2004 *op. cit.*

⁵¹⁶ Ambrosini, 2006; si rimanda inoltre al cap. 4.

⁵¹⁷ Sempre in corrispondenza con i dati di altre ricerche, v. Ogbu, 1987 *op. cit.*; Zanfrini, 2006b *op. cit.*; Ngo, 2006 *op. cit.*; Luciak, 2004 *op. cit.*; Emihovich, 1996 *op. cit.*

⁵¹⁸ Si rimanda al cap. 7.

l'attaccamento ai compagni, del cui valore è consapevole, ma anche riprodurre il sottile dubbio degli autoctoni, ossia che la famiglia indiana non desidera l'istruzione delle figlie. Questo aspetto, infatti, porta con sé alcuni vantaggi, in termini di attenzioni, di prese di posizione e di protezioni a favore della sikh; viene in mente quanto Shain⁵¹⁹ nota rispetto alle ragazze asiatiche che definisce “*survivor*”, riscontrando in tale gruppo una tendenza a fare da specchio alle immagini degli autoctoni, per ottenere una maggiore considerazione. Come si vedrà nel paragrafo successivo, esse ottengono il successo anche giocando dentro agli stereotipi sugli asiatici e Hany, più o meno consapevolmente, sembra riproporre tale modello. Le sue percezioni o la rappresentazione dei fatti, che fornisce ora, infatti, rafforzano la sua idea di una conquista del diritto allo studio e danno agli altri la sensazione di una maggiore motivazione e convinzione. A prescindere dalla reale ricostruzione della storia, comunque, questa auto-spiegazione, unita al desiderio di Hany di riuscire e alle sue aspirazioni, potrebbe concorrere alla ricerca del successo.

Del resto, Hany si è prefissata scopi chiari per il suo futuro e innanzitutto vuole lavorare, tanto che quando la professoressa le chiede se a 30 anni lavorerà, la ragazza risponde, sorridente e decisa: “*Sì, spero!*”. Le sue ambizioni la portano ad immaginarsi in un futuro avvincente. Durante un intervallo, infatti, Hany e Sabry mi spiegano il loro sogno comune: vivere negli Stati Uniti; Sabry si vede, dopo un master universitario, a lavorare in uno studio di grafica. Hany, invece, precisa che spera di potervi andare, ma non è certa: là ha degli zii, che potrebbero ospitarla. Ammette anche che gli zii hanno parlato coi suoi di “*carte pronte*”, ma non sa se è davvero così e, in tal caso, non sa quando potrà partire. Dario si inserisce e dice che vorrebbe vedere Londra e Hany commenta che c'è stata perché ha parenti anche lì.

Hany è sempre molto discreta, quindi non si sbilancia. Mentre l'amica già si visualizza nella vita “da grande”, la sikh parla di speranze, sogni e non certezze. Probabilmente, però, i suoi contatti le renderanno questa strada più percorribile di quanto non affermi. Grazie alla possibilità fornita dall'esistenza di famiglie transnazionali e dai legami, in genere molto saldi, tra parenti sikh la giovane ha già informazioni e una rete di supporto. Così, se deciderà di portare avanti tale idea, avrà sia una *socializzazione anticipatoria*⁵²⁰ su quanto si può aspettare, sia persone che la aiuteranno a organizzare

⁵¹⁹ Shain, 2003 *op. cit*

⁵²⁰ Goffman, 1969 *op. cit*; Dubar C., 2004 *La socializzazione* Il Mulino, Bologna

documenti, viaggio e almeno la prima accoglienza, proprio perché la transnazionalità, con il suo “carattere strumentale” permette di concretizzare progetti individuali⁵²¹.

È interessante, però, notare anche come il gruppo dei pari rappresenti un positivo esempio di cultura giovanile orientata al successo. Gli interlocutori di Hany, infatti, condividono con lei la voglia di frequentare l’università e addirittura un master⁵²² e quindi, a maggior ragione, la sikh si inserisce senza difficoltà in un gruppo che non fa resistenza all’istituzione, ma ha obiettivi simili ai suoi. Se può stupire che tale motivazione si ritrovi in una scuola professionale, tuttavia da una parte credo che ciò sia un’interessante sfida allo stereotipo che vuole lo studente di questi corsi non interessato allo studio (e quindi un invito a non abbassare le aspettative verso questi soggetti), dall’altra mi pare di poter affermare che proprio queste aspirazioni, di fatto, siano un fattore di spinta verso l’impegno e il rispetto delle regole... Hany, in questo modo, può avere buone relazioni con i compagni e contemporaneamente raggiungere i suoi obiettivi, senza scontrarsi con i valori della classe. L’esempio di questa quarta, allora, dimostra che a determinare il successo di ogni alunno concorrono vari attori: il soggetto stesso, con capacità e motivazioni personali, la sua famiglia, i docenti, ma anche il gruppo dei pari.

19. Hany: insieme manager e survivor

Ripercorrendo l’etnografia della classe quarta, si può allora concludere che Hany rappresenta a tutti gli effetti l’esempio di una studentessa di successo. Come i *manager* descritti da Soenen, la giovane mette in atto tutte le strategie e le tecniche che le consentono di essere tra i migliori. Per certi versi, la sua preparazione, le competenze, le qualità caratteriali, i sogni e le motivazioni che esprime potrebbero ritrarre le caratteristiche di una qualsiasi alunna, indipendentemente dalla sua provenienza. Così, la capacità di cogliere le regole scolastiche e i margini di deviazione potrebbero descrivere un’indiana come un’italiana e, infatti, il suo comportamento poco si discosta da quello dei pari. La nostra sikh ha imparato bene le strategie dei compagni e, però, riesce ad essere sia brava, sia alunna come gli altri, anche perché, in questo caso, il gruppo classe ha obiettivi più complessi che non solamente sopravvivere all’ambiente

⁵²¹ Bosisio *et al.* 2005 *op. cit.*: 15; Fürstenau, 2005 *op. cit.*; Zanfrini, 2006a *op. cit.*; Andall, 2003 *op. cit.*

⁵²² Sabry non è la sola che vuole fare un master.

scolastico. Come ho già detto, l'ambiente gioca un ruolo importante nel sostenere uno stile volto al successo o, per lo meno, nel non escludere e sanzionare chi ha tale scopo.

Il clima della classe, d'altra parte, è fatto anche dai docenti, che con la loro attenzione ai singoli studenti e la capacità di ironizzare hanno saputo creare un contesto sereno e familiare. Giovannini ricorda, infatti, che tra le variabili che portano al successo scolastico vi è il benessere, a sua volta determinato da professori competenti e sensibili e da legami orizzontali con i pari⁵²³.

Verso Hany, in particolare, gli insegnanti hanno sviluppato una forte stima, dovuta al suo modo di fare, alla sua capacità e all'impegno; qui, tuttavia, sembra di poter vedere anche emergere la "diversità" della giovane. Sebbene il modo di insegnare e di valutare dei docenti, in genere, sia caratterizzato dall'equità, una certa ammirazione per la sikh pare derivare dal fatto che lei, pur essendo straniera, sia riuscita a raggiungere buoni livelli e abbia capito il valore dello studio, sapendo convincere i suoi genitori a investire ancora in quest'ambito.

Proprio l'idea che gli asiatici siano maschilisti e quindi non credano nell'importanza dell'istruzione per le figlie e sottovalutino i loro diritti, di fatto, incide sulla percezione che gli autoctoni si costruiscono rispetto alle ragazze sikh. Da più parti la letteratura ha mostrato una certa simpatia e partecipazione per le asiatiche da parte dei docenti⁵²⁴, ma il rovescio della medaglia è che queste alunne, per avere successo, si adattano a tale stereotipo e ne assumono le caratteristiche, così come facevano le giovani *survivors* descritte da Shain. La ricercatrice, infatti, come ho detto prima, traccia il profilo di quattro gruppi di adolescenti asiatiche che vivono in Gran Bretagna e rispetto alle *survivors* spiega che esse sono viste come integrate, di successo e sono considerate studentesse ideali, perché hanno amicizie "bianche" (che in realtà scelgono perché così sono protette dalle discriminazioni) e riescono bene a scuola. Esse credono nello studio e vogliono riuscire per espandere i loro orizzonti e in questo si sentono sostenute dalle famiglie e dai docenti. Apparentemente si conformano al modello inglese⁵²⁵, ma distinguono gli ambienti e si pongono con un ruolo attivo e re-interpretativo dei valori attesi: non fanno confusione tra la cultura familiare e quella scolastica, né ne prediligono una in modo esclusivo, ma scelgono e selezionano ciò che ritengono importante o utile. Allo stesso modo Hany ha buoni rapporti coi pari e con i professori,

⁵²³ Giovannini, 2006 *op. cit*

⁵²⁴ Lee, 2006 *op. cit*; Shain, 2003 *op. cit*. Si veda in particolare i cap. 2 e 4.

⁵²⁵ La stessa osservazione è stata fatta da Ballard (1982) per gli indiani che vivono in Gran Bretagna.

si comporta come tutti gli altri e pare giocare dentro all'immagine della sikh che deve conquistarsi il diritto all'istruzione, ma ciò non la pone in antitesi con i valori culturali familiari, a cui si sente legata e che reputa significativi⁵²⁶.

Come le *survivor*, inoltre, è consapevole delle difficoltà e dei sacrifici che la famiglia fa per darle la possibilità di studiare. Gobbo, del resto, descrivendo i risultati degli studi di Suarez-Orozco sugli immigrati del Centro America negli Stati Uniti (negli anni novanta) spiega che questi sono visti come “studenti desiderabili” dal momento che si mostrano motivati, educati e impegnati. La ricerca, comunque, mette in luce come la riuscita di questa popolazione studentesca non dipenda dalla cultura, quanto da una consapevolezza degli sforzi familiari. Proprio la famiglia responsabilizza i figli e, insieme a “un’etica dell’immigrato”⁵²⁷ che porta a paragonare le possibilità educative e professionali della patria con quelle attuali, li motiva ad un maggiore zelo. Hany incarna bene tali prospettive e mostra che la famiglia, lungi dall’essere disinteressata e passiva, è un propulsore di successo, anche se resta poco presente nella vita scolastica. Così posso concludere, come fa Gobbo, che ogni soggetto risente di più orientamenti: quello della cultura del proprio gruppo, quello della cultura di maggioranza e quello del rapporto (attuale e storico) tra le due realtà.

20. Conclusioni

Concludendo, dalle etnografie nella classe prima e nella quarta emergono esempi di studentesse sikh che hanno successo.

In entrambi i casi, i docenti le apprezzano e le stimano e le famiglie sembrano desiderare e sostenere, in varie forme, il loro impegno e la riuscita scolastica.

La differenza principale tra le due sembra vada rintracciata nel contesto: la più giovane riesce bene, nonostante il gruppo dei pari vada in direzione opposta, ossia voglia soprattutto divertirsi e sopravvivere all’ambiente scolastico; l’altra sikh, invece, trova compagni con obiettivi di successo, per quanto riguarda il futuro professionale, paragonabili ai suoi e può perseguire i suoi scopi senza trovare l’ostacolo del gruppo.

⁵²⁶ In qualche occasione non ha evitato di sgridare le amiche per comportamenti troppo “liberi”, soprattutto verso i maschi, o “irrispettosi” verso docenti e genitori e ha dichiarato in modo netto: “*per noi non è giusto*”, ribadendo la sua disapprovazione per certe abitudini dei suoi coetanei italiani.

⁵²⁷ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 186

Allo stesso modo dei sikh studiati da Gibson e Bhachu⁵²⁸, quindi, pure le nostre indiane hanno un buon rendimento e una viva motivazione, anche perché considerano la scuola un'opportunità. Studiare, avere un diploma e conseguire alte votazioni sono visti come investimenti per il futuro, dato che dovrebbero offrire la possibilità di trovare un lavoro consono alle proprie capacità e aspettative, migliorando così le condizioni di vita e realizzando i sogni e parte di quel progetto migratorio voluto dalla famiglia.

⁵²⁸ Gibson, Bhachu, 1991 *op. cit*

Capitolo 6

Strategie di successo e intercultura che si estendono all'extrascuola⁵²⁹

1. Introduzione: ragioni della ricerca

L'antropologia dell'educazione si è sempre dedicata ai contesti educativi formali (quali quelli scolastici), mentre più raramente si è occupata dell'educazione informale multiculturale⁵³⁰.

Gli studi sul mondo extrascolastico rientrano, per lo più, nell'ambito della sociologia⁵³¹, e inoltre, per la maggior parte, affrontano il tema della socializzazione informale e del tempo libero che coinvolge i minori stranieri.

Allo stesso modo, si conoscono molte indagini sulle attività extrascolastiche⁵³² in genere, ma queste non prendono in considerazione il cambiamento apportato dalle migrazioni e, quindi, i testi che analizzano, nello specifico, i luoghi dell'aggregazione giovanile con un'attenzione agli utenti immigrati sono pochi⁵³³.

⁵²⁹ Il presente capitolo è un ampliamento di un precedente lavoro (Galloni, 2008b) e di un percorso di riflessione condotto insieme alla dr.ssa Cecilia Costa, a cui va un particolare ringraziamento per la disponibilità al confronto e alla condivisione.

⁵³⁰ Back L., 1996 *New ethnicities and urban culture: racisms and multiculturalism in young lives*, UCL University College London; Soysal L. 2001 *Creativity and conformity: the institutional context of migrant youth culture in Berlin* in "Europea" 1/ 2, pp. 99-115; Bash L. et al., 2006 *Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children* in "Intercultural Education", v.17, n.1, pp.113-128.; Costa C., 2007 *Sperimentare l'incontro: giovani migranti e italiani in un centro educativo extra-scolastico* in Gobbo F. (a cura di) *Processi educativi nelle società multiculturali* CISU, Roma, pp. 115-137 (in press); Galloni F., 2006 *op. cit.*; 2008b *Cosa spinge le famiglie sikh a scegliere un centro d'aggregazione?* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma (in via di pubblicazione).

⁵³¹ In particolare si veda Palidda S. (a cura di), 2000 *Socialità e inserimento degli immigrati a Milano* Franco Angeli, Milano; Quadrelli E., 2003 *Consumi ed esclusione sociale* in Fravega E. et al. (a cura di) *op. cit.*, pp. 71-82; Lagomarsino F., 2003 *Fra strada e scuola: un gruppo di minori marocchini* in Fravega E. et al. (a cura di), *op. cit.* pp. 59-70; Cologna D. et al. (a cura di), 2003 *I figli dell'immigrazione* Franco Angeli, Milano; Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit.*; Bertozzi R., 2004a *La socialità e le esperienze fuori dalla scuola*, in Giovannini G. (a cura di) *op. cit.*, pp. 124-148; De Bernardis A., 2005 *Educare altrove* Franco Angeli, Milano; Ponzo I., 2005 *Reti che sostengono e legami che costringono* in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *op. cit.*, pp. 205-233; AA.VV., 2005 *op. cit.*; Queirolo Palmas et al., 2005 *op. cit.*; Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*; AA.VV., 2007 *Approssimandosi* Sintesi della ricerca Fondazione G. Agnelli, Torino

⁵³² Tra gli altri, De Stefani S., 2006 *Che ne dice <<Che Guevara?>>* in "Animazione sociale" 2, a. XXXVI, n. 200, pp. 33-42; Marmo M., 2006, *Adolescenti tra vicenda personale e vicenda comune* in "Animazione sociale" 2, a. XXXVI, n. 200, pp. 50- 56; Bonner Y. et al., 2006 *I centri d'aggregazione come agorà giovanile* in "Animazione sociale" 2, a. XXXVI, n. 200, pp. 31- 65.

⁵³³ Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit.*; De Bernardis, 2005 *op. cit.*; Ricucci, 2005 *op. cit.* Inoltre vi sono descrizioni di progetti, da parte degli operatori coinvolti, come: Clementi M. et al., 2005; Durando S. et al., 2005; Napoli M., 2002; 2005.

A me, invece, pare interessante analizzare l'extrascuola multiculturale in un contesto locale, perché esso è, a tutti gli effetti, spazio di "quotidiana diversità"⁵³⁴ e "multiculturalismo quotidiano"⁵³⁵, in grado di cogliere vari bisogni dei minori stranieri. Tali bisogni, quali il successo scolastico, la socializzazione e l'impiego costruttivo del tempo libero⁵³⁶, sono, in effetti, obiettivi e principi cardini di buona parte delle attività extrascolastiche. Del resto se, sempre più, viene invocata la necessità di formare "possibilità aggregative"⁵³⁷ che coinvolgano giovani stranieri e lavorino in rete con famiglia e scuola⁵³⁸, pare utile capire come gli utenti stessi vivano tale dimensione. Inoltre, porre attenzione alla socializzazione è importante, non solo per la sua influenza nel "coltivare [...] il proprio retaggio etnoculturale"⁵³⁹, ma anche perché consente di riconoscere l'azione dei pari e della cultura giovanile nella vita degli immigrati. Come ho già detto, anche la scelta metodologica rappresenta un approccio differente da quelli solitamente adottati in altri studi sull'extrascuola, perché ritengo necessario iniziare a considerare parole, comportamenti e sguardi dei giovani protagonisti stranieri. Del resto i ragazzi "attraversano una pluralità di spazi istituzionali e non; tali spazi assegnano risorse, producono inclusione e esclusione" e proprio "la qualità di questi spazi, delle relazioni che creano e che si cercano al loro interno, è fondamentale per capire i destini dei soggetti"⁵⁴⁰.

2. L'extrascuola: tra definizioni e significati

Bisogna precisare che l'extrascuola sembra una voce onnicomprensiva, perché con tale termine ci si riferisce a spazi aggregativi variegati (doposcuola, ludoteche, centri di aggregazione giovanile, educativa domiciliare e di strada e così via), a loro volta gestiti da soggetti diversi (Enti pubblici, cooperative, associazioni di volontariato, chiese), con tempi e modalità non sovrapponibili⁵⁴¹. Anche i centri studiati nella mia ricerca

⁵³⁴ Gobbo F., Tommaseo Ponzetta M. (a cura di) 1999, *La quotidiana diversità* Imprimeritur, Padova

⁵³⁵ Colombo E., 2005a *op. cit.*: 67

⁵³⁶ Napoli, 2002 *op. cit.*

⁵³⁷ Rossi, 2005 *op. cit.*: 37

⁵³⁸ Tra gli altri, Bertozzi R., 2004a *op. cit.*; Lazzarini C. et al., 2004 *Nell'orto dei diritti* Franco Angeli, Milano; Queirolo Palmas, 2003 *op. cit.*; 2006 *op. cit.*; Ulivieri, 2003 *op. cit.*; Ambrosini, 2006 *op. cit.*; Ricucci, 2006 *op. cit.*

⁵³⁹ Demarie M., Molina S., 2004 *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano in* Ambrosini M., Molina S., *op. cit.*: XXI

⁵⁴⁰ Queirolo Palmas, 2005 *op. cit.*: 11

⁵⁴¹ Massa R., 1977 *L'educazione extra-scolastica* La Nuova Italia, Firenze; Napoli, 2002 *op. cit.*

intendono l'extrascuola con diverse sfumature: ora più inquadrabili come centri d'aggregazione giovanile, ora come doposcuola, presentano notevoli differenze interne, ma ciò non stupisce perché gli studiosi⁵⁴² sottolineano la varietà di iniziative e la diversità di matrici culturali, risorse organizzative e intenti educativi che rientrano nella definizione di C.a.g. D'altra parte, proprio tale ricchezza di significati porta qualche problematicità non solo di definizione, tanto che si dice che "la realtà del doposcuola o del centro d'aggregazione" a volte "fatica a delineare una propria identità..."⁵⁴³

Nonostante queste difficoltà, il C.a.g. resta

"nella sua posizione di frontiera l'osservatorio più tempestivo di cui dispone un'amministrazione locale per comprendere la condizione giovanile nel suo territorio, ed è un laboratorio di esperienze"⁵⁴⁴.

Per tanto, dedicare attenzione a questo contesto sembra un buon modo per vedere un altro spazio di quotidianità. Anche perché se da oltre un decennio le realtà educative non scolastiche hanno sviluppato un'attenzione alle disuguaglianze educative e un corrispondente impegno a lavorare per porvi rimedio, ora una delle finalità pare diventare "l'inclusione" delle seconde generazioni⁵⁴⁵.

2.1 I C.a.g incontrano l'utenza straniera

Se i C.a.g. sorgono per farsi carico della profonda trasformazione sociale del nostro paese intorno agli anni '70 (quando si verifica una sorta di "esplosione" delle agenzie formative⁵⁴⁶) e si impegnano nel contrastare i "rischi dell'affievolirsi di uno spontaneismo aggregativo tra giovani attraverso la proposta di una relazione educativa e di un'animazione strutturata"⁵⁴⁷, oggi i servizi dell'extrascuola devono stare al passo coi tempi di una nuova trasformazione sociale: l'inserimento nel territorio dei minori stranieri e il conseguente cambio di destinatari.

⁵⁴² Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit*

⁵⁴³ Belloni T., 2005 *Oltre la scuola: un sistema educativo integrato* in De Bernardis A., *op. cit.*: 88

⁵⁴⁴ Provincia di Milano *et al.*, 2006 *Centri di aggregazione giovanile: significato traiettorie e metodo* Rapporto di ricerca: 16

⁵⁴⁵ Ambrosini M., 2004c *Una speranza di integrazione. I minori di origine straniera e le attività educative extrascolastiche* in Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) *op. cit.*: 22

⁵⁴⁶ De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 18

⁵⁴⁷ Bonner *et al.*, 2006 *op. cit.*: 32

Se inizialmente sono state le scuole e i servizi sociali ad occuparsi quasi esclusivamente dei minori stranieri, progressivamente la loro presenza è divenuta visibile anche nei luoghi extrascolastici⁵⁴⁸.

De Bernardis⁵⁴⁹ nota, infatti, che quasi la totalità degli enti ha tra i suoi utenti ragazzi stranieri, grazie ad un loro graduale incremento nei servizi per minori. Il fatto che oggi i luoghi dell'extrascuola siano caratterizzati da una presenza multiculturale è dovuto a "fattori esogeni", come la concentrazione abitativa degli immigrati nei quartieri popolari o periferici⁵⁵⁰ e ciò ha reso questa partecipazione non progettata e non preparata.

Ad affrontare questo cambiamento di utenza sono soprattutto due tipologie di attività extrascolastiche: i doposcuola, finalizzati al sostegno e al recupero scolastico, rivolti, per lo più, a minori della fascia dell'obbligo, e i centri di aggregazione giovanile, che puntano in maggior misura all'aspetto ludico-ricreativo⁵⁵¹.

Di fatto, però, la separazione fra tali agenzie educative è solo indicativa, perché anche i doposcuola estendono il loro ruolo nell'ambito della socializzazione e fanno in modo di creare un certo "radicamento" alla vita del quartiere, permettendo ai giovani stranieri di "fare parte della comunità"⁵⁵². Napoli⁵⁵³, infatti, parla di essi come di "una sperimentazione riuscita di incontro tra l'attività didattica e il momento ludico", in cui i minori possono incontrare i pari. Il risultato così è particolarmente incisivo, perché argina un investimento totale sulla scuola, che altrimenti rischierebbe di essere "l'unica occasione di amicalità".

Proprio il doposcuola rappresenta una delle realtà più consistenti⁵⁵⁴, in termini sia qualitativi sia quantitativi. Tuttavia, se Besozzi⁵⁵⁵ riscontrava una percentuale di stranieri iscritti ai doposcuola quasi doppia rispetto a quella degli italiani, il supporto

⁵⁴⁸ Ricucci, 2005 *op. cit.*

⁵⁴⁹ De Bernardis, 2005 *op. cit.*

⁵⁵⁰ Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit.*

⁵⁵¹ *Idem.*

⁵⁵² Granata E, Novak C., 2003 *Città e spazi di vita* in Cologna D. *et al.*, *op. cit.*: 107

⁵⁵³ Napoli, 2002 *op. cit.*: 184

⁵⁵⁴ De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 18

⁵⁵⁵ Besozzi, 2002 *op. cit.*: 76. Bisogna precisare che la Legge 285/97 ha rappresentato un forte impulso alla realizzazione di progetti che si occupano dei minori stranieri nel tempo libero, nell'aggregazione e nella socializzazione. Nel monitoraggio (Ciampa *et al.*, 2006) sulla seconda triennalità di progettazione locale (a favore dell'infanzia, l'adolescenza e la famiglia) con i fondi della legge 285/97, si è riscontrato che non sono riconoscibili particolari zone di eccellenza, ma livelli differenziati nel territorio nazionale.

extrascolastico per lo studio viene giudicato scarso da altri autori⁵⁵⁶, anche perché spesso gli immigrati non conoscono le risorse del territorio in cui abitano⁵⁵⁷.

Ambrosini e Cominelli intravedono altri aspetti problematici riguardo l'inserimento degli stranieri nei luoghi educativi extrascolastici: innanzitutto, il rischio della ghettizzazione, sia quando una graduale sostituzione dell'utenza rende tali centri solo per immigrati, sia quando si viene a creare un pericoloso incontro tra minori immigrati e italiani già a rischio. Inoltre essi ritengono si debba insistere di più sul coinvolgimento di tutte le famiglie e sul sostegno scolastico, senza rendere quest'ultimo secondario rispetto alla socializzazione e alle attività ricreative. Gli autori denunciano pure la precarietà delle risorse e l'esiguità di fondi pubblici, che rendono problematici lavori a lungo termine e basati sulla continuità. Come si vedrà nel corso del capitolo, tutti questi segnali d'allarme, indicati dai due ricercatori, entrano direttamente in gioco anche nelle realtà extrascolastiche che ho osservato e incidono sia sulle preoccupazioni degli operatori coinvolti, sia sulla vita del centro stesso.

Allo stesso modo, sembra ancora da verificare se i progetti realizzati hanno saputo creare effettivamente aggregazione e occasioni per intessere relazioni tra stranieri e italiani e se, come fa notare Queirolo Palmas⁵⁵⁸, agevolano lo sviluppo di reti tra scuola, extrascuola e servizi sociali tanto da essere un esempio positivo di buone politiche sociali.

3. La letteratura che guarda alla socialità degli stranieri

Se Rebughini⁵⁵⁹ nota che a livello internazionale l'attenzione dei sociologi tra gli anni '70 e '80 ricade sia sulle discriminazioni subite dai giovani immigrati, sia sulla creatività delle subculture giovanili⁵⁶⁰, in Italia tale interesse è molto più recente. Questo può essere dovuto al fatto che il fenomeno migratorio italiano si presenta poco paragonabile a quello di altri paesi (europei e non), ma c'è chi ravvisa altri problemi:

⁵⁵⁶ Colombo M., 2007b *La scuola italiana e gli immigrati L'apporto delle nuove generazioni e la risposta delle politiche scolastiche* Relazione presentata a Padova il 3 marzo 2007

⁵⁵⁷ Napoli, 2002 *op. cit*

⁵⁵⁸ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit*

⁵⁵⁹ Rebughini P., 2004 *I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell'identità* Working papers del Dipartimento di Studi sociali e politici n.13/2004, Università degli Studi di Milano

⁵⁶⁰ In Italia la creazione di subculture giovanili trasversali è stata indagata e riscontrata nel caso dei ragazzi eritrei a Milano (che uniscono aspetti della propria cultura familiare con altri riconducibili all'universo "afro" e "black").

“in Italia la ricerca sulle seconde generazioni è ancora agli inizi; non solo per l’esiguità numerica delle stesse, o per il carattere recente del passaggio a un’immigrazione strutturale e familiare, ma anche per la preferenza degli studiosi nel cimentarsi con il campo più frequentato e rassicurante della partecipazione scolastica dei giovani stranieri o di origine straniera”⁵⁶¹.

Così negli ultimi decenni si è cercato di indagare il successo scolastico o la devianza (presunta o reale)⁵⁶² delle cosiddette seconde generazioni, o il complesso tema dell’identità⁵⁶³, ma

“ancora scarsa è la conoscenza sulle pratiche di socialità, sulle percezioni della cittadinanza e dello spazio pubblico, sulle forme estetiche e sui linguaggi, sull’invenzione delle identità e sulla gestione dei conflitti che scandiscono la vita quotidiana dei soggetti”⁵⁶⁴.

In realtà negli ultimi anni sono state svolte ricerche sui rapporti informali che si creano tra giovani con una comune provenienza o tra italiani e stranieri⁵⁶⁵. Queste pubblicazioni hanno spesso delineato la problematicità di incontri tra immigrati e italiani, hanno notato la carenza di eventuali punti di socializzazione comuni e hanno messo in luce la formazione di gruppi divisi per appartenenza geografica o aperti a chi comunque non è italiano, ma hanno pure testimoniato l’esistenza e la frequentazione di “locali etnici”⁵⁶⁶. Come si vedrà, stranieri e italiani, del tutto simili per aspirazioni e consumi⁵⁶⁷, risultano estranei: oltre l’orario scolastico non si frequentano e, anche se casualmente si ritrovano negli stessi luoghi, si evitano e quindi non si conoscono.

Procedo ora ad analizzare più nel dettaglio alcuni studi, suddividendoli in base al tema che affrontano.

⁵⁶¹ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 181

⁵⁶² Per il primo di questi temi si vedano i capitoli precedenti, per il secondo: Di Nicola A., 2007 *Criminalità e devianza degli immigrati: uno studio sulle baby gang straniere in Italia* in ISMU, *op. cit.*, pp.185-204; Queirolo Palmas, Torre, 2005 *op. cit.*; Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*; Pirro D., 2003 *Devianza ed immigrazione: adolescenti immigrati a confronto* in “Ricerche di psicologia” n.s., a. 26, n. 1, pp.39-63; Barbagli M., 2005 *Il rischio criminalità tra gli immigrati: una lettura italiana* Relazione presentata al seminario interdisciplinare “Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati” Torino, 14 ottobre 2005; Lombardi M., 2005 *Devianza e disagio minorile: il caso di Torino* Relazione presentata al seminario interdisciplinare “Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati” Torino, 14 ottobre 2005

⁵⁶³ Mi limito a citare: Patuelli, 2006; 2005; Favaro, 2006; Valtolina, 2006 a; 2006b; 2004; Baraldi *et al.* 2006; Bedogni 2004; AA.VV., 2005; D’Alessio, 2004; Beneduce, 2005; Rebughini, 2004; Gobbo, 2003c; 2004c; Besozzi, 2000; Fabietti, 1998; 1997, ma anche fuori dal territorio nazionale, si veda tra gli altri: Leeman, 1997; Appiah, 1996; Phoenix, 1998; Hoffman, 1998; Rassool, 1999; Campbell, 2000; Shain, 2003; Wimmer, 2004; Cribb, Gewirtz, 2006; Croghan *et al.*, 2006.

⁵⁶⁴ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 181

⁵⁶⁵ Si veda Bertozzi, 2004a *op. cit.*; Palidda, 2000 *op. cit.*; Ponzo, 2005 *op. cit.*

⁵⁶⁶ Palidda, 2000 *op. cit.*; Gulli G., 2003 *Socialità e solitudine dei giovani peruviani* in Cologna D. *et al.* (a cura di), *op. cit.* pp.179-193

⁵⁶⁷ Valencia Leon I., Flores P.B., 2005 *Attraversando gli spazi urbani fra inclusione ed esclusione* in Queirolo Palmas, Torre, *op. cit.*, pp.135-160

3.1 Il tempo libero

Da recenti ricerche emerge che oltre i tre quarti dei minori italiani tra i 3 e i 17 anni frequenta coetanei nel proprio tempo libero (almeno una volta alla settimana) e negli ultimi anni è aumentata la partecipazione a corsi di formazione extrascolastica⁵⁶⁸. La socialità, però, varia in relazione all'età, al genere, alla classe sociale, alle opportunità del territorio. Tra i giovani universitari italiani, ad esempio, si va sempre più affermando una "irresistibile ascesa della socialità ristretta"⁵⁶⁹. Si assiste infatti a una privatizzazione dell'esperienza, dovuta presumibilmente all'incertezza sociale e culturale (che porta a concentrare le proprie relazioni tra famiglia e gruppo dei pari), ma anche alla diminuzione dei luoghi tradizionali in cui il giovane può fare esperienze importanti⁵⁷⁰.

Rispetto a tale situazione, come vivono gli adolescenti immigrati il proprio tempo libero?

Come nota Bertozzi⁵⁷¹, un importante elemento di differenziazione tra italiani e non consiste nello scarso utilizzo da parte dei minori stranieri delle strutture extrascolastiche presenti sul territorio rispetto ai coetanei italiani. In particolare, Ricucci⁵⁷² ricorda che il tempo libero può diventare un "lusso che non tutti gli adolescenti stranieri possono permettersi", sebbene esso sia in grado di rappresentare un segnale di integrazione nella nuova realtà.

La distinzione⁵⁷³ tra immigrati e italiani, quindi, consiste soprattutto nell'uso degli spazi e nel processo di inclusione o esclusione dagli stessi. Lagomarsino⁵⁷⁴ del resto afferma che la condizione socio-economica delle famiglie immigrate e l'esperienza migratoria stessa sono i veri motivi di differenza tra tali popolazioni.

⁵⁶⁸ Ciccotti E. *et al.* (a cura di), 2007 *Come cambia la vita dei bambini. Indagine multiscopo sulla famiglia* Questioni e documenti, quaderno n°42 dell'Istituto degli Innocenti, Scuola Sarda Editrice, Cagliari

⁵⁶⁹ Mandich, 2003 *op. cit.*: 20

⁵⁷⁰ Santamaria F. *et al.*, 2006 *Una comunità riflessiva nel fare spazio ai giovani* in "Animazione sociale" 1, anno XXXVI, n. 199: 35

⁵⁷¹ Bertozzi, 2004a *op. cit.*

⁵⁷² Ricucci, 2005 *op. cit.*: 253

⁵⁷³ Valencia Leon, Flores, 2005 *op. cit.*: 143-144

⁵⁷⁴ Lagomarsino, 2005 *op. cit.*

3.2 Che luoghi frequentano i giovani stranieri?

In alcune ricerche⁵⁷⁵ i minori stranieri dichiarano di trascorrere la maggior parte del loro tempo a casa o in luoghi “non-strutturati” (quali la strada, le piazze, i parchi e così via). Ciò avviene perché mancano spazi disponibili e non mercificati e perché spesso le proprie case sono ritenute dai ragazzi ristrette e non adatte a ricevere amici. Del resto, il già citato Queirolo Palmas denuncia l’assenza di politiche all’altezza della sfida e Bertozzi nota che non ci sono “luoghi specifici” per il tempo libero dei ragazzi stranieri, ma essi usano gli spazi della città.

Alcuni autori⁵⁷⁶ spiegano la predilezione degli intervistati per i *non-luoghi*⁵⁷⁷ con la possibilità di fare incontri multinazionali, la libertà d’azione (data, ad esempio, anche dal self-service), le regole di comportamento facilmente decodificabili. Oltre che per questa “facilità d’uso”, però, è da rilevare che tali luoghi hanno saputo intercettare le domande dei giovanissimi.

I centri commerciali, in particolare, rappresentano luoghi dove l’intrattenimento è “facilmente accessibile, relativamente economico e soprattutto identificato come *proprio e conosciuto*, perché praticato nel paese di origine”⁵⁷⁸. Alcuni autori⁵⁷⁹, però, vedono in questo un bisogno di più ampia portata, ossia l’esigenza di colmare l’assenza dei genitori. Tuttavia una tale interpretazione mi pare richiami con troppa semplicità una questione psicologica, che invece andrebbe valutata più attentamente. Sembra, tra l’altro, di scorgervi sia un certo psicologismo, per cui tutto nasconderebbe motivi psicologici, sia una trasposizione di chiavi di lettura “occidentali” per atteggiamenti di giovani immigrati⁵⁸⁰.

Se proprio questi luoghi, d’altra parte, sono spesso definiti “anonimi”, o “non-luoghi”, e Bertozzi parla di relazioni “senza luogo”, per indicare quelle nate nei fast food, tuttavia Riccio invita a superare tali definizioni, che rischiano di “squalificare uno spazio come privo di identità”⁵⁸¹. Quest’ultimo, riportando i risultati di una ricerca antropologica, infatti, nota in essi una “costante appropriazione dello spazio urbano” e così permette di

⁵⁷⁵ Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*; Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*

⁵⁷⁶ Bertozzi, 2004a *op. cit.*; Granata, Novak, 2003 *op. cit.*; Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*

⁵⁷⁷ Mutuando la celebre espressione di Augè.

⁵⁷⁸ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 149

⁵⁷⁹ *Ibidem*: 149

⁵⁸⁰ Si veda quanto scrivono al riguardo Beneduce (2005) e Taliani (1999).

⁵⁸¹ Bertozzi, 2004a *op. cit.*: 127; Riccio, 2006 *op. cit.*: 36- 37

porre attenzione al rischio di incorrere in uno sguardo giudicante. Estendendo tale spunto di riflessione, si può dire che se partiamo dal presupposto che questi luoghi sono “anonimi”, sentiamo il bisogno, come ricercatori, di trovare un motivo profondo o un disagio nella vita dei giovani, che può spiegarci come mai frequentino proprio quei luoghi. Ma ancora prima, sarebbe interessante considerare per chi sono “anonimi”: probabilmente non per chi li frequenta e vi ha trovato non solo piacevolezza, ma anche un senso personale.

Valencia Leon e colleghi, del resto, fanno notare come tali frequentazioni del centro commerciale sarebbero dettate anche da alcuni aspetti concreti, molto importanti: l’inadeguatezze delle città nell’offrire spazi pubblici; i costi non sempre sostenibili per fare sport o altre attività; l’abitudine di alcune popolazioni a utilizzare piazze o parchi nel tempo libero; non da ultimo, l’esclusione di questi giovani immigrati dall’uso di altri luoghi urbani.

Due ricerche svolte a Milano⁵⁸² sottolineano proprio alcune difficoltà sperimentate dagli immigrati nei quartieri dove vivono: infatti, essi incorrono in atteggiamenti segreganti, discriminazione e, in particolare per quanto riguarda i giovani africani-italiani, anche in controlli frequenti da parte della polizia.

Questi ragazzi, allora, decidono di riappropriarsi degli spazi urbani, ma così facendo finiscono per alimentare la segregazione e il pregiudizio, riproducendo circoli viziosi di ghettizzazione ed etnicizzazione degli stessi spazi⁵⁸³.

Accanto ai centri commerciali e alla piazza, comunque, vi sono altri luoghi d’incontro: le discoteche, i doposcuola, i centri religiosi degli immigrati⁵⁸⁴ e, in alcune realtà, anche gli oratori⁵⁸⁵, indipendentemente dall’appartenenza religiosa, accolgono un buon numero di stranieri.

Se per Granata e Novak⁵⁸⁶ i luoghi di divertimento danno la possibilità di incontrarsi fra persone diverse, per Lagomarsino⁵⁸⁷, invece, non è così scontato: la ricercatrice afferma

⁵⁸² Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*; Andall, 2003 *op. cit.*

⁵⁸³ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 144-156

⁵⁸⁴ Granata *et al.* (2003) notano che i centri islamici o le strutture cattoliche diventano un punto di riferimento per i giovani immigrati. Quindi non assumono più solo un valore religioso, ma diventano luoghi di socializzazione. Lo stesso si può dire per i templi sikh nel Nord Italia.

⁵⁸⁵ Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*; Ambrosini, Cominelli 2004 *op. cit.*; Bertozzi, 2004a *op. cit.*; Rebughini, 2004 *op. cit.*; Orlando V., 2002 *Un servizio educativo territoriale aperto alla diversità culturale e religiosa: l’oratorio salesiano che accoglie i giovani immigrati* in De Vita R., Berti F. (a cura di) *Dialogo senza paure* Franco Angeli, Milano, pp. 262-274.

⁵⁸⁶ Granata *et al.*, 2003 *op. cit.*: 115

⁵⁸⁷ Lagomarsino, 2005 *op. cit.*: 92

che gli adolescenti latinoamericani in tali luoghi di socializzazione adottano modalità specifiche di fruizione che finiscono per rafforzare la separazione con gli autoctoni.

Così, anche luoghi che dovrebbero agevolare il contatto e la conoscenza sembrano perdere la loro sfida. Ad esempio, in uno studio⁵⁸⁸ sull'influenza delle istituzioni religiose cattoliche ed evangeliste nella vita dei migranti, si è riscontrato come le chiese assolvano a bisogni non solo spirituali, ma anche psicologici, politici e culturali, però di fatto sembrano non riuscire a parlare ai fedeli indipendentemente dalla loro nazionalità e riproducono forme di integrazione "etnicizzata".

Si può osservare quindi la necessità di luoghi di aggregazione e socializzazione extrascolastica che permettano l'incontro tra adolescenti, indipendentemente dalla nazionalità, e che agevolino percorsi di avvicinamento reciproco⁵⁸⁹, ma per far questo sembra fondamentale affidarsi a figure di educatori capaci e ad un significativo investimento politico-educativo in tal senso.

Non mancano certo esperienze positive d'integrazione tra italiani e immigrati, soprattutto quando sono programmate attività volte a stimolare conoscenza. Ricucci⁵⁹⁰, infatti, afferma che sono sorti luoghi che "favoriscono un'agire multiculturale, dove i ragazzi possono socializzarsi alle differenze". Allora, che siano corsi di italiano, o di sostegno allo studio, o attività ricreative, queste iniziative danno modo ai giovani di sperimentarsi, di creare relazioni in un contesto multiculturale e acquisire competenze interpersonali e culturali, sempre più necessarie nella società attuale.

Purtroppo sono pochi i lavori che si sono concentrati su tali luoghi multiculturali extrascolastici. Pozza e Ravecca⁵⁹¹, in realtà, analizzano un centro socio-educativo che si presenta come semiconvitto e accompagnamento scolastico e si propone di aiutare la famiglia in difficoltà a superare i problemi immediati. Benché gli autori riconoscano alcuni rischi del semiconvitto (le famiglie potrebbero non riuscire a recuperare la loro funzione educativa e si potrebbe creare una ghettizzazione), essi affermano la potenzialità di tale struttura nei termini di una funzione "preventiva". I ragazzi, infatti, possono beneficiare di una realtà protetta, riducendo così la presumibile pericolosità della "strada". Tuttavia, tale dimensione, citata spesso anche per quanto riguarda i centri di aggregazione, appare un po' forzata, ma soprattutto riduttiva, dato che probabilmente

⁵⁸⁸ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 144-149

⁵⁸⁹ Lagomarsino, 2005 *op. cit.*

⁵⁹⁰ Ricucci, 2005 *op. cit.*: 255

⁵⁹¹ Pozza *et al.*, 2005 *op. cit.*

il punto di forza della struttura è rappresentato da quanto vi è, dai significati che vi danno operatori e giovani e non solo da misure preventive.

Uno studio etnografico molto interessante è stato condotto a Berlino sulla frequenza dei ragazzi turchi in alcuni centri giovanili⁵⁹². La ricerca, in particolare, esamina la partecipazione femminile e, riscontrando che non in tutti i centri osservati vi sono ragazze turche, interpreta questo dato come l'esito di un rapporto di fiducia che si instaura tra operatori e famiglie. Inoltre, esaminando come si comportano questi utenti, mette in luce come essi attuino atteggiamenti ora creativi e di indipendenza dal modello familiare, ora conservativi, e modifichino il loro impegno multiculturale a seconda dei luoghi frequentati.

3.3 Quanto è facile farsi nuovi amici?

Le ricerche che hanno indagato se è facile per gli stranieri farsi nuovi amici, mettono in luce uno scenario poco confortante. Se già Omodeo⁵⁹³ notava sia ostacoli linguistici, sia la percezione dei piccoli immigrati di forme di razzismo, anche studi più recenti⁵⁹⁴ segnalano che giovani arrivati in Italia da 2-3 anni avvertono sensazioni di assenza e solitudine, tanto che le femmine dichiarano di aver eletto come migliore amica la mamma o alcune parenti. L'ambito dell'incontro coi coetanei pare limitato alla scuola e ai momenti di ritrovo con i connazionali, ma, in realtà, non è scontato che il contatto creato nell'aula scolastica si trasformi in amicizia. Infatti, un'esplicita distinzione viene portata proprio dagli adolescenti stranieri che definiscono i compagni di scuola: "ciao e basta"⁵⁹⁵, mentre gli amici sono i connazionali. Così, dal momento che essi hanno una diffusa percezione di discriminazione, ritengono che sia meglio trascorrere il tempo libero in luoghi non frequentati da italiani.

Bertozi⁵⁹⁶ precisa che l'età dei minori è un elemento significativo nel determinare la facilità di incontro tra italiani e stranieri. Se i più piccoli (6-13 anni)⁵⁹⁷ sembrano riuscire a trovare punti di contatto con i compagni italiani, per gli adolescenti, invece, si

⁵⁹² Soysal, 2001 *op. cit.*

⁵⁹³ Omodeo M., 2002 *La scuola multiculturale* Carocci, Roma

⁵⁹⁴ Favaro G., 2005 *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"* relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia, 20-21 ottobre 2005

⁵⁹⁵ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 139

⁵⁹⁶ Bertozi, 2004a *op. cit.*

⁵⁹⁷ Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*; AA.VV., 2007 *op. cit.*; Ambrosini, 2005c *op. cit.*

riscontra una maggiore complessità. Le diversità registrate fra tale fascia di popolazione sarebbero collegate alla provenienza, ma soprattutto all'epoca dell'arrivo in Italia. Una ricerca estremamente recente⁵⁹⁸, infatti, distingue l'aspetto generazionale, notando che la seconda generazione è del tutto simile agli italiani per esperienze di socialità, mentre la generazione 1,75 mostra un più forte attaccamento al gruppo nazionale e chi è arrivato da poco fatica ad inserirsi.

Altro elemento che va considerato è quello di genere. Chi⁵⁹⁹ ha indagato su come tale dimensione rientri nelle possibilità di socializzazione, ha riscontrato che le femmine risentono di alcuni vincoli, rispetto alle uscite e ai luoghi frequentati (in realtà non diversamente da quanto succede alle italiane⁶⁰⁰). Se il senso comune vuole che le differenze di genere nelle famiglie immigrate siano dovute a scelte culturali o religiose, alcune ricerche, invece, hanno mostrato l'importante ruolo delle "strategie protettive volte ad assicurare la compatibilità e l'accettabilità del profilo sociale" delle proprie figlie⁶⁰¹. Quindi, ancora una volta, quello che conta di più è la "classe generazionale" e non un modello culturale rigido e immobile.

Un altro aspetto che incide sulla possibilità di frequentare coetanei è il contesto, ossia il luogo di residenza dei giovani. Tale considerazione, sebbene sia stata tenuta presente per molti anni per gli adolescenti italiani, a volte pare sfuggire, quando si guarda agli stranieri. La concentrazione residenziale e la ghettizzazione che si viene a formare in alcune scuole non aiuta i rapporti con gli autoctoni e, anzi, può creare forme di esclusione reciproche. Purtroppo, poi, la povertà d'azione e di iniziative che caratterizza la periferia, dove abbastanza frequentemente abitano le famiglie immigrate, sembra restare quasi uguale nel tempo e influenzare la vita di tutti i giovani: "in quanto luogo socioculturale la periferia è ciò che non offre [...] è ciò che impedisce di fare esperienza"⁶⁰². Proprio tale discorso appare ancora più vero per alcuni piccoli paesi dove vivono molti sikh del cremonese.

⁵⁹⁸ AA.VV. (2007), ma il tema era già stato accennato da Lagomarsino (2005)

⁵⁹⁹ Tra gli altri: Patuelli, 2006, *op. cit.*; Baraldi *et al.* 2006 *op. cit.*; Bertozzi, 2004a *op. cit.*; Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*; Cologna D., 2000 *I cinesi nella società milanese* in Palidda S. *op. cit.*, pp. 31-55; Lainati C., 2000 *I filippini a Milano* in Palidda S. *op. cit.*, pp.56-77

⁶⁰⁰ Mandich, 2003 *op. cit.*; Ciccotti *et al.*, 2007 *op. cit.* Si veda anche Galloni (2004)

⁶⁰¹ AA.VV., 2007 *op. cit.*: 4

⁶⁰² Floris F., 1999 *Per un possibile protagonismo dei giovani in periferia. Un percorso di ricerca tra operatori sociali e decisori politici* in AA.VV., *Giovani e periferie. Un possibile protagonismo* Gruppo Abele, pp. 9-20

Del resto, Palidda, analizzando quanto è accaduto nelle banlieue francesi, parla delle “maledette” periferie in cui le difficoltà date dalla condizione sociale (come per tutti i figli delle classi subalterne) si uniscono a quelle della marginalizzazione dovuta al colore della pelle o al cognome straniero.⁶⁰³

Proprio le differenze di classe, più di quelle culturali, sono ritenute, da alcuni autori⁶⁰⁴, responsabili di una chiusura che, poi, impedisce la conoscenza dell’altro.

Questi processi di isolamento, però, vengono rafforzati dalla criminalizzazione prodotta dai media⁶⁰⁵.

La maggior parte delle indagini, quindi, al di là delle interpretazioni, ha mostrato le difficoltà dei giovani immigrati di inserirsi pienamente nel terreno sociale in cui vivono: infatti, anche se essi sono accolti, o richiesti, per ragioni lavorative, manca poi una loro integrazione reale⁶⁰⁶. De Bernardis afferma “se anche la scuola fosse realmente in grado di offrire pari opportunità, resterebbe il tempo extra-scolastico a fare la differenza...”⁶⁰⁷. Gli stranieri ammettono di vedere raramente italiani dopo la scuola⁶⁰⁸; il tempo libero, lo spazio dei consumi e degli affetti è con i connazionali, se va bene, o è il momento della solitudine, tanto da far tratteggiare così, da alcuni autori, la “semplicità della vita quotidiana” di questi giovani:

“scandita da solitudine e reclusione domestica per i primi arrivati, socialità fra connazionali, campetti di calcio improvvisati, collegi e discoteche, parrocchie e centri socio-educativi, centri commerciali e incontri al muretto del quartiere...”⁶⁰⁹

Una voce fuori dal coro, tuttavia, è quella di Rebughini⁶¹⁰, che riportando i dati di una ricerca milanese sugli studenti delle superiori, afferma che quasi tutti gli intervistati sono inseriti in reti amicali, per lo più miste, soprattutto grazie alla scuola, anche se poi precisa che accanto alle amicizie scolastiche si osservano reti amicali tra connazionali.

⁶⁰³ Palidda, 2007 *op. cit.*: 269

⁶⁰⁴ Lagomarsino, 2005 *op. cit.*: 93

⁶⁰⁵ *Idem*

⁶⁰⁶ L’integrazione è “un concetto complesso e multidimensionale il cui significato varia a seconda del contesto storico e geografico di riferimento” (Di Sciullo, 2006: 325) e può essere “definita e concepita in termini di integrità della persona e delle collettività coinvolte nell’ambito di un processo di inserimento pluridimensionale che deve realizzarsi secondo i canoni dell’interazione positiva e della pacifica convivenza tra appartenenti a culture diverse” (Gardani, 2006: 8).

⁶⁰⁷ De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 18. Si veda anche Ambrosini, 2004c *op. cit.*

⁶⁰⁸ Ciafaloni, 2006 *op. cit.*; Colombo M., 2007b *op. cit.*; Colombo E., 2005b *Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti* in AAVV, *op. cit.*, pp. 83-121; Cologna, 2003 *op. cit.*; Napoli, 2002 *op. cit.*

⁶⁰⁹ Queirolo Palmas, 2005 *op. cit.*: 16

⁶¹⁰ Rebughini, 2004 *op. cit.*

3.4 Gruppi di connazionali

Alcuni autori⁶¹¹ fanno notare rispetto alle aggregazioni di tipo etnico che, sebbene siano poche le ricerche che trattano tale tema, tuttavia sono state rilevate due modalità aggregative: i minori che frequentano i connazionali come membri di un nucleo familiare e quelli che li scelgono per stare in gruppi di coetanei.

Manca, però, la considerazione per un altro gruppo amicale. Favaro, infatti, precisa che a volte i ragazzi stranieri frequentano non solo i propri connazionali, ma anche altri immigrati, conosciuti al doposcuola e in attività extrascolastiche: con loro “sembra più facile stabilire dei legami sulla base della comune appartenenza o di esperienze condivise” che non con gli italiani⁶¹².

Bertozzi, comunque, descrivendo l’aggregazione tra connazionali, invita a distinguere le forme che possono essere frutto di una scelta (per recuperare elementi della cultura d’origine), da quelle che sono “l’esito di una non-scelta dovuta a processi di esclusione sociale”⁶¹³, come nel caso dei giovani albanesi a Genova⁶¹⁴: essi, infatti, si riuniscono su base etnica perché si sentono esclusi dalla società d’accoglienza.

Tuttavia tale distinzione appare troppo manichea e tralascia l’importante dimensione dell’*agency*. Gli immigrati, difatti, non sono vittime passive di discriminazione, ma davanti ad essa sanno reagire in varie forme⁶¹⁵, magari attuando anche “pratiche di auto-esclusione mutue”. Allo stesso tempo, anche quei giovani che scelgono il gruppo per reazione all’esclusione, poi possono trasformare questa condizione e, ad esempio, nel caso dei giovani latinoamericani “si scoprono e si inventano *latinos*”, in un processo definito “etnogenesi”⁶¹⁶.

In una ricerca sugli studenti immigrati a Milano⁶¹⁷, del resto, si è constatato e ben messo in luce che essi, lungi dall’essere travolti da conflitti culturali, sperimentano diverse strategie di gestione delle differenze, mostrando di avere molte “risorse”.

⁶¹¹ Bertozzi, 2004a *op. cit.*; Rizzi E., 2007 *I figli degli immigrati tra ethnic embeddedness ed integrazione*. Relazione presentata al convegno “Seconde generazioni in Italia: presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati”, Bologna 3 maggio 2007

⁶¹² Favaro, 2005 *op. cit.*: 13

⁶¹³ Bertozzi, 2004a *op. cit.*: 130

⁶¹⁴ Quadrelli, 2003 *op. cit.*

⁶¹⁵ Del resto sia in Rebughini (2004), sia in molte mie interviste si vede il tentativo dei giovani immigrati di sopassedere davanti a episodi di razzismo o anche di razionalizzarlo.

⁶¹⁶ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 140

⁶¹⁷ AA.VV., 2005 *op. cit.*

Inoltre, come si è visto per gli immigrati adulti⁶¹⁸, le cosiddette “reti etniche” presentano sia aspetti positivi, come un importante sostegno all’inclusione sociale e il controllo interno, sia negativi, quali problemi di potere, invidia e, in generale, di limitazione del rapporto con la nuova società. Quindi il gruppo etnico non va demonizzato: può essere un significativo strumento a disposizione degli adolescenti immigrati, così come può rivelarsi un difficile terreno di incontro e un ostacolo all’inclusione nella società italiana.

Se mai, vedere i giovani stranieri in gruppi, definiti dai ricercatori stessi⁶¹⁹ “impenetrabili e co-etnici”, può aumentare la mancanza di fiducia e la percezione di pericolo da parte della società.

Si arriva così ad un importante nodo problematico: la posizione degli studiosi rispetto ai gruppi giovanili di immigrati. Infatti, benché il contributo curato da Queirolo Palmas e Torre si proponga di sottolineare la normalità diffusa, che si riscontra nelle pratiche di aggregazione spontanea, e voglia criticare la costruzione mediatica che, invece, presenta tali pratiche come l’espressione di “bande” giovanili, tuttavia mi pare che alcuni studi, in esso contenuti, invitino il lettore a considerare i gruppi omogenei per nazionalità come un potenziale pericolo. Ad esempio, secondo alcuni autori⁶²⁰ la necessità dei ragazzi immigrati di raggrupparsi tra connazionali (definita “regressione e chiusura”) va spiegata con il loro “spaesamento” e “il vuoto di identità”, che porta a “rimarcare l’esistenza di un *noi*, mettendo così in atto un meccanismo di difesa verso tutto ciò che nella società di arrivo è percepito come nuovo”. Tale posizione pare troppo netta ed estrema, perché utilizzando (e forse abusando di) termini psicologici finisce, da una parte, con l’impoverire le emozioni, i vissuti e le strategie difensive e di *coping* dei giovani e dall’altra con il rendere quasi patologico lo stato del migrante.

Sulla stessa linea di Valencia Leon e Flores, sembra muoversi Ambrosini⁶²¹, che nella prefazione a *Il fantasma delle bande* si riferisce alle aggregazioni spontanee dei ragazzi stranieri come a una “condizione spesso sofferta, di esclusione e di separatezza, [*che*]

⁶¹⁸ In Italia è stato studiato da La Rosa *et al.* (2003) e Bertolani (2003), invece in Gran Bretagna, Ballard (1990) ha studiato i sikh che vivevano in zone connotate da una concentrazione residenziale di connazionali e ha concluso che le reti nazionali sopperivano di fatto una carenza di servizi locali, ma avevano il rischio di restringere i contatti e limitare l’uso della lingua inglese.

⁶¹⁹ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 137

⁶²⁰ *Ibidem*: 135-137

⁶²¹ Ambrosini, 2005c *op. cit.*: 11

può diventare l'anticamera della marginalità, oppure (e talvolta nello stesso tempo) dar luogo alla costruzione di nuove identità sociali...”

Inoltre, nel vedere in tali compagnie il segnale di “un deficit di integrazione sociale”, egli conferisce ai gruppi di pari stranieri un forte potere. Addirittura Ambrosini sembra considerare l'influenza di tali compagnie “etniche” superiore a quella che si manifesterebbe in gruppi di italiani, infatti parla di

“significati che vanno anche al di là dell'importanza che la rete amicale riveste generalmente per i giovani: il gruppo di amici non è solo il luogo in cui stare insieme, ma anche una risorsa da cui attingere modelli di comportamento, sostegno emotivo, conferma della propria identità, talvolta anche benefici materiali”⁶²².

Sul gruppo dei pari tornerò in seguito, tuttavia mi limito a sottolineare un diffuso allarmismo e a notare che le funzioni del gruppo sembrano siano sì importanti, ma anche molto simili per autoctoni e stranieri. Come nota Wimmer⁶²³, infatti, le differenze culturali non sono così rilevanti nelle pratiche quotidiane e nella cultura dei pari, perché nella formazione dei gruppi entrano varie caratteristiche, quali la classe sociale, il genere e molti altri fattori.

Dunque, mi pare utile riflettere su una visione parziale che la letteratura italiana fornisce rispetto ai gruppi cosiddetti etnici: essa insiste molto sui rischi potenziali di tali aggregazioni, mentre non dà altrettanto spazio alle possibili implicazioni positive. Invece, meriterebbero maggiore attenzione tutti i ruoli che possono avere i connazionali⁶²⁴: ad esempio, essi, con lo stretto controllo sociale, che in genere attuano, e con la loro aspettativa di mostrarsi ed essere riconosciuti come brave persone, creano dei modelli di comportamento e così influenzano le strategie d'azione dei ragazzi. Quindi il gruppo etnico non ha solo effetti negativi e sottolineare o studiare solo questi, rischia di essere unilaterale e iniquo.

⁶²² Ambrosini, 2005c *op. cit.*: 12

⁶²³ Wimmer A., 2004 *Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods* in “Ethnic and Racial Studies”, v. 27, n.1, pp.1-36

⁶²⁴ Zanuso R., 2003 *Genitori e figli a confronto: la negazione dei valori tradizionali all'interno delle famiglie egiziane* in Cologna D, Breveglieri L., *op. cit.*, pp.165-178

3.5 *Quando le reti diventano transnazionali*

Wimmer invita a guardare alle collettività non solo per le relazioni interne, ma anche per i legami transnazionali⁶²⁵, che li portano ad essere contemporaneamente in spazi simbolici diversi per “significati, pratiche, rivendicazioni, interessi, progettualità e socialità”⁶²⁶. Attraverso fitte reti, infatti, i migranti mantengono legami interpersonali con altri immigrati in diversi stati e con parenti e amici rimasti in patria, creando “uno spazio sociale condiviso, privato in parte dell’elemento della vicinanza”⁶²⁷, ma capace di mobilitare risorse.

L’attivazione pregressa di tali reti, ad esempio, riduce i costi e i tempi della ricerca di lavoro e della casa e funge da importante punto di riferimento in caso di necessità⁶²⁸, ma sembra rispondere anche ad altri bisogni, legati all’inserimento, all’integrazione e alla socializzazione. Callari Galli, infatti, ricorda che come le donne asiatiche in Europa producono “nuove forme culturali in contesti transnazionali continuamente mutevoli”⁶²⁹, allo stesso modo nei quartieri italiani i gruppi di giovani che si incontrano creano culture diverse da quelle d’origine.

Con il transnazionalismo i ragazzi stranieri, allora, possono ottenere molte informazioni, fare comparazioni e sfruttare le loro risorse (linguistiche, culturali, di conoscenze...) probabilmente meglio degli autoctoni. Il dubbio che può sorgere, però, è se avere una prospettiva ad ampio raggio può portare a non investire in Italia. Se il loro futuro potrebbe non essere in questo paese, che senso ha creare legami qui, faticare a farsi accettare e poi magari veder dissolvere i propri sforzi da una nuova partenza?

Levitt⁶³⁰ con la sua ricerca, di fatto, fornisce una possibile risposta alla mia domanda; egli, infatti, studia come i popoli accordino la loro partecipazione alla vita sociale della patria e della nuova realtà e nota che i legami transnazionali variano a seconda della vicinanza geografica dei luoghi, dell’omogeneità sociale e del ruolo giocato dalle istituzioni. Gli indiani gujarati a Boston, ad esempio, nell’analisi di Levitt mostrano una

⁶²⁵ Wimmer, 2004 *op. cit.*

⁶²⁶ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 177. Sul concetto di transnazionalismo si rimanda al cap. 4.

⁶²⁷ Alietti A., 2000 *Capitale sociale, reti e ricongiungimenti familiari* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Le famiglie dell’immigrazione*. Rapporto di ricerca: 55

⁶²⁸ Ambrosini, 2004b *op. cit.*

⁶²⁹ Callari Galli M., 2006b *La città creativa* in Luatti L. *La città plurale* EMI, Bologna: 27

⁶³⁰ Levitt P., 1999 *Towards an understanding of transnational community forms and their impact on immigrant incorporation* Paper presentato al “Comparative immigration and integration program”, University of California; 2002 *Redefining the boundaries of belonging: thoughts on transnational religious and political life* CCIS.

forte identità regionale (più ancora che nazionale), accresciuta da altri motivi, quali la casta, i legami matrimoniali e religiosi, e nonostante una notevole dispersione territoriale, mantengono saldi rapporti transnazionali. Proprio in nome di tali legami, essi tendono a restare isolati dagli americani, percependo la superiorità della loro cultura rispetto a quella occidentale, di cui rifiutano alcuni elementi. Gli indiani, tuttavia, raggiungono alte posizioni socio-economiche e coltivano legami con gli U.S.A. per godere della partecipazione politica ed economica, mentre ritengono importante un collegamento con la patria per la vita religiosa e culturale. Gli studi di Levitt, quindi, indicano una possibile combinazione di diversi livelli d'appartenenza e partecipazione, ma sarebbe interessante indagare tale aspetto anche in Italia.

4. Relazioni che si costruiscono tra pari durante le attività extrascolastiche

Le etnografie in contesti extrascolastici⁶³¹, in genere, privilegiano il tema dell'identità, mentre recentemente Costa⁶³² ha voluto porre attenzione alla socializzazione orizzontale tra protagonisti di un centro aggregativo torinese. Se "l'amicizia costituisce il perno intorno al quale si organizza lo spazio sociale personale..." e gioca un ruolo importante nella costruzione dell'identità sociale e personale⁶³³, il lavoro di Costa è particolarmente apprezzabile perché sceglie di sondare una strada poco battuta, seppure così significativa.

La sua ricerca ha messo in luce come la componente etnico-culturale, spesso chiamata in causa come cardine della socializzazione extrascolastica, sia, in realtà, solo uno degli elementi che concorre nella formazione dei gruppi. L'autrice critica proprio il fatto che la letteratura internazionale finora si sia concentrata sulle relazioni che si instaurano tra persone culturalmente omogenee e sul rafforzamento di tali gruppi (determinato dalla discriminazione più o meno strisciante a cui sono soggetti). Costa ritiene che altre dimensioni entrino in gioco nelle relazioni, quali il genere, gli interessi, la classe sociale, la scolarizzazione e il lavoro. Il suo contributo, quindi, risulta innovativo non solo per lo specifico tema che affronta, ma anche perché individua molti aspetti interpretativi della socializzazione e non si focalizza solo su una dimensione alla volta. Se, infatti, sporadicamente alcuni autori hanno osservato l'importanza dell'aspetto

⁶³¹ Back, 1996 *op. cit.*; Bash, Zezlina-Phillips, 2006 *op. cit.*

⁶³² Costa, 2007 *op. cit.*

⁶³³ Mandich, 2003 *op. cit.*: 53

linguistico⁶³⁴, o degli interessi comuni⁶³⁵, o dello status sociale⁶³⁶, o dell'età⁶³⁷, Costa ha riconosciuto il valore di molte componenti assieme⁶³⁸, ma ha anche rilevato l'importanza del contesto. Nella sua etnografia, difatti, ha riscontrato che mentre le amicizie esterne al centro aggregativo osservato erano scarse e poco approfondite, quelle che si costruivano all'interno, viceversa, apparivano significative ed esportabili fuori dall'ambiente stesso. Ad interpretare tale differenza, allora, per la ricercatrice, concorre proprio la cultura del centro.

L'amicizia che si crea, per Costa come per Hill⁶³⁹, ha un importante valore interculturale perché favorisce atteggiamenti di apertura verso gli altri, ma assume anche una valenza creativa, nel momento in cui consente di mettere in gioco la propria cultura e la propria identità⁶⁴⁰.

Qualcuno⁶⁴¹ ritiene che proprio per tale capacità di trasformazione, però, il gruppo dei pari inciderebbe nella vita dei giovani tanto da creare attriti con la cultura familiare: il motivo sarebbe da rintracciare nel fatto che i modelli e gli stili di vita e di consumo dei giovani stranieri corrispondono più a quelli dei pari che non a quelli dei genitori.

Proprio i consumi vengono considerati un terreno comune tra autoctoni e immigrati: non a caso si parla di pratiche "trasversali"⁶⁴² e di "legame di generazione"⁶⁴³. Si può a ragione dire che

“la musica, l'abbigliamento, i codici di comunicazione variano non tanto per il fatto di essere *immigrati*, quanto piuttosto per una rielaborazione in termini di preferenze di consumo di stili e atteggiamenti...”⁶⁴⁴.

I ragazzi, quindi,

“oltre a condividere i modi culturali trasmessi prevalentemente in famiglia e che possono farli apparire diversi gli uni dagli altri, e ad aver appreso, o stare apprendendo, i modi

⁶³⁴ Singh Ghuman P.A, 2002 *South-Asian Adolescents in British Schools: a review* in “Educational Studies”, Vol. 28, N. 1, pp. 47-59

⁶³⁵ Doubek (2003), che in realtà svolge la sua ricerca etnografica in una scuola elementare.

⁶³⁶ Blokland T, 2003 *Ethnic complexity: routes to discriminatory repertoires in an inner-city neighbourhood*, in “Ethnic and Racial Studies”, Vol. 26 N.1, pp.1-24

⁶³⁷ Mandich, Soysal, 2001 *op. cit.*

⁶³⁸ Così come Mandich (2003) aveva messo in luce per le amicizie tra italiani e Soenen (2003) aveva iniziato a sottolineare nelle interazioni giovanili a scuola.

⁶³⁹ Hill, 1996 *op. cit.*

⁶⁴⁰ Back, 1996 *op. cit.*; Bosisio *et al.*, 2005 *op. cit.*

⁶⁴¹ Feinstein L. *et al.*, 2006 *Young people's Leisure Contexts and their Relation to Adult Outcomes* in “Journal of Youth Studies”, Vol. 9, N. 3, pp.305-327; Ambrosini, Molina, 2004 *op. cit.*

⁶⁴² Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 182.

⁶⁴³ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*; Cologna *et al.*, 2003 *op. cit.*, Quadrelli, 2003, *op. cit.*

⁶⁴⁴ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 139

culturali dell'istruzione scolastica [...] hanno anche imparato i modi culturali e il sapere che circolano nel *gruppo dei pari*"⁶⁴⁵.

Si può parlare dunque di forme d'assimilazione "dal basso", ossia di una modalità di "aggregazione spontanea agli stili, ai modi e ai progetti di vita dei coetanei e, in generale, della società italiana" per una "volontà di essere come gli altri"⁶⁴⁶.

Quello che sembra utile sottolineare è che il gruppo dei pari può avere un'importante funzione, anche in termini di trasformazione, per tutti i giovani, italiani e stranieri, ma sempre partendo dal concetto di *agency*⁶⁴⁷. Sperimentare relazioni (a maggior ragione se in gruppi multiculturali) e lasciare spazio al cambiamento delle proprie abitudini o di alcuni principi non è una costrizione o una necessità, ma è l'effetto di scelte personali⁶⁴⁸.

5. I sikh nello spazio pubblico

"Non esco mai di casa. Studio e guardo la tv, quella indiana e quella italiana. Non ho amiche. Mi piacerebbe studiare con qualcuno, uscire a far un giro, ma con chi? Ora mi son abituata..."

Così si esprime una giovane indiana, Sunita, per descrivere con rassegnata lucidità la sua quotidianità, del resto molto simile a quella di altri minori sikh che vivono unicamente tra scuola e casa. Già in altri studi⁶⁴⁹ avevo sottolineato che la dimensione extrascolastica si limita spesso alla sfera familiare, a causa delle scarse possibilità aggregative dei piccoli: le famiglie abitano casine isolate, poco raggiungibili; in genere gli unici ad avere patente ed auto sono i padri, che però sono impegnati in lavori dagli orari non flessibili; inoltre, le attività extrascolastiche non riescono ad essere accessibili ai più, anche per i costi e per alcune scelte familiari (che rispondono ad altre priorità, rispetto alla socializzazione). La situazione dei sikh, quindi, trova corrispondenze negli studi effettuati in Italia su altre minoranze⁶⁵⁰, ma è forse ancor più aggravata dalle condizioni abitative.

⁶⁴⁵ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 175

⁶⁴⁶ Marazzi A., 2006a *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?* in Valtolina G. et al. (a cura di) *op. cit.*: 43

⁶⁴⁷ Si rimanda sia al cap. 5, sia a quanto scritto da Van Zanten (2003), Costa (2007).

⁶⁴⁸ Si veda anche Blokland, 2003 *op. cit.*

⁶⁴⁹ Galloni, 2000 *op. cit.*; 2002a *op. cit.*

⁶⁵⁰ Come ho detto, vari autori (Palidda, 2000; Napoli, 2002; Bertozzi, 2004a; Ponzo, 2005; Queirolo Palmas, 2006) sottolineano la problematicità di fare incontrare immigrati e italiani fuori dall'orario

La letteratura internazione in genere, però, riscontra numerosi ostacoli per il pieno inserimento dei giovani indiani nel terreno sociale, e dunque si può supporre che il problema non sia una specificità della realtà italiana. Alcuni ricercatori⁶⁵¹, ad esempio, sottolineano che le famiglie indiane in Gran Bretagna preferiscono che i figli non svolgano attività extrascolastiche, perché potrebbero distrarsi dal lavoro duro necessario nello studio e imbattersi nelle brutte compagnie. Il fatto che i genitori sikh temano il cattivo esempio dei ragazzi “bianchi” è sottolineato anche da altri autori e non solo per il contesto inglese, tanto che Helweg⁶⁵² lo generalizza a tutti i sikh della diaspora. D'altra parte, uno studio condotto negli U.S.A.⁶⁵³ indica che i sikh intervistati, nonostante criticano il modo di allevare i figli e le eccessive libertà americane, introiettano un certo stile occidentale. Questo avviene perché, in qualità di immigrati, pensano di non avere la possibilità di mutare la situazione, ma di potere solo indirizzare i figli verso i propri valori, attraverso la guida familiare.

Del resto, tali timori paiono più che fondati se i bambini asiatici preferiscono i “bianchi” per compiere insieme piccoli atti proibiti e assumere ruoli nuovi e non ammessi in famiglia⁶⁵⁴.

Nei paesi della diaspora⁶⁵⁵ come in Italia, quindi, i genitori sikh manifestano preoccupazione per l'influenza degli autoctoni e cercano di arginarla invitando i figli a far propri solo i “comportamenti funzionali” al successo nella nuova società. Così, in generale gli asiatici svolgono limitate attività insieme agli autoctoni e la dimensione extrascolastica è poco presente. Gli autori differiscono sulle ragioni di questi orientamenti: per alcuni⁶⁵⁶ ciò è dovuto alle molte responsabilità in famiglia -dovendo svolgere sia alcuni impegni in casa, sia traduzioni per i genitori-, per altri⁶⁵⁷ al controllo e alle restrizioni familiari.

scolastico, sia per la carenza di luoghi di socializzazione comuni, sia per stereotipi e difficoltà delle famiglie o dei giovani stessi.

⁶⁵¹ Gibson, Bhachu, 1991 *op. cit.*; Hennink M. *et al.*, 1999 *Young Asian women and relationships: traditional or transitional?* in “Ethnic and racial studies” v. 22, n.5, pp. 867-891

⁶⁵² Helweg A.W, 1999 *Transmitting Regenerating Culture: the Sikh Case* in Pashaura Singh, Barrier N.G. *Sikh identity* Manohar, New Delhi, pp. 299-314

⁶⁵³ Angelo, 1997 *op. cit.* Anche in alcuni siti creati dagli stessi indiani nella diaspora (www.sikhe.com; www.sikhwomen.org), infatti, si precisa l'importanza di un valido e attento insegnamento familiare.

⁶⁵⁴ Bhatti (1999) per il contesto inglese e Galloni (2007c) per quello italiano.

⁶⁵⁵ Gibson, 1991 *op. cit.*; Bhatti, 1999 *op. cit.*; Angelo, 1997 *op. cit.*

⁶⁵⁶ Lee, 2006 *op. cit.*; Malhotra, 2002 *Gender, caste, and religious identities. Restructuring class in colonial Punjab* Oxford University Press

⁶⁵⁷ Singh Ghuman, 2001 *op. cit.*; 2002 *op. cit.*

Il desiderio che il contatto con gli autoctoni si limiti alla scuola, privilegiando il rapporto tra sikh al di fuori di essa, viene poi da più parti correlato a una dimensione di genere: le femmine hanno meno occasioni dei maschi di uscire, per l'importanza dell'*izzat*⁶⁵⁸, per evitare che abbiano rapporti con l'altro sesso e per una maggiore responsabilità morale verso la famiglia⁶⁵⁹. Tutto ciò è collegato alla tradizione culturale per cui le figlie dovrebbero stare in casa e svolgere compiti domestici. Proprio i lavori domestici, del resto, occupano una parte della giornata delle giovani indiane, scandita da orari ben precisi, per introdurre ad un senso di disciplina, oltre che all'apprendimento di quelle abilità poi richieste da adulte⁶⁶⁰.

Così in Gran Bretagna, dove gli indiani sono inseriti da molto tempo, le ragazze hanno poche occasioni di frequentare spazi pubblici dopo la scuola e d'incontrare amici (mentre i maschi dimostrano di conoscere molti più luoghi e stare fuori casa per più ore): proprio questa minore libertà di movimento delle giovani e la loro ridotta esposizione e conoscenza della realtà occidentale porta a una conseguenza non trascurabile, ossia un maggiore radicamento culturale delle figlie⁶⁶¹.

Accanto a questi motivi familiari, i giovani sikh, però, sembrano avere poche possibilità d'aggregazione, anche a causa di una discriminazione sempre più consistente. Vari autori⁶⁶², infatti, descrivono la durezza dei commenti dei pari verso i sikh che portano il turbante tanto che, nonostante esso sia molto importante e simboleggi la stessa identità sikh, alcuni maschi si sentono costretti a rinunciarvi per la pesantezza della situazione. Se ciò avveniva già anni fa, ora la situazione è peggiorata dopo l'undici settembre e la discriminazione verso i sikh sembra ancora più grave.

In realtà, in Italia, vi sono alcuni spazi pensati per la fascia della pre-adolescenza o adolescenza e frequentati da sikh, e su tali luoghi focalizzerò la mia attenzione in questo capitolo. Se la letteratura ci mostra un quadro sociale delineato da una distinzione tra scuola e casa, e solo più raramente caratterizzato da contatti informali tra pari, sembra interessante approfondire le strategie e le motivazioni dei ragazzi sikh che a Cremona hanno scelto, invece, di avvalersi di alcune occasioni extrascolastiche.

⁶⁵⁸ Si veda il cap. 4.

⁶⁵⁹ Angelo, 1997 *op. cit.*

⁶⁶⁰ Malhotra, 2002 *op. cit.*

⁶⁶¹ Bhatti, 1999 *op. cit.*

⁶⁶² McLeod, 1999 *The turban: symbol of Sikh identity*, in Pashaura Singh, Barrier G., *op. cit.*, pp. 57-67; Leonard, 1999 *op. cit.*; Verma R., 2006 *Trauma, cultural survival and identity politics in a post-9/11 era: reflections by sikh youth* in "Sikh Formations", Vol. 2, N. 1, pp. 89-101

La frequenza di centri d'aggregazione giovanile, infatti, sembra degna di nota, perché non è scontata e perché potrebbe indicare il desiderio di un diverso inserimento nella realtà sociale.

6. Ipotesi di ricerca

In questo capitolo, intendo considerare la dimensione extrascolastica strutturata, organizzata e pensata per adolescenti italiani e stranieri.

La decisione di svolgere una ricerca etnografica in tale contesto era volta a capire il significato che la realtà di un centro d'aggregazione ha per ragazzi appartenenti alla minoranza sikh, mettendo in luce le ragioni per cui i giovani sikh scelgano di frequentare quel luogo, gli aspetti che incentivano o disincentivano la loro presenza e anche gli apprendimenti conseguiti. Inoltre, come è stato fatto per l'ambiente scolastico, si volevano conoscere le strategie di *coping* utilizzate dai minori indiani in tale contesto e capire se erano le stesse messe in atto a scuola (*strategie di sopravvivenza, ribalta e retroscena, attività parallele, imparare guardando*, già discusse nel capitolo 5).

In seguito alle ricerche effettuate precedentemente presso la popolazione sikh in provincia di Cremona e alla frequentazione prolungata di adolescenti indiani, consapevole dell'importanza del progetto familiare, ho costruito alcune ipotesi sulle modalità di interazione dei giovani sikh nella società italiana e sul grado di acculturazione accettato in famiglia. Ritenevo, in particolare, che su tali rapporti giocasse un ruolo rilevante l'educazione familiare⁶⁶³, in quanto essa poteva influenzare la possibilità dei ragazzi di incontrare coetanei -oltre l'orario scolastico-, le modalità consentite di relazionarsi agli altri e i comportamenti ammessi e sanciti. Determinanti nelle scelte genitoriali mi sembravano essere il genere e l'età del figlio e, oltre a valutazioni individuali dei genitori, anche la percezione della realtà italiana da parte della famiglia stessa.

Conformemente alla letteratura, ipotizzavo che l'essere maschi aprisse molte più possibilità di contatto con gli altri, ma reputavo anche che ciò dipendesse pure da quando la famiglia considerava effettivamente "grande" il figlio. Altre ragioni potevano essere collegate alla possibilità che i genitori ritenessero "pericoloso" o "normale"

⁶⁶³ La dimensione culturale della famiglia, inoltre, pare significativa non solo nel selezionare gli spazi pubblici, ma anche perché può spiegare quell'inculturazione che permette al figlio di interiorizzare ciò che è bene e male (Gobbo, 2000) e poi confrontarlo con le norme della nuova società.

l'inserimento del ragazzo nel gruppo dei pari italiani, a quanto il contesto fosse accogliente e gli operatori fossero percepiti capaci e degni di fiducia. Queste ipotesi, per cui i sikh possono frequentare i centri extrascolastici se la famiglia ritiene valida e "sicura" quell'esperienza, non saranno però trattate in questo capitolo, perché sono già state discusse altrove⁶⁶⁴.

L'obiettivo di questo scritto, allora, è comprendere cosa motiva i ragazzi sikh a partecipare ad attività extrascolastiche (indipendentemente dalle ragioni dei genitori). L'ipotesi iniziale era che la forza attrattiva di tali luoghi fosse la *relazione*, in grado di rispondere al bisogno di socializzazione espresso dai minori stranieri.

Le riflessioni sulle etnografie condotte nei centri extrascolastici, infatti, come si vedrà, mettono in luce come i giovani immigrati cerchino di trovare relazioni significative, anche quando partecipano alle attività di sostegno allo studio promosse dai centri aggregativi.

7. Coordinate spazio-temporali

Come già accennato nel capitolo 2, ho svolto la mia osservazione partecipante in tre centri extrascolastici dalle caratteristiche e dalla struttura molto diverse. Ora tratterò una breve descrizione di ogni centro, a cui ho attribuito un nome di fantasia, per rendere più chiaro il quadro e insieme mantenere la non rintracciabilità di ambienti e persone coinvolte.

Il doposcuola "Aperto"

Il primo centro extrascolastico che descriverò si colloca nella tipologia del doposcuola, che è tra le più rappresentative del panorama extrascolastico lombardo⁶⁶⁵. Nasce nella città di Cremona una decina di anni fa, nell'ambito di una nota associazione religiosa, e si struttura come luogo di alfabetizzazione pomeridiana e/o sostegno allo studio ed ai compiti. Esso è gestito da un'operatrice qualificata e da volontari e tirocinanti (per lo più italiani) che si alternano a seconda della loro disponibilità.

Il servizio offerto è quotidiano e gratuito, la partecipazione è volontaria e libera all'interno delle tre ore di apertura, pertanto nominerò il centro "Aperto", per

⁶⁶⁴ Galloni, 2008b *op. cit.*

⁶⁶⁵ Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit.*

differenziarlo dagli altri. L'utenza, di fatto totalmente straniera, è composta per età, provenienza, anni di permanenza in Italia, livello di conoscenza dell'italiano, religione ed estrazione sociale. Tutte le collettività presenti sul territorio cremonese sono rappresentate nel doposcuola⁶⁶⁶. La tipologia varia negli anni, anche a seconda delle mutazioni d'assetto migratorio (perciò la frequenza indiana è più recente di altre), e durante il corso dell'anno stesso. È difficile prevedere chi verrà quel giorno al centro, e allo stesso modo, essendo l'orario d'ingresso e uscita a discrezione dei partecipanti, non si sa come e quando arriveranno gli utenti. Ci sono giorni con molte presenze, ma anche flussi più concentrati in alcune ore, mentre ci sono giornate meno frequentate. Di fatto, poi, tra i partecipanti che si conoscono da tempo, nasce un passaparola: questi sanno in quale giorno e in quale momento trovare gli amici.

Nell'insieme c'è un buon equilibrio di genere e l'età maggiormente rappresentativa è quella della fascia delle superiori⁶⁶⁷, anche se vi sono pure ragazzi delle medie. Quasi tutti sono studenti, ma non mancano studenti-lavoratori e casi di giovani appena entrati in Italia e quindi non ancora inseriti né nel mondo occupazionale, né in quello scolastico. I partecipanti che studiano frequentano per lo più scuole professionali e tecniche, spesso con buoni o ottimi risultati, anche grazie al sostegno del doposcuola stesso. Qualcuno così riesce a immaginarsi all'università, mentre altri preferiscono vedere il loro futuro prossimo in chiave lavorativa.

Molti non abitano vicino al doposcuola e per raggiungere il centro devono usare treni e pullman anche con tempi di percorrenza lunghi.

Gli indiani che lo frequentano sono per lo più maschi, infatti durante la mia osservazione viene solo una ragazza hindu (Monica) appena giunta in Italia e non ancora iscritta in una scuola. I ragazzi sikh che frequentano regolarmente sono tre⁶⁶⁸, ma ve ne sono altri la cui presenza è occasionale o limitata in alcuni periodi. I maschi sikh più costanti arrivano ed escono assieme dal centro; la maggior parte del tempo stanno in un gruppo, di cui sono il nucleo, ma che si mostra aperto agli altri, indipendentemente dal genere o dalla provenienza. La dimostrazione migliore di questo è data dalla

⁶⁶⁶ Sono infatti presenti rumeni, albanesi, marocchini, ma anche cinesi, rom ecc... Vi sono minori non accompagnati, ma la maggioranza degli utenti vive con la propria famiglia, giunta qui con ricongiungimento.

⁶⁶⁷ Bisogna precisare che in realtà a frequentare le scuole secondarie vi sono anche maggiorenni, inseriti in anni scolastici inferiori alla loro età anagrafica.

⁶⁶⁸ Sony (17 anni, frequentante una scuola professionale considerata di basso profilo), Many (17 anni, iscritto a una piccola scuola professionale con ottimi risultati) e più saltuariamente un suo compagno di classe sikh, Nishan, che però in corso d'anno lascerà la scuola.

presenza fissa in tale gruppo di un coetaneo filippino, Muny, che è un compagno di classe e il migliore amico di Many⁶⁶⁹. Come si vedrà, però, i giovani indiani sono molto attivi nel coinvolgere sempre nuove persone.

Il doposcuola per iscritti: “Riservato”

Altro doposcuola è quello che chiamerò “Riservato”, perché in esso possono parteciparvi solo alunni delle medie, segnalati dai docenti ai Servizi Sociali per problemi linguistici, d’apprendimento, o anche di comportamento. In realtà, come mi spiega l’assistente sociale, il doposcuola è in continua trasformazione: sorge tre anni fa, come luogo di recupero scolastico per alunni in difficoltà, ma la presenza di minori italiani particolarmente problematici rende difficile il lavoro e crea un effetto “contagioso” sugli stranieri. Il rischio dato dall’unione di questi ultimi con fasce problematiche della popolazione italiana, così come era stato sottolineato da alcuni autori⁶⁷⁰, è quello di trasformare le difficoltà degli immigrati da prettamente linguistiche a comportamentali. Da questa riflessione, il Comune promotore ha scelto di rivolgere le sue attenzioni solo sui minori stranieri, forse senza considerare (o ritenendo meno grave) un altro pericolo: la ghettizzazione e l’emarginazione sociale che si possono creare rivolgendosi unicamente ad un’utenza straniera⁶⁷¹.

La seconda variazione consiste nel passaggio da un’attività volta all’alfabetizzazione e all’acquisizione delle regole (“*perché erano ragazzini che non controllavano il corpo, si alzavano quando volevano, erano agitati... la scuola si lamentava di quello e del loro italiano*”) a un lavoro che mira all’integrazione nel piccolo gruppo, perché poi questa si possa estendere a una più vasta integrazione sociale. Gli obiettivi cambiano, perché cambiano le esigenze dei ragazzi e le richieste della scuola, ma anche perché l’educatrice sceglie di dare priorità ad alcuni aspetti piuttosto che altri.

Il centro ha sede nella scuola media di un piccolo paese della provincia di Cremona (in particolare in una stanza a pian terreno, molto ampia e luminosa, arredata come un’aula scolastica). Il progetto unisce alcuni comuni del circondario ed è gestito da un’unica educatrice, ma convoglia l’energie di alcuni volontari per il trasporto dei bambini.

⁶⁶⁹ I nomi di fantasia hanno cercato di mantenere la somiglianza reale nei due nomi, che di fatto crea una confusione tra Many e Muny. Proprio tale sovrapposizione è usata spesso dai due amici come un gioco.

⁶⁷⁰ Ambrosini, Cominelli, 2004 *op. cit.*

⁶⁷¹ De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 23

Nel doposcuola, aperto solo due pomeriggi alla settimana, l'educatrice fa svolgere attività per acquisire o migliorare le competenze linguistiche, ma non nel modo tradizionale, perché, come mi precisa, cerca di attuare i principi della "ludopedagogia". I frequentanti sono tre egiziani, un marocchino e quattro indiani⁶⁷², di cui due femmine. Tutti vivono con le rispettive famiglie nel circondario e, in particolare, i sikh abitano in alcune cascine. Solo in un caso la madre di un minore lavora fuori casa, mentre tutte le altre sono casalinghe e i padri sono operai o mungitori. Se lo status familiare è simile, cambia tra i ragazzi il livello di italiano raggiunto (anche perché varia l'anno di arrivo in Italia). Le possibilità di socializzazione sono per quasi tutti i partecipanti limitate: spesso, dopo la scuola, aiutano i genitori a fare alcuni lavori in casa, a tenere i fratellini o, almeno per i maschi, a coltivare l'orto. Il tempo libero quindi si articola nell'ambito familiare, anche guardando la tv, ascoltando musica, giocando con i videogiochi. I pochi che hanno provato ad inserirsi in oratori o squadre di calcio, hanno visto esiti non soddisfacenti in termini di accoglienza, tanto da desistere. Anche a scuola raramente si sono create vere amicizie, al punto che -mi spiegano- tra loro si sono conosciuti quasi tutti al doposcuola, nonostante frequentino le stesse medie e a volte prendano il medesimo pulmino. Dunque, l'extrascuola assume un importante valore di conoscenza tra coetanei.

Il centro d'aggregazione: "Spazio"

Il terzo centro per adolescenti, che descrivo, è un servizio differente dai precedenti per alcune caratteristiche, ma soprattutto per il suo obiettivo: esso non vuole essere solo un doposcuola, ma *in primis* un luogo di aggregazione tra giovani, dando loro uno spazio per ritrovarsi, fare delle attività e dei giochi assieme, sotto la supervisione di due educatrici (una delle quali era la sottoscritta⁶⁷³). Esso è un progetto comunale, avviato con la collaborazione della parrocchia (che ha messo a disposizione i locali); nasce nel 2002 in via sperimentale e viene chiuso nel 2005 per mancanza di fondi.

Lo indicherò come "Spazio", perché così è detto dai ragazzi che lo frequentano e perché tale nome racchiude bene la sua filosofia: esso è uno spazio per giovani (e non solo un doposcuola) e per le modalità di accesso si può collocare in una posizione intermedia

⁶⁷² I due maschi sikh sono Raji, di 13anni e Sanjiv, di 15; mentre le femmine, entrambe tredicenni, sono Mandeep e Manjot.

⁶⁷³ Per un'analisi della modalità di ricerca che unisce ruolo educativo e osservazione partecipante, si veda Gobbo (2004d).

agli altri due centri presentati. Per entrare allo “Spazio” basta lasciare il nome, in modo libero e gratuito, anche se poi esistono degli iscritti “ufficiali” che sono stati indirizzati dai genitori o dalla scuola o ancora dai Servizi Sociali (sempre in modo gratuito) e per questi minori si tiene conto delle presenze, quindi chiunque può entrarvi, anche per una sola volta e così spesso i ragazzi più assidui invitano compagni di classe o fidanzati/e, rendendo sempre varia la partecipazione.

Gli iscritti ufficiali allo “Spazio” sono una quindicina e hanno dagli 11 ai 16 anni. Per la maggioranza sono italiani, ma nel periodo dell’osservazione vi è pure una ragazza italo-cilena e un croato, oltre agli indiani. Nel progetto dovrebbero essere coinvolti 6 indiani⁶⁷⁴, ma poiché non vi è obbligo di frequenza e l’entrata è “libera”, due ragazzi sikh partecipano in modo saltuario, a causa di alcune difficoltà concrete di trasporto.

Lo “Spazio” nasce in un paesino di poche anime –e per lo più anziane-, dove negli ultimi anni si sono verificati episodi più o meno gravi di devianza giovanile (furti, disturbo della quiete pubblica...).

Il luogo (una parte dell’oratorio) è diviso per funzioni: ci sono due piccole stanze, adibite ai compiti, e una sala teatro, destinata ai giochi, alle riunioni e ad altre attività; il cortile antistante è usato per il calcio o raramente per la pallavolo. La zona più ambita, però, è il porticato d’ingresso, dove con la bella stagione si studia e si passa la giornata. Anche il tempo presenta una suddivisione: la prima parte del pomeriggio è dedicata allo studio o all’alfabetizzazione e la seconda allo svago.

Per descrivere l’ambiente nella sua interezza, però, bisogna rendere il clima: nessuno desidererebbe studiare, ma c’è una gran voglia di divertirsi, giocare, parlare, perciò c’è chi non annota i compiti, chi giura di averli già eseguiti (ma non li porta), chi li copia, chi “dimentica” il materiale necessario e chi decide caparbiamente di non studiare. In questo contesto noi educatori cerchiamo compromessi tra il rispetto assoluto degli impegni scolastici e la loro altrettanto assoluta indifferenza.

I ragazzi benché, appunto, eliminerebbero dal Centro le attività scolastiche, mostrano di apprezzare tale spazio, che sentono come un’occasione importante e innovativa (tanto

⁶⁷⁴ Usando per tutti gli utenti nomi di fantasia, che cercano il più possibile di rispondere ai diminutivi usati dai ragazzi stessi, provvedo a una rapida descrizione degli indiani più assidui. Gli iscritti sono Jo, un maschio sikh e Mia, sua sorella. Essi sono rispettivamente in terza e prima media. Jo mostra una notevole intelligenza, ma poca motivazione e impegno verso le attività scolastiche. Invece, Mia alterna momenti di interesse e diligenza con altri in cui fa prevalere la filosofia del cavarsela con il minore sforzo possibile. Poi c’è Kama, che è in prima media e manifesta grandi difficoltà scolastiche e di relazione coi coetanei. Infine, Sara è alle superiori e ha ottimi risultati.

che ripetono spesso: “*Il Comune ha fatto una bella cosa*”). Gli abitanti del luogo, invece, farebbero volentieri a meno di giovani che disturbano quel quieto vivere del loro paesino e mostrano di avere pregiudizi verso i ragazzi e in particolare verso un indiano.

8. Fili conduttori e chiavi interpretative

Se finora ho presentato i tre centri mettendo in luce ciò che li differenziava, ci sono anche aspetti importanti di comunanza, che servono a inquadrare meglio il contesto. Tali caratteristiche, però, non hanno solo un valore descrittivo, ma sono anche importanti chiavi interpretative, che consentono di dare senso ai luoghi stessi e alla partecipazione dei sikh.

8.1 Il primo filo conduttore: la fiducia dei genitori sikh

Il primo elemento da considerare è il consenso delle famiglie sikh per tali progetti.

Il fatto che i genitori sikh, come ho detto, vogliano arginare l'esempio che i giovani italiani potrebbero dare ai propri figli (in quanto poco rispettosi dell'autorità ed eccessivamente liberi) potrebbe farci supporre che pochi permettano di svolgere attività dopo la scuola (complici anche l'isolamento delle abitazioni, le difficoltà di raggiungere i centri abitati e altri ostacoli pratici). Nelle fasi preliminari della mia ricerca, del resto, indagando presso i centri aggregativi del bresciano e del modenese ho potuto constatare come la presenza sikh fosse scarsa o addirittura nulla.

Se i genitori sikh si aspettano che i figli abbiano relazioni positive coi compagni di classe, ma fuori da tale ambiente, in genere, preferiscono limitare i contatti con gli autoctoni, tuttavia ci sono ragazze/i che fanno parte di tornei organizzati dalla scuola durante i pomeriggi, che vanno ai doposcuola, che si iscrivono a corsi nei comuni di residenza⁶⁷⁵. Allo stesso modo tutti i sikh che frequentano i tre centri studiati non hanno solo il permesso paterno, ma anche l'incoraggiamento: i genitori manifestano a figli e operatori il proprio apprezzamento e sostegno per tali iniziative e mostrano di fidarsi delle educatrici, tanto da chiedere (e seguirne) consigli, accettare le loro proposte e preoccuparsi che i figli le rispettino sempre.

⁶⁷⁵ Sulle motivazioni che spingono una famiglia sikh ad accettare l'offerta educativa di un luogo extrascolastico si rimanda a Galloni, 2008b.

Una delle chiavi per capire cosa abbia favorito l'accesso dei minori sikh al C.a.g. è il valore dato dai genitori allo studio: come emerso in altri lavori, il doposcuola costituisce per i genitori un luogo rassicurante, uno spazio "protetto" dove lasciare i propri figli⁶⁷⁶. Un altro elemento rilevante però è proprio la fiducia dei genitori verso le educatrici: come nota Soysal⁶⁷⁷ nel suo studio comparativo sui centri frequentati da minori turchi, la frequenza da parte delle ragazze è garantita solo dal fatto che la famiglia consideri affidabili e serie le operatrici del servizio. Allo stesso modo si è constatato un comprensibile interesse dei genitori sikh per le persone a cui assegnare un importante ruolo educativo: esso è centrale sia per capire le loro preoccupazioni e incertezze, sia per affrontarle. Avere educatori competenti è la *conditio sine qua non* per aprire le proposte extrascolastiche ai minori indiani. Molti genitori, poi, una volta sperimentata la serietà di tali ambienti informano e consigliano i connazionali di tale opportunità e così si crea un passaparola significativo.

8.2 Il secondo filo conduttore: il valore del centro per i giovani

L'extrascuola sembra offrire un'importante (e spesso unica) opportunità d'incontro tra pari e tra giovani e adulti significativi (le operatrici), tanto che adolescenti intervistati in una ricerca sui centri d'aggregazione parlano di "fratellanza" che sopperisce a vissuti di solitudine avvertiti a casa ed a scuola⁶⁷⁸.

I C.a.g. e i doposcuola, infatti, permettono agli adolescenti di conoscere e stare informalmente con altri coetanei, lontani dagli sguardi degli insegnanti⁶⁷⁹.

I giovani che frequentano lo "Spazio" mostrano di apprezzarlo perché "*non siamo a scuola*", perché ci sono coetanei con cui ridere, scherzare, parlare e fare giochi, ma anche perché c'è un luogo tutto per sé. Quando un gruppo di adulti del paese decide di fare un'attività nell'oratorio e bisogna condividere gli spazi, i ragazzi esprimono tutta la loro contrarietà e la gelosia per quell'ambiente⁶⁸⁰: "*Il Comune l'ha dato a noi,*

⁶⁷⁶ Napoli, 2002 *op. cit.*; Cacciani A. *et al.*, 2004 *Famiglie straniere e scuole secondarie di secondo grado* in "Educazione interculturale" Vol.2, n. 3, pp. 325-339

⁶⁷⁷ Soysal, 2001 *op. cit.*

⁶⁷⁸ De Stefani, 2006 *op. cit.*: 36-37

⁶⁷⁹ Feinstein, 2006 *op. cit.*

⁶⁸⁰ Anche Baldini *et al.* (2005: 63) descrivono l'urgenza di spazi fisici in cui i giovani "possano sperimentarsi e sperimentare attività e responsabilità".

dobbiamo starci solo noi"; "Se stanno qui i grandi non è bello, ci spiano, poi pensano di poter darci delle regole, di sgridarci".

L'attaccamento non è solo alle stanze, ma, come si coglie dalle loro parole, è soprattutto indice di un desiderio di avere qualcosa di proprio, di poter stare tra amici, di non avere addosso adulti e potersi esprimere in libertà. A volte queste "libertà", poi, consistono solo nell'ozioso ascoltare musica ad alto volume e fare commenti con gli altri. Queste compagnie sembrano così rispondere alla "funzione comunicativa", tipica pure dei gruppi di strada: "stanno insieme, parlano, si divertono, cioè tutte attività che rendono evidente un pressante bisogno di comunicazione"⁶⁸¹.

È interessante notare che motivazioni simili si trovano anche negli altri doposcuola, come si può dedurre da un dialogo tra l'educatrice di "Aperto" e un indiano, trascritto durante l'osservazione partecipante:

L'educatrice chiede a Sony cosa è venuto a fare visto che non ha compiti, questi risponde: "Per te, perché ti voglio bene, per la compagnia", lei ci scherza sopra, intanto arrivano anche Many e Sarah, tutti senza compiti.

La responsabile dell'extrascuola cremonese, del resto, conferma che i giovani si sentono accolti e desiderano partecipare insieme ai compagni. Di fatto ribadisce l'importanza della dimensione relazionale, come una strada per "la costruzione della socialità"⁶⁸².

Risposte simili si incontrano durante il focus group svolto con gli utenti del "Riservato". Inizialmente alla domanda sul motivo per cui frequentano il centro d'aggregazione, essi rispondono in un modo che appare preconfezionato, come se fossero già abituati a dire perché vanno al doposcuola, ma poi si lasciano andare ed esprimono una contrapposizione tra scuola (come "carcere") e doposcuola, ricco di apprendimenti, aiuti, ma soprattutto della vicinanza dell'educatrice. Riporto uno stralcio significativo:

Amed (15anni, egiziano): "Aiuta chi è in difficoltà, per esprimersi in italiano corretto".

Said (13anni, marocchino): "Per l'educazione, per comportarsi bene".

Intervistatrice: "Queste sono motivazioni che direste a chi non sa perché siete qui, ma io vorrei capire perché venite voi? Cosa ci trovate qui?"

Amed: "Affetto, che non ci danno i prof."

[...]Mandeeep (13anni, indiana): "A me piace lavorar in gruppo"

Manjot (13anni, indiana): "Bello: lavorare con C. [educatrice], non mi piace studiare".

⁶⁸¹ Paroni, 2004 *op. cit.*: 59

⁶⁸² Bonner *et al.*, 2006 *op. cit.*: 32

Più volte nel corso del focus emerge la parola “affetto” riferita all’educatrice o comunque al clima positivo che si respira in quel luogo. Sebbene i ragazzi sappiano quale sia il motivo per cui sono stati indirizzati al doposcuola, tuttavia la cifra della loro presenza è nella relazione con gli altri e soprattutto con C., tanto che apprezzano il lavoro in gruppo e i rapporti personali.

Proprio la contrapposizione tra educatrice e professori caratterizza buona parte dei discorsi dei giovani e i rapporti così diversi che possono creare con queste figure di adulti conferiscono ancora più valore e piacevolezza all’esperienza extrascolastica.

Le relazioni sono punti di forza per i ragazzi e legittimano la loro presenza, anche se raramente il loro coinvolgimento è espresso in modo diretto, più spesso i giovani utenti lo lasciano trasparire in contro luce, come quando convincono altri a frequentare il servizio o quando allo “Spazio” si può osservare quanto segue:

Mia vede Mirko e Marco che si picchiano, va da loro e richiama la loro attenzione, parla con loro e poi cerca di mediare e sedare la lite. Marco le chiede perché lo fa e lei li spiazza: “Mi interessa che non vi facciate male e che si vada tutti d’accordo”.

Mia, dichiarando l’interesse per i singoli compagni e per un’armonia generale, esprime una delle attrattive che il centro ha per lei: stare assieme.

Le mie ricerche sull’extrascuola rivelano dunque che la relazione è un’importante chiave di lettura per molte situazioni, al punto da poter essere considerata una vera e propria unità di analisi, con cui interpretare molte note di campo e capire episodi diversi.

Le relazioni, intese come vincoli più o meno formalizzati che uniscono chi vive in un contesto⁶⁸³, sono caratterizzate da più componenti: “cognitive (riflessione comune), affettive e emotive (accettazione reciproca, ascolto, accoglienza del punto di vista dell’altro, interesse personale), sociali (reciprocità, autorevolezza, simmetria dei ruoli)”⁶⁸⁴ e tutte queste entrano profondamente in gioco nella vita extrascolastica dei giovani stranieri.

Se gli adolescenti, infatti, hanno “bisogno di relazioni autentiche”, che permettano la realizzazione di “esperienze coinvolgenti”⁶⁸⁵, in un territorio multiculturale, proprio queste ci paiono fondamentali per imparare a confrontarsi con le diversità e

⁶⁸³ Fabietti U., Remoti F, 2001 *Dizionario di Antropologia* Zanichelli, Bologna

⁶⁸⁴ Santamaria *et al.*, 2006 *op. cit.*: 61

⁶⁸⁵ Baldini *et al.*, 2005 *op. cit.*: 58-63

sperimentarsi con un'interculturalità quotidiana e legata “alla normalità della vita dei ragazzi...”⁶⁸⁶.

La relazione educativa basata sull'ascolto, il rispetto reciproco e l'accoglienza dell'altro sembra spiegare il “successo” dei rapporti che si instaurano nel contesto extrascolastico al punto che proprio il clima di apertura e disponibilità è apprezzato dai giovani italiani e stranieri. Infatti, una educatrice spiega:

“Vengono con amici già iscritti, non vanno all'oratorio o al C.a.g. dei loro paesi, quando ci sono, hanno problemi a rapportarsi con le istituzioni, invece qui vengono a gruppi, anche le entrate giornaliere sono a gruppi, non arrivano da soli. Anche molti oratori poi non sono attivi o accoglienti.”

Tale testimonianza delinea alcune tendenze importanti: i giovani si sentono accolti e hanno l'opportunità di conoscere altri coetanei, scherzare, oltre ad imparare l'italiano e anche aver modo di far propri sempre ulteriori apprendimenti⁶⁸⁷.

8.2.1 Esperienze nuove

Nell'extrascuola i ragazzi hanno l'occasione non solo di fare incontri, ma anche di sperimentare modi di vivere diversi⁶⁸⁸ e conoscere realtà nuove e impensate.

L'esperienza dello “Spazio”, ad esempio, rappresenta una svolta nella vita delle ragazze sikh che vi hanno partecipato, ma anche per alcuni maschi (fa eccezione Jo, che conosce bene luoghi e occasioni di divertimento cremonesi): per la prima volta possono stare con i coetanei fuori dall'orario scolastico e cercare amicizie con maschi e femmine e anche con ragazzi/e di diversa età.

A volte, alla ricerca di interpretazioni culturaliste, si perdono motivi pratici, ma bisogna chiedersi: come era la situazione prima dell'apertura dello “Spazio”? Le attività del tempo libero spesso erano organizzate in luoghi distanti e non facilmente raggiungibili e talvolta erano a pagamento⁶⁸⁹, quindi venivano scartate dalle famiglie. In paese non esistono palestre, parchi o luoghi per ragazzi, ci sono solo case, un bar frequentato da anziani e l'oratorio. Quest'ultimo, però, restava aperto poco, in genere in orari contigui alla catechesi e quindi la partecipazione ad essa sembrava essere una pre-condizione per accedervi.

⁶⁸⁶ De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 25

⁶⁸⁷ Si veda Galloni, 2007c *op. cit.*

⁶⁸⁸ De Bernardis, 2005 *op. cit.*

⁶⁸⁹ I genitori spesso non hanno grandi possibilità economiche.

Lo stesso scenario si può delineare per i minori sikh presenti nel “Riservato”: per le ragazze questa è la prima occasione di stare con altri coetanei dopo la scuola, perché abitando in casine isolate non hanno modo di allontanarsi senza i genitori; per i maschi, in realtà, l’extrascuola è la prima esperienza di successo. Infatti, come mi spiega Raji, lui e altri connazionali avevano iniziato a frequentare l’oratorio del paese, ma, davanti ad alcune lamentele per la loro vivace presenza, i genitori li hanno tolti. Sarebbe interessante riflettere su tale fatto per più motivi: i genitori sikh lasciano andare i figli in un luogo connotato religiosamente e tornano sulle proprie decisioni per evitare il malcontento dei compaesani, mostrando di tenere al quieto vivere e ad un inserimento discreto, anche se limitato e limitante. Inoltre i piccoli sikh mostrano la loro vivacità in un contesto poco strutturato e forse imitano i compagni italiani, ma le critiche sul comportamento inadeguato cadono su di loro (così come le conseguenze). In tutti i casi l’oratorio non si rivela per questi sikh come un terreno fecondo per la socializzazione e l’extrascuola resta la prima esperienza positiva.

I giovani indiani che frequentano “Aperto”, invece, essendo anche più grandi di quelli degli altri centri osservati, hanno già provato altre forme di socializzazione con connazionali o compagni di scuola stranieri: il bar, la piazzetta del paese, le panchine della stazione. Mancava però uno spazio dedicato a loro e l’hanno trovato nel doposcuola, dove il sostegno allo studio è solo uno dei fattori che legittima la loro presenza.

I centri “Aperto” e “Spazio”, poi, permettono ai giovani indiani, ma soprattutto alle giovani, di esplorare anche luoghi finora sconosciuti, dal momento che ogni tanto organizzano uscite, cene, gite...

Ad esempio, allo “Spazio” la proposta di andare al cinema crea fermento e entusiasmo generali, ma agita particolarmente Mia, che non vi è mai stata prima. La ragazza in realtà è convinta che i genitori non la lascino partecipare, ma quando ottiene il permesso, manifesta tutte le sue preoccupazioni, legate alla piacevole novità, come emerge dal diario di campo:

Mia è estremamente felice, ma esprime anche dubbi e timori, dato che per lei si tratta di un’assoluta novità: prima di partire fa molte domande su cosa sia esattamente un cinema, come è fatto, su come bisogna comportarsi, cosa fare e persino come vestirsi.

Nel “debutto” di Mia al cinema si legge l’impreparazione all’evento, la mancanza di una “socializzazione anticipata”⁶⁹⁰ e il bisogno di acquisire rapidamente e al meglio tutti gli strumenti per “recitare” la nuova parte: deve capire quale luogo e quali “attori” aspettarsi, per comprendere il suo ruolo.

Il centro d’aggregazione, allora, è il luogo dove conoscere aspetti impensati e sperimentare/si in nuovi comportamenti.

8.2.2 L’importanza delle figure adulte

Elemento fondamentale di tutti i centri studiati è il rapporto che si viene a creare tra adolescenti ed educatori. Questi ultimi, infatti, sono consapevoli dell’importanza della continuità della relazione e del fatto che il “presupposto di ogni attività educativa è l’instaurarsi di una relazione riflessiva tra tutti i soggetti presenti”⁶⁹¹. I giovani, dal canto loro, mostrano di cercare ed apprezzare i rapporti con gli educatori, di distinguere il loro ruolo da quello di altri adulti significativi (professori o genitori) e di rafforzare sempre più il legame e la fiducia in essi.

Sia nelle interviste agli operatori (di questi centri e di altri non osservati), sia nell’osservazione partecipante emerge spesso che i ragazzi si fidano con gli educatori e questi rappresentano punti di riferimento per l’ascolto e il confronto.

I racconti, spontanei e attivamente ricercati dai ragazzi, a volte sono suscitati da letture o compiti, che diventano spunti per rivelare difficoltà, ricordi o lasciarsi andare a veri sfoghi; in altri casi sono improvvisi, ma in vari momenti sembrano pensati da tempo e solo in attesa del momento giusto per darvi il via. Tali narrazioni sono gli spazi in cui i giovani riescono ad esprimere pensieri ed emozioni e riflettere vedendo anche altre prospettive, grazie all’aiuto di un adulto. Spesso un primo approccio permette di sondare la disponibilità degli educatori all’ascolto e dopo tali prove i racconti diventano più delicati: episodi di bullismo, difficoltà personali o familiari e così via.

In alcune occasioni, i ragazzi chiedono aiuti concreti, come quando un giorno, al “Riservato”, Amed e Mandeep chiedono a C. di spiegare un modulo dato dalla scuola. L’extrascuola tuttavia viene vissuto da molti come un luogo dove poter esprimere se stessi. Allo “Spazio”, ad esempio, Kama mi racconta con molta emozione e commozione che i suoi compagni le fanno continuamente scherzi pesanti e la isolano: di

⁶⁹⁰ Il termine è mutuato da Goffman (1969: 84) per indicare come l’individuo sia preparato a svolgere il proprio ruolo in una situazione, prima che questa si avveri.

⁶⁹¹ Lazzarini, 2004 *op. cit.*: 27

ciò lei non ne ha mai parlato, perché si colpevolizza, si sente responsabile, pur non capendo dove sbaglia. Vorrebbe risolvere la questione, ma non sa come fare, così ne parla, piange, si fa consolare e ipotizza alcune strategie, ma comunque afferma che avere la possibilità di essere ascoltata e capita è già un sollievo.

Allo stesso modo Jo trova il coraggio di esprimere tutte le sue difficoltà col padre, da cui non si sente compreso, né sostenuto.

Spesso poi, si assiste a veri e propri sfoghi contro gli insegnanti e a critiche verso il sistema scolastico: in tutti i centri, infatti, i ragazzi si lamentano di docenti che non spiegano, che non vogliono siano fatte domande (neppure in caso di incomprendimento), che danno compiti difficili senza capire il livello degli studenti, che non correggono le verifiche e che hanno già un giudizio fisso per ognuno, che non hanno rapporti personali con gli alunni e che fanno preferenze.

In altri casi sono le educatrici a sollecitare discorsi profondi o almeno personali, come quello che riporto qui, successo durante la mia osservazione al centro “Aperto”:

L'educatrice invita Nishan (sikh, 16anni, frequenza occasionale al centro) a raccontarmi quali sono le sue priorità nella vita, lui spiega: “Mangiare, dormire, giocare, poi lavorare e fare soldi”. L'educatrice nota che mancano i sentimenti, come l'amicizia e l'amore. Nishan arrossisce: “Ma io voglio bene a tutti, ho gli amici”, lei chiede se non c'è una ragazza, Nishan nega, una compagna interviene per dire che non gliene basta una. Many commenta che gli piace un'italiana, Nishan sorride -più rosso di prima-... L'educatrice, allora, chiede come si immagina da grande, Nishan spiega: “Lavoro, faccio il meccanico, mangio, dormo, faccio soldi, li spendo... ho una moglie e una famiglia”

In questo episodio, l'operatrice vuole stimolare discorsi approfonditi e non cede alle risposte scanzonate di Nishan, così gli fa notare l'assenza nel suo discorso della sfera emotiva ed entra sempre più nel privato, con la complicità degli altri ragazzi. Nishan capisce subito dove vuole arrivare l'educatrice e lo mostra col suo rossore, ma non sembra sentirsi invaso dalle sue domande, tanto che sa come uscirne: chiude il discorso unendo alle prime parole quelle sollecitate dalla sua interlocutrice, senza però affrontare realmente il tema. I ragazzi, quindi, mostrano di scegliere che rapporto avere con gli adulti, quando, come e cosa raccontare loro, o come schivare domande o ancora ironizzare.

Come afferma De Bernardis⁶⁹², la relazione educativa con adulti significativi si origina e si consolida nella quotidianità e nella “normalità” della vita dei ragazzi.

Il legame che si crea tra adolescenti e adulti, del resto, non è solo importante in sé, ma sembra agevolare anche gli incontri e gli scambi tra pari, così se la socializzazione è una difficoltà dell’integrazione soprattutto per i più grandi, la figura di un educatore può essere un aiuto significativo⁶⁹³.

9. Strategie all’extrascuola

Anche per interpretare il comportamento dei giovani sikh nell’extrascuola cercherò di mostrare quali strategie utilizzano.

9.1 *Imparare guardando*

Osservare gli altri, capire come si muovano, quali comportamenti attuino, quali stili siano più consoni all’ambiente è uno sforzo costante dei giovani sikh. Guardando infatti, comprendono, imparano, interpretano e tengono sotto controllo la situazione, gli adulti e i pari.

I significati di questo *imparare guardando* variano a seconda delle circostanze. A volte si osserva per capire una persona, come ad esempio, quando un giorno all’extrascuola “Aperto”, i ragazzi vogliono conoscermi, studiando le mie reazioni. Infatti, Muny mentre legge ad alta voce, insieme a Many e Fatima (un’altra compagna di classe, egiziana), scoppia in una risata contagiosa, tanto che tutti ci associamo alla risata, senza saperne la ragione. In questo caso, quando chiedo a Muny il motivo, Many mi studia, guarda che reazioni ho e poi guarda l’amico.

Quello che appare significativo è appunto lo sguardo di Many, che indaga la mia reazione e sembra la sentinella della situazione, pronto a cogliere l’espressione o un possibile mio segno di fastidio ed avvisare il socio.

In tutti i centri, poi, si può constatare che i ragazzi si studiano, si lanciano occhiate d’intesa e si interrogano senza parlare. Allo stesso modo Many e Muny anche quando fanno i compiti si tengono sempre d’occhio: ad esempio ad un certo punto i due si

⁶⁹² De Bernardis, 2005 *op. cit.*: 25

⁶⁹³ Napoli, 2005 *op. cit.*

dividono e si mettono a fare materie diverse su tavoli distanti. Many, però, ogni tanto controlla cosa fa l'amico, poi quando può prendersi una pausa va da Muny a parlare, per poi tornare al suo posto appena si accorge che Anna, l'amica con cui sta lavorando, riprende a scrivere.

Osservare i pari è molto tipico anche allo "Spazio", non solo per sapere cosa fanno gli altri o per intendersi, ma anche per imparare aspetti nuovi. Ad esempio, mentre alcuni ragazzi italiani e indiani commentano le varie storie d'amore di Mara, una compagna italiana, le due sikh presenti (Mia e Kama) osservano ed ascoltano attentamente tutti i protagonisti, poi vedono Mara baciarsi con un ragazzo e sembrano incantate dalla scena. Un amico, Luca, cerca invano di distrarle e così chiede loro provocatoriamente perché guardano, le due sikh allora distolgono rapidamente lo sguardo e fingono di fare altro, per tornare subito dopo a scrutare la scena, indisturbate. Più tardi mi chiederanno perché a Mara non dispiaccia che si parli di lei in termini di ragazza "facile" e ammetteranno che non si aspettavano di assistere ad un bacio appassionato davanti a tutti. Quindi le due sikh si fanno coinvolgere dal comportamento e dalle storie di Mara e forse con il loro interesse cercano di comprendere le idee e gli atteggiamenti non solo della giovane, ma più in generale quelli delle italiane.

All'"Aperto" si assiste ad un altro esempio di *imparare guardando*, legato però al desiderio di capire la situazione nella sua interezza:

Radu (rumeno) porta via degli oggetti a Lina (altra rumena), che urla in L1 con forza, lasciando tutti a bocca aperta. Lui si diverte (forse perchè tutti lo stanno guardando) così continua, finché Lina si alza e lo colpisce più volte con l'ombrello, la volontaria si ammutolisce e sgrana gli occhi, ma non interviene, mentre Muny partecipa dicendo: "Ahi, che male" e si abbassa come per schivare lui i colpi, che proseguono anche perchè Radu non cede. Many, invece, dopo aver osservato bene la scena guarda le reazioni degli altri, così incrociamo lo sguardo e mi fa segno che Lina è davvero arrabbiata. Tutto sembra fermarsi e si riprendono i compiti quando di nuovo Radu "ruba" qualcosa a Lina, che lo prende a schiaffi con forza, mentre si parlano in L1. Di nuovo tutti guardano, anche perchè il rumore degli schiaffi risuona nella stanza. Many sembra perplesso e osserva attentamente i due protagonisti e poi gli altri. Si accorge che io e l'educatrice stiamo commentando la cosa e allunga il collo per capire.

È interessante notare, al di là dell'accaduto (che indica pure la presenza di conflitti nel doposcuola), gli sguardi di Many che non sono rivolti solo ai due attori della scena, ma anche agli spettatori, come se volesse così capire la normalità o meno della situazione, le diverse reazioni e quindi le nostre idee. Probabilmente nella sua strategia vi è pure il

tentativo di comprendere la figura della donna in un contesto diverso dal suo. È significativa anche la diversità di atteggiamento di Muny, che partecipa quasi in prima persona, pur non intervenendo, e Many che non si fa sfuggire nulla, ma anzi cerca di capire parole e espressioni facciali di ogni presente.

Quindi, guardando, si imparano azioni e reazioni altrui, si capiscono stati d'animo, caratteristiche personali, strategie, si inquadrano situazioni, ci si fa delle idee su modalità comuni di comportamento e aspetti culturali: tutti elementi utili per sapere quali sono le aspettative e le regole di un contesto e scegliere quale ruolo interpretare.

9.2 Ribalta e retroscena

È frequente verificare nei centri osservati, ma soprattutto in “Aperto”, un buon rispetto delle regole e momenti di evasione rari e controllati quando l'operatore è vicino ai ragazzi, mentre se questi non c'è o è impegnato in altro, la situazione cambia: gli utenti si scatenano in tutto ciò che sarebbe proibito, non diversamente da quanto succede a scuola. In “Riservato” e “Spazio”, in realtà, tale differenza è meno marcata perché i ragazzi si concedono degli strappi alla regola anche se le educatrici li osservano, ma – come è intuibile- il tutto è amplificato se non c'è tale controllo. Il cambiamento si spiega bene con la teoria della *ribalta* e del *retroscena*, già vista per le classi scolastiche: quando l'adulto può non badare al minore, questi si sente in un retroscena e quindi fa quanto vuole, viceversa se pensa o sa di essere al centro della scena si comporta come ci si aspetta da lui. Infatti, al “Riservato”, dove l'aula presenta una disposizione scolastica con i banchi paralleli e la cattedra davanti, le femmine cercano di mettersi in ultima fila, nella convinzione di essere più defilate e quindi più libere.

Più volte, poi, sia come educatrice, sia come osservatrice ho constatato che, ad esempio, mentre il mio sguardo è su un libro, i giovani si sbizzarriscono con sussurri, gesti, sguardi, ma basta chiedere se devono dire qualcosa, se hanno capito e così via, che ogni volta si ottiene il silenzio tipico di chi si ricompone. Spesso, inoltre, i minori rispondono rapidamente di aver inteso tutto, perché hanno intuito che questa è una buona strategia per non avere attenzioni su di sé e liquidare le attenzioni altrui. Un giorno durante l'osservazione ad “Aperto” si verifica quanto segue:

Noto gesti volgari di Muny fatti verso Sony e gli afferro la mano bloccandolo, lui mi chiede cosa faccio [...] Sony esclama: “Ha visto, capisce”...

I ragazzi non si immaginano di essere visti e, quando qualcuno smente la loro sensazione, si stupiscono. Dal commento di Sony sembra, infatti, che l'essere scoperti sia in contrasto con le loro aspettative e le loro precedenti esperienze.

Sempre nel medesimo doposcuola, del resto, i sikh e l'amico filippino sfruttano un allontanamento della responsabile in modo strategico, tanto che annoto il seguente episodio:

L'educatrice va in ufficio, Many e Nishan estraggono una bottiglia dallo zaino e bevono [...] Many dice che è al limone, mi chiedo se è vodka, si guardano e mi guardano, intanto anche Muny beve...

Al momento, mentre assisto alla scena, ipotizzo che non userebbero l'alcol così tranquillamente in quel luogo, perciò penso sia acqua, ma poi avrò la prova che si trattava di vodka. Sebbene sarebbe interessante riflettere sul fatto che essi assumano alcol nonostante sia vietato dalla loro religione, mi limito a constatare come essi scelgano di farlo davanti agli altri compagni, ma lontano dagli occhi dell'operatrice. Mi sembra di poter affermare che qui abbiamo un retroscena, dato dall'assenza momentanea dell'educatrice, che avrebbe proibito tale comportamento, ma pure una ribalta rispetto ai pari. Il piccolo gruppetto è consapevole delle diverse regole: l'accettazione del bere da parte dei compagni e della cultura giovanile⁶⁹⁴, il divieto all'interno della famiglia, della collettività sikh (e infatti quel giorno i protagonisti di tale evento sono anche gli unici sikh presenti) e del doposcuola. I giovani quindi scelgono strategicamente dove e quando recitare la loro parte.

9.2.1 Nel retroscena: attività parallele

Ogni momento del retroscena è buono per dare il via ad una serie di *attività parallele*: ad esempio i maschi rispondono alle domande che le ragazze si sussurrano ad un altro tavolo o ridacchiano commentando quanto succede, oppure affrontano discussioni sportive, o ancora si raccontano dei loro amori. “Ciò che trasversalmente segna e connota le esperienze di aggregazione dei ragazzi è il parlare, il raccontarsi, a sé e agli altri”⁶⁹⁵. Comunque, in genere, nel retroscena i più grandi chiacchierano o scherzano, mentre gli utenti di “Spazio” e “Riservato” più facilmente giocano.

⁶⁹⁴ Amendolea *et al.* (2003) del resto affermano che alcune azioni, come farsi uno spinello, sono trasversali alle culture. Inoltre, sull'influenza del gruppo dei pari per compiere attività devianti si rimanda, tra gli altri, a Galloni (2006; 2007c), Grasso, Grosso (2004).

⁶⁹⁵ Baldini *et al.*, 2005 *op. cit.*: 63

Raji, ad esempio, è attratto dal coetaneo marocchino, che ha gravi problemi relazionali e crea difficoltà all'educatrice e ai compagni. Raji si fa coinvolgere da lui, tanto che la spiegazione o l'attività svolta al doposcuola sembrano meno importanti di quanto fa l'amico.

Sanjiv, sempre al "Riservato", osserva gli altri e fa giochi silenziosi usando fogli e altro materiale scolastico, oppure sfoglia le figurine di calciatori e di wrestling.

Al doposcuola "Aperto", in genere i maschi parlano tra loro, ma qualche volta le loro attività parallele consistono in giochi improvvisati, come quello annotato sul mio diario di campo:

Simona (rumena) scopre che la pioggia ha bagnato il muro e, toccata l'acqua, appoggia la mano sul collo di Sony, che spostatosi per la sensazione, ride e fa lo stesso gioco con lei e poi con Many che, scrivendo, non aveva colto cosa stava succedendo. La volontaria li richiama tutti duramente e si rimettono a scrivere. Sony chiude la finestra.

Allo "Spazio" i maschi si divertono a fare scherzi e ad indagare sulla vita privata dei compagni, ma anche le femmine partecipano volentieri a queste forme di conoscenze, facendo domande, leggendo diari, ma più spesso ascoltando i discorsi altrui o origliando.

Le femmine, però, si concedono anche parentesi "femminili", parlando di cerette, accessori moda o mostrandosi gioielli e altri oggetti. Come esempio tra i tanti scelgo quello accaduto un giorno al "Riservato":

C. riprende il compito, quando vede Mandeep e Miriam (14anni, egiziana) che parlottano tra loro e le guarda, i maschi si voltano subito e Amed le critica ad alta voce: "Ma guarda quelle due cosa fanno?", loro si stanno guardando i bracciali e non colgono, C. le richiama, le due si scusano e si rimettono attente.

Le ragazze non disturbano, solo l'educatrice coglie che sono distratte e ciò fa sì che i maschi le rimproverino.

Non sempre le attività parallele sono divise per genere, anzi, come si è visto anche prima, spesso ragazzi e ragazze si stuzzicano, sono interessati gli uni agli altri e, come ammette Nishan un giorno, l'obiettivo è vedere le ragazze del doposcuola e "provarci". Le curiosità sulle donne, la loro psicologia e la loro anatomia, accomunano infatti i maschi in una complicità giocosa che sembra tenerli in disparte dalle ragazze, per studiarle meglio⁶⁹⁶. Tuttavia, il più delle volte anche quelle attività parallele, che

⁶⁹⁶ Quindi non in funzione difensiva contro possibili innamoramenti, come sostiene Pietropolli Charmet (2005), ma come studio preparatorio.

appaiono a prima vista separate, poi si rilevano “miste” per genere solo ad uno sguardo più attento.

9.2.2 Nella ribalta: routines e finte

Quando i giovani sono al centro della scena, o appunto alla *ribalta*, si possono notare come mettano in atto le “routines”⁶⁹⁷, ossia azioni abituali, prevedibili, quasi scontate, che hanno un valore rassicurante per chi le attua e sono facilmente interpretabili per chi vi assiste.

Vi sono dei rituali di presenza, che consistono ad esempio nei prolungati saluti iniziali in varie lingue o nelle infinite uscite e reingressi quando si deve andare via. Riporto un esempio, fra i tanti, osservato al doposcuola “Aperto”.

Many vede arrivare dei compagni rumeni e un'ivoriana e saluta in rumeno gli uni e francese l'altra, poi si volta verso me per farmi notare che sa più lingue [...] poi “batte un cinque” a Sony. Anche Nishan allunga la mano per batterla e Many fa il gesto e poi la ritira (come una finta mossa), ridendo... Dalla finestra Many vede arrivare Muny ed esclama: “Arriva quello sfigato di m...”, [...] gli va incontro e fa la finta mossa anche con lui.

Come si può intuire da questa descrizione, i saluti -verbali e non- sono un ingrediente importante delle relazioni e della stessa presenza al doposcuola, ma sono anche una routine, a cui dare vita e rispondere in modo quasi automatico. Sebbene si possa notare sia l'attenzione alle lingue d'origine altrui, sia l'adesione alla cultura giovanile, vorrei puntare l'attenzione sulle routines e sulle finte, che in questo caso rendono non scontata la routine stessa.

Proprio la finta diverte, ma anche tiene in sospeso l'altro, che non capisce subito le reali intenzioni: è un mettere alla prova sé come attori e gli altri come pubblico. Per rendere più chiaro il concetto, trascrivo una nota di campo appuntata al doposcuola “Aperto”:

Sony finge di scassinare un impianto-luce che è già rotto e Nishan lo copia subito, poi Nishan gli dà un calcio ridendo, Sony di scatto: “Così no, non va bene, calci non si danno, io non te li ho mai dati”. Nishan, pensando scherzi, lo rifà, ridendo ancora, e Sony ripete la stessa cosa duramente e precisando che non scherza. Many allora dà una pacca a Sony e lui replica che così va bene.

Come si intuisce qui la finta è a più livelli, la prima è quella di Sony, subito imitata dall'amico. Da questo punto in poi si susseguono tutta una serie di finzioni, il cui confine con la realtà pare sfuggire agli stessi protagonisti. Soprattutto lo scatto verbale

⁶⁹⁷ Corsaro, Molinari, 1999 *op. cit.*: 62

di Sony lascia i suoi amici in sospensione: sta scherzando o no? Gli sguardi e i tentativi successivi d'azione dei ragazzi sono alla ricerca di comprensione.

Altro copione o routine consolidata, che emerge pure da questo evento, è il contatto fisico come lotta e insieme gioco. In tutti i centri osservati i maschi soprattutto continuano a fingere di picchiarsi, ma spesso la realtà supera la simulazione e restano i lividi...

9.2.3 Le modalità scolastiche che si insinuano tra ribalta e retroscena

Capita talvolta che durante la ribalta i ragazzi utilizzino alcune modalità d'azione e di intervento tipici del contesto scolastico: chiamano le educatrici "prof." o alzano la mano per chiedere la parola o l'attenzione.

Mandeep, ad esempio, è molto fedele agli schemi della scuola: parla solo se interpellata e alza sempre la mano, segue le spiegazioni, guarda e chiede aiuto all'educatrice, suggerisce all'amica e così via... Partecipa attivamente al doposcuola e sfrutta al massimo tale occasione, ma trasferisce quanto ha imparato a scuola in questo luogo.

Proprio al "Riservato", del resto, si notano le maggiori modalità scolastiche espresse durante la ribalta: ciò pare dovuto all'età dei ragazzi, alla strutturazione del doposcuola, che tra l'altro ha sede nella stessa scuola media, alla sua funzione chiara per gli utenti, ma anche alle modalità dell'educatrice, che si siede alla cattedra e in qualche caso si avvale delle armi dell'insegnante, come emerge anche nella seguente osservazione:

C. chiede se non studiano, Amed spiega che stanno parlando, lei sorride, ma poi Amed chiede se li valuta, C. conferma e tutti si guardano preoccupati, Raji fa l'espressione come per dire: "Aiuto" e indagano su voti e pagelle. C. spiega che lei dice come si comportano ai loro professori.

Lo spauracchio dei voti è presente anche fuori dalla scuola e da una parte agita i minori, dall'altra li attiva e rende l'impegno prioritario rispetto alle chiacchiere.

A volte, però, le modalità acquisite a scuola emergono pure nel retroscena. Come per le attività parallele, già sperimentate nelle aule scolastiche ed esportate nel contesto extrascolastico, anche per gli aiuti succede lo stesso. I ragazzi danno prova di tutte le tecniche di suggerimento apprese per schivare brutti voti e sostenere gli amici: esattamente come durante le interrogazioni, i giovani sussurrano o fanno il labiale della risposta, si mandano messaggi, mimano, nonostante la posta in palio sia nettamente diversa. Un esempio emblematico, tratto dalle osservazione ad "Aperto", è il seguente:

L'educatrice inizia a far L2 con delle neo-arrivate e Sony, Many ed Anna (albanese) partecipano suggerendo, cercando di parlare in francese per farsi capire dalle ragazze...

I giovani suggeriscono alle neo-arrivate, ma l'operatrice non le sta interrogando, nessuno darà loro dei voti, né si aspetta che queste giovani abbiano già delle competenze in italiano. La modalità scolastica, quindi, ha il sopravvento anche quando non è necessaria e anzi può essere controproducente (perché distrae le giovani neo-arrivate).

9.3 Strategie di sopravvivenza

Se gli obiettivi dei genitori indiani consistono nel fornire un aiuto ai propri figli per le attività didattiche, i giovani sikh osservati, invece, mostrano di non apprezzare il tempo dedicato all'impegno scolastico. Essi allora, come gli altri iscritti, mettono a frutto una serie di strategie per coprire l'esistenza di qualche compito o almeno tentare una condivisione del lavoro, con l'obiettivo di ridurre gli sforzi e passare il più velocemente possibile al gioco e alle chiacchiere. Queste tecniche, che definisco di *sopravvivenza*, sono uguali a quelle adottate a scuola e si possono verificare in tutti i centri extrascolastici osservati, ma in particolare allo "Spazio", perché dopo lo studio è già prevista una fase ludica, quindi finire prima vuol dire guadagnare più tempo per il "bello" del centro. Negli altri doposcuola, invece, lo spazio sottratto allo studio serve per "socializzare" in modo libero, ma senza disturbare gli altri e quindi a volte tali intervalli sono più ristretti e controllati.

Inizio dal descrivere quanto succede allo "Spazio".

Le poche motivazioni, le difficoltà riscontrate nell'apprendimento, qualche rapporto complesso con i docenti, in generale, rappresentano un ostacolo al lavoro quotidiano al centro d'aggregazione e trovano corrispondenza nel desiderio dei ragazzi (italiani e stranieri) di sfruttare al massimo il tempo libero dalla scuola per svagarsi. I sikh, ad esempio, non manifestano alte aspettative rispetto al proprio futuro e quindi non si riesce a fare leva su tale aspetto per creare interesse all'impegno scolastico. L'unica eccezione è Sara, che appare determinata a diplomarsi ed a mostrare a sé e agli altri le sue capacità: lei cerca aiuto dagli educatori per colmare lacune o apprendere meglio, ma proprio per questo, spesso, l'ambiente scanzonato dello "Spazio" le risulta dispersivo. Per le altre ragazze sikh, invece, fare i compiti è noioso e complesso, ma soprattutto

impedisce di dedicarsi alle confidenze, quindi bisogna cercare di risolvere il problema il più velocemente possibile, indipendentemente dai risultati. Lo stesso si può dire per Jo: studiare è solo una perdita di tempo, che limita il suo divertimento e di cui non vede neppure i possibili frutti, dal momento che egli vuole lavorare e, pur disprezzando il mestiere del padre (mungitore), sembra disposto a farne uno simile.

Quando i compagni di classe affrontano qualche compito comune, c'è la speranza di poter copiare e ogni tentativo va nella direzione del minimo sforzo, piuttosto che della condivisione del lavoro.

I giorni precedenti agli esami di terza media, ad esempio, allo "Spazio" si vuole proporre un ripasso di matematica. Dopo varie proteste dei ragazzi, che ritengono di non averne bisogno (nonostante siano in bilico tra sufficienza e non), tutti accettano.

Jo copia il procedimento da Iva (compagna italiana), [...] continua a perdere tempo, parlare in dialetto cremonese con Luca (croato), finché l'educatrice lo sgrida con forza. Jo dice che a lui non serve fare matematica: sa già che farà male la prova d'esame, ma non gli interessa.

Il nostro sikh, quindi, è consapevole delle sue difficoltà, ma sceglie di non superarle: non sfrutta i possibili aiuti del doposcuola e, anzi, attua le strategie di sopravvivenza che ha perfezionato a scuola. La sua indifferenza non è scalfita neppure dagli esami di licenza media: egli preferisce continuare a usare le vecchie tecniche (copiare), piuttosto che concentrarsi.

Qualora poi i giovani siano i soli a dover fare un particolare compito, cercano di essere aiutati il più possibile, da compagni o educatori, come emerge dalla seguente osservazione:

Kama deve cercare sul libro una definizione, ma ora segue un discorso, ora l'altro e si perde, senza andare avanti. Dopo varie esortazioni, dice che non l'ha trovata.[...] Infine la legge rapidamente inventando le parole e passa ad un'altra materia. Chiedo di ripetermi prima la definizione: non la sa, ma inventa.

Kama vuole che qualcuno la aiuti e, usando la frase topica "non riesco", mette in scena un "copione" consolidato. Avere qualcuno che fa per lei, rinunciando a provare da sola altre tecniche davanti alle difficoltà, è una strategia di sopravvivenza, che permette di ridurre gli sforzi e dedicarsi al suo maggiore interesse: ascoltare discorsi o pettegolezzi dei coetanei. Allo stesso modo in questo caso, non avrebbe terminato il compito e, facendo finta di niente, sarebbe passata ad altro.

Scene simili si possono individuare anche negli altri centri extrascolastici, in “Aperto”, si vedono spesso i ragazzi dividersi i compiti da svolgere e poi passarseli. Il gruppo fornisce occasioni di sostegno reciproco: chi è più bravo in una materia spesso aiuta attivamente gli altri. Qualora, poi, i più piccoli vedano che i grandi hanno i loro stessi libri di testo, se li fanno portare per copiare gli esercizi già svolti e corretti.

In certi casi, però, sembra che pure l’attività di copiatura costi troppo, perché diventa un tempo perso per lo svago, come emerge dalla trascrizione di un’annotazione, tratta dal quaderno di campo:

Muny suggerisce che lui e i suoi compagni scrivano un riassunto del testo per poi studiarlo a casa [...] Solo Muny e Many prendono un foglio per scrivere, gli altri dicono che poi faranno delle fotocopie.

Ogni sforzo deve essere limitato e tutte le attività vanno economizzate, anche estrarre un foglio e scrivere. Questo conferma che il tempo per studiare (anche se è ridotto) sembra sempre molto per il ragazzo, mentre quello per stare con gli amici pare troppo poco⁶⁹⁸. I ragazzi non trovano un senso nel fare i compiti, l’unico obiettivo che hanno è quello di fingere di aver fatto il proprio dovere con le educatrici al doposcuola e con l’insegnante il giorno seguente.

In alcuni casi, bisogna però sottolineare che è la stessa educatrice di “Aperto” a chiedere una collaborazione, valorizzando le competenze di tutti e tale cooperazione elimina barriere d’età e sesso, dato che si vedono anche giovanissimi affiancarsi ai più grandi per spiegare qualche regola linguistica, per far loro un disegno, un esercizio di matematica... Più spesso, tuttavia, chi deve aiutare, fa addirittura il lavoro dell’altro, perché così impiega meno tempo che non stando a spiegare e inoltre questo servirà per ricevere un simile favore al momento opportuno.

Al “Riservato”, invece, non si fanno compiti per casa, ma le attività (per lo più di alfabetizzazione) proposte dall’educatrice sono spesso da svolgersi in gruppetti. I maschi sikh in tali circostanze, però, consapevoli della fatica necessaria, tendono a allungare lo sguardo sui lavori dei vicini ed a mettere in atto le stesse strategie di sopravvivenza già viste. Le due femmine indiane ci tengono a fare bene, come se fossero a scuola, così davanti alle difficoltà cercano per lo più aiuti diretti dell’educatrice, seppure qualche volta non disdegnino di copiare.

⁶⁹⁸ Berto F. et al., 2006 *Preadolescenti vagabondi in cerca d’identità* in “Animazione sociale” 2, anno XXXV, n. 190, pp. 25-56

10. Declinazioni di intercultura

Se ho già sottolineato il bisogno dei ragazzi indiani di avere luoghi di socializzazione, è interessante osservare come si declinano le forme aggregative che i giovani mettono in atto spontaneamente nei contesti extrascolastici.

La letteratura, come è stato detto, afferma la tendenza a privilegiare circuiti socialmente omogenei e quindi della stessa origine nazionale o linguistica, ma nella mia analisi la componente etnica è solo uno, seppure importante, degli elementi in gioco. Come si è visto, al doposcuola “Aperto” Muny, filippino, è un membro importante di un gruppetto di sikh e in particolare è molto legato a Many: tra questi ragazzi, in comune non c’è né lingua, né cultura, né religione, solo il genere e una forte sintonia. Allo stesso modo al “Riservato”, le tre femmine, due sikh e un’egiziana scelgono di unirsi tra loro, separandosi quando possono dai maschi. Le tre trovano temi di discussione simili, hanno interessi da condividere, esattamente come avviene per il gruppo maschile: sikh ed egiziani, insieme al coetaneo marocchino, sanno sempre di cosa parlare, come divertirsi, cosa scambiarsi. Non diversamente succede allo “Spazio”: Mia preferisce spesso stare con le compagne italiane, piuttosto che con Kama e Sara, che invece passano volentieri il tempo con le educatrici. Ancora, Jo sceglie compagnie composite per genere, provenienza e religione. Il comune denominatore, se mai, è lo stesso modo di fare, lo stile di vita, la voglia di sperimentarsi in qualche comportamento nuovo...

Sebbene, quindi, le ricerche in ambito di socializzazione si concentrino su criteri etnici, sembra si debbano considerare anche altre componenti, e tra queste appare estremamente rilevante quella di genere, che crea una sorta di “solidarietà”⁶⁹⁹ maschile o femminile.

Inoltre, proprio perchè la cultura dei pari è “qualcosa di dinamico”⁷⁰⁰, i giovani con la condivisione di una loro cultura ci mostrano che sanno mettere in scena nuovi “modi culturali” e sviluppare diversi mezzi di integrazione⁷⁰¹.

Se questo vale per le amicizie consolidate, è anche vero che spesso gli adolescenti indiani (soprattutto i maschi) cercano strade possibili di interazione con chi conoscono meno. I saluti nelle lingue d’origine dei compagni ne sono un esempio. La lingua,

⁶⁹⁹ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 179

⁷⁰⁰ Gomes, 1997 *op. cit.*: 112

⁷⁰¹ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 180

quindi, considerata elemento simbolico in grado di mantenere i confini tra gruppi⁷⁰², a volte diventa proprio il segno di un'attenzione agli altri, come si può constatare nella seguente osservazione svolta al doposcuola "Aperto":

Many e Muny vedono un ragazzo albanese e cercano di parlargli, ma lui non capisce. Chiedono allora ad Anna di dire una parolaccia in albanese e poi la ripetono subito. Anna allora fa la traduzione della parolaccia in italiano per il connazionale; Muny e Many la sgridano perché non si dicono quelle parole, lei ride.

I due amici cercano di stare assieme il più possibile, ma senza chiudersi nella loro solida coppia, infatti essi osservano gli altri e tentano di coinvolgerli, magari con un parola che può sempre venir utile, la parolaccia, e che insieme diverte. In questo caso, poi, si può leggere sia una certa giocosa complicità maschile, nel momento in cui la ragazza (Anna) non può dire la parolaccia, sia il desiderio di spazi segreti (come dirò in seguito) con codici privati e inaccessibili ai più.

In alcune circostanze al doposcuola "Aperto" i neo-arrivati sono aiutati nell'inserimento dai connazionali, che traducono per loro e spiegano come funziona l'extrascuola, ma in genere, indipendentemente dalla nazionalità o dalla lingua, vengono coinvolti dagli altri con diverse strategie d'accoglienza. Si osserva spesso la disponibilità e l'interesse dei giovani verso i compagni; si trovano pure modi di superare alcuni problemi, tra cui appunto quello linguistico, come si può notare dall'osservazione riportata ora:

Entra Zu (un cinese, arrivato da poco sia in Italia, sia al doposcuola), Sony e Muny gli chiedono come sta, questi risponde solo "bene"... I due gli domandano se conosce un giocatore di basket cinese, lui annuisce soddisfatto, allora gli chiedono se gioca a basket e, visto che non risponde, glielo mimano e sempre a gesti gli spiegano che a loro piace questo sport... Zu sorride divertito.

Se sport e musica per i giovani sono in genere aggreganti⁷⁰³, viene da pensare che in contesti multiculturali tale loro funzione abbia significati molto più importanti: "la giovane generazione immigrata cerca nel gruppo la dimensione del pari, quello che cioè aiuta a sentirsi pari"⁷⁰⁴. Il "diritto alla somiglianza"⁷⁰⁵, che per alcuni autori è uno degli obiettivi dei centri aggregativi, appare *in primis* un'esigenza dei giovani stessi.

⁷⁰² Colombo, 2005b *op. cit.*

⁷⁰³ Lupi M.R., 2003 *Ragazzi e ragazze elbani. L'adolescenza: un mare profondo* in Ulivieri (a cura di), *op. cit.*, pp. 185-251; Jaasma M.A., 2002 *Friendship: The core Value for Sixth Graders Engaged in Interethnic Encounters* in "Communication Education", Vol.51, N.2, pp.152-167

⁷⁰⁴ Rizzotti P., 2006 *I giovani immigrati a Milano: adattamento evolutivo, integrazione e orientamenti dei consumi* in Valtolina *et al.*, (a cura di), *op. cit.*: 212

⁷⁰⁵ Ambrosini, 2004c *op. cit.*: 43

Back e Baumann⁷⁰⁶, infatti, svolgendo le loro ricerche in alcuni quartieri multietnici di Londra, scoprono che i giovani parlano un linguaggio con idiomi misti (ad esempio, afrocaribici e inglesi), ascoltano musica di differenti provenienze e danno prova di diverse intersezioni quotidiane tra culture.

Non diversamente, nel contesto italiano, Gobbo⁷⁰⁷ afferma che le relazioni orizzontali tra pari testimoniano un'avvenuta integrazione, che si può notare ad esempio con l'uso del dialetto o degli stessi giochi e che fa apparire agli autoctoni italiano il compagno immigrato.

10.1 Alla ricerca di spazi segreti

Se spesso la diversità appare presentata dalla letteratura e dall'opinione pubblica come un dato di realtà, a cui i ragazzi non possono sottrarsi, sebbene lo vorrebbero, l'osservazione ai centri d'aggregazione mette in luce come la situazione sia più articolata. Non si può, infatti, prescindere dal considerare l'alterità in relazione ai processi di consapevolezza e di *agency* dei giovani: essa, dunque non viene subita, ma giocata strategicamente per interessare gli altri, unirli attorno ad un tema o viceversa per trovare spazi privati, marcare il proprio territorio e concedersi margini di libertà.

Ad esempio, al "Riservato" cosa insegnare ai compagni della propria lingua d'origine diventa oggetto di discussione e contrattazione tra sikh e mostra le varie strategie usate dai ragazzi, come si osserva dalla seguente annotazione di campo:

Manjot mi spiega che Raji parla sempre in "indiano" con Sanjiv perché se ne approfitta, può dir quello che vuole, anche le parolacce, così nessuno capisce. [...] Miriam vuole che le indiane insegnino anche a lei qualche espressione indiana: loro le insegnano, le correggono la pronuncia, Miriam si gira verso Sanjiv e ripete quanto ha appreso, lui guarda le ragazze, che ridono. Miriam ci prende gusto e si fa tradurre: "È pazzo", Raji dà calci a Manjot, le tira la treccia, dicendo: "Ora basta, non dovete insegnar l'indiano". Le due continuano, ridendo, Raji dà altri calci, sempre più arrabbiato, spiegando: "Io non so tanto l'indiano e non capisco tutto, non voglio che mi dicano cose che non capisco", Mandeep: "Ma se sai tutte parolacce indiane!", ridono.

Apprendere dagli altri, attività e strategia che come ho avuto modo di mostrare è molto diffusa e utile, è particolarmente interessante se in gioco c'è la diversità. La lingua

⁷⁰⁶ Back, 1996 *op. cit.*; Baumann, 2003 *op. cit.*

⁷⁰⁷ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 178

altrui, infatti, crea curiosità e ilarità e assume dimensioni ludiche quando diventa l'occasione di imparare qualche parola, come per Miriam, o di insegnare e valutare la pronuncia, come per le sikh. Se condividere alcuni termini punjabi diverte Mandeep e Manjot, questa attività suscita perplessità a Sanjiv, ma è a Raji che proprio non piace. Il ragazzo, che usa la sua lingua per avere più margini d'azione e concedersi parole altrimenti proibite, finge di temerne un utilizzo improprio e di non saperlo gestire.

Raji vorrebbe mantenere l'esclusività, così come si verifica anche allo "Spazio" dove i giovani sikh non vogliono che la cultura indiana sia raccontata a tutti. Capita allora che quando i compagni fanno domande precise su aspetti religiosi o culturali, i sikh affermino di non esserne a conoscenza, di non praticare nessuna usanza indiana, di non saper tradurre in italiano alcuni termini specifici. Un giorno Luca vuole capire cosa si mangia in India e nessuno dei presenti risponde, solo Kama spiega che non si ricordano (sebbene lei e la sua famiglia siano stati da poco in patria), perché ormai le mamme cucinano pasta e cotolette, avendo imparato i piatti locali. In un'altra occasione gli utenti italiani chiedono notizie sui turbanti, vorrebbero conoscerne il senso, ma Mia abbozza una spiegazione, dichiarando che è un simbolo religioso, che sarebbe troppo difficile rendere comprensibile a chi non è sikh. I giovani autoctoni, allora, cercano un mio aiuto, sapendo che conosco tale realtà, ma Kama si affretta a dirmi che non devo fornire informazioni, perché poi queste potrebbero essere usate contro di loro. I sikh, infatti, sono consapevoli della delicatezza di ogni notizia che appare "esotica": essa potrebbe ritorcersi a loro danno durante una lite, un diverbio o una presa in giro.

La stessa cautela si nota anche in altre circostanze, come emerge nelle note di campo tratte dall'osservazione in "Aperto":

Anna chiede a Many di tradurre una parola punjabi che Muny dice sempre, lui non vuole, ma chiede come la sa: ad Anna l'ha insegnata Nishan. Anna ha intuito sia una brutta parola perché l'ha detta a Sandeep (altra sikh che ogni tanto frequenta il doposcuola) e lei ha risposto che doveva prima parlare a Nishan, che non deve metter in giro queste parole.

La lingua d'origine è uno strumento potente che permette di avere spazi segreti: il codice comunicativo resta per pochi, ma non solo per i connazionali. Muny, infatti, impara alcune parole punjabi, soprattutto quelle "brutte" e così condivide con i suoi amici un linguaggio privato, che però sfugge a tale dimensione nel momento in cui Muny si appropria in tal modo di quella parola, da trasformarla in un intercalare. A quel punto, davanti alla curiosità di Anna, Nishan dà il suo contributo, insegnandola, pur

senza svelarne il significato. Se si traduce in italiano si scopre il gioco. Quindi questa espressione è ripetuta da più persone, ma nessuno rompe davvero l'arcano di un linguaggio segreto. Many indaga e non spiega, Sandeep lascia intendere con la sua reazione che si tratta di una parolaccia, ma il senso resta oscuro. Sandeep, tuttavia, dimostra anche una sua presa di posizione netta: promettendo di rimproverare il connazionale, manifesta il suo desiderio di limitare certi termini e offrire un'immagine di indiani educati. Sarebbe interessante anche riflettere sul ruolo di questa ragazza: non solo è attiva e determinata nel suo proposito, ma vuole sgridare un maschio, dando prova di come le giovani non si percepiscano né sottomesse né passive.

Del resto, un educatore di un altro centro d'aggregazione (non oggetto di osservazione) mi spiega che i maschi del suo C.A.G. spesso provocano alcune compagne indiane, che solo a volte reagiscono dicendo parolacce in italiano, mentre in genere rispondono in punjabi. Le sikh così, con la loro lingua materna, usano un'arma di difesa potente: mostrano di capire la situazione e reagirvi nei modi in cui hanno una buona competenza. Tuttavia, tale scelta appare strategica, dal momento che permette di evitare rimproveri: se dicessero parolacce in italiano, sarebbero capite da tutti, ma in L1 possono sfogarsi senza problemi.

La ricerca di un linguaggio comune, ma segreto non si limita all'uso della lingua d'origine, anzi a volte spazia tra idiomi diversi. Al doposcuola "Aperto", infatti, si vedono gli utenti impegnarsi nella costruzione di spazi privati, come nella seguente annotazione:

Muny e Many cercano ogni motivo buono per avvicinarsi ad Anna, le parlano, ci giocano, le toccano le gambe..., lei ride e si lamenta bonariamente. I tre iniziano un discorso in inglese sul sesso, ma poiché vedono che li ascolto, passano a un misto rumeno-italiano.

Se alcune lingue non appaiono franche o sicure come vorrebbero i giovani, allora si tenta di sperimentare un codice alternativo, basato su una sovrapposizione di idiomi diversi. In gioco, come si nota in questo caso, non vi è solo o tanto la peculiarità nazionale e linguistica, ma la ricerca di momenti comuni dove essere liberi di esprimere sé stessi o pensieri altrimenti censurati⁷⁰⁸. Se il gruppetto dei pari con cui si vuole condividere questa esperienza è composto da connazionali, allora le strategie usate sono

⁷⁰⁸ Del resto anche allo "Spazio" giovani italiani e non condividono, e allo stesso tempo conservano gelosamente per pochi eletti, alcune parole inventate. Queste espressioni sono ripetute in varie circostanze e scritte ovunque, alcune sono diventate dei tormentoni, ma il significato è rimasto oscuro a chi è fuori dal gruppo.

quelle di proteggerlo dagli altri con lingue e usi culturali specifici, magari anche con il richiamo all'identità etnica o religiosa. Viceversa, se si scorge la possibilità di estendere il proprio gruppo a persone non-indiane, non si avverte più la necessità di chiudersi tra connazionali e quindi si va alla ricerca di una lingua comune. Essa può essere l'italiano o una lingua veicolare, ma può essere pure trasformata e inventata se serve un codice segreto.

10.2 Difficoltà dell'intercultura

Persistenza di pregiudizi, diffidenza o amicizie tradite completano il quadro di un quotidiano che cerca di diventare buona prassi di convivenza (e in parte vi riesce), ma che presenta anche molte difficoltà.

Gli incontri resi possibili dall'esistenza di tali centri extrascolastici non sempre hanno buon esito e spesso inciampano in episodi che manifestano conflittualità e competizione. Se stare assieme e affidarsi le proprie confidenze, permette agli adolescenti di conoscersi, mettersi alla prova, acquisire consapevolezza⁷⁰⁹ sulla diversità quotidiana, tuttavia a volte manca la volontà o la capacità di uscire dagli stereotipi o di conoscere davvero l'altro. Si assiste spesso ad esplosioni verbali di rabbia o risse. Al doposcuola "Aperto", ad esempio, si possono osservare tensioni, come la seguente:

L'educatrice riporta una calma, apparente, dopo una rissa, ma dopo poco Daniel (albanese) litiga con Nishan per una squadra di calcio e gli dà del "negro di m..."

Quegli epiteti attribuiti agli stranieri dagli autoctoni sono a tal punto diventati comuni nella vita di questi giovani da essere riciclati dagli stessi immigrati l'uno contro l'altro. Consapevoli della crudeltà di nomignoli, insulti o prese in giro, che rendono sovrapponibili razzismo e bullismo, gli adolescenti stranieri riproducono le stesse forme discriminatorie che subiscono: l'esclusione dal gruppo, dispetti, ridicolizzazioni...

Anche negli altri centri si possono descrivere episodi in cui l'offesa parte da etichette consolidate e stereotipate. Allo "Spazio", ad esempio, Kama apostrofa Luca: "Albanese", facendo sì che Luca, croato, si offenda. Come ho detto altrove⁷¹⁰, Kama non sbaglia involontariamente la nazionalità del compagno, perché Luca ribadisce spesso la sua provenienza e vuole differenziarsi dalla popolazione albanese. Kama

⁷⁰⁹ Lupi, 2003 *op. cit.*

⁷¹⁰ Galloni, 2007c *op. cit.*

quindi attribuendogli tale nome vuole offenderlo due volte, una a livello personale e l'altra rifacendosi al luogo comune per cui "albanese" sarebbe non tanto, o non solo, un aggettivo che indica la nazionalità, ma anche un marchio negativo⁷¹¹. La sikh, perciò, utilizza con consapevolezza una critica consolidata, mostrando di conoscere le armi in suo possesso per ferire Luca.

Le ostilità e la competizione tra iscritti, però, non vanno imputate esclusivamente ad un discorso culturale, perché anche tra sikh si possono osservare tali dinamiche. Ad esempio, allo "Spazio", un giorno tutti parlano della bocciatura di Kama, mentre questa è assente, alcuni sembrano dispiaciuti, invece Mia ridacchia quasi soddisfatta. I compagni mostrano stupore per l'atteggiamento di Mia (*"Ma che s*****, ridi nonostante sia tua amica?"*; *"Non ti dispiace?!"*), così lei conferma: *"No, non mi dispiace tanto"*.

Il comportamento di Mia in tale circostanza sorprende ragazzi e adulti, perché le due sono spesso assieme e non ci si aspetta una rivalità tanto forte. Tuttavia questo ci porta a riflettere sulla complessità delle relazioni e ci mette in guardia da frettolose conclusioni sui rapporti interpersonali in sé e sulla realtà dei centri aggregativi. Voglio dire che le finalità (dichiarate o implicite) dell'extrascuola spesso includono la facilitazione dell'incontro tra giovani, dell'integrazione tra italiani e stranieri (o almeno tra stranieri di diversa provenienza) e spesso gli sforzi di educatori, amministrazioni e associazioni in tal senso sono palesi ed importanti. Di fatto, però, accanto a buoni esempi di interazione tra ragazzi, indipendentemente dalla loro nazionalità, esiste ancora tanta strada da percorrere e il mio obiettivo non è quello di dare un'immagine edulcorata di tale realtà, ma cercare di sottolinearne punti di forza e di debolezza.

11. Conclusioni

I risultati emersi dalle etnografie qui presentate ci portano a guardare la socializzazione dei giovani migranti in tutta la sua complessità, senza cadere in quei facili allarmismi che connotano i gruppi dei pari come dediti a "comportamenti marginali e devianti"⁷¹², né in rappresentazioni rosee e poco realiste.

⁷¹¹ Tra le popolazioni immigrate, gli albanesi sono quelli più spesso associati a stereotipi negativi, come affermano anche Palidda (2000) e Perrone (1998).

⁷¹² Salviati, 2004 *op. cit.*: 16

Come ho sottolineato in questo capitolo, i giovani stranieri e i sikh, nello specifico, scontano diverse difficoltà nei processi di inclusione sociale. Lo spazio fuori della scuola è spesso costellato da solitudine e isolamento. Quando vi sono le condizioni, allora, partecipare ad un centro extrascolastico rappresenta un'esperienza rilevante e significativa.

Se per gli utenti dei C.a.g, in genere, si è visto che tale proposta educativa spesso riesce ad incidere positivamente sui loro percorsi evolutivi⁷¹³, portando effetti in termini identitari, ma anche contribuendo a creare legami fiduciari tra giovani e istituzioni⁷¹⁴, tali dimensioni appaiono particolarmente urgenti per gli adolescenti immigrati.

Il punto di forza di tali realtà aggregative per i sikh, come ho detto, consiste soprattutto nell'opportunità di conoscere altri coetanei, giocare, scherzare e costruire "esperienze di ordinaria convivenza" in una "sorta di agorà giovanile"⁷¹⁵. Questa è la chiave per capire la loro partecipazione, ma si presenta anche come una sfida sempre più importante nella società multiculturale.

Da più parti si riconosce la necessità di "costruire luoghi, opportunità, percorsi, che generino vicinanza tra le persone [...]. Questo può avvenire soprattutto nei microcosmi..."⁷¹⁶ e quindi i doposcuola e i centri d'aggregazione possono assumere non solo il compito di facilitare i processi di socializzazione, ma anche di educazione interculturale in senso ampio. Infatti, tra "diritto alla somiglianza" e scoperta delle differenze, l'educazione extrascolastica sembra porsi come un laboratorio privilegiato per sperimentare "nuove modalità di convivenza e promozione sociale"⁷¹⁷.

In realtà, sebbene si parli tanto di diversità e si sostenga che l'obiettivo dei centri aggregativi sia quello "di superare barriere culturali" e avviare un "processo di riconoscimento delle *differenze* e delle *radici*..."⁷¹⁸, tuttavia ci pare che le osservazioni mostrino un bisogno di appartenenza e socializzazione, che trascenda il tema dell'alterità, così impostato. Intendo dire che l'efficacia dell'extrascuola in ambito interculturale sembra profilarsi nella sua azione di stimolo alla formazione di modelli positivi di convivenza e punti di riferimento, in cui riconoscersi e costruire sentimenti di

⁷¹³ De Stefani, 2006 *op. cit.*: 36

⁷¹⁴ Dugone S., 2006 *Quotidiani laboratori di cittadinanza* in "Animazione sociale" 2, a. XXXVI, n. 200, pp. 43- 49

⁷¹⁵ Marmo, 2006 *op. cit.*: 56

⁷¹⁶ Santamaria *et al.* 2006 *op. cit.*: 51

⁷¹⁷ Ambrosini, 2004c *op. cit.*: 43

⁷¹⁸ Valencia Leon *et al.*, 2005 *op. cit.*: 159

appartenenza, piuttosto che in progetti che puntino su differenze culturali, senza considerare la capacità di *agency* del soggetto.

L'impegno e le buone testimonianze di queste realtà potrebbero essere da stimolo ed esempio, ma rischiano anche di fallire se non si affida nuovamente alla comunità il suo "ruolo educativo"⁷¹⁹ e si lascia all'improvvisazione tali funzioni. Per concludere, faccio mie le indicazioni di alcuni ricercatori:

“per migliorare il livello di competenza civica e partecipazione sociale degli immigrati stranieri è necessario che sia l'istituzione a muoversi verso l'immigrato, mentre è improduttivo che avvenga il contrario”⁷²⁰.

⁷¹⁹ Santamaria *et al*, 2006 *op. cit*: 51

⁷²⁰ Cologna, Breveglieri, Novak, Granata, 2003 *Conclusioni* in Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) *op. cit*: 228

Capitolo 7

Gli italiani descrivono i sikh

1. Introduzione

Le percezioni dei sikh da parte degli italiani (in particolare, insegnanti e operatori⁷²¹) paiono degne di nota perché costituiscono *l'altra faccia della medaglia*, ossia forniscono informazioni sul rapporto che viene a crearsi tra autoctoni e immigrati e consentono di guardare a tale relazione da più punti di vista. Se nel passato si era prestata attenzione a come la stampa cremonese rappresentasse tale collettività⁷²², ora vorrei dare voce a insegnanti, operatori, ma anche a gente comune, nella convinzione che l'immagine riflessa dai media sia solo uno dei volti pubblici che la presenza sikh assume nel contesto locale. Inoltre, considererò la rappresentazione di sikh che le Amministrazioni pubbliche hanno, di fatto, veicolato tramite alcune produzioni cinematografiche⁷²³.

La letteratura, del resto, ha spesso affrontato questo discorso, mostrando (e contestando) la tendenza a considerare omogenei gli asiatici, senza vederne le diverse distinzioni interne, dovute non solo alla provenienza, al gruppo etnico o alla religione, ma anche a differenze di status e condizioni socio-economiche, oltre ad aspetti generazionali e di genere⁷²⁴. Se gli studi internazionali sottolineano che gli asiatici vengono visti ora come minoranza modello, ora come teppisti e da anni affermano l'esistenza di pregiudizi e razzismi⁷²⁵, altre indagini mostrano un peggioramento delle situazioni di vita da quando, dopo la strage dell'undici settembre, anche tali minoranze sono considerate un pericolo⁷²⁶. In alcune ricerche, inoltre, si è osservato che gli insegnanti sono più propensi ad aiutare le ragazze che non i maschi proprio perché le percepiscono vittime

⁷²¹ Per operatori si intende: educatori, animatori, mediatori, alfabetizzatori e responsabili di progetti che lavorano per lo più nell'ambiente extrascolastico (dopo-scuola/centri d'aggregazione) o che entrano nella scuola come esterni, con ruoli e compiti specifici di accompagnamento e sostegno ai ragazzi stranieri.

⁷²² Galloni F., 2002b *Turbanti che non turbano: le immagini dei sikh nella stampa locale* in Compiani M.J, Galloni F., *op. cit.*, pp.111-146

⁷²³ Come si vedrà nel paragrafo 4, nel 2003 e nel 2004 alcuni Enti pubblici hanno finanziato la realizzazione di un video sugli indiani, così è stato prodotto sia *Filo di Luce* (del regista Fasano), sia *Un Po d'India* (della regista Casini).

⁷²⁴ Lee, 2006 *op. cit.*; Baumann, 2003 *op. cit.*

⁷²⁵ Raj D.S, 2000 *Who the hell do you think you are? Promoting religious identity among young Hindus in Britain* in "Ethnic and Racial Studies" v.23, n.3, pp.535-558; Gibson, 1987 *op. cit.*; Shain, 2003 *op. cit.*

⁷²⁶ Ngo, 2006 *op. cit.*; Verma, 2006 *op. cit.*

di un sistema patriarcale⁷²⁷. Quindi l'idea, che gli autoctoni si fanno su una collettività, accompagna e influenza le modalità d'interazione e molte volte i docenti credono di aiutare i propri studenti di minoranza, ma in realtà agiscono in base a pregiudizi⁷²⁸. Le percezioni degli italiani, in questo caso, ci danno il polso della situazione ed entrano direttamente in azione quando si ha a che fare con gli indiani.

2. I sikh visti dagli insegnanti: chi sono e come sono

Indagare come, in particolare, gli insegnanti descrivono alunni e famiglie sikh pare utile sia per tracciare un quadro d'insieme sulla presenza indiana nelle classi italiane (che, come è stato già segnalato, in ambito cremonese è numericamente rilevante), sia per riflettere sull'immagine che i docenti hanno di questi studenti, nella convinzione che essa si rispecchi nei loro comportamenti, percezioni e aspettative.

Innanzitutto, capire chi sono questi sikh non è scontato né immediato, infatti, c'è chi ha dei dubbi nell'identificarli (una docente: *“Ci sono altri colorati, ma sono egiziani, marocchini... I maschi indiani sono quelli con un turbantino, vero?”*) e chi fatica ad acquisire nozioni su di essi e la loro cultura... Non mancano persone che cercano di farsi un'idea “impressionistica” sui propri studenti, senza avere reali conoscenze: un giorno, infatti, ascolto la descrizione di una docente su una studentessa sikh, che conosco. La sua professoressa la considera *italiana*, crede sia nata in Italia e questo perché parla benissimo l'italiano. La donna, quindi, abbina competenze linguistiche e nazionalità, senza cercare di conoscere la storia pregressa della giovane e rendendo esplicito (anzi, amplificando) un sentore comune, per cui acquisire l'italiano è segno di integrazione. In tal caso, però, sapere che la ragazza ha imparato in pochi anni la lingua avrebbe contribuito a dare una maggiore considerazione ai suoi sforzi.

Una volta compresa la nazionalità, comunque, resta per il docente il passaggio, non facile, di voler capire altri aspetti: ad esempio, un'insegnante mi spiega che le sue alunne non sono né sikh né hindu. Non sa dirmi la loro religione, ma afferma che una ha dichiarato di essere “altro”, ma non sa definirlo... l'altra allieva, invece, è “Kaur”⁷²⁹ e i

⁷²⁷ Lee (2006), ad esempio, lo nota per i Hmong.

⁷²⁸ Come nota Pang (2006)

⁷²⁹ Kaur è l'appellativo che accompagna i nomi delle donne sikh, anche se attualmente non è un indicatore assoluto di tale appartenenza religiosa. Il fatto, però, che la ragazzina abbia tale nome e i fratelli portino il turbante potrebbe far pensare correttamente che la sua famiglia sia sikh: forse in tal caso è la giovane a non riconoscersi in tale fede o, invece, semplicemente non la vuole dichiarare.

fratelli hanno il turbante, però lei nega di essere sikh. I suoi non parlano italiano perciò non vi può essere un chiarimento. La professoressa, quindi, è curiosa di afferrare quegli aspetti personali, che invece le giovani non svelano, forse non solo perché non sanno fornire spiegazioni, ma anche perché non vogliono: è presumibile che ritengano questi aspetti troppo privati e/o non necessari alla vita scolastica. Inoltre, spesso gli alunni stranieri sentono un'eccessiva insistenza sulla loro 'diversità' a scuola⁷³⁰.

A volte, poi, si considera unicamente la dimensione culturale della differenza e se ne rischia di dare una visione stereotipata⁷³¹, infatti è facile incorrere in comode (e spesso inconsapevoli) generalizzazioni e in pregiudizi. Ad esempio, una professoressa mi descrive gli indiani come "lenti" e fa una distinzione in base al genere: mentre le ragazze "si scantano fuori, i maschi no... comunque si vede che indiani/e sono abituati ad obbedire".

Le giovani indiane sono qui viste come più vivaci e reattive, mentre, indipendentemente dal genere, si afferma una predisposizione all'obbedienza e quindi alla passività, ribadita anche in altre testimonianze (su cui, però, tornerò in seguito). Si incontrano, infatti, altri casi di generalizzazione:

"Non danno problemi di comportamento, ma sono passive, non hanno iniziative, non fanno richieste".

L'insegnante qui descrive le alunne come troppo tranquille, senza tenere conto del fatto che non avanzare richieste non è segno esclusivo di passività, ma può essere indice di timidezza, riservatezza o ancora di una diversa concezione del ruolo d'alunna. Bisogna aggiungere pure che forse le studentesse in questione non sentono il bisogno di proporre qualcosa ai loro insegnanti.

Anche alcune difficoltà sono lette in termini culturali: mi viene detto che non riescono molto bene in educazione fisica "perché non si muovono, non sono abituate e hanno problemi di dieta... mangiano in modo da appesantirle". Se la difficoltà in ginnastica può essere un dato oggettivo per qualcuna, qui viene considerata una condizione comune, ma soprattutto include la ricerca di cause. L'assenza di abitudine al movimento e la dieta non-equilibrata sono un pre-giudizio, dal momento che sono generalizzazioni e presuppongono implicitamente che stili di vita diversi da quello occidentale siano per forza poco adeguati.

⁷³⁰ Come ricorda Van Zanten (2003)

⁷³¹ Gobbo F., 2003e *C'è una giostra nel futuro?* in Gobbo F. (a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, pp. 209-245

Nonostante l'indagine etnografica abbia messo in luce la tendenza da parte dei docenti a ricorrere spesso a generalizzazioni e stereotipi per descrivere i propri alunni indiani, questo non esaurisce lo spettro delle percezioni che gli insegnanti si sono costruiti. Infatti, la necessità di fare dei distinguo è talvolta ravvisata dagli stessi docenti, che ricordano non solo le differenze individuali, ma anche l'importanza del contesto e del cambiamento:

“Si dice che le femmine sono timide... ma non è detto, alcune sono molto vivaci e non penso sia solo per la cultura se alcune sono silenziose, poco partecipi alla vita scolastica, ma penso sia per abitudine: il modo d'insegnare è diverso là, ci sono punizioni corporali e perciò sono abituati a ascoltare attenti, così qua... ma dopo un po' si lasciano andare e si comportano come tutti. Non è chiusura di carattere, se non in qualche caso.”

D'altra parte, se la tendenza a trarre da alcune conoscenze personali, o dai sentito dire, elementi validi a descrivere l'intera collettività è un processo comune, che ha, tra l'altro, lo scopo di massimizzare le risorse cognitive⁷³², si ritiene di dover porre una particolare attenzione a tali fenomeni, perché proprio dalla comunicazione si sviluppa la riproduzione sociale del razzismo⁷³³.

2.1 Le risorse degli alunni indiani

Nella traccia della mia intervista ai docenti era sempre domandato quali fossero le risorse dei giovani sikh, tuttavia, spesso le risposte⁷³⁴ scivolavano rapidamente verso la sottolineatura di aspetti problematici (e quindi più urgenti).

I punti di forza della presenza sikh, però, sono riscontrati soprattutto nel loro comportamento.

“Educati e rispettosi. Non danno problemi, anzi”.

La maggior parte delle descrizioni prende l'avvio da impressioni simili: gli indiani sono apprezzati per la loro educazione e lo stile di stare a scuola, anche se c'è chi precisa che hanno *“potenzialità individuali diverse”* e il loro modo di affrontare la scuola varia a seconda dell'anno d'arrivo in Italia e della scolarizzazione pregressa⁷³⁵.

⁷³² Sulle spiegazioni e sugli effetti della categorizzazione e della generalizzazione si veda Villano (2003).

⁷³³ Come ricorda Van Dijk (1994)

⁷³⁴ Tra le risorse citate c'è una certa capacità manifestata in alcune materie, come matematica, inglese e informatica.

⁷³⁵ Come è anche sottolineato da alcuni lavori sociologici (Colombo C., 2007; Bosisio *et al.*, 2005; Rumbaut, 2004) e antropologici (Bedogni, 2004; Gibson, 1987)

I professori li descrivono come “*facili da affrontare*”, perché non sono aggressivi, sono attenti, curiosi, tenaci e “*sanno aspettare*”, come se avessero una pazienza che deriva dalla “*cultura di tante vite*”. Se da un simile pensiero si immagina che tale tranquillità sia trasmessa culturalmente (con una sorta di semplificazione del *karma*), in realtà, proseguendo il dialogo, emerge l’idea di un’influenza genetica: per l’insegnante in questione, infatti, questa calma è “*trasmessa geneticamente*”⁷³⁶. La dimostrazione di ciò, per lei, si ha parlando con gli indiani stessi, dal momento che dicono sovente: “*Con calma*”... e così sembrano avere addirittura un effetto terapeutico, visto che la professoressa afferma: “*Calmano anche me*”. La combinazione di filosofia religiosa e biologia, quindi, non solo interpreta gli atteggiamenti degli indiani, ma addirittura affascina l’autoctono, che si fa assorbire dal gusto dell’esotico. Sarebbe interessante capire, però, come tali fattori potrebbero spiegare quei comportamenti irruenti visti in alcuni sikh⁷³⁷.

Riguardo l’atteggiamento verso la scuola, poi, sebbene ci siano docenti che fanno dei distinguo⁷³⁸, la maggior parte fornisce un quadro totalmente positivo e li presenta motivati, maturi; qualcuno dice perfino:

“Hanno capacità di decentramento, mentre gli italiani sono centrati su sé... Lavoriamo sul decentramento e loro riescono, hanno grande capacità di capire l’altro, mentre coi nostri si fatica...”

È interessante osservare, innanzitutto, una continua contrapposizione noi-loro, in cui non solo si ha una doppia generalizzazione, ma gli indiani appaiono migliori degli italiani. Per alcuni, infatti, l’obiettivo chiaro degli indiani è la ricerca di un miglioramento, tanto che mentre gli autoctoni non sanno spiegare cosa li spinge a scuola, i sikh, invece, snocciolano vari punti (“*Sanno quello che vogliono, gli altri sono inconsapevoli*”). L’idea di una buona consapevolezza per il proprio futuro è vista, poi, come più forte per le ragazze indiane, come racconta una docente:

“Le femmine che ho avuto sono volenterose, motivate, costanti, in casa sono molto responsabilizzate e si vede che sono abituate alla costanza dell’impegno, è nella loro natura il fare. Trovano motivazione e trasferiscono qui quanto assorbito in famiglia: la dedizione al lavoro, la consapevolezza degli sforzi...”

⁷³⁶ Per una critica a tale impostazione si rimanda a Alotta, 2007; Baumann, 2003; Taliani, 1999.

⁷³⁷ Galloni, 2000 *op. cit.*

⁷³⁸ “*Ci sono quelli molto impegnati, altri poco, forse sono poco maturi o sono le famiglie che non li stimolano...*”

La buona volontà, l'impegno, la diligenza sono così percepiti come frutto sia di un'educazione familiare sia di un'attitudine naturale, che riescono ad essere esportate nella quotidianità scolastica. Qualcuno, poi, proprio per tali caratteristiche e per l'importanza della famiglia, considerata “*un riferimento*” per i figli, contrappone nettamente i sikh a “*altre etnie*” e fa trasparire una preferenza verso i primi.

Bisogna aggiungere che le considerazioni sostanzialmente positive di cui godono gli indiani da parte degli insegnanti fanno sorgere il sospetto che siano la proiezione di quanto immaginano la ricercatrice si voglia sentir rispondere, ma qualcuno ammette che c'è una “*buona predisposizione*” degli insegnanti perchè:

“*I docenti trovano forse affinità, ad esempio agli indiani importa molto la famiglia e la famiglia li segue a scuola e in extrascuola, questo piace molto...*”.

Si può parlare, allora, di “*pregiudizi positivi*”⁷³⁹, infatti, Aime ricorda che gli asiatici non vengono in genere associati all'immagine di immigrato sgradito⁷⁴⁰. Del resto va precisato che tale raffigurazione positiva trova riscontri anche fuori dalla realtà italiana: in una ricerca sulle rappresentazioni dei docenti francesi su alcuni gruppi di minoranza, gli asiatici risultano quelli descritti meglio per comportamento, attitudini, capacità personali e successo scolastico⁷⁴¹. Allo stesso modo Gillborn in Gran Bretagna individua da parte degli insegnanti differenti aspettative verso le minoranze e nota che gli asiatici sono tra i più considerati⁷⁴². Per tanto si può dire che lo stile degli indiani è apprezzato dagli autoctoni e tale stima ne influenza positivamente i rapporti.

2.2 Alcune ombre della presenza sikh

Nonostante i docenti forniscano un quadro sostanzialmente positivo sui sikh e, anzi, spesso li contrappongano a altre popolazioni⁷⁴³, tuttavia rispetto al profitto, accanto a spaccati soddisfacenti, si riscontrano visioni più sfumate e vi sono pure giudizi negativi:

⁷³⁹ Genovese, 2003 *op. cit.*: 14. Va precisato che in alcuni casi sono i risultati scolastici positivi degli immigrati a dare vita a stereotipi positivi (Zanfrini, 2006b).

⁷⁴⁰ Aime, 2004 *op. cit.*

⁷⁴¹ Durand B. *et al.*, 1994 *Stereotipi e pregiudizi. Gli allievi asiatici, magrebini, zigani, visti attraverso le rappresentazioni degli insegnanti* in Mezzani M. *et al.*, *La fabbrica del pregiudizio* ECP, Fiesole, pp.21-26

⁷⁴² Gillborn D, 1997 *Racism and reform: new ethnicities/old inequalities* in “British Educational Research Journal” 23, pp. 345–360.

⁷⁴³ Gli stessi insegnanti ammettono di avere valutazioni differenti a seconda dei gruppi stranieri (Besozzi, 1998). Nella mia ricerca più volte vi è una contrapposizione in questi termini: “*La maggior parte è ben preparata, soprattutto rispetto agli arabofoni, gli indiani non sono mai [...] analfabeti o pochissimi*”.

“Si cava proprio poco da loro... in genere visto che se vanno bene con me, vanno bene anche in altre materie posso dire che in 4 anni ho conosciuto tra i vari indiani solo 2 con buoni risultati. Gli altri sopravvivono, altri non hanno voglia, vengono solo per il diploma, così lo bocci un anno e poi che fai? Lo fai transitare in altra classe anche se non lo merita...”

La diversità individuale, per gli intervistati, spiega bene le differenti motivazioni e gli esiti variabili, non sempre positivi. L’insuccesso è interpretato solamente come discorso personale e responsabilità dell’alunno: sembra non esserci spazio per chiedersi quale ruolo giochi il contesto o quali strategie messe in atto dalla scuola siano efficaci⁷⁴⁴.

In altre testimonianze, poi, emergono altre difficoltà, come quelle relazionali, viste come strettamente correlate alla differenza culturale:

“Sono isolati, soffrono il conflitto culturale, ad es. una ragazza indiana bigia⁷⁴⁵, ha il fidanzato italiano ma la famiglia non lo sa, bigia per quello. La scuola ha chiesto di vederlo perché non risulta essere un bravo ragazzo, ma lui non si è mai presentato a scuola.”

Proprio questo isolamento è letto come problema culturale ed è degno di nota il fatto che la scuola risponda, a quelli che crede conflitti culturali, con una presa in carico totale. Stupisce che i professori vogliano vedere il fidanzato dell’alunna, innescando poi una complicità difficile da gestire (nel momento in cui non lo direbbero alla famiglia). Questo sconfinamento di ruoli sembra essere spiegabile con una sorta di familismo: la scuola sostituisce i genitori, in questo caso ritenendoli non in grado di capire la situazione della giovane⁷⁴⁶. Viene in mente la critica a quel tipo di lavoro educativo che, nei confronti del diverso, si propone di “dirozzarlo per facilitare la sua integrazione”⁷⁴⁷, infatti, l’obiettivo della scuola sembra qui quello di permettere alla ragazza di sganciarsi dall’educazione familiare.

2.3 Identità: aspetto cruciale!

Nei colloqui e nelle interviste fatte ai docenti ho notato quanto (a loro) preme soffermarsi sul tema identitario; infatti, in qualche occasione questo aspetto viene posto

⁷⁴⁴ Su tale argomento, però, si rimanda al cap. 4.

⁷⁴⁵ *Bigiare* è un’espressione locale usata per indicare l’assenza ingiustificata da scuola, senza che i genitori ne siano a conoscenza.

⁷⁴⁶ Non diversamente da quanto segnalato da Singh Ghuman (2001). Su tale aspetto si tornerà in seguito, qui mi limito a citare Sen (2005), che avverte il dominio della cultura occidentale sulle percezioni e le interpretazioni.

⁷⁴⁷ Genovese, 2003 *op. cit.*: 177. Wolcott (2004) del resto avvertiva che l’aula non deve esser un luogo in cui imporre dei cambiamenti di valori.

come *conditio sine qua non* per concedermi l'intervista. Ho in mente un caso in particolare, quello di un professore che, prima di iniziare, mi chiede se mi occupo di identità religiosa, perché –dice- capire quella è essenziale, non trattarla è, invece, una mancanza di comprensione. L'insegnante mi racconta così la sua "teoria" per cui esiste un blocco unico tra identità nazionale, culturale e religiosa. Mentre per gli indiani esso è monolitico, per gli italiani non c'è più tale coesione⁷⁴⁸. Nel corso del colloquio, però, si rammarica del fatto che i suoi alunni non sappiano molto della loro cultura.

Il mio interlocutore parte da una convinzione, segno di una riflessione personale sul tema, e propone una teoria che contrasta le più attuali concettualizzazioni. Sebbene, forse, l'uomo non sia tenuto a conoscere come si muove la letteratura specialistica o le ricerche nel settore, colpisce come egli contrapponga l'identità italiana e quella indiana in modo antitetico e senza vederne possibili connessioni.

Rispetto alla struttura monolitica descritta, mi sembra di poterla negare da più punti di vista. Innanzitutto il forte desiderio dei sikh di vedere riconosciuto il Punjab come uno stato autonomo mi pare mini a livello storico e politico il concetto di coesione. Anche dal punto di vista personale, poi, alcuni giovani intervistati si dichiarano orgogliosi di esser sikh e non indiani, e la loro scarsa conoscenza degli aspetti ascrivibili alla cultura indiana sembra possa incrinare ulteriormente la certezza del docente. Le ricerche internazionali, infine, confermano che gli indiani adottano diverse identità a seconda del contesto⁷⁴⁹.

Spesso nel corso delle interviste, comunque, gli insegnanti forniscono descrizioni accurate dell'aspetto identitario, come in questo caso:

“Chi si mimetizza, cambia abbigliamento, parla bene la L2, non vogliono parlare di India... Invece c'è chi mantiene un'identità forte, soprattutto le ragazze, con modi indiani, abiti... faticano a capire la L2. Apparentemente non c'è osmosi neppure tra i due gruppi. Per le differenze familiari, ma anche dipende dall'età d'inserimento e dal gruppo con cui stanno...”

Per questo docente, i gruppi di pari, in cui si trovano gli indiani, sono divisi in base all'identità etnica più o meno forte, senza considerare altri fattori⁷⁵⁰ (la simpatia individuale, le scelte dovute ad affinità o vicinanza, anche geografica, la conoscenza

⁷⁴⁸ Egli parla di “identità stabile e rassicurante della loro cultura (che) si contrappone a quell'identità frammentata, plurima della post-modernità”

⁷⁴⁹ Leonard, 1999; Thandi, 1999 *op. cit.*; Ballard, 2000 *Panth, Kismet, Dharm te Qaum: Four dimensions in Punjabi Religion* in Singh Pritam, Thandi S. (eds.) *Punjabi Identity in a Global Context* Oxford University Press, Delhi, pp. 7-37

⁷⁵⁰ Sul tema delle amicizie in ambito interculturale, si rimanda a Costa (2007).

precedente o legami familiari, ma anche gli aspetti religiosi o socio-economici). Quello che, però, mi colpisce è che il professore sovrapponga l'identità a quelli che possono essere letti come diversi gradi di adattamento o possibili strategie messe in atto dai giovani per affrontare la realtà italiana. La sua distinzione manichea inquadra, per me, gli estremi di un *continuum* nel modo di porsi dei giovani sikh e interpreta alcuni aspetti esteriori (gli abiti, gli atteggiamenti) come scelte esclusivamente identitarie. Anche la lingua pare essere vista, da una parte, come un'arma per la mimetizzazione e, dall'altra, come una forma di resistenza.

A mio modo di vedere, invece, i due ritratti possono corrispondere anche a due diverse condizioni: quella di chi è in Italia da tempo e ha imparato e fatto propri linguaggi e stili tipici dei pari e quella di chi sta ancora effettuando il proprio inserimento nella realtà italiana. La famiglia, l'età d'arrivo in Italia, il gruppo di appartenenza, insieme alle convinzioni personali (tra cui quelle religiose) sono elementi significativi che influenzano le modalità con cui i giovani decidono di comportarsi. Le rappresentazioni di sé che i ragazzi mettono in campo, quindi, per me non vanno spiegate solo in termini di identità, ma come scelte dettate anche da elementi esterni, contestuali e in molti casi temporanei. Inoltre, anche se le persone hanno “un senso d'appartenenza” al gruppo “non significa automaticamente che sviluppino una consapevolezza d'identità”,⁷⁵¹ anche perché esso è “sperimentato come un sentimento” che si forma “in maniera duttile [...] attraverso la relazione degli uni con gli altri”,⁷⁵².

La propensione, poi, degli indiani a stare in gruppi di connazionali sembra vista soprattutto come una scelta, sebbene si ammetta che potrebbe essere pure una difesa e una conseguenza rispetto alle discriminazioni:

“Si vedono in gruppi, anche se di classi diverse, si trovano per l'intervallo, fuori scuola... sia per difendersi dalle discriminazioni che ci sono, sia per scelta. A volte, soprattutto le femmine sono in difficoltà verso le coetanee poco vestite, che dicono parolacce, che provocano i maschi e in un caso la ragazza indiana mi ha confidato di non sentir la loro moralità e di giudicarle male.”

Il professore scivola in questo discorso sulle difficoltà relazionali dei giovani stranieri e punta sul problema della moralità, forse perché ne è stato maggiormente colpito. Di fatto, nel corso delle mie osservazioni ho notato come l'opinione delle sikh sui comportamenti non-adeguati delle italiane sia un interessante indice di come spesso gli

⁷⁵¹ Aime, 2004 *op. cit.*: 104

⁷⁵² Gobbo, 2003c *op. cit.*: 12

indiani osservino/valutino gli autoctoni e traggano la conclusione che i valori sikh siano pari o superiori a quelli occidentali. Proprio per questo si può parlare di *adattamento senza assimilazione*, nel senso che gli indiani decidono di fare propri solo quegli stili funzionali al loro successo in terra di migrazione, ma mantengono saldi i valori originari, soprattutto in tema di moralità, e si attengono ai modelli di comportamento insegnati in famiglia. Tra l'altro, Ogbu sosteneva che gli immigrati vivono “mondi culturali duali, distinti tra mondi culturali esteriori e mondi culturali interiori”⁷⁵³ e per i sikh tale teoria è stata verificata in precedenti ricerche⁷⁵⁴.

Del resto anche la letteratura ci invita a non considerare la tendenza degli stranieri a frequentare *reti etniche*⁷⁵⁵ solo in termini di “scelta” e a non correlarla con una minore integrazione sul territorio⁷⁵⁶. In realtà, il frequentare un gruppo omogeneo per provenienza può risentire di alcune variabili, legate alla lingua, all'inserimento più o meno recente, al contesto non sempre accogliente. La segregazione potrebbe esser obbligata o difensiva, in risposta a fenomeni discriminatori⁷⁵⁷. Quindi il contesto sociale, mai citato dagli autoctoni, potrebbe esser una chiave interpretativa importante per capire le varie forme di chiusura/riservatezza dei nostri sikh.

Alcuni insegnanti, poi, sottolineano il bisogno dei giovani sikh di costruirsi un'identità senza poter attingere a dei modelli⁷⁵⁸: così ci si pone come se la famiglia e la rete etnico-religiosa non fossero in grado di accompagnare il minore in tale processo, ma si presuppone anche l'ininfluenza del nuovo contesto o l'influenza negativa di esso. Una testimonianza illustra bene quanto detto: “*L'identità stabile e rassicurante della loro cultura si contrappone a quell'identità frammentata, plurima della post-modernità*”. Il docente, in questo caso, pensa che qui gli indiani non si “ritrovino”, perché in Italia non c'è un'identità culturale fissa e chiara, come invece ci sarebbe in patria, e separa nettamente le due realtà.

⁷⁵³ Ogbu, 1999 *op. cit.*: 19

⁷⁵⁴ Galloni, 2000 *op. cit.*

⁷⁵⁵ Con il concetto di reti etniche o gruppi etnici mi riferisco alla frequentazione quasi esclusiva da parte dei sikh di compagni sikh, avvalendomi così di una definizione presente anche in altre ricerche (ad esempio: Valtolina, 2006b; Marazzi, 2006a; Bertozzi, 2004a; Palidda *et al.*, 2000). Preciso che nonostante vi siano critiche e difese all'uso del termine “etnia” (si veda Valtolina, 2006a), ci pare che l'espressione permetta di cogliere la cifra di simili aggregazioni. Sebbene per i sikh tali gruppi non siano una norma, essi rappresentano una tendenza sempre più frequente e spesso proprio la loro crescente formazione è sottolineata dai docenti come motivo di preoccupazione.

⁷⁵⁶ Zhou M., 1997 *Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation* in “International Migration Review”, vol. 31, n. 4, pp. 975–1008; Barbagli, 2006 *op. cit.* Si rimanda al cap. 6.

⁷⁵⁷ Come sottolinea anche Shain, 2003.

⁷⁵⁸ Il presupposto è che l'identità non si scelga, ma si scopra e che sia un tutt'uno (Sen, 2005: 346)

Per le mie esperienze etnografiche, però, la percezione dell'Italia da parte degli indiani non è di una società sfaccettata, ma se mai si nota una sorta di semplificazione, ossia gli italiani sono visti con tratti stereotipati e generalizzati⁷⁵⁹.

Inoltre, i giovani stranieri, lungi dall'essere sprovveduti e passive vittime di un conflitto culturale, sono artefici delle loro definizioni di sé e delle strategie da utilizzare in ogni circostanza e spesso "moltiplicano, cambiano, complicano, mescolano" le culture⁷⁶⁰. Infatti, molti sikh si definiscono in questi termini: "*Indiana quando trovo amici indiani, quando sono a feste indiane e alla chiesa indiana; italiana con italiani*". Invece, la tendenza a leggere tutto in termini di unica identità porta a un'ingiusta semplificazione, tanto che Aime ci ricorda che "questa eccessiva sovraesposizione dell'identità, di una identità, rischia di trasformarci in esseri unidimensionali"⁷⁶¹ e altri autori preferiscono parlare di "identità multiculturale"⁷⁶².

2.4 Culture, queste sconosciute

Spesso gli elementi culturali entrano inaspettati nel discorso con i docenti: capita, ad esempio, di chiedere se si hanno problemi di comportamento con gli indiani e di sentirsi rispondere che essi restano "*poco conoscibili, le loro culture sono indefinite*". Sembra che siano le *culture*, prima che le persone, ad interessare gli insegnanti: le vogliono capire attraverso i racconti dei ragazzi stessi o di genitori e mediatori. Così se ciò, per vari motivi, non avviene (o non avviene secondo le modalità e nei termini immaginati) la tendenza è di attribuire una caratteristica di inconoscibilità alla cultura indiana⁷⁶³ (invece pur sempre accessibile tramite letture personali).

Al di là di questo, è interessante sapere che è problematico per i docenti avere alunni stranieri riservati, che per ragioni diverse optano per una certa invisibilità. Molti insegnanti, infatti, lamentano che avere informazioni dai sikh è difficile: "*Una vuole che si chiedi alla mamma, l'altra non lo sa...*". Tali atteggiamenti, da una parte, sono

⁷⁵⁹ Per gli indiani, ad esempio, gli italiani sono cattolici, buongustai, bevitori...

⁷⁶⁰ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 11. Si veda anche Shain, 2003.

⁷⁶¹ Aime, 2004 *op. cit.*: 56

⁷⁶² Baraldi *et al.*, 2006 *op. cit.*: 288. Intendendo con tale definizione sia l'appartenenza a una certa cultura sia la "capacità di scelta personale" (*Ibidem*: 288).

⁷⁶³ Tale bisogno di conoscere le culture altrui, sebbene comprensibile, ricorda un ammonimento di Gobbo (2000): la pedagogia interculturale non deve solo conoscere l'altro ma deve portare a riflettere sulle istituzioni autoctone e sulle pratiche educative utilizzate.

temuti perché sembrano impedire lo scambio interculturale, dall'altra portano a chiedersi se questo obiettivo è un “*nostro cruccio o è una loro richiesta*”.

Mi soffermo, prima di procedere, su alcuni punti delicati di tali considerazioni: innanzitutto, la sovrapposizione tra alunni indiani e la loro cultura.

Il fatto che tale riservatezza sia vista come un problema di comportamento mostra il tentativo della scuola di adeguarsi a molti discorsi pedagogici, che mirano alla conoscenza delle varie culture, ma deve mettere in guardia dal rischio di non riuscire più a vedere i singoli alunni, nascosti da costrutti quasi ingombranti. Così come vanno evitati “*eccessi di culture*”⁷⁶⁴, bisogna anche porre uno sguardo critico sulle modalità in cui ci aspettiamo che “*gli altri*” partecipino alle *nostre* proposte interculturali. Proprio Aime, concludendo un'attenta analisi sul mancato coinvolgimento degli stranieri, registrato spesso in feste o spettacoli, quanto in attività didattiche che vogliono valorizzare la *loro* cultura, nota come “*in buona fede, si finisce spesso per costringere un individuo a indossare la divisa della cultura d'origine*”⁷⁶⁵. Le sue parole sembrano descrivere chiaramente anche lo scarto tra l'aspettative dei docenti cremonesi e il silenzio dei giovani sikh.

Inoltre, si confondono due piani: la ritrosia o la difficoltà di parlare delle proprie tradizioni e l'auto-isolamento. Nuovamente gli insegnanti rischiano di vedere da una sola prospettiva: non tengono conto che i giovani sikh potrebbero non sapere davvero descrivere la loro storia⁷⁶⁶, soprattutto in italiano, o vorrebbero limitare i racconti per celare difficoltà linguistiche, oppure ancora potrebbero scegliere il silenzio, per non mostrarsi diversi dai pari, o perché non sentono attuali e importanti in quel momento quelle parti di sé, o ancora perché è una strategia familiare che vuole un adattamento alla cultura italiana⁷⁶⁷. Ci può essere quindi il progetto di non ostentare la diversità, ma anche un'incomprensione sul senso: alcuni sikh pensano che la scuola non debba interessarsi di aspetti culturali, che invece vanno riservati all'ambiente privato; altri credono che tali informazioni siano delicate e magari non facilmente comprensibili dagli italiani. Del resto Van Zanten sottolinea come i giovani immigrati in Francia sentano, da parte dei docenti, una continua insistenza sulle loro differenze e, se per

⁷⁶⁴ *Eccessi di culture* è il titolo del saggio di Aime (2004), che invita proprio a considerare con più attenzione i discorsi sulla cultura di questo o quel popolo, perché dietro tali costrutti vi sono sempre persone.

⁷⁶⁵ *Idem*: 67

⁷⁶⁶ Dato che non sono piccoli antropologi, come ricorda Omodeo (2002)

⁷⁶⁷ Galloni, 2000 *op. cit.*

qualcuno ciò si spiega come stimolo al miglioramento, per altri è solo un tentativo di umiliarli⁷⁶⁸.

Certo la domanda resta aperta e estremamente significativa: lo scambio culturale è necessità di chi?

Anche altri docenti riferiscono di ragazzi che “*non vogliono parlare di migrazione, negano il loro passato e hanno difficoltà per il colore della pelle*”, dichiarando che la scuola non ha molti strumenti e gli sportelli psicologici hanno a disposizione poco tempo. Alcuni insegnanti ravvisano che “*non c’è un’assuefazione totale*” alla cultura italiana e, invece, si nota un “misto di culture” i cui esiti non appaiono sempre chiari (agli autoctoni):

“La scuola non ha tempo per rifletterci sopra né per vedere i risultati, ma deve continuare a comunicare e valorizzare le culture per non lasciare soli i ragazzi... non ci sono indagini ma se il passato non è chiaro come possono avvenire i passaggi evolutivi?”.

Se molte sembrano le domande che devono ancora esser soddisfatte dalle ricerche, neppure gli studi attuali paiono conosciuti e/o apprezzati. La scuola, quindi, si sente sola, con poco tempo, ma investita di una notevole responsabilità rispetto alle dinamiche identitarie dei giovani. Quello che pare più significativo, però, è la costruzione del problema: gli alunni non parlano, non sono del tutto integrati, quindi hanno difficoltà da elaborare e la scuola deve star loro vicino, ma non è chiaro quale può esser il suo aiuto: garantire l’integrazione totale? Forse ancor prima bisognerebbe chiedersi: se non parlano, è perchè sicuramente negano il loro passato o per altre ragioni che possono essere ipotizzate?

Interessante è pure il fatto che alla domanda sulle aspettative degli indiani all’ingresso nella scuola superiore, alcuni insegnanti rispondono: “*Accettazione, attenzione e interesse per la loro cultura*”. Partendo da tali affermazioni, viene da domandarsi se, invece, i giovani non desiderino attenzioni e stimoli didattici, educativi o professionali, come tutti i nuovi utenti di una scuola. Ancora una volta la cultura appare una priorità, che offusca l’interesse che i ragazzi possono volere per sé come persone.

Raramente, poi, emerge il contesto abitativo in cui i sikh vivono⁷⁶⁹ e, anche se in qualche caso è ammessa l’influenza di questo sulle loro vite, tuttavia, come si nota da questa testimonianza, i modelli familiari e culturali rispuntano in modo significativo:

⁷⁶⁸ Van Zanten, 2003 *op. cit.*

⁷⁶⁹ Anche in alcune ricerche, nota Pang (2006), si punta esclusivamente su interpretazioni culturali e si offuscano le dimensioni sociali e contestuali.

“Il paese in cui vivono è un handicap, soprattutto per le femmine. Sono lontani da tutto, non possono fare attività fuori da scuola. Le famiglie non lasciano poi le ragazze fare le strade di paese o peggio delle cascine e quindi tutto si ferma alla scuola e alla casa”.

L'isolamento in cui i sikh si trovano per ragioni abitative è ben espresso dalla docente, che però lo abbina alla proibizione, per le figlie, di uscire. Detto così potrebbe far pensare a una chiusura della famiglia tipica della realtà patriarcale, ma questo divieto va contestualizzato: percorrere le stradine che portano dalle cascine al primo nucleo abitato vuol dire camminare a lungo in vie isolate (costeggiate solo da campi), spesso non asfaltate e soprattutto non illuminate. La desolazione del paesaggio (che si complica poi con le giornate di nebbia o neve o con l'afa estiva) fa vivere tale percorso come insicuro e credo sia difficile dar torto a questi genitori preoccupati. Di fatto, però, è vero: la vita dei giovani e soprattutto delle giovani si concentra tra casa e scuola.

Altro aspetto importante, che entra più del previsto nelle vite dei sikh, ma è poco noto ai docenti, è la percezione degli abitanti della zona:

“In alcuni paesi non mi risulta siano ben visti, gli abitanti temono le ubriacature dei maschi, in effetti i maschi sono iniziati alla vita e possono fare tutto, anche bere e in alcune zone gli indiani sono spesso ubriachi. Col ragazzo indiano che ho in classe ogni tanto ne parliamo... Lui dice che il maschio a una certa età può, ma io lo invito a pensarci bene e non farlo.”

Se gli indiani sono stati visti per tanto tempo come buoni lavoratori⁷⁷⁰, brava gente e quindi compaesani accettabili, negli ultimi anni la loro rappresentazione è cambiata. Sia sulla stampa locale, sia nei discorsi tra cittadini si fa spazio l'idea che gli indiani siano dediti all'alcol e facilmente rissosi; in alcuni incontri pubblici (anche gestiti da esperti o presunti tali) si presenta l'immagine di donne sottomesse da padri o mariti maneschi e spesso ubriachi. L'alunno citato prima, di fatto, dichiarando che i ragazzi ad una certa età possono fare quello che vogliono, sembra confermare l'estrema libertà dei maschi, ma in realtà sottolinea anche lo scarso controllo che le famiglie hanno sugli adolescenti. Ad di là di queste possibili interpretazioni, però, va detto che molti indiani non escono volentieri tra giovani per non dar il via a voci e pettegolezzi sul loro comportamento e non incrementare false notizie sugli indiani stessi.

In conclusione, mi sembra di poter affermare che questo eccesso di culturalismo da parte degli insegnanti sia un atteggiamento poco utile a conoscere davvero i propri

⁷⁷⁰ Galloni, 2002b *op. cit.* Gobbo (2000), del resto, ricorda come in genere gli immigrati conseguono una “cittadinanza” economica, per cui si misura l'integrazione in base al lavoro.

alunni indiani, come individui che si creano “un modo di leggere il mondo”⁷⁷¹ e non sono “portatori”, tanto meno passivi, di una cultura. Il desiderio di afferrare aspetti culturali e i tentativi di “eticizzare” tutto finiscono per rendere opaca la figura dell’alunno sikh. Questo atteggiamento, infatti, fa perdere di vista elementi importanti per capire i percorsi identitari e scolastici di questi studenti: oltre alla dimensione personale, entrano in gioco altre variabili, quali le condizioni dell’inserimento in Italia, il contesto, le caratteristiche della famiglia e delle abitazioni, la situazione socio-economica, l’istruzione dei genitori, le aspettative rispetto al progetto migratorio e al proprio futuro, la dimensione gruppale... ma soprattutto le percezioni e le interpretazioni che i soggetti stessi si creano di tali situazioni.

2.5 Ritratti di famiglie

Spesso, parlando coi docenti, si intuisce che le famiglie indiane sono considerate responsabili di differenze culturali e di genere o di atteggiamenti che risultano poco comprensibili, quando non anche opposti al successo scolastico.

Mi viene raccontato di frequente che si nota una diversa gestione della famiglia da parte di indiani:

“Le femmine devono lavorare in casa e ritagliarsi il tempo per lo studio alla sera, ma i risultati sono buoni e devono esserlo, mentre i maschi possono non andar bene e non fa nulla.”

Le differenze di genere colpiscono molto gli –e soprattutto- le insegnanti, ma bisogna precisare che, a volte, queste conclusioni sono tratte da quanto detto loro dalle studentesse. Non va trascurato, infatti, che le giovani allieve tentino, a volte, di ottenere una certa simpatia e comprensione da parte delle professoressa e rispondano a una logica di “specchio”, ossia colgono l’aspettativa e il pre-giudizio degli autoctoni e vi reagiscono restituendo loro l’immagine attesa. L’idea che si ricava da discorsi simili è quella di una famiglia autoritaria, che richiede alle ragazze sia impegno e successo scolastico, sia sostegno attivo in casa⁷⁷²; viceversa sembra che non esista un vero controllo sui maschi. Sebbene si possa perfino leggere questa differenza come un investimento maggiore delle famiglie verso le figlie, tuttavia l’opinione dei professori è di una pressione eccessiva e di una discriminazione ai danni di queste.

⁷⁷¹ Aime, 2004 *op. cit.*: 54

⁷⁷² Sulla valenza educativa attribuita dagli indiani alle incombenze in casa, si rimanda al cap. 6 e in particolare a Malhotra (2002).

L'immagine di una famiglia severa, che lascia scarse libertà e che, soprattutto alle giovani sikh, chiede molto, concedendo poco, è frequente non solo in Italia. Shain, ad esempio, la riscontra nel contesto inglese e mostra che questa posizione, oltre a essere uno stereotipo che andrebbe analizzato, racchiude una visione razzista, dal momento che pone in termini antitetici il modello familiare asiatico e quello occidentale. In tale contrapposizione, assumendo il criterio di una presunta maggiore libertà, la concezione occidentale finisce per essere avvertita come "superiore" o migliore. Andrebbe in realtà indagato anche il sentimento delle autoctone: come mai vi è una difesa tanto sentita? Forse queste giovani sikh rappresentano anche le giovani italiane, che percepiscono, allo stesso modo, minori libertà dei fratelli e più doveri in casa⁷⁷³? Molti autoctoni, poi, riscontrano tra gli aspetti culturali una "forte differenza" da parte dei genitori verso il futuro di femmine e maschi:

"C'è più interesse per i maschi da parte della famiglia, mentre per le femmine desiderano solo un onorevole matrimonio."

L'idea di una disuguaglianza di trattamento tra maschi e femmine è del resto presente anche in qualche studio⁷⁷⁴, ma vi sono anche casi di docenti intervistati che raccontano di un'attenzione spiccata dei padri verso il futuro scolastico delle figlie. Nella mia esperienza distinguerei tra famiglia e famiglia, ma credo che l'immagine di genitori preoccupati solo dal far sposare le figlie sia riduttiva e fuorviante (come vedremo poi). Così allo stesso modo l'idea di un disinteresse verso la carriera scolastica dei figli appare troppo legata all'esperienza di qualche caso e non generalizzabile. Di fatto, i sikh vogliono il successo scolastico e sociale dei propri ragazzi e credono sia essenziale l'impegno, ma, in alcuni casi, si arrendono, nelle loro richieste, davanti ai giudizi negativi che i docenti rivolgono verso i loro figli. Anche Shain in Gran Bretagna sottolinea come i brutti voti e le lamentele degli insegnanti facciano ritenere inutile un ulteriore investimento scolastico, come se i giovani non fossero portati allo studio: pertanto quei familiari optano per percorsi formativi brevi e facili o addirittura per un inserimento lavorativo precoce.

Come è facile immaginarsi, i docenti si fanno delle idee su studenti e famiglie, a volte però partono da preconcetti che rischiano di diventare etichette sottovalutanti. Infatti, un professore ammette che non sa molto del suo alunno sikh, ma, solo vedendo i genitori,

⁷⁷³ Tale vissuto delle italiane è emerso nel corso di incontri svolti in classi, dove era stata richiesto un mio intervento sui modelli familiari sikh (Galloni, 2004).

⁷⁷⁴ Singh Ghuman, 2002 *op. cit.*

ha capito che sono umili e li definisce: “*Non di città, quindi chiusi, maschilisti*”... La deduzione appare tanto semplicistica, da non richiedere ulteriori commenti.

In certi casi i professori colgono un’insoddisfazione dei loro alunni e, proprio partendo da pregiudizi, incolpano direttamente le famiglie:

“Molti ragazzi dicono che qui non stanno bene, vogliono tornar in patria, c’è un senso d’abbandono e pure le famiglie fanno in modo di non farli integrare”.

La responsabilità dei genitori andrebbe rintracciata nel fatto che non mandano i figli a centri estivi o ad attività extrascolastiche. Gli autoctoni capiscono i motivi economici, ma, quando l’ausilio del Comune o di altri enti potrebbe sopperire a tale inconveniente, le scelte degli indiani appaiono “troppo” culturali e quindi conservatrici: ad esempio, si dice che le femmine non vadano a fare gite per ragioni legate alla diversa concezione della donna. Per gli italiani queste motivazioni non favorirebbero un’integrazione, perché non permettono agli immigrati di fare le stesse esperienze dei coetanei. Di fatto non si tiene conto che la decisione può esser presa per altre ragioni: difficoltà pratiche (come il trasporto) o diverse priorità. In certi casi, infatti, tali attività non sono ritenute utili, anzi sono considerate una perdita di tempo. A volte i genitori temono che non ci sia un buon controllo e che possa succedere qualcosa di spiacevole o pericoloso... È interessante, però, che tra le interpretazioni non è neppure contemplata l’idea che questa decisione possa partire dai figli stessi, che non hanno voglia di partecipare a incontri dove potrebbero non essere accolti dai pari. Altra motivazione, che esce spesso dai racconti dei giovani sikh, consiste nell’investimento totale che i genitori vogliono sia rivolto allo studio. Molte famiglie desiderano il successo dei figli e quindi, soprattutto se ci sono difficoltà a scuola, non gradiscono che perdano tempo in sport o altro.

Questo è interessante se paragonato all’idea che i docenti hanno delle famiglie sikh. Dalle interviste, infatti, si ricava un’insoddisfazione verso il poco coinvolgimento di queste nell’ambito scolastico. La sensazione che le famiglie non investano abbastanza sulla riuscita scolastica dei loro figli nasce da alcune problematiche reali: i contatti scuola/famiglia in genere sono scarsi e ricchi di difficoltà⁷⁷⁵. Frequentemente i genitori per motivi di lavoro non riescono ad andare a scuola e, anche nel caso in cui alcune insegnanti motivate cerchino delle soluzioni alternative, come il telefonare, non sempre si hanno buoni risultati. Infatti, la comunicazione è difficoltosa perché, spesso, i genitori

⁷⁷⁵ Del resto l’idea che i genitori stranieri siano “chiusi” o “deleganti” è un’esperienza raccontata spesso dai docenti anche per famiglie di altre collettività, ma il più delle volte cela pregiudizi smentiti dai fatti (si veda Omodeo, 2003; Gobbo, Galloni, 2006).

non hanno dimestichezza con l'italiano (anche se magari sono in Italia da qualche anno), soprattutto se devono comunicare tramite telefono.

Sottolineo che alcune scuole hanno tentato strategie più impegnative, ma con buoni risultati: ad esempio sono stati tradotti e distribuiti dei documenti per le comunicazioni scuola/famiglia e delle informazioni sul sistema scolastico, è stata organizzata una riunione per tutti i genitori stranieri in cui sono stati presentati gli obiettivi della scuola e si è aperto un confronto con le famiglie. Certo questi modi di lavorare partono da una flessibilità della scuola e dalla buona disponibilità di tutti, ma sono esempi di buone pratiche che mi piace ricordare.

3. Le descrizioni degli operatori

Si è scelto di tenere distinta la rappresentazione dei docenti da quella degli operatori extra-scolastici perché i giovani offrono un'immagine di sé diversa nei due ambiti e si lasciano andare a racconti più personali in un spazio, come quello extrascolastico, meno strutturato, tanto che, ad esempio, i ragazzi parlano dei casi di discriminazione subita quando frequentano i laboratori tra soli stranieri⁷⁷⁶.

Proprio da tali difficoltà di relazione/integrazione con gli altri partono molte descrizioni degli operatori, che segnalano pure un cambiamento nel tempo. Succede, infatti, che mentre prima (quando gli immigrati erano ancora poco numerosi) l'inserimento sembrava ovvio, ora, con più stranieri assieme, si crea un gruppo, che viene definito "gruppo etnico". Le difficoltà allora sono dettate dal fatto che, restando tra immigrati, *"fanno molta più fatica a imparare l'italiano e anche a relazionarsi con gli altri"*. Proprio la scarsa conoscenza della lingua italiana è riconosciuta da molti intervistati come causa di difficoltà relazionali ed emerge associata alla discriminazione anche in altre ricerche; viceversa riuscire ad acquisire una certa padronanza linguistica significa possedere un'arma contro le offese⁷⁷⁷ e costituisce "un passaggio obbligato per ogni forma di socializzazione"⁷⁷⁸.

La percezione comune, però, tra gli educatori è anche che tale selezione sia data dal desiderio di fare una "comunità":

⁷⁷⁶ Come segnala Omodeo (2003)

⁷⁷⁷ Baraldi *et al.*, 2006 *op. cit.*

⁷⁷⁸ Marazzi, 2006a *op. cit.*: 44

“Gli indiani danno il senso di comunità, si sentono molto tra loro, sono legati, escono sempre assieme, molti fuori da scuola non hanno contatti con gli italiani, vedono anche la tv indiana. Allora questa è chiusura. Magari quegli stessi giovani in India facevano il college inglese, quindi dovrebbero avere una certa affinità a noi”.

Come già sottolineato precedentemente, si legge come unica interpretazione possibile dei comportamenti degli immigrati sikh una scelta di chiusura. Qui, però, questa appare antitetica alla formazione ricevuta in passato. Il college indiano è reputato “occidentalizzante” e l’istruzione, quindi, viene considerata in grado di forgiare una cultura diversa da quella indiana più tradizionale (forse sottovalutando o dimenticando l’influenza della colonizzazione inglese in India). Sarebbe da indagare in base a quali criteri si assume tale “affinità” tra cultura inglese e italiana, tuttavia, mi limito a precisare che non tutti gli indiani escono dai college ed esiste una netta diversità tra le scuole in India.

C’è, poi, chi ritiene in qualche modo “naturale” una discriminazione tra compagni e ne trova pure una giustificazione:

“Ci sono sempre state... però forse è anche un modo, non per iniziare un dialogo, ma... per avvicinarsi un attimino.”

Non so se le vittime di discriminazione si sentano “avvicinate” o siano rincuorate dal fatto che queste forme di esclusione esistano da tempo, ma mi pare importante notare un distinguo avanzato da un altro educatore. Egli racconta che nel doposcuola non ci sono discriminazioni, ma, se mai, pesa la differenza d’età: le ragazze più grandi si tengono in disparte, anche perchè non condividono le azioni dei piccoli e “*si sentono grandi*”. Viceversa, quando chiedo se a scuola queste indiane sono ben accolte, mi spiega che c’è a volte un “*problema di odori. Anche da noi arrivano con odori di cibo e di pelle molto forti, ma questo non ha mai creato difficoltà.*”

Interessante è che, quando gli chiedo perché, per lui, l’odore non è un problema in un contesto e lo è in un altro, mi spiega:

“Il bello del CAG è che c’è una solidarietà tra ultimi, lì sanno di essere particolari, c’è consapevolezza di non essere come gli altri, c’è un po’ il peggio della classe, perciò si crea sintonia. Poi comunque, gli indiani sono sempre puliti e ordinati, hanno solo l’odore diverso.”

Sebbene l’educatore veda nella comunanza di condizioni, di chi frequenta il CAG, il collante e la difesa verso forme di esclusione o razzismo, tra le righe, lascia intendere un’altra motivazione: l’odore non dà problemi laddove è capito che non è segno di sporcizia, ma rappresenta solo un elemento di estraneità/non familiarità. Viceversa crea

disagio (come in classe) quando non è spiegata la dimensione soggettiva del fastidio e, anzi, l'odore è legittimato come alibi per emarginare.

Del resto qualche operatore ha raccolto testimonianze dure verso il mondo scolastico e anche verso i docenti:

“A volte mi dicono che i prof. non spiegano se [gli studenti stranieri] non capiscono, perché gli altri sono avanti e perderebbero tempo, anzi a volte si arrabbiano... e mi raccontano di prof che diventano rossi dalla rabbia... Così mi portano i libri e mi chiedono di spiegare e io lo faccio, non mi costa niente ma mi viene una rabbia, guarda se devono fare così i prof...”

La percezione da parte degli alunni stranieri di docenti ostili, d'altro lato, traspare in alcune interviste che ho condotto⁷⁷⁹, ma viene ammessa con più forza proprio durante le osservazioni partecipanti sia nelle scuole, sia nei centri extrascolastici, quando il rapporto con la ricercatrice diventa confidenziale.

3.1 Cultura diversa?

Gli educatori, più spesso dei docenti, non interpretano i comportamenti dei sikh solo su base culturale, ma vedono l'influenza del contesto attuale, e addirittura fanno una sorta di gerarchia tra stranieri, in base alla similitudine/apertura all'occidente⁷⁸⁰:

“I sikh credo che risentano della cultura occidentale, forse tra gli stranieri sono quelli più simili a noi, ad es. hanno il cellulare, si integrano senza difficoltà. Nella mia idea c'è l'impressione che siano sì legati alle loro tradizioni... le indiane erano così impastate delle loro tradizioni familiari, che credo non se ne staccheranno mai, ma questo non le porta a chiudersi verso l'occidente, anzi sentono l'influsso della nostra cultura e forse pure il fascino. Ad es. capiscono che uomo/donna per noi hanno parità ecc... e si adeguano. Forse in parte vivono il contrasto tra due culture e ci sarà un salto da come vivono ora i genitori a loro. La madre non sa l'italiano, veste come indiana, sta a casa, il padre lavora in stalla, ma loro avranno altre conoscenze...”

Questa intervista merita una riflessione, perché apparentemente l'educatrice sembra riproporre la teoria di Ogbu dell'*adattamento senza assimilazione*, ma poi parla di contrasto tra culture e di discontinuità culturale tra generazioni solo riferendosi alle diverse conoscenze acquisite (dai sikh). Inoltre, traspare dall'intervista una sorta di speranza (e tifo) per un avvicinamento maggiore alla realtà italiana. La convinzione

⁷⁷⁹ Anche in altre ricerche qualitative nazionali e internazionali emerge lo stesso vissuto (tra gli altri, Baraldi *et al.* 2006; Bhatti, 1999; Hamann, 2004)

⁷⁸⁰ Colpisce dalla frase citata come il cellulare sembra simbolizzare l'integrazione e la vicinanza culturale.

sottostante sembra essere quella di una superiorità culturale, ben espressa dalla parità uomo-donna.

Le ricerche effettuate hanno più volte confermato una selezione di comportamenti da parte degli indiani a seconda del contesto di vita e la scelta conseguente di portare avanti quei valori funzionali al successo sociale, quando si è in una sfera pubblica. Nei miei studi non si è mai vista, però, una contrapposizione, né un contrasto tra culture: genitori e figli sanno come porsi e non vogliono “staccarsi” dalla propria cultura, sebbene accettino di fare dei cambiamenti. Tali modifiche non sono però da leggersi, almeno generalmente, come conseguenza del fascino della cultura italiana o come la comprensione di una superiorità di questa; viceversa, molte volte i sikh si adattano loro malgrado, pensando di venir meno ai veri valori importanti della propria cultura. Non tutti poi procedono sulla via del cambiamento allo stesso modo, tanto che alcuni operatori avvertano che tra qualche anno ci sarà un *“bivio tra indiani che restano tali e creano una micro-India”*⁷⁸¹ e *quelli che impareranno a interpretare la loro cultura con elementi della nostra.”*

Ci sono educatori che vorrebbero una preparazione, che aiuti a uscire da categorie mentali consolidate⁷⁸² e che offra possibilità e modi per decentrarsi. Ancor più frequente, però, è sentire chi lamenta un’assenza di informazioni sui sikh e gli hindu. Qualche operatore è riuscito a raccogliere nozioni da parte degli stessi utenti o del mediatore, ma ammette che tutto è spontaneo e improvvisato e non si sente sostenuto dalle cooperative. Il rischio maggiore, tuttavia, per me, è quello di generalizzare i racconti degli indiani e farli diventare la norma: non avere gli strumenti per contestualizzare e mettere in giusta prospettiva le testimonianze ricevute può portare, infatti, a conclusioni univoche e rigide. Così come Aime afferma: “il mediatore reifica la cultura, la rende visibile [...], sottraendola alla sua natura aperta e fluida”⁷⁸³, allo stesso modo, per me, il discorso può essere esteso. Infatti, studenti e genitori rischiano di essere considerati possessori di una cultura fissa e le loro parole, che magari sintetizzano e semplificano concetti ben più complessi e ricchi, vengono assunte come spiegazioni valide per ogni occasione.

⁷⁸¹ Le caschine, del resto, aiutano a creare una piccola India. Preciso che qualche operatore parla di “chiusura”, altri di una difesa: “Avere comunità è rassicurante [...] è forza lavoro assicurata”...

⁷⁸² “È stata una grande ricchezza conoscere le diverse culture, perché tu pensi che la tua cultura sia importante, metro di tutto, ma poi vedi che anche quella cinese o quella indiana sono degne di rispetto... se no, giudichi coi tuoi parametri.”

⁷⁸³ Aime, 2004 *op. cit.*: 62

3.2 Idee sulle scuole

La scuola, nelle testimonianze degli operatori, appare un terreno irto di problematiche, soprattutto per ciò che concerne l'orientamento:

*“Vanno in massa a E***** o A**, perché sono professionali, facili, ma sono grandi, dispersive, non li seguono, infatti Pally all'E***** non si trovava bene, è stato bocciato, allora gli è stato consigliato il P***** perché è una scuola piccola, sono più curati, poi nella sua classe i ¾ sono stranieri. È più intimo... Poi vanno al CFP, che, per chi non vuole studiare molto, va bene, perché è seria, hanno regole chiare e rigide, i prof. sono attenti, poi c'è tanto tirocinio, è dura ma prepara alla professione. Li porta a maturare presto perché è richiesto un comportamento da lavoratori.”*

L'analisi mostra chiaramente come i giovani sikh frequentino, per la maggior parte, scuole professionali, note per esser facili e quindi adatte agli stranieri⁷⁸⁴. Proprio perché queste sono le scuole dove vanno tutti, qui vi si possono trovare amici o conoscenze. Di fatto, però, anche in tali istituti si può fallire se risultano dispersivi, se non ci sono attenzioni verso chi può fare più fatica (per la lingua) o se l'indirizzo scelto non corrisponde a desideri e competenze dei giovani. Altre scuole, del resto, proprio a causa di un'utenza quasi esclusivamente straniera, hanno non solo attivato corsi mirati, ma anche sviluppato una certa sensibilità e attenzione che sostenga gli alunni.

Bisogna precisare che chi fa orientamento trova difficoltà legate non solo ad aspetti linguistici o di “disorientamento”, ma anche alla difficoltà di equiparare due sistemi scolastici. Tuttavia, il problema che colpisce maggiormente è quello economico:

*“Non vogliono spendere, non capiscono spesso come sono le scuole, per la lingua ma anche per il sistema. Quando ho proposto a una mamma il P*****, ho detto che era una scuola piccola, accogliente, seria, allora lei ha detto che non aveva i soldi per la scuola privata, perché per loro la scuola privata è valida ma cara. Poi il sistema college li confonde, qui non c'è qualcosa di simile”.*

L'operatore coglie innanzitutto il problema dei soldi, ma, in realtà, sembra che la frase della madre mostri la non comprensione su come funzionino le scuole. La donna riproduce uno schema “indiano”: una scuola piccola e seria le fa pensare all'istruzione privata e quindi a un costo, che magari in India si poteva permettere e qui no...

⁷⁸⁴ Si rimanda ai capitoli 3 e 4.

Spesso, inoltre, gli educatori ravvisano il pericolo che gli indiani non abbiano un adeguato sostegno scolastico o sociale e possano perdere delle buone possibilità; un'intervistata, infatti dice:

“Molte persone che vengono qui [nd: in Italia] sono portati in determinati campi però magari si spengono all'inizio perchè dopo le prime difficoltà non riescono a andare avanti... ben o male là si muovono e qui non riescono...”

Per un altro educatore, invece, al di là del sostegno, mancano una vera motivazione allo studio e risorse spendibili:

“Studiano perché devono, ma non sanno neanche loro perché. Loro sono bravi nel pratico, conoscono gli animali, li sanno trattare, ma fuori di lì [nd: dalle caschine] non serve e allora sono spiazzati.”

Benché quest'ultima sia una voce fuori dal coro, il suo intervento pare significativo perché parte dalla convinzione di una “predisposizione” per la cura degli animali (che legittima ed è legittimata dalla segmentazione del mercato lavorativo locale) e, di fatto, vincola a quel settore il futuro di questi ragazzi. Se in qualche caso è innegabile una maggiore capacità nel pratico, essa è da riferirsi ad aspetti personali, così come avviene per gli italiani, e non a motivazioni culturali.

3.3 Le aspettative dei giovani viste dagli operatori

Molti educatori ammettono di non conoscere le aspettative dei giovani indiani, perché non c'è tempo per indagarle o perché non sono mai state oggetto di discussione, ma anche perché in diversi casi non sono volutamente raccontate, come emerge dalla seguente intervista:

“Sui sogni non so nulla, non so cosa vogliono fare, so che guardano tanta tv e videocassette indiane, sono perse dietro a un attore, raccontano di storione d'amore di film... i maschi invece mostrano sempre questa foto di zio, come lo zio d'America... non so”.

I sikh sembrano fornire di buon grado descrizioni di quotidianità o narrazioni di parenti di successo, probabilmente loro modelli, ma tengono per sé i propri sogni. Questa considerazione si può estendere anche alle interviste da me svolte: per i giovani che non conoscevo questa domanda creava di primo acchito sempre un “non so”. La perplessità nasceva dal fatto che il futuro non si può prevedere e quindi i sogni sembrano dover essere gelosamente custoditi, con modalità quasi scaramantiche.

Per molti la scelta di non parlare del futuro risente di più fattori: una certa sfiducia, una disinformazione e anche di una mancanza di certezze:

“Sono sfiduciati, per questo lavoro sull’autostima. Poi non hanno idea dei lavori possibili, sanno quelli della cascina e basta, non sanno cosa uno possa fare... Non hanno percezione del loro futuro anche perché le famiglie prospettano sempre l’idea di ritornare in patria quindi non hanno certezza..., ecco perché fanno fatica, non si collocano”.

Qualche operatore, però, nota anche che molto dipende dalle aspettative familiari e queste sono cambiate nel corso del tempo:

“Spesso si spaventano davanti alle scuole superiori, dicono: “È scuola difficile”; in realtà, anni fa se facevano la scuola dell’obbligo era buono, ora vogliono che studino, perché poi possano trovare lavori migliori di quelli che fanno loro. Spesso i genitori faticano per il futuro dei figli e così ora vogliono si diplomino...”

Interessante la testimonianza di chi, come l’educatrice, lavora da anni sul campo e può notare il cambiamento, ma significativo è anche intuire la diversa prospettiva migratoria: se in una prima fase l’aspetto lavorativo e economico erano primari, quindi poteva essere utile che i figli collaborassero da subito al bilancio familiare, ora si può faticare per investire sulla formazione scolastica dei figli e si può volere che alzino il loro livello professionale. La stessa educatrice, però, ammette altre difficoltà:

“I figli faticano a vedersi all’università, è troppo difficile per loro. Io dico loro che in Italia ci sarà sempre più bisogno di avvocati, maestri, medici con più lingue e culture perciò devono studiare e arrivare...”

Forse non è solo difficile immaginarsi all’università, crederci, ma anche esser riconosciuti: le parole dell’educatrice (sulla necessità di professionisti con le loro competenze) non sono ancora un pensiero condiviso e spesso non lo sono neppure negli ambienti formativi. Accanto a queste dimensioni l’idea di un *successo senza studio* è molto viva nel contesto locale, dove già i giovanissimi possono trovare facilmente lavoretti temporanei, anche in nero, indipendentemente dall’età e dal titolo di studio. Spesso tale pensiero è ben presente tra gli indiani che, a loro volta, hanno amici che lavorano e testimoniano la facilità e la convenienza di tali percorsi. Proprio i pari che guadagnano fungono da “distrattori” verso la carriera scolastica, soprattutto se, come è spesso detto, l’aspetto economico vincola così tanto le scelte dei sikh:

“Molti giovani pensano di essere solo in funzione dei soldi... pensano che il lavoro serva per i soldi e i soldi per essere, ma restano qui solo in funzione di andare in India in vacanza e ciò è alienante.”

L'analisi dell'educatrice andrebbe forse vista da un più ampio spettro: per i sikh avere dei soldi è sicuramente motivo d'orgoglio e status, anche perché significa che te li sei guadagnati, ma l'aspetto economico è sempre più presente anche nelle nostre società. Inoltre pensare che la vita degli indiani in Italia sia solo in funzione della vacanza in patria sembra eccessivo: non sarebbe neppure definibile con il "mito del ritorno", ma rappresenterebbe un obiettivo ancora più ridotto. Certo poter tornare in patria con denaro e oggetti, mostrando quanto si è raggiunto, è motivo di vanto e prestigio (oltre che un dovere morale), quindi entra sicuramente nei piani d'azione, ma forse non si esaurisce tutto a questo. Concludendo, dire che quello economico è il motore esclusivo delle scelte dei sikh sembra non solo una forzatura, ma anche un indice delle basse aspettative che spesso vi sono verso questi giovani.

3.4 Luci e ombre

Gli operatori dell'extrascuola oltre a essere soddisfatti del rapporto di fiducia che col tempo hanno stabilito coi loro utenti stranieri, sono anche pronti a sottolineare le risorse di questi: la voglia di essere come gli altri ("*ragazzi come tutti*"), di "*integrarsi*", la loro motivazione ad imparare... Raccontano che si impegnano nelle attività, sono attenti e vanno volentieri in questi centri. In più, apprezzano dei sikh l'educazione e il rispetto. Anche gli educatori, però, faticano ad accettare la loro riservatezza, nonostante in alcuni casi sembra che essi vogliano non tanto racconti sulla cultura sikh, ma discorsi più personali:

"Non parlano molto di sé, ti dicono se hanno preso un bel voto o se hanno litigato con qualcuno, ma non parlano della famiglia, di sé, quando li faccio lavorare sulle emozioni si allarmano, si vede, fanno fatica. Una volta una era triste allora non ho iniziato la lezione finché non l'ho fatta parlare: ha spiegato il problema, allora ho chiesto agli altri cosa avrebbero fatto al suo posto, come si sentivano... ma non esce molto di personale. A volte bisogna anche stare attenti perché non sai cosa tocchi. Dopo le vacanze di Natale ho chiesto come le avevano vissute e loro hanno parlato di doni di S. Lucia o Babbo Natale, H. non parlava e loro hanno chiesto direttamente a H. cosa aveva avuto. Lui ha detto: "Niente", io mi sono sentita male ma anche i ragazzi, c'è stato imbarazzo. Allora credo che devi stare attenta a non farli sentire diversi. Bisogna far i conti con la povertà".

Da questa testimonianza si nota come si scontrino aspettative diverse e idee differenti sull'esternare o meno le proprie emozioni. L'educatrice ritiene fondamentale partire dal

vissuto di tristezza e sviscerarlo, anche forzando il racconto, mentre la ragazzina probabilmente avrebbe preferito tenere per sé o per pochi intimi le sue emozioni. Non mi pare che si possa dire che solo una delle due fosse nel giusto, ma anzi, assumendo premesse diverse, entrambe erano consapevoli dell'emozione negativa e volevano superarla. In questo caso forse il potere dell'educatrice -nella situazione- ha fatto sì che prevalesse la sua posizione, che poi risponde all'ottica, abbastanza recente, per cui i sentimenti vanno riconosciuti e analizzati, senza doverli nascondere. La buona fede dell'adulto ha, però, creato una forzatura che non ha tenuto conto dei tempi e delle esigenze della giovane, infatti le sue necessità, magari, risentono di differenti etno-teorie sulle emozioni⁷⁸⁵.

Altro aspetto interessante è questo riaffiorare delle diversità laddove l'autoctono non se l'aspetta: nel caso dell'assenza di regali natalizi, l'unica spiegazione messa in campo (magari esattamente) è quella della povertà, ma non si considera la differenza religiosa, il tempo di permanenza in Italia, il fatto che la famiglia approvi o meno tale usanza (oltre che la conosca)... ma anche non si valuta il fatto che questi ragazzi sono alle medie e quindi i genitori potrebbero aver deciso di togliere tale consuetudine, proprio a ragione dell'età del figlio. La povertà, però, emerge spesso nei discorsi degli autoctoni:

“Loro non vanno mai in paese, non conoscono Cremona, non vanno al centro commerciale, non hanno rapporti col territorio, la loro vita è cascina /scuola. A volte quelli che sanno meglio la L2 vanno all'oratorio, ma è un problema. Non hanno mai visto il mare, la montagna. Credo che si sentano due volte diversi, perché stranieri e perché non hanno le stesse possibilità di altri, non possono fare... cose di altri”.

L'idea di una minore possibilità d'azione dei giovani immigrati, così come espressa dalla nostra intervistata, emerge frequentemente sia nei racconti dei giovani stessi, sia dalla letteratura, che mette in luce come il tempo extrascolastico rappresenti un fattore di disuguaglianza⁷⁸⁶, poiché la maggioranza delle attività e dei luoghi per il tempo libero è a pagamento e quindi, per lo più, preclusa alle fasce più deboli della società. Detto questo, accanto a una dimensione economica, non si possono trascurare né le difficoltà logistiche (anche legate all'isolamento abitativo) né quelle connesse a una scarsa conoscenza di posti e di lingue, segnali stradali, strade... Inoltre le scelte e le

⁷⁸⁵ Beneduce R., 2003 *Infanzia che attraversa le culture* in Provincia di Milano, Farsi prossimo *Ragazze e ragazzi stranieri nell'istruzione superiore* Atti del seminario, pp. 38-44; Anolli L., 2004 *Psicologia della cultura* Il Mulino, Bologna

⁷⁸⁶ De Bernardis, 2005 *op. cit.*

priorità possono portare le famiglie a non ritenere significativo o utile visitare città o luoghi di villeggiatura.

4. Immagini di sikh

Immagini di giovani sikh sono quelle lasciate impresse da due film recenti, promossi da Enti locali del Nord Italia. Infatti nel 2003 la Provincia di Cremona, la Regione Emilia Romagna e la Provincia di Reggio (insieme ad altri promotori) sostengono la produzione di un documentario, *Filo di Luce*, mentre nel 2004 esce un video *Un Po d'India*, prodotto da Intesa e Rai 3, nuovamente con il finanziamento della Provincia di Reggio Emilia e della Regione Emilia Romagna.

Entrambe le pellicole sono realizzate nelle zone rurali che costeggiano il Po (per la maggior parte nel cremonese il primo, mentre il secondo nell'area emiliana) e su tale sfondo sono tratteggiate le figure di giovani indiani.

Benché i film appaiano diversi stilisticamente e il loro ritmo, la conduzione della storia, le atmosfere... esprimano qualità artistiche e messaggi differenti, il mio intento non è quello di analizzare aspetti tecnici o stilistici, ma di osservare la rappresentazione degli indiani che è sottesa. Lo scopo di tali lavori, infatti, è divulgativo, ossia fare conoscere una realtà migratoria così presente nelle zone rurali del nord, tanto che *Un Po d'India* è stato trasmesso anche da Rai 3, mentre *Filo di luce* non ha avuto una tale vetrina, ma è stato presentato in vari comuni interessati all'iniziativa e in altre manifestazioni internazionali. Entrambi, poi, sono stati proposti alle scuole per divenire occasioni di lezioni interculturali. Capire allora che idea di giovani indiani è veicolata, sembra importante proprio per questo valore comunicativo.

4.1 Un Po d'India

Innanzitutto, bisogna precisare che la regista Casini (*Un Po d'India*) presenta ritratti di più ragazzi che nel corso del film si intrecciano e si allontanano e poi si vedono accorpati in tre distinti gruppi di pari con caratteristiche differenti e ben individuabili. I sikh sono tratteggiati mentre sono al lavoro -che sia in stalla, in fabbrica o sui camion- o a scuola, ma si vedono anche nelle case con i familiari, nei luoghi di ritrovo e nel tempio di Novellara. Proprio la vita sociale differenzia le storie.

Le compagnie, infatti, si definiscono per i loro interessi e per la loro aderenza ai valori della religione sikh. C'è il gruppo dei *sikh-khalsa*⁷⁸⁷ (o di giovani prossimi all'iniziazione) che sono immortalati come i più devoti, mostrati mentre si avvolgono i lunghi capelli sul capo, mentre pregano, o quando discutono tra loro sul senso del "battesimo", sulle regole morali del vero sikh, sui rischi dati dai modelli occidentali. Soprattutto, però, sono quelli che vogliono portare avanti *in toto* le tradizioni e quindi imparano e affinano le arti marziali sikh. Essi sono tutti maschi e indiani, si trovano per lo più al tempio o in campagna e sono in qualche modo guidati da un ventenne, definito dalla voce narrante "l'anima" del gruppo stesso.

Vi è poi un altro gruppo maschile, che sembra nascere dal desiderio di diffondere la danza tradizionale punjabi (Bhangra) e presenta da subito contrasti tra chi vuole mantenere la danza originale e chi vuole inserirvi coreografie più moderne. La compagnia pare coinvolgere sikh meno ortodossi: essi non sono del khalsa, ma frequentano il tempio e nonostante vestano all'occidentale, abbiano i capelli corti, frequentino bar e luoghi pubblici e abbiano amici italiani, restano fedeli ai valori indiani.

L'ultimo gruppo è invece al femminile ed è misto per provenienza, anzi vi è solo un'adolescente indiana con compagne di scuola -e non solo- italiane. La giovane, con nome italiano, nata qui, veste come le sue coetanee italiane, frequenta le case di queste e luoghi pubblici (luna-park, discoteca). Proprio questa sua occidentalizzazione è oggetto di buona parte del film, che mette in luce le resistenze della famiglia, che non vorrebbe si truccasse in modo eccessivo, che mostrasse la pancia e così via... La ragazza, assumendo una frase consolidata e ormai diventata un modo di dire, si definisce "divisa tra due culture... complesse"; ammette che vedendo le amiche uscire la sera, avere un fidanzato, andare in discoteca ecc... vorrebbe fare come loro e di fatto così succede perché sta più tempo con loro che con i connazionali. La famiglia -dice- ha una mentalità antica e antepone valori familiari o religiosi, così la giovane commenta: è "come se soffocasse la mia felicità", rimandando un'idea di mancanza di libertà. Alle amiche, inoltre, lei dirà di aver dovuto imparare a leggere la propria lingua (punjabi) per le insistenze del padre, portando lo spettatore a considerare non solo i genitori oppressivi e conservatori, ma anche a sentire normali le esigenze della protagonista

⁷⁸⁷ Per *sikh-khalsa* si intende il sikh che ha preso l'iniziazione (*amrit*) e hanno accettato tutte le norme disciplinari presenti nel codice di comportamento (*Rahit Maryada*). I *sikh-khalsa* si considerano, infatti, i "puri", perché sono i fedeli ortodossi (si veda per un approfondimento Restelli, 2005).

senza intuire le ragioni familiari. In realtà nel film si vede chiaramente che la giovane incontra le amiche, prende la patente... nonostante la madre sia poco convinta e voglia insegnarle piuttosto a cucinare e diventare una brava moglie. L'unico divieto che lei infrange, di fatto, è quello di andare in discoteca (perché poi non sembra che i genitori si oppongano alle altre sue scelte): infatti, le amiche la convincono a seguirle in una serata in discoteca, ma viene scoperta dal fratello maggiore e riportata a casa. Per mezzo di quest'unica figura di ragazza viene così veicolata l'immagine del mondo femminile, appunto soffocato e vittima di schemi antichi e maschilisti.

Tramite questa protagonista poi sono presentati vari temi scottanti, come quello dei fidanzamenti e dei matrimoni combinati. La giovane dice di temere ciò e mostra all'amica un sito di agenzia matrimoniale per sikh e qui cliccando sulle varie foto critica i probabili uomini candidati. Lei pensa che il fratello comunque non le permetterà mai di sposare un italiano, ma la regista non sottolinea che quella dell'agenzia via web è solo una delle possibilità e di certo non la più diffusa, e neppure invita a notare la somiglianza con le agenzie matrimoniali presenti anche in Italia.

Il matrimonio in realtà è un argomento che la regista fa trattare da tutti i gruppi: in quello del khalsa è ricordata l'importanza di un accordo tra coniugi per cui il matrimonio tra indiani e italiani è possibile solo se uno dei due cambia la propria fede, ma i giovani ammettono di non essere molto considerati dalle italiane, a causa delle loro barbe e dei turbanti...

Uno dei ragazzi del gruppo poi parla al padre di quale rapporto con l'altro sesso sia consentito e viene incoraggiato a creare amicizie, sempre però comportandosi bene.

Nel gruppo dei danzatori, invece, non ci si sbilancia su eventuali nozze, ma uno spiega come avvenga, in genere, tale scelta: la madre al tempio si guarda attorno, vede qualcuno che ritiene adatto per la figlia, lo mostra alle zie e indaga sulla famiglia di questo, poi –si precisa- la figlia non è costretta ad accettarlo, ma si vuole per lei il marito migliore.

Altro tema trasversale ai gruppi è quello della discoteca, che sembra l'unico luogo proposto (e quindi frequentato) dagli italiani. I colleghi italiani (a scuola come al lavoro), infatti, vi invitano sempre gli indiani e quindi, nel film, si vede che il gruppo dei danzatori vi si reca, scegliendo di ballare e non bere alcolici, mentre la ragazza va, ma non riesce ad entrare. I sikh-khalsa, invece, ne discutono solo, pensano infatti che vi si può andare, ma mantenendosi saldi ai propri principi: non assumere alcol o droghe,

non fumare, non comportarsi male con le ragazze, come invece -si intende- fanno gli autoctoni.

Sebbene un'altra percezione degli italiani, da parte dei sikh, emerga dal racconto di una madre, che ricorda la stranezza suscitata da alcuni comportamenti (che all'inizio della sua migrazione non capiva⁷⁸⁸), tuttavia l'immagine degli autoctoni (per quanto involontariamente) appare impoverita: sembra non vi siano alternative alla discoteca...

I rapporti con gli italiani (eccetto nel racconto della storia della ragazza) sono, in verità, limitati ad amicizie duali tra colleghi o appaiono nelle interazioni in classe. Proprio queste sembrano irreali, se confrontate con le ricerche etnografiche, in quanto gli autoctoni stanno "attaccati", anche fisicamente, al compagno sikh perché mostri il suo pugnale, spieghi quanto lunghi sono i suoi capelli, cosa mangia, quando avviene il "battesimo" e si esibisca pure in arti marziali. In sostanza, il film ripropone un approccio al compagno straniero che punta sull'esotico.

Tramite i contatti sia interni al gruppo sia esterni sono fatte emergere varie questioni: l'uso dei cinque simboli sikh e le difficoltà in Italia legate a normative o regole implicite, ma anche alla disponibilità (di chi si incontra) a capire: un ragazzo racconta, ad esempio, che a scuola porta il pugnale, tutti lo sanno e permettono questo.

Sono sfiorati, in alcuni punti del film, altri temi: le condizioni delle madri, presentate come isolate e nostalgiche della vita in patria; gli obiettivi dei giovani (come migrare verso terre più promettenti), il "battesimo" definito una "facenda personale". Più volte, poi, è ribadita la scelta di migrare per migliorare le proprie condizioni, quindi il desiderio di "regalare" ai figli un futuro migliore.

Si vuole creare, inoltre, fin dal titolo un legame tra India e Italia, tanto che la voce narrante dice che i due fiumi (Po e Gange) scandiscono i ritmi della vita sikh e che le atmosfere del Punjab sono simili a quelle delle nostre campagne. Proprio questa analogia è stata più volte presentata anche dai giornalisti di un quotidiano cremonese, quando alla fine degli anni '90 volevano far conoscere gli immigrati indiani⁷⁸⁹.

Non mancano gli stereotipi a livello di contenuti: la mucca (che piacerebbe agli indiani che qui fanno i mungitori, perché in India è considerata la dea madre), la donna, presentata come isolata e con minori possibilità dei maschi e così via. Inoltre, anche la scelta di alcune immagini sembra volere ribadire un gusto per l'esotico: più volte sono

⁷⁸⁸ Ad esempio, gli uomini e le donne tra taglio di capelli e vestiti non sono facilmente distinguibili...

⁷⁸⁹ Galloni, 2002b *op. cit.*

inquadrate i ragazzi che mettono turbanti, arrotolano i capelli, vestono con abiti tradizionali per le danze. Anche sulle rappresentazioni stereotipate si riscontra molta comunanza con i significati veicolati dalla stampa cremonese sia per la scelta contenutistica sia per le atmosfere ricreate.

Il film, sebbene piacevole e accattivante per molti aspetti, si presenta quindi potenzialmente ambiguo e pericoloso: offre uno sguardo che vuole essere complessivo e sfaccettato, ma che nasconde le insidie di stereotipi già per altro diffusi nel senso comune.

4.2 Filo di luce

Filo di luce di Fasano, invece, nasce con lo scopo non tanto di presentare la vita dei giovani sikh, ma di descrivere il cambiamento della campagna e quindi della vita di chi la lavora e la abita. Il mutamento non è solo quello dei ritmi lavorativi dal passato ad oggi, ma è soprattutto caratterizzato dall'abbandono della realtà rurale da parte degli autoctoni e dall'inserimento degli immigrati che hanno, di fatto, sostituito la manodopera e pure rivitalizzato le cascine. In tale contesto il regista colloca la rappresentazione degli indiani e in particolare di una famiglia, che ha una figlia preadolescente.

Fasano indugia a lungo sulle immagini delle campagne, del fiume, delle stalle e i silenzi sono un tema su cui insistono sia il regista sia i protagonisti. Interessante, tra l'altro, è proprio questo confronto della vita in uno stesso luogo, ma in epoche diverse, reso grazie alla visione di fotografie di famiglie italiane e indiane, ai racconti degli stessi e anche grazie al recupero di musiche e canti tradizionali. Con l'uso di questa doppia prospettiva si sottolineano le caratteristiche della campagna: il silenzio (che è animato in realtà dai suoni della natura e della moderna meccanizzazione) e la fatica di chi vi abita, ma soprattutto di chi vi lavora.

Pure in questo film si propone un confronto tra la vita in patria e quella attuale: ad esempio, anche nel Punjab la famiglia protagonista possedeva della terra e degli animali; poi il Po e il Gange si uniscono metaforicamente e simbolicamente, attraverso una celebrazione fatta dagli stessi indiani nel reggiano: infatti, annualmente essi si riuniscono sulle rive del Po e vi versano le acque del Gange intonando canti e meditando.

Un'altra festa è narrata con l'intento di sottolineare un'impostazione quasi ecumenica negli indiani: Diwali. Difatti, questa è festa hindu che celebra il ritorno del dio Rama dall'esilio e quindi la vittoria della luce sulle tenebre (da qui il titolo del film), ma è celebrata anche dai sikh e, in India, dalle altre religioni, perché si festeggia tutto quanto "illumina la vita". Con la spiegazione del senso religioso e con le immagini della celebrazione familiare di Diwali nella cascina cremonese si apre il film e la giovane sikh (volto e voce del film stesso) racconta l'importanza che tale ricorrenza ha per lei, in quanto le trasmette l'idea dell'unione familiare.

Il filo conduttore del film è proprio il racconto della giovane sikh, interrotto quasi esclusivamente (anzi completato) dalle parole del Guru del tempio, a cui la ragazza si rivolge per soddisfare alcune curiosità. La fanciulla ricorda poco della vita in India, ma si dispiace di non aver più tutti i parenti e gli amici attorno. In Italia, poi, ha poche occasioni di stare con i pari, però dice di aver una amica del cuore, una compagna di classe musulmana.

Il film si caratterizza per (relativamente) poche parole, ma è ricco di immagini, foriere di significati intensi: si vedono le stalle con operatori indiani, quando il guru esprime il concetto di anima in ogni essere vivente; si legge lo striscione "Fuori i clandestini" (appeso a Cremona fuori dal palazzo dove ha sede la Lega Nord) mentre la voce del guru ricorda come nella religione sikh non si richiede a nessuno di lasciare la propria fede per convertirsi al sikhismo; senza commenti è mostrata la quotidianità della classe scolastica e pure la celebrazione nel tempio sikh del cremonese. Proprio al tempio il regista indugia non solo sui gesti, sui volti, ma anche sulle emozioni intuite e non verbalizzate, espresse soprattutto da una donna che piange e suscita così l'interesse delle vicine.

L'attenzione viene volutamente indirizzata poi verso tutte le icone della religione cristiana che sono retaggio culturale della tradizione contadina, ma che non infastidiscono gli indiani, perché il sikhismo riconosce che la religione è in ogni cuore e ognuno deve esprimere la propria fede al meglio.

La presentazione della giovane è nettamente diversa da quella di *Un Po d'India*: qui la ragazza frequenta la scuola, il tempio, gira per la campagna, scopre luoghi, si addentra in una piccola chiesa cristiana, va a interpellare il guru del tempio, prende da sola il pullman e mostra una certa indipendenza. Sebbene il film non scenda nel consueto stereotipo della femmina sottomessa e chiusa in casa, rischia però di cadere nell'eccesso

opposto, ossia la protagonista mostra un'autonomia poco realistica, soprattutto per la sua giovane età: infatti, i genitori indiani conosciuti nel corso delle mie ricerche si mostrano accorti rispetto alla vita dei loro figli. Concessa, allora, la finzione cinematografica, il pericolo insito in queste scene è quello di rappresentare una famiglia poco attenta agli spostamenti della figlia e quindi di fatto non totalmente responsabile.

Anche qui tramite questa "ambasciatrice" si affrontano temi complessi, maggiormente legati però alla riflessione filosofica che accompagna il credo sikh e non limitati all'estetica o all'adattamento agli stili occidentali. Al tempio le raccontano la vita di Guru Nanak: come egli si ispirasse durante la sua predicazione e come abbia scelto di morire. Proprio la biografia del guru, infatti, vuole che egli sul punto di morte abbia scelto di allontanarsi da tutti e non far ritrovare il corpo, per evitare che sikh, hindu e musulmani si scontrassero su come effettuare il funerale. L'aneddoto esprime chiaramente l'intento del Guru e della religione sikh di rispettare tutte le differenze e invitare ad una condivisione serena. Del resto proprio la concezione della spiritualità in ogni cuore porta a trovare Dio ovunque, persino in una chiesa cristiana.

Filo di luce si presenta come un film più complesso, forse meno accessibile al grande pubblico, ma con una visione approfondita di quello che si potrebbe definire l'ecumenismo sikh. Non appaiono stereotipi evidenti, ma se mai alcuni passaggi sembrano un po' forzati: l'amicizia coi musulmani, ad esempio, può esser un'eccezione⁷⁹⁰, bell'esempio di apertura, ma poco estendibile agli indiani in genere, così come le riflessioni e la maturità della protagonista sembrano poche vicine ai giovani di quell'età.

5. Un filo conduttore nelle diverse rappresentazioni: la dimensione di genere

È frequente osservare, nelle descrizioni che gli autoctoni fanno dei sikh, una contrapposizione di genere, che ritrae i maschi per lo più come spavaldi, sicuri e, per usare le parole di un professore, "*I maschi, si vede, sono leoni, si sentono tali*".

Nel film di Casini, nelle testimonianze di docenti, educatori e presunti esperti si nota una preoccupazione verso la condizione delle donne e delle ragazze indiane. Esse sono

⁷⁹⁰ Si vedano le ragioni storiche, accennate nel cap. 2 e trattate diffusamente nei testi già indicati sulla storia della religione sikh.

ritenute sottomesse e vittime di una retrograda visione patriarcale, che -per cultura- le limita nelle scelte e nelle prospettive di vita.

Professori e operatori ravvisano in tale discriminazione il più grande problema, temendo che le giovani siano allontanate da scuola⁷⁹¹ e “*educate alla cultura indiana che le vuole sottomesse*”. Un’educatrice afferma che i genitori le controllano molto e sono severi se esse “*si occidentalizzano*”, inoltre lascia trasparire l’esistenza di abusi in famiglia, commentando che non ci sono prove ma solo voci. Altra “voce” che circola è l’avvio di un giro di prostituzione di giovani indiane... Occorre precisare che le notizie negative hanno una rapida capacità di diffusione e auto-riproduzione, che le fanno apparire vere, nonostante poi non ci siano riscontri.

Le educatrici, di fatto, raccontano con orgoglio di alcune giovani sikh “*emancipate*”, che si differenziano dalle altre perché, come nel caso di Patty -un’adolescente indiana, definita occidentalizzata- “*non le piacciono le vite delle ragazze indiane qui, lei esce, studia, ha certe libertà in famiglie*”. La sua storia, del resto, mi viene proposta da più parti, anche da chi non la conosce personalmente, come modello vincente, ma unico e antitetico alle altre realtà. Viceversa, molte indiane ne parlano come di una ragazza molto intelligente, che vuole mostrarsi italianizzata, ma che in realtà ha ben saldi i suoi valori indiani.

Gli autoctoni, comunque, temono che i padri indiani non concedano libertà e siano particolarmente severi con le figlie, che non possono avere, così, grandi ambizioni e progetti.

5.1 Sikh passive?

Sebbene, come è stato detto, venga considerata problematica la riservatezza degli indiani in genere, e quindi sia per maschi, sia per femmine si usi la definizione di “passivi” (per indicare una certa assenza di partecipazione nelle attività scolastiche ed extra), tuttavia, tale immagine caratterizza soprattutto le alunne. Queste sono descritte come silenziose, sottomesse, tranquille, ma anche studentesse che “*ascoltano, non parlano, non fanno molto*” -non diversamente da quanto riscontrato in ricerche

⁷⁹¹ Si rimanda su questo punto al cap. 5, paragrafo 18.

internazionali⁷⁹²- e già solo il fatto che esse avvisino della loro partenza per l'India viene visto come un primo passo verso un miglioramento auspicato (“è già qualcosa...”). Lo studio di Pang, però, aggiunge un particolare interessante: a volte i professori finiscono per ignorare le ragazze asiatiche durante le discussioni in classe proprio partendo da questo stereotipo, confermandoci che ogni operatore “è fortemente influenzato anche dalle proprie credenze...”⁷⁹³.

Così, nel caso cremonese, anche Hany, una delle studentesse osservate a scuola, pur essendo molto apprezzata, è descritta in questi termini:

“È una bambolina, non dice nulla, sorride e basta. Questa è anche brava, sebbene si metta poco in relazione. Al massimo fa sì col capo”.

Se Gobbo⁷⁹⁴ aveva già messo in guardia sulle politiche culturali e educative che ridefiniscono la dimensione culturale e identitaria come un'etichetta, in questi casi si va anche oltre. Il docente in questione, infatti, ritiene che l'atteggiamento di Hany sia dovuto alla cultura indiana (che vuole la donna sottomessa) e ad un discorso genetico: precisamente, mi spiega che “*i geni della sua razza influiscono, è nel DNA, non c'è voglia di comunicare*”. Per lui la genetica interpreta il fatto che tutte le alunne indiane si comportino allo stesso modo, anche quelle che sono nate qui e parlano perfettamente l'italiano⁷⁹⁵.

Il discorso dell'insegnante impressiona per i termini che usa (bambolina, razza, DNA...), ma conferma l'idea diffusa (espressa magari in modo più politicamente corretto⁷⁹⁶) per cui le ragazze non sono protagoniste né a casa, né a scuola e pone domande sui “nostri” criteri di riferimento rispetto al ruolo femminile.

D'altra parte, davanti a sikh che partecipano alle attività della classe o che sono vivaci, gli autoctoni parlano di eccezioni che confermano la regola. Un docente, infatti, nel descrivermi la giovane indiana della classe prima (di cui ho scritto nel cap. 5), precisa che “*Laddy è diversa da altre sikh perché fa domande, quindi è stata educata meno rigidamente delle altre*”. Come si nota, dunque, la differenza ha bisogno di essere

⁷⁹² Brah, 1996 *op. cit.*; Pang V.O, 2006 *Fighting the marginalization of Asian American students with caring schools: focusing on curricular change* in “Race ethnicity and education”, v. 9, n.1, pp. 63-83

⁷⁹³ Bastianoni, Melotti, 2001 *op. cit.*: 197

⁷⁹⁴ Gobbo, 2000 *op. cit.*

⁷⁹⁵ Sebbene il discorso meriterebbe un approfondimento, mi limito a richiamare quanto detto nel paragrafo 2.1 di questo capitolo.

⁷⁹⁶ Nelle parole del docente si può trovare un certo razzismo culturale, che punta sulla diversità e inconciliabilità culturale, ma anche un razzismo biologico che vede nei geni l'origine di tali differenze. Sull'evoluzione del razzismo nel tempo si veda la sintesi di Genovese (2003).

interpretata e qui si usa l'ipotesi di un'educazione familiare più permissiva, che di fatto rafforza l'idea che la famiglia trasmetta modelli femminili passivi con modalità autoritarie.

In effetti, comunque, il ritratto di Laddy cozza con le immagini fornite per le altre sikh: lei partecipa attivamente, smentendo in pieno il modello delle ragazze indiane passive. Riporto una delle annotazioni del mio diario di campo a dimostrazione di quanto detto:

dopo una verifica di economia e correzione collettiva della stessa: Flo: "Oggi sono state belle le due ore di eco". Professoressa: "Prendo la palla al balzo, tutti i sabati verifica e correzione", Laddy e alcune altre: "Sì!".... Said: "Ci fa far esercitazioni senza voto?", Laddy ride e parla con Tay, poi propone: "Un sabato al mese, prof!"...

Mi soffermo sulla discrasia tra il comportamento di Laddy e quello "atteso" dai docenti, per mostrare come, da altri punti di vista, la nostra giovane non rappresenti un'eccezione, ma, se mai, una conferma. Dalla letteratura, infatti, si evince che i sikh rifiutano l'idea che le donne siano membri inferiori della società, anche perché esse detengono l'autorità in casa e la stessa donna sikh si considera "sicura e forte". Anzi, proprio perché esse possono partecipare alle funzioni religiose e i Guru abolirono il "sati" (ardersi sul rogo funebre del marito) e l'usanza di velare le donne e concessero loro il diritto di eredità, le donne sikh si sentono più "emancipate" di quelle hindu o musulmane⁷⁹⁷. Lungi dal riproporre una rischiosa e inutile gerarchizzazione, mi preme invece sottolineare come le nostre idee e i nostri giudizi partano, in realtà, da preconcetti e solo in base alla prospettiva iniziale leggiamo la condizione femminile come modello di emancipazione o esempio di sottomissione.

Allo stesso modo, molti studi hanno affermato che le donne indiane sono più limitate e controllate nella loro vita dal momento che hanno una responsabilità morale maggiore dell'uomo⁷⁹⁸, poiché dalla donna dipende l'integrità dell'intera famiglia e l'onore familiare ("izzat")⁷⁹⁹, ma bisogna ricordare che il controllo del corpo femminile per difendere "l'identità collettiva", preservando "la purezza del gruppo" di cui fa parte, non riguarda solo i sikh...⁸⁰⁰

⁷⁹⁷ Restelli, 1990 *op. cit.*: 49-50; Angelo, 1997 *op. cit.*

⁷⁹⁸ Angelo, 1997 *op. cit.*; Bhatti, 1999 *op. cit.*; Gibson, Bhachu, 1991 *op. cit.*

⁷⁹⁹ E proprio per tale motivo la pressione dell'intera parentela è volta all'educazione e alla vigilanza del comportamento femminile (v. anche Bhatti, 1999).

⁸⁰⁰ Saint-Blancat C., 2000 *L'immigrazione femminile maghrebina: nuove identità di genere e mediazione tra culture* in Basso P., Perocco F. (a cura di) *Immigrazione e trasformazione della società* Franco Angeli, Milano: 182-184. Per le donne indiane il controllo del comportamento sessuale assume un ulteriore ruolo:

Inoltre è interessante constatare come, nel descrivere la condizione femminile indiana⁸⁰¹, non si citi mai né l'attivismo delle organizzazioni in difesa dei diritti umani, né la storica presenza di donne a capo del governo... quindi il problema riguarda sempre la prospettiva con cui si inquadra una questione.

Sebbene la situazione non possa essere semplificata⁸⁰², mi preme ricordare che l'idea di un sistema sociale che vincola la donna ha come effetto la convinzione di una società arretrata, che gli "occidentali-superiori" devono civilizzare⁸⁰³ e non prende in considerazione che le disuguaglianze di genere sono complicate da quelle sociali (come la classe o le caste) e che questa assenza di equità non è rintracciabile solo in India⁸⁰⁴.

6. Riflessioni e possibilità d'intervento

Si può, in conclusione, affermare che l'immagine dei sikh risenta di stereotipi sia positivi, legati soprattutto a loro presunte doti naturali, sia negativi, in termini di maschilismi e visioni patriarcali della società e della famiglia. Accanto a ciò, traspaiono generalizzazioni ed eccessi interpretativi a sfondo culturale. Proprio tali lenti di lettura danno l'avvio a discorsi unidimensionali e, di fatto, offuscano la ricchezza e la complessità dei giovani indiani. Inoltre si incorre nel rischio di reagire a questi ipotetici vettori culturali con atteggiamenti di superiorità o forme di assistenzialismo, non solo inutili, ma pure controproducenti.

Rispetto all'analisi di Fravega⁸⁰⁵ che indica quattro criteri usati dai docenti per interpretare la situazione dei giovani stranieri (appartenenza etnica, condizione economica-sociale, disponibilità di capitale culturale, genere), nella mia ricerca si individuano principalmente due dimensioni. Infatti, benché traspaia, soprattutto dalle parole degli operatori extrascolastici, il discorso economico, le chiavi di lettura più presenti sono quelle legate all'aspetto culturale e al genere. Attraverso tali criteri, infatti, docenti, educatori e registi leggono la varietà di comportamenti e rendimenti dei sikh rispetto agli altri alunni. La ricerca etnografica, tuttavia, mostra la problematicità di

esso permette di proteggere lo status della casta (in teoria abolita, ma a quanto pare ancora presente nel senso comune) e della classe sociale e i privilegi che ciò comporta (Malhotra, 2002).

⁸⁰¹ Come nota Sen (2005). Si veda anche Mumtaz (2005).

⁸⁰² Si rimanda tra gli altri a Torri (2007) e Rondinone (2003).

⁸⁰³ Si veda al riguardo anche Genovese (2003) e Brah (1996).

⁸⁰⁴ Sen A., 2005 *L'altra India* Mondadori, Milano

⁸⁰⁵ Fravega E., 2003 *I migranti incontrano le scuole* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *Classi meticce* Carocci, Roma: 20

questi approcci e vuole mettere in luce, viceversa, la complessità delle scelte e delle strategie messe in atto dagli indiani, con la consapevolezza che prima degli aspetti etnici o culturali vi sono sempre individui, capaci di pensare, agire, decidere, adattarsi, cambiare, ma soprattutto in grado di sperimentarsi. Viene allora da chiedersi: *il messaggio che si sta veicolando nella pratica educativa, anche se con ottime intenzioni, risponde davvero agli obiettivi di una pedagogia e di un discorso formativo interculturali?*

Nel corso di questo studio, ho già cercato di sottolineare come quei discorsi sulla differenza altrui, che magari finiscono per concentrarsi sugli aspetti esotici, siano controproducenti e inducano di fatto a percepire il culturale *solo* nell'altro. Forse è necessario domandarsi a questo punto *quale formazione possa essere significativa, per sostenere un'efficace formazione interculturale ed evitare possibili derive.*

Durante un'esperienza laboratoriale con gli insegnanti⁸⁰⁶, del resto, ho potuto constatare con mano come non si possa realizzare formazione prescindendo dall'analisi dell'organizzazione e della cultura locale⁸⁰⁷ e senza approfondire la “comprensione del mandato sociale” rivolto alle agenzie educative⁸⁰⁸. Questo, però, a ben guardare, è già di per sé un modello di formazione interculturale: comprendere il contesto, i suoi valori e le sue regole esplicite ed implicite, cogliere le diversità interne e così via permette di scoprire che l'attenzione all'aspetto *culturale* o all'*alterità* sono necessari a prescindere dalle migrazioni. In sostanza, quindi, visto che una buona formazione è realmente una riflessione interculturale, bisogna investire sulla qualità.

6.1 Leggere il contesto per fare formazione

Proprio perché questo studio vuole essere uno strumento concreto al servizio della formazione, ora si delineeranno alcuni possibili utilizzi dell'etnografia stessa.

In primo luogo, tale approccio permette, appunto, di leggere il contesto ed estendere lo sguardo, notando così, ad esempio, che il fenomeno migratorio si inserisce in un percorso, già avviato, di ripensamento educativo e rinnovamento.

⁸⁰⁶ Ho, infatti, recentemente condotto dei Laboratori di Pedagogia Interculturale nell'ambito dei Corsi Speciali per la Scuola Primaria e per la Scuola dell'Infanzia, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino.

⁸⁰⁷ Carli R., Paniccchia R.M., 1999 *Psicologia della formazione* Il Mulino, Bologna

⁸⁰⁸ Salvatore *et al.*, 2002 *Domanda sociale e missione educativa* in “Psicologia Scolastica” v.1, n.1: 104

La riflessione pedagogica⁸⁰⁹, infatti, ha diffusamente sottolineato che *la scuola* non è sempre uguale a se stessa: autonomia, riforme didattico-curricolari, nuove definizioni professionali, come pure trasformazioni societarie, determinate da globalizzazione, sviluppo tecnologico e flessibilità/precarità del mondo lavorativo, entrano in gioco nel quotidiano. Tali cambiamenti portano una certa problematicità su strategie e modalità d'azione consolidate e avviano riflessioni impegnative su quali *saperi* coltivare a scuola⁸¹⁰, ma nell'immaginario comune sembra che la sfida e la fatica degli insegnanti siano attribuibili quasi esclusivamente all'inserimento di alunni non-italiani. D'altra parte, spesso, il sistema scolastico appare ancora senza adeguati strumenti, come se fosse agli inizi, mentre, in realtà, le migrazioni non sono più una novità, e non mi riferisco solo a quelle attuali. Fino a pochi anni fa, ad interrogare il docente (e pure l'educatore) vi erano le migrazioni interne⁸¹¹, ma ora è difficile vedere (e quindi sfruttare) l'analogia fra ieri e oggi e dunque non si riesce a rimettere in gioco tutte quelle competenze ed elaborazioni già sviluppate.

La ricerca etnografica, allora, ci consente di constatare e interpretare sia le continuità (anche inaspettate) sia i vari mutamenti che incidono sul sistema educativo e formativo e che spesso richiedono sforzi di adeguamento e di *coping*⁸¹². Proprio questa consapevolezza della dimensione contestuale porta ad attribuire il giusto peso alle trasformazioni richieste dalle migrazioni: ripensamenti e aggiornamenti sono resi necessari per tutte le novità di cui ho detto, ma non implicano per forza uno stravolgimento totale. Anzi, proprio quei modelli, quelle competenze e risorse che già

⁸⁰⁹ Vitale A., 2002 *I saperi della scuola del futuro e le ragioni di un convegno* in Vitale A. (a cura di) *I saperi nella scuola del futuro* Atti del Convegno regionale IRRE Calabria Rubbettino editore, Soveria Mannelli, pp.9-17; Salvatore *et al.*, 2002 *op. cit.*; Pitto C., 2002 *Lingue e culture dell'Europa delle minoranze* in Vitale A. (a cura di) *op. cit.*, pp.97-115; Alessandri G., 2006 *Essere docente oggi: come gli insegnanti organizzano la propria attività quotidiana* in "Psicologia dell'educazione e della formazione" vol. 8, n.2, pp. 225-250; Drago R., 2006 *Presente e futuro degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale* in "Psicologia dell'educazione e della formazione" vol. 8, n.2: 210.

⁸¹⁰ Vitale, 2002 *op. cit.*; Spadafora G., 2002 *Saperi per l'Autonomia* in Vitale A. (a cura di), *op. cit.*, pp. 41-50. In particolare si rimanda a: Tosolini (2007: 192) sulla necessità di sollecitare un senso di cittadinanza non solo italiana, ma "glo-cale"; Agazzi (1983: 25) per il bisogno di fronteggiare i mutamenti sociali e insegnare la plasticità e la creatività, per "apprendere a cambiare mestiere" (consapevoli che non sarebbe più esistito il "mestiere per tutta la vita"); Salvatore *et al.* (2002: 107) per la "competenza contestuale [...], la capacità cioè di leggere i contesti"

⁸¹¹ Demartini *et al.*, 2007 *Ricordare le migrazioni passate per affrontare quelle presenti: l'esperienza degli insegnanti tra oblio e memoria* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimerium, Padova

⁸¹² Dalle mie osservazioni etnografiche, infatti, si intravedono spesso le influenze di questi fattori: ad esempio, la tecnologia, strumento comune e ben posseduto dai ragazzi, diventa fonte principale di informazioni, ma mina il senso di competenza dei docenti, che, temendo un rovesciamento dei ruoli, sono sollecitati a stare al passo dei loro studenti.

hanno dato prova di successo dovrebbero rappresentare il punto di forza dei docenti/educatori di oggi.

L'immigrazione, se mai, con la sua funzione *specchio*, rende più evidenti alcune problematiche, la cui risoluzione andrebbe a beneficio di tutti, non solo dei giovani stranieri. Ad esempio, si nota una certa rigidità del sistema scolastico⁸¹³, che fatica a diversificare le sue proposte formative, ma ancor prima i suoi sguardi: infatti, a volte, la scuola appare in difficoltà soprattutto nei confronti del giovane studente. Non sempre riesce a vedere che anche il suo interlocutore principale non è una categoria sociale immutabile: in particolare l'adolescente di oggi non è la copia di quello di ieri, né lo è indipendentemente dal contesto in cui vive⁸¹⁴. Ha un nuovo modo di rapportarsi alle regole e all'autorità⁸¹⁵, ha diversi stili di vita e pure modalità di diventare adulto⁸¹⁶. Gli insegnanti, però, sembrano in qualche caso prestargli pensieri, desideri e progetti della loro giovinezza (come la libertà di andare in discoteca o altri esempi già descritti), più che capire quelli attuali. Questo, poi, vale a maggior ragione per i giovani immigrati, a cui sono attribuite ambizioni di autonomia e conseguenti conflittualità con famiglia e cultura d'origine, che in realtà raramente corrispondono alle dichiarazioni dei ragazzi stessi.

L'etnografia, quindi, potrebbe aiutare i docenti a svelare eventuali malintesi o punti di insoddisfazione, comprendendo meglio il contesto, i suoi interlocutori e anche le pressioni della società. Non diversamente può fare per il *mondo extrascolastico*. Fornaca, infatti, parlando di tale realtà, ricordava che creare rapporti "educativi" comporta conoscere "interlocutori, tecniche, linguaggi e [...] misurarsi con i problemi che insorgono", ma "implica, in primo luogo, un severo ripensamento critico della propria formazione, dei propri schemi mentali, affettivi, valoriali, culturali ivi compresi i pregiudizi, le ideologie, le credenze..."⁸¹⁷. Questo messaggio resta attuale ed esprime chiaramente la necessità di una formazione e un aggiornamento per le figure educative che parta da tali presupposti: non si può pensare di avere un ruolo così importante senza conoscere la realtà in cui si vive (con le sue *forme culturali*, le sue continuità e i suoi

⁸¹³ Demartini M. et al., 2008 *Gli allievi stranieri come banco di prova: il caso Torino* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma (in via di pubblicazione)

⁸¹⁴ Del resto non diversamente da alcuni contributi scientifici che usano riferirsi agli adolescenti come un insieme indifferenziato: sulla critica di tale tendenza si rimanda a Carli, Paniccia (1999).

⁸¹⁵ Drago, 2006 *op. cit.*

⁸¹⁶ Salvatore et al., 2002 *op. cit.*

⁸¹⁷ Fornaca R., 1993 *Quale pedagogia per l'extrascolastico?* in Chiosso G., et al., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino: 8-10

cambiamenti), e soprattutto *senza conoscere se stessi*. Se i pedagogisti italiani invitavano a porre attenzione agli aspetti culturali (descritti come “caratteristiche e [...] qualità dei costumi, delle mentalità, delle pratiche e dei modelli educativi presenti nella società”⁸¹⁸), e quindi a “interagire con specialisti e cultori di altri ambiti delle scienze umane”⁸¹⁹ già negli anni '90, quando l’immigrazione non rappresentava una realtà significativa quanto oggi, è proprio per la *consapevolezza che la società non è un tutt’uno omogeneo e stabile*. In questo senso, l’antropologia dell’educazione viene ad essere un interlocutore importante per chi opera nel campo educativo grazie alla sua azione di lettura/interpretazione del contesto e al suo tentativo di far riconoscere la dimensione *culturale* in quegli eventi o atti che invece consideriamo *naturali*. Già questa è intercultura, intesa come riconoscimento del *culturale* in ognuno di noi e accettazione delle diversità anche interne; è “sensibilità interculturale”⁸²⁰ e attenzione a “come interagiscono le persone [*nd: anche noi*] e quali competenze usano”⁸²¹, nella consapevolezza che quello che pensiamo e facciamo è influenzato dalla prospettiva con cui guardiamo il mondo.

6.2 Educare/educarsi interculturalmente con l’etnografia

La ricerca etnografica, tuttavia, non si limita a offrire interpretazioni e tracciare prospettive, si presta a divenire un contributo concreto, fornendo materiale di riflessione, per le figure educative, e di lavoro, in classe o nei centri aggregativi. I suoi risultati, ad esempio, possono essere presentati in corsi di formazione o in attività laboratoriali o, come propone Nesbitt, possono essere utilizzati per progettare percorsi interculturali e insegnare le religioni. Infatti, partendo dai dati antropologici, si ha modo di mostrare la complessità delle persone, delle culture, le sfumature implicite nell’appartenenza a una determinata religione⁸²² e le possibili contraddizioni umane. Un tale modo di impostare l’intercultura “salva dagli eccessi delle ipotesi deduttive per lasciare ampio spazio di manovra all’empiria induttiva del quotidiano”⁸²³ e permette di

⁸¹⁸ *Idem*: 7

⁸¹⁹ Chiosso G., 1993a *Presentazione* in Chiosso G. et al., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino: VIII

⁸²⁰ Baraldi C., 2004 *Comunicazione interculturale e diversità* Carocci, Roma: 15

⁸²¹ Soenen, 2003 *op. cit.*: 104-105

⁸²² Nesbitt E., 2004 *Intercultural education. Ethnographic and religious approaches* Sussex Academic Press, Brighton

⁸²³ Piasere, 1997 *op. cit.*: 75

scoprire la dinamicità delle culture e delle scelte individuali, anche recuperando le proprie esperienze personali e professionali⁸²⁴. Nei laboratori di Pedagogia interculturale con gli insegnanti, di cui ho detto prima, infatti, si è lavorato su alcuni risultati etnografici: i docenti non hanno solo dato spazio alle loro riflessioni, ma si sono fatti coinvolgere direttamente, perché, grazie a un gioco di riecheggiamenti e messa in prospettiva, hanno potuto riconoscersi nelle *storie* raccontate (nei ruoli di alunni, genitori, docenti e anche in qualità di immigrati).

Dal momento che, come si è detto, l'apprendimento interculturale è più di un apprendimento “*su altre culture*”⁸²⁵, la portata dell'etnografia può aiutarci a fare questo salto di qualità: essa, infatti, è già di per sé esperienza interculturale. Innanzitutto, lo è nelle premesse concettuali e nell'approccio al percorso di ricerca, perché considera ogni soggetto capace di creare cultura e supera la distinzione tra chi ha le conoscenze e chi è oggetto di conoscenza⁸²⁶. In secondo luogo, lo è in tutto il lavoro sul campo, perché fa incontrare persone, conoscere vite e storie diverse, scoprire le ricorrenze tra culture e sperimentare sulla propria pelle alcune competenze interculturali: l'ascolto, il dialogo, la comprensione dell'altro e il decentramento.

Poiché “la via dell'interculturalità è aperta solo se lasciamo che le situazioni ci interrogino e che lo facciano a tal punto da farci riflettere su ciò che abitualmente diamo per scontato”⁸²⁷, l'etnografia permette di essere usata nella quotidianità e quindi anche nel lavoro educativo. Gobbo e Gomes⁸²⁸, infatti, propongono un'esperienza di “insegnante come etnografo”, che sembra ben rispondente all'esigenza di “riflessione durante l'azione, oltre che prima e dopo di questa” e di stimolo “di una mentalità di ricerca” tra i docenti⁸²⁹, così come tra gli educatori. Infatti, se

“la pratica, in assenza di supporti teorici ed organizzativi idonei a promuovere istanze di problematizzazione, porta spesso ad autoalimentare un repertorio di capacità solutorie che diventa man mano più rigido, standardizzato e sostanzialmente inadeguato ai bisogni formativi degli studenti”⁸³⁰

⁸²⁴ Demartini *et al.*, 2007 *op. cit.*

⁸²⁵ Baraldi, 2004 *op. cit.*: 173

⁸²⁶ Gomes, 1997 *op. cit.*; Gobbo F., 2005 *Mettersi nei panni degli altri* in CEM Mondialità, n. 7, pp.11-12

⁸²⁷ Bargellini C., 1999 *L'insegnamento della lingua italiana agli stranieri adulti* in Gobbo F. *et al.* (a cura di) *op. cit.*: 93

⁸²⁸ Gobbo, 2004d *op. cit.*; Gomes, 1997 *op. cit.*. Del resto nel cap. 6 ho descritto un'esperienza di osservazione partecipante svolta nel C.a.g. dove ero anche educatrice.

⁸²⁹ Gasparini S., 2006 *Aspetti di trasmissibilità della ricerca nella professione docente* in “Riforma e didattica”, n. 5: 43

⁸³⁰ *Idem*: 44-45

fare esperienza di etnografia durante la propria azione lavorativa permette di rendere “estraneo il familiare” e non dare per scontato il contesto di riferimento o il proprio modo di porsi e intendere il ruolo educativo. Inoltre, un tale sguardo ci farebbe cogliere che la cosiddetta “normalità”, tanto ambita, “è il risultato di scelte, impegno, confronto, conflitti, progetti, insuccessi”⁸³¹.

⁸³¹ Fornaca, 1993 *op. cit.*: 6

Capitolo 8

Conclusioni

1. Il contributo della ricerca in termini culturali-educativi

Con questa ricerca si è voluto uscire da molti luoghi comuni con cui si dipingono i giovani stranieri.

Innanzitutto, parlando dei sikh, protagonisti del mio studio, ho cercato di mostrare l'infondatezza di un determinismo che invoca la diversità culturale, per fornire ogni tipo di spiegazione, senza tenere conto di altri importanti aspetti (genere, stratificazione sociale, background familiare, tempi e modi d'arrivo in Italia, componenti personali...).

Se, come nota Kumashiro, in genere, si insiste sul passato e/o la patria, che sono solo una parte di dove veniamo⁸³², a maggior ragione parlando di adolescenti è importante

“evitare sia di attribuire alla provenienza etnico-culturale elementi legati a mutamenti dell'età sia di nascondere somiglianze leggibili non tanto, o non sempre, nell'ottica dell'omologazione culturale, ma in riferimento alla variabile generazionale e alla costruzione di mondi culturali trasversali ai territori e alle nazioni”⁸³³.

Quindi, l'etnografia che, in genere, ha il pregio di aiutarci ad osservare il mondo con più flessibilità e dinamicità e a dare importanza al contesto sociale⁸³⁴, in questo caso specifico offre la possibilità di conoscere e leggere dentro ad un'immagine precostituita di adolescenti sikh. Ci fa cogliere che questi soggetti possono avere diverse relazioni con la patria, come con la società d'accoglienza⁸³⁵, e differenti esperienze e rapporti con i servizi scolastici ed extrascolastici. In questo senso, fornisce un importante strumento agli operatori, che possono esaminare tutte le possibili differenze interne al mondo giovanile, a una collettività, come alla propria cultura o generazione... L'etnografia, quindi, ci invita a non relegare l'altro nell'immagine di “vittima” o a quella di “rappresentante” di una cultura che si presenta come un blocco monolitico⁸³⁶. I

⁸³² Kumashiro K.K., 2006 *Afterword: toward an anti-oppressive theory of Asian Americans and Pacific Islanders in education* in “Race ethnicity and education”, v. 9, n.1: 132

⁸³³ Giovannini, Queirolo Palmas, 2002b *op. cit.*: 190

⁸³⁴ Nesbitt, 2004 *op. cit.*

⁸³⁵ Si veda al proposito: Lei J.L., 2006 *Teaching and learning with Asian American and Pacific Islander students* in “Race ethnicity and education”, v. 9, n.1, pp. 85-101

⁸³⁶ *Idem*; Dallavalle C., 2008 *Identità molteplici: la seconda generazione di Mazara del Vallo* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.* (in corso di pubblicazione).

giovanissimi sikh della mia ricerca, infatti, non possono essere considerati tutti uguali, né tanto meno soggetti passivi di decisioni altrui. Anche nel caso in cui non hanno scelto di migrare, tuttavia mostrano *agency* nel decidere come porsi nella nuova società⁸³⁷, quali legami tenere con la patria e/o con i connazionali presenti in Italia e nel mondo, quali modelli di comportamento mantenere e quali obiettivi perseguire. Gli adolescenti sikh che ho incontrato, infatti, hanno valutato le proprie priorità e quelle familiari, i valori dei nuovi contesti in cui si imbattono (la scuola, l'extrascuola, la società e così via) e hanno adottato i comportamenti funzionali ai propri scopi.

Non si può dire allora che il giovane sikh abbia un modello di successo scolastico determinato dalla sua cultura o dalla voglia di rivincita familiare, qualora intenda raggiungere tale obiettivo, né si può imputare a tali variabili il caso in cui egli preferisca ottenere il successo sociale nel gruppo dei pari.

1.2 Destinazioni difficili per i giovani sikh?

Le indagini empiriche sulla scolarizzazione degli alunni non italiani⁸³⁸ hanno confutato le interpretazioni etniche, per privilegiare letture multidimensionali che sottolineino le connessioni “tra capitale culturale, risorse sociali e di cittadinanza, genere, fattori interni alla scuola (contenuti e organizzazione), esperienze e pratiche di vita quotidiana delle persone che sperimentano la migrazione”⁸³⁹.

Anche nel mio studio sono emersi problemi legati alla realizzazione di equità⁸⁴⁰: le scuole non sempre hanno adeguati strumenti di valutazione e comprensione delle capacità, delle esigenze e delle aspirazioni dei loro studenti sikh. Spesso, del resto, questi giovani sono consapevoli di tale carenza più delle famiglie e degli operatori scolastici stessi.

D'altra parte, la mancanza di pari opportunità (ai danni degli immigrati), che a scuola si vede soprattutto nelle difficoltà di un orientamento adeguato, nell'inserimento consistente nei corsi professionali e nelle forme di selezione e insuccesso scolastico, si riscontra pure a livello sociale (per le scarse possibilità d'inserimento nei circuiti

⁸³⁷ Allo stesso modo degli abitanti indiani di Southall descritti da Baumann (2003) e delle ragazze asiatiche di cui parla Shain (2003), anche i sikh-italiani sono socialmente competenti e sanno quando è meglio reificare la propria cultura e quando relativizzare la differenza.

⁸³⁸ Giovannini, 2004b *op. cit.*; 2006 *op. cit.*; Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*

⁸³⁹ Giovannini, 2006 *op. cit.*: 135

⁸⁴⁰ *Idem*

d'aggregazione giovanile) e nell'ambito lavorativo⁸⁴¹. Anche rispetto a tali dimensioni sembra crescere sempre più nei ragazzi una consapevolezza critica e una conseguente ricerca di soluzioni alternative, come una nuova migrazione.

Le osservazioni, in realtà, hanno messo in luce che gli adolescenti sikh non subiscono passivamente tali condizioni, ma cercano, e spesso trovano, strategie per superare questi ostacoli già nel presente. Essi hanno, dunque, una “competenza esistenziale”⁸⁴², di cui raramente si parla e che ancor meno diffusamente si è pronti a riconoscere. Se nell'ambito scolastico si possono constatare le molteplici capacità e risorse delle alunne indiane osservate, tanto che esse sono considerate tra le migliori delle loro classi⁸⁴³, pare significativo allora divulgare i risultati di queste ricerche etnografiche. Infatti, mostrare giovani sikh intraprendere con successo la propria carriera scolastica può rappresentare un'utile occasione per creare *modelli positivi* per i sikh stessi e per i loro docenti.

Allo stesso modo, per quanto riguarda la dimensione extrascolastica, ho messo in luce diverse problematicità, legate al luogo di residenza, alle scarse opportunità esistenti per i giovani (ancora una volta, immigrati e italiani), alla discriminazione, alle priorità personali e familiari (che tendono ad anteporre lo studio e/o l'aiuto in famiglia all'esigenza d'aggregazione), ai timori verso ambienti non conosciuti e così via.

Ho, dunque, voluto problematizzare quei luoghi comuni che “gridano” alla scarsa libertà di cui godono i ragazzi, ma soprattutto le ragazze straniere, nella convinzione che essi nascondano un rischio: la mancanza di una contestualizzazione. Ad esempio, ignorare gli aspetti anche concreti, che ho cercato di illustrare, non permette d'immaginare (e capire) l'apprensione delle famiglie che non conoscono la nuova realtà e il territorio, ma sentono i discorsi allarmati dei mass-media sull'insicurezza delle nostre città e vi reagiscono di conseguenza.

Questo ampliare lo sguardo alla ricerca di nuove (e non preconfezionate) interpretazioni, del resto, non è un pleonasma: se, invece di pensare alla scarsa fiducia verso il contesto, si usano spiegazioni culturali, si finisce per percepire la famiglia come troppo severa e inflessibile garante di una tradizione conservatrice e in genere

⁸⁴¹ “È illusorio ritenere che una buona formazione scolastica, la perfetta padronanza della lingua [nd: italiana] e persino la naturalizzazione facciano svanire la diffidenza verso i discendenti degli immigrati” (Allasino *et al.*, 2005 *op. cit.*: 185).

⁸⁴² Quintavalla E, 2007 *Bambini del mondo, cittadini e cittadine reggiane: esperienze ed apprendimenti su un progetto in corso* in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *op. cit.*: 43

⁸⁴³ Per completezza d'informazione, aggiungo che mentre scrivo Hany ha conseguito la maturità col massimo dei voti e è stata l'unica della sua classe a meritare tale votazione.

patriarcale. Questo, così, innesca delle reazioni e, ad esempio, spinge gli autoctoni a rivendicare, per i sikh, l'acquisizione di nuove libertà, esemplificate spesso dal diritto di accedere alla discoteca⁸⁴⁴. Proprio quel luogo che ha messo (e mette) in difficoltà molti genitori italiani, combattuti tra accettazione (più o meno rassegnata) e richiesta di nuove modalità d'accesso o di regolamentazioni⁸⁴⁵, diventa ora il simbolo di una libertà da riconoscere ai giovani sikh, senza considerare i desideri degli stessi adolescenti stranieri. Durante la ricerca, infatti, è emerso spesso che questa limitazione per i ragazzi indiani non rappresenta un problema: c'è qualcuno che vorrebbe provare ad andarci, ma non la maggioranza, e poi chi sperimenta questa occasione, molte volte, se ne distanzia di propria iniziativa.

Se, poi, si discute su dove *non* vanno i giovani immigrati, poco, invece, si indaga sui loro desideri rispetto alla fruizione del tempo libero e ancor meno si fa anche per garantire la disponibilità di zone pubbliche attrezzate per lo sport o il gioco, che possano diventare un'alternativa ai centri commerciali⁸⁴⁶.

Ritengo, quindi, che sulle possibilità d'inserimento e d'integrazione incidano, più che la cultura d'appartenenza, le risorse del contesto e la volontà politico-educativa di mettere in campo strategie d'inclusione sociale. Di fatto, le etnografie in luoghi educativi extrascolastici hanno testimoniato la necessità e il desiderio dei giovani sikh di potere accedere a forme simili di aggregazione. Come si è detto, tali ambienti hanno saputo far proprie le esigenze di famiglie e ragazzi e sono diventati spazi non solo di socializzazione, ma anche di relazioni importanti tra coetanei e con gli educatori.

Proprio perchè le politiche d'integrazione "si giocano soprattutto a livello locale"⁸⁴⁷, tanto che Zincone parla di "localismo dei diritti"⁸⁴⁸, per indicare la diversità con cui i paesi affrontano la questione (pur avendo, magari, la stessa pressione migratoria), le etnografie hanno sottolineato l'esistenza di differenti modelli di partecipazione alla vita scolastica e sociale, anche in conseguenza della sensibilità del contesto. Voglio dire che soprattutto nella dimensione extrascolastica, le possibili resistenze (della famiglia o del

⁸⁴⁴ Non solo nel contesto italiano, ma anche in quello inglese (Shain, 2003).

⁸⁴⁵ Si pensi anche alle proposte mosse da associazioni di genitori (italiani) per anticipare la chiusura delle discoteche o per garantire controlli sull'uso di droghe e alcol e alle pressioni fatte sul Governo perché intervenga con una diversa legislazione in materia.

⁸⁴⁶ Che, come abbiamo visto, prima di connotarsi come attrattive consumistiche sono luoghi dove stare e trovarsi: si veda anche Rolfini (2005).

⁸⁴⁷ Campomori, 2005 *op. cit.*: 235; Di Sciullo L., 2006 *Il potenziale di integrazione dei diversi contesti territoriali italiani* in Caritas, *op. cit.*, pp. 325-335

⁸⁴⁸ Zincone G., 1994 *Uno schermo contro il razzismo* Donzelli, Roma: 15

giovane) alla proposta di frequentare luoghi aggregativi o le difficoltà che si presentano per tale inserimento, possono essere superate se vi è intenzione e riflessione: così, problemi come quelli di trasporto potrebbero essere ovviati grazie alla disponibilità e all'impegno nell'attivare reti e mettere in gioco tutte le risorse, pure quelle del volontariato.

Sebbene non se ne sia parlato in questo lavoro, accenniamo solo che la comparazione tra realtà cremonese, reggiana e bresciana testimonia ulteriormente quanto la diversità del tessuto sociale incida sulle aspettative e le prospettive di integrazione dei giovani sikh. Una certa vivacità e attenzione di alcune amministrazioni locali della provincia di Reggio Emilia (penso soprattutto al Comune di Novellara), infatti, è riconosciuta e apprezzata dai ragazzi, che si sentono non solo di accettare le iniziative proposte, ma di essere pure interlocutori attivi e dinamici.

2. Urgenze educative della società multiculturale emerse attraverso la ricerca etnografica

Una recente analisi della scolarizzazione delle minoranze in Europa ha messo in luce molteplici differenze rispetto alle attenzioni dedicate a tali soggetti, ai diritti che possono avere e ai modelli di educazione interculturale proposti⁸⁴⁹.

Del resto anche solo nel territorio nazionale non esiste un modello unico per affrontare la questione, neppure a livello teorico: se alcuni contributi fanno riferimento alla necessità di creare una "idea possibile di connessione fra le culture"⁸⁵⁰ o puntano sull'importanza dell'accoglienza⁸⁵¹, altri autori ribadiscono che la pedagogia interculturale non può essere "confinata" a questo, ma deve configurarsi come un "percorso formativo che risponda non solo alle emergenze, ma alle sfide attuali"⁸⁵². Per capire quali siano queste sfide, come afferma Surian, si deve affrontare "una lettura dinamica dei contesti storici e culturali" e l'etnografia può aiutare in questo compito.

⁸⁴⁹ Luciak M., 2006 *Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states* in "Intercultural education", v. 17, n.1, pp. 73-80

⁸⁵⁰ Giusti M., 2007 *La scuola e la riflessione pedagogica interculturale* in Tognetti Bordogna (a cura di), *op. cit.*: 158

⁸⁵¹ *Idem*; Napoli, 2002 *op.cit*

⁸⁵² Surian, 2003 *op. cit.*: 201-202; Selleri P., 2004 *Alunni immigrati: istruzioni per l'uso* in "Educazione interculturale", v. 2, n.1, pp. 23-41

Il mio studio ha indicato alcune urgenze, sintetizzabili nell'importante concetto di *giustizia sociale*: le pari opportunità (in termini sociali, scolastici, lavorativi) e la qualità di tutte le attività formative. Se vi è la necessità di rendere la cultura e il tempo libero⁸⁵³ un bene di tutti, non è che si raggiunge tale scopo abbassando i livelli: la finalità, dichiarata già nel passato, di trasformare la scuola in una “scuola di tutti e di ciascuno” non come conseguimento del “minimo almeno”, ma del “massimo possibile”⁸⁵⁴ risulta oggi estremamente attuale⁸⁵⁵, nella sua problematicità.

È importante allora “investire in formazione”⁸⁵⁶, affinando una sensibilità a guardare lo studente/utente (italiano o straniero) come dotato di risorse e “potenzialità educative e umane”, che l'attività formativa dovrebbe promuovere e incentivare⁸⁵⁷.

I risultati delle etnografie se, da una parte, sollecitano domande e riflessioni su cosa significhi oggi *formazione interculturale* e quale debba essere il suo mandato, dall'altra forniscono pure alcune indicazioni. In primo luogo, suggeriscono che l'intercultura non può essere solo attenzione alle diversità culturali o religiose, anche perché i ragazzi ci mostrano di voler scegliere come affermare le proprie *specificità e alterità*.

Tale educazione, in secondo luogo, non può essere circoscritta all'ambito scolastico⁸⁵⁸, e non solo perché gli utenti stranieri sono presenti nei contesti extrascolastici: infatti, proprio i giovani ci fanno intuire che esiste una prospettiva di continuità nel loro apprendimento e nei loro percorsi di vita. Inoltre, nel tempo libero essi istituiscono relazioni significative, forse più che a scuola, e si mettono alla prova in nuove esperienze, ma per rendere questo più probabile occorrono figure di riferimento sensibili e riflessive⁸⁵⁹: gli operatori che sanno porsi domande ed ascoltare con competenza, come ho detto precedentemente, riescono a facilitare il dialogo e la conoscenza tra ragazzi, permettendo a italiani e stranieri di fare un'importante esperienza di incontro. Carli e Paniccia, del resto, ricordano che una delle nuove sfide per la formazione è favorire “la competenza a convivere”, ossia a “istituire rapporti di reciprocità”, a produrre “nuove regole del gioco” e formare nuove “categorie di

⁸⁵³ Queirolo Palmas, 2006 *op. cit.*: 100

⁸⁵⁴ Agazzi A., 1983 *La sfida degli anni '80 all'educazione* in Mencarelli M. (a cura di) *La sfida dell'educazione* Lisciani e Giunti editori, Teramo: 22; Chiosso G., 1993b *Modelli sociopedagogici e teorie della scuola nella cultura educativa contemporanea* in Chiosso G. *et al.*, *op. cit.*, pp. 111- 145

⁸⁵⁵ Frabboni F., 2006 *La scuola italiana in una società complessa e del cambiamento* in “Riforma & Didattica”, n.5, pp. 9-11; Giovannini *et al.*, 2002 *op. cit.*; Besozzi *et al.*, 2007 *op. cit.*; Favaro, 2007 *op. cit.*

⁸⁵⁶ Giovannini, Queirolo Palmas, 2002b *op. cit.*: 194

⁸⁵⁷ Gobbo, 2000 *op. cit.*: 90

⁸⁵⁸ Così come già negli anni '90 indicava Rizzi F. (1993)

⁸⁵⁹ Come del resto sosteneva Fornaca (1993)

lettura”⁸⁶⁰. Ecco allora che si ritorna a sostenere il valore della preparazione e dell’aggiornamento per chi ha ruoli educativi.

Di certo, affermare l’esigenza di un’impostazione interculturale nella realtà extrascolastica non significa investire unicamente in tale direzione. L’esperienza di tali luoghi, anche se positiva, rappresenta solo una delle dimensioni di vita di questi giovani e rischia di perdere il suo valore se a scuola, al lavoro, o nei luoghi pubblici prevale la discriminazione⁸⁶¹. Appunto perché i minori stranieri “mantengono [...] differenze cruciali non solamente nella vita di alunno [...] ma successivamente in quella di adulto”⁸⁶² e la pedagogia interculturale deve avere come priorità “l’essere” e non la cultura⁸⁶³, si ritiene che gli sforzi futuri dovrebbero rivolgersi, oltre che al “diritto della differenza”, anche a comprendere le condizioni sociali e le dimensioni di potere in cui il soggetto di minoranza si imbatte⁸⁶⁴.

Inoltre, non bisogna dimenticare che spesso anche questi centri aggregativi corrono il rischio di creare una “ghettizzazione”⁸⁶⁵ nel momento in cui i loro destinatari restano i soli minori immigrati. Il problema, dunque, non può essere risolto esclusivamente dalle agenzie educative: esse possono puntare alla sensibilizzazione del territorio e favorire la conoscenza tra persone (giovani e genitori) italiane e straniere, ma serve anche un’azione politica, che combatta contro la segregazione abitativa, per contribuire ad arginare quella scolastica ed extrascolastica.

L’etnografia suggerisce allora l’opportunità di “abbracciare un’ottica di lavoro sistemica”⁸⁶⁶ e mettere in gioco tutte le risorse possibili. D’altra parte se già Ogbu avvertiva che da sola l’educazione multiculturale può raggiungere obiettivi apprezzabili, ma non risolvere i problemi scolastici delle minoranze, perché questi rappresentano questioni di vasta portata⁸⁶⁷ e complessità, Claris ci ricorda che l’intercultura è una “problematica di ampi confini”⁸⁶⁸, che riguarda il diritto, l’economia, la politica e così via. In buona sostanza, i risultati etnografici, come le indicazioni pedagogiche, invitano

⁸⁶⁰ Carli *et al.*, 1999 *op. cit.*: 203-204-205

⁸⁶¹ E, come nota anche Dallavalle (2008), spesso il rapporto tra italiani e stranieri è particolarmente problematico.

⁸⁶² Gobbo, 2000 *op. cit.*: 193

⁸⁶³ *Idem*; Gobbo F., 1992 *Radici e frontiere* Edizioni Alfasessanta, Padova: 49

⁸⁶⁴ Come nota pure Wimmer (2002).

⁸⁶⁵ Come avvisano molti autori già citati: Napoli, 2002; Ambrosini, Cominelli, 2004; De Bernardis, 2005

⁸⁶⁶ Danise P., 1995 *Migrazioni e prospettiva interculturale nell’area scientifico- ambientale*, in Barra D., *et al.* (a cura di) *Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari* CRED Edizioni Lavoro, Roma: 83

⁸⁶⁷ Ogbu, 1996a *op. cit.*

⁸⁶⁸ Claris, 2005 *op. cit.*: 268

a uscire da logiche autoreferenziali e adottare un modello di lavoro di rete e collaborazione.

Se per migliorare la situazione, la pedagogia interculturale deve porsi come una “risposta pedagogica ai cambiamenti della società nel suo complesso”⁸⁶⁹, allora l’obiettivo per il prossimo futuro dovrà essere quello di curare le pari opportunità e offrire ai giovani reali possibilità di raggiungere una piena realizzazione di sé e del proprio progetto di vita.

La ricerca etnografica, quindi, ci porta non solo a guardare con sospetto quegli approcci interculturali che mirano al folklore e all’improvvisazione di conoscenze culturali, ma indica una sfida più impegnativa e urgente: perseguire giustizia sociale.

3. Prospettive future

Consapevole della necessità di un legame tra teoria e pratica, di cui Dewey era convinto assertore⁸⁷⁰, cerco di sottolineare possibili prospettive d’intervento per quelle criticità che sono emerse da questa ricerca. Se, d’altra parte, l’immigrazione, come si è detto, “non è altro che uno specchio dei nostri problemi” e quindi mostra o accentua “i punti di crisi già esistenti”⁸⁷¹, il mio studio sottolinea alcune problematiche su cui è utile lavorare per il bene di tutti e non solo quello dei giovani stranieri.

La prima sfida che ci viene proposta, la realizzazione di pari opportunità, sembra possa essere fronteggiata contrastando ogni forma di segregazione e migliorando le azioni di orientamento scolastico, perché esse possano guidare e sostenere il processo di conoscenza e di scelta del giovane studente (non solo straniero). Tuttavia, così come sostiene Giovannini, “l’uguaglianza di opportunità [...] deve andare oltre il supporto orientativo alla scelta e tradursi in *azioni di diritto allo studio anche per i ragazzi stranieri...*” Questo vuol dire “affrontare il problema della *qualità di una offerta formativa diversificata*”⁸⁷² e garantire che anche la formazione professionale sia di valore.

⁸⁶⁹ Besozzi E., Bodo S., Cantù S., Mascheroni S., 2007 *Il percorso formativo* in Bodo S. et al. (a cura di) *Progettare insieme per un patrimonio interculturale* Quaderni Ismu 1/2007: 40

⁸⁷⁰ Bellatalla L., 2002 *Dewey nelle letture laiche in Italia: tra il passato e il futuro* in Chiosso G. et al. (a cura di) *Laicità e scienze dell’educazione* Tirrenia stampatori, Torino: 43; Dewey J., 1929 *The sources of a science of education* Liveright, New York, cit. in Gobbo F., 2004a

⁸⁷¹ Nozza V. et al., 2006 *Immigrazione: al di là dell’alternanza* in Caritas, op. cit: 8

⁸⁷² Giovannini, 2004a op. cit: 220; Demarie, Molina, 2004 op. cit.

Come ho cercato di dimostrare nel corso di questo lavoro, però, davanti a un problema complesso, non basta investire nella scuola⁸⁷³: deve esservi una sinergia, una “collaborazione formativa” tra scuola, “con la regia delle Regioni”, e le “agenzie educative del territorio”⁸⁷⁴. Serve un dialogo e una condivisione tra enti, ma anche con le famiglie.

Sebbene già nel passato si auspicasse la realizzazione di collegamenti tra scuola e contesto e ancora oggi restino valide tali indicazioni⁸⁷⁵, nella pratica, si tende a dimenticare tale insegnamento e si continua a immaginare la scuola come autoreferenziale⁸⁷⁶. La complessità della situazione scolastica attuale e dei compiti attribuiti alla scuola, però, mostra un sovraccarico e una fragilità del sistema, che da solo non può rispondere a tutti i problemi. E lo stesso vale per i centri extrascolastici, che vengono investiti *in toto* della delicata questione dell’integrazione sociale. Allora, la richiesta di interventi articolati e omogenei, non solo per giovani con storie di vita difficili, avanzata dagli studiosi che si occupano di immigrazione, appare più che fondata e alcune esperienze locali, in cui scuola e agenzie per il tempo libero hanno saputo collaborare, testimoniano l’efficacia di tale modello per contrastare il rischio di esclusione sociale⁸⁷⁷.

Come afferma Luatti, quindi, serve un lavoro di rete, un’attenzione costante alla formazione degli operatori e una flessibilità mentale e organizzativa, che porti a rendere sempre plastico e funzionale il progetto iniziale, non avendo paura di apportare modifiche e ripensare ai ruoli e alle strutture educative. Se è auspicabile un superamento dei “servizi dedicati” (agli stranieri) per arrivare a creare servizi per tutti⁸⁷⁸, già attuare “iniziative appropriate alle necessità del mondo giovanile istituendo reti di opportunità che vadano oltre l’impegno familiare e scolastico”⁸⁷⁹ pare essere una buona strategia. Inoltre essa si porrebbe in linea anche con le indicazioni dell’Istituto degli Innocenti di

⁸⁷³ Cologna, 2007 *op. cit.*

⁸⁷⁴ Frabboni, 2006 *op. cit.*: 9-10

⁸⁷⁵ Fornaca, 1993 *op. cit.*; Bellerate B., 1983 *Prospettive per una pedagogia della scuola da un punto di vista storico* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 37-53; Frabboni F., 1983 *Il curriculum e la programmazione come occasione di cambiamento* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 107-135; 2006 *op. cit.*; Furter P., 1983 *La formazione continua in una società in crisi* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 136-147; Richmond W.K., 1983 *Il futuro dell’istruzione istituzionale* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, pp. 194-205; Scala U. (a cura di) 2006 *Metodologia della ricerca come didattica dell’insegnamento* Irre- Calabria, Catanzaro. Si rimanda anche a quanto detto nel cap. 3.

⁸⁷⁶ Fornaca, 1993 *op. cit.*; Salvatore *et al.* 2002, *op. cit.*

⁸⁷⁷ Demartini *et al.*, 2008 *op. cit.*

⁸⁷⁸ Luatti L., 2006 *Introduzione* in Luatti L. (a cura di) *La città plurale* EMI, Bologna: 8-9

⁸⁷⁹ Ulivieri, 2003 *op. cit.*: 43

Firenze, che invita ad adottare “una logica di costruzione di opportunità che garantisca a tutti l’accesso alla mappa delle attività del tempo libero, in termini sia di offerta sia di domanda”⁸⁸⁰.

Bisogna allora iniziare a progettare attività e servizi, cercando di capire le aspettative e i bisogni dei possibili utenti, ripensare a come organizzare gli interventi in modo funzionale e interculturale, riflettere su come diffondere le informazioni e creare un collegamento fra attori locali⁸⁸¹.

Se la Commissione Europea contro il razzismo e l’intolleranza raccomanda le autorità italiane di intensificare gli sforzi per sensibilizzare opinione pubblica e istituzioni contro il razzismo, rendendo operative le linee emerse dalle ricerche esistenti⁸⁸², concludendo, si può auspicare che i risultati di questo studio possano fornire chiavi di lettura e di progettazione funzionale rispetto a dinamiche e processi che vedono coinvolti giovani sikh.

⁸⁸⁰ Istituto degli Innocenti, 2006 *L’eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia*, Istituto poligrafico e Zecca di Stato, Roma.

⁸⁸¹ Queirolo Palmas, 2002 *op. cit.*

⁸⁸² Ecri, 2006 *op. cit.*: 15

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma, 2005

AA.VV., *Approssimandosi. Vita e città dei giovani di seconda generazione a Torino* Sintesi della ricerca Fondazione G. Agnelli, Torino, 2007

Abbas T., *The home and the school in the educational achievements of South Asians*, *Race in "Ethnicity and Education"*, v.5, n.3, 2002, pp. 292-316

The Impact of Religio-cultural Norms and Values on the Education of Young South Asian Women in "British Journal of Sociology of Education", vol. 24, n. 4, 2003, pp. 411-428

Agazzi A., *La sfida degli anni '80 all'educazione* in Mencarelli M. (a cura di) *La sfida dell'educazione* Lisciani e Giunti editori, Teramo, 1983, pp. 11-36

Alessandri G., *Essere docente oggi: come gli insegnanti organizzano la propria attività quotidiana* in "Psicologia dell'educazione e della formazione" vol. 8, n.2, 2006, pp. 225-250

Alietti A., *Capitale sociale, reti e ricongiungimenti familiare* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Le famiglie dell'immigrazione I ricongiungimenti familiari* Rapporto di ricerca, 2000, pp.54-60

Allasino E., Rossi A., Valetti R., *Giovani della seconda generazione e politiche di prevenzione dall'esclusione lavorativa. Una esplorazione sul caso del Piemonte* in Lombardi M. (a cura di) *Percorsi di integrazione degli immigrati e politiche attive del lavoro* Franco Angeli, Milano, 2005, pp.169-190

Alotta S., *Discriminare: vecchie e nuove forme di razzismo* in CEM Mondialità, febbraio, n. 2, 2007, pp. 18-21

Altamura M., De Vitto E. (a cura di), *Altre voci: storie di migranti e nuove identità. Indagine qualitativa sull'immigrazione nella città di Alba* Rapporto di ricerca, Centro Stampa della Provincia di Cuneo, 2006

Aime M., *Eccessi di culture* Einaudi, Torino, 2004

Ambrosini M., *Per un inquadramento teorico del tema: il modello italiano di immigrazione e le funzioni delle reti etniche* in La Rosa M., Zanfrini L. *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 9-23

Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni* Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino, 2004a, pp. 1-53

Reti e dinamiche migratorie. Il ruolo degli attori informali in "Rivista delle politiche sociali", n.3, luglio-settembre, 2004b, pp.161-174

Una speranza di integrazione. I minori di origine straniera e le attività educative extrascolastiche in Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) *op. cit.*, 2004c, pp. 17-43

Tra problemi sociali e nuove identità: i figli dell'immigrazione. Relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia (20-21 ottobre 2005), 2005a

Gli immigrati e la religione: fattore di integrazione o alterità irriducibile? Intervento al convegno "Osservazioni. L'immigrazione vista dall'Osservatorio provinciale di Bologna e dal Dossier Caritas Nazionale", Bologna (4 novembre 2005), 2005b

Due transizioni e una sfida aperta in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos* Fratelli Frilli Editori, Genova, 2005c, pp. 7-15

Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni* Ismu, Franco Angeli, Milano, 2006, pp. 85-104

Ambrosini M., Caneva E., *Adolescenti di origine immigrata. Una ricognizione delle ricerche italiane sul tema* in ISMU *op. cit.* 2007, pp.217-232

- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo* Ismu, Milano, 2004
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino, 2004
- Ambrosini M., Queirolo Palmas L., *Fenomeni locali e prospettive globali: lezioni dall'immigrazione latina* in Ambrosini M., Queirolo Palmas L. (a cura di) *I latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza* Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 13-28
- Amendolea A., Mannucci A., *Problemi di disagio e di violenza giovanile* in Ulivieri S. (a cura), *op. cit.*, 2003, pp. 263-299
- Andall J., *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia* in Sciortino G. e Colombo A. (a cura di) *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale* Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 281-307
- Angelini L., Bertani D. (a cura di) *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione* Unicopli, Milano, 2005
- Angelini L., Bertani D., *Introduzione* in Angelini L., Bertani D. (a cura di) *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione* Unicopli, Milano, 2005, pp. 7-10
- Angelo M., *The sikh diaspora, tradition and change in immigrant community* Garland Publishing New York e London, 1997
- Anolli L., *Psicologia della cultura* Il Mulino, Bologna, 2004
- Appiah K.A., *Race, culture, identity: misunderstood connections* in Appiah K.A., Gutmann A. *Color Conscious. The political morality of race* Princeton University Press, 1996, pp.30 ss. cit. in Gobbo, 2003, *op. cit.*
- Atti dei Convegni e Documentazioni, *Figli di stranieri o figli di nessuno? I minori immigrati protagonisti nell'Europa di oggi e di domani* MIM edizioni, Ancona, 2005
- Auguin E., *Le lien filial en migration: les Chinois du sud du Zhejiang* in "Hommes emigrations" n. 1254, mars- avril, 2005, pp. 18-27
- Back L., *New ethnicities and urban culture: racisms and multiculturalism in young lives* UCL University College London, 1996
- Baldini C., Mazzoleni C., Rancati I., *Sulle tracce di un dialogo con gli adolescenti* in "Animazione sociale", v. 2, n.190, anno XXXV, 2005, pp. 57-64
- Baldry A.C., *Fattori individuali dei ragazzi prevaricatori e con tendenze devianti* in "Giornale Italiano di Psicologia", 3, 2001, pp. 643-650
- Ballard, R., *South Asian Families: Structure and Process* in Rapaport R., Fogarty M., Rapaport R., (eds.) *Families in Britain* Routledge, London, 1982, pp. 179-204
- Migration and Kinship: the differential effect of marriage rules on the process of Punjabi migration to Britain* in Clarke, C. Peach, C. and Vertovek, S. (eds.) *South Asians Overseas: Contexts and Communities* Cambridge University Press, Cambridge, 1990, pp. 219-249
- Panth, Kismet, Dharm te Qaum: Four dimensions in Punjabi Religion* in Singh Pritam, Thandi S. (eds.) *Punjabi Identity in a Global Context* Oxford University Press, Delhi, 2000, pp. 7-37
- Migration, Remittances, Economic Growth and Poverty Reduction: reflections on some South Asian developments* in Siddiqui Tasneem (ed.) *Migration and Development: Pro-poor policy choices* The University Press, Dhaka, 2005, pp. 333 - 358
- Baraldi C., *Comunicazione interculturale e diversità* Carocci, Roma, 2004

- Baraldi C., Carotti S., Ceccato S., *Forme dell'identità multiculturale adolescenziale femminile. Una ricerca nelle scuole medie superiori* in Decimo F., Sciortino G. (a cura di) *Reti migranti* Il Mulino, Bologna, 2006, pp. 285-314
- Barbagli M., *Il rischio criminalità tra gli immigrati: una lettura italiana* Seminario interdisciplinare "Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati" Torino, 14 ottobre 2005
L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna Rapporto sulla ricerca Osservatorio sulle Differenze Comune di Bologna, 2006
- Bargellini C., *L'insegnamento della lingua italiana agli stranieri adulti* in Gobbo F, Tommaseo Ponzetta M. (a cura di) *La quotidiana diversità* Imprimerie, Padova, 1999, pp. 59-95
- Barrier N.G., *Sikh emigrants and their homeland* in Barrier N.G., Dusenbery V.A (eds) *op. cit.*, 1989, pp. 49-89
- Barrier N.G., Dusenbery V.A (eds.), *The sikh diaspora. Migration and experience beyond Punjab* Chanakja Publication, Delhi, 1989
- Bash L., Zezlina-Phillips E., *Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children* in "Intercultural Education", v.17, n.1, 2006, pp.113-128
- Bastianoni P., Melotti G., *Valutare e accogliere lo straniero: quale sfida per scuola e volontariato?* in Bastianoni P. (a cura di) *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze* Unicopli, Milano, 2001, pp. 191-216
- Bastianoni P., *La scuola in una società multiculturale: l'accoglienza dello straniero tra rischi e risorse* in Bastianoni P. (a cura di) *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze* Unicopli, Milano, 2001, pp. 25-42
- Bateson G., *Mente e natura* Adelphi, Milano, 1986
- Baumann G., *L'enigma culturale. Stati, etnie, religioni* Il Mulino, Bologna, 2003
- Bedogni S., *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multi-etnica. Uno sguardo antropologico* L'Harmattan Italia, Torino, 2004
- Bellerate B., *Prospettive per una pedagogia della scuola da un punto di vista storico* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, 1983, pp. 37-53
- Bellatalla L., *Dewey nelle letture laiche in Italia: tra il passato e il futuro* in Chiosso G., Cives G., Genovesi G. (a cura di) *Laicità e scienze dell'educazione* Tirrenia stampatori, Torino, 2002, pp. 41-51
- Belloni T., *Oltre la scuola: un sistema educativo integrato* in De Bernardis A. *op. cit.*, 2005, pp. 78-96
- Beneduce R., *Infanzia che attraversa le culture* in Provincia di Milano, Farsi prossimo *Ragazze e ragazzi stranieri nell'istruzione superiore* Atti del seminario, 2003, pp. 38-44
Transiti. Riflessioni etnopsicologiche su infanzia e adolescenza nelle vicende migratorie in Angelini L., Bertani D. (a cura di) *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione* Unicopli, Milano, 2005, pp.25-70
Bambini e adolescenti nel transito fra culture in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 121-142
- Berselli E., *Avanzano lobby e caste. Tramontano le classi* in *Diario di Repubblica*, 28 novembre 2006, p. 46
- Berto F., Scalfari P. (a cura di), *Preadolescenti vagabondi in cerca d'identità* in "Animazione sociale" 2, anno XXXV, n. 190, 2006, pp. 25-56

Bertolani B., *Capitale sociale e intermediazione etnica: il caso degli indiani Panjabi inseriti in agricoltura in provincia di Reggio Emilia* in Rizza R., Scidà G. (a cura di) "Sociologia del lavoro", n.91, 2003, pp. 92-102

I sikh in Emilia in Denti D. et al. (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 163-176

Bertozi R., *Famiglie straniere e scuola italiana* in Bastianoni P. (a cura di) *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze* Unicopli, Milano, 2001, pp. 217-243

La socialità e le esperienze fuori dalla scuola, in Giovannini G. (a cura di) *La condizione dei minori stranieri in Italia*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ismu, www.ismu.org, 2004a, pp. 124-148

Dopo la terza media: le scelte, la riuscita e le aspettative dei giovani in Giovannini G. (a cura di), *op. cit.*, 2004b, pp. 73- 82

Le caratteristiche di immigrazione e di arrivo in Giovannini G. (a cura di) *op. cit.*, 2004c, pp. 11-36

Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione* La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993

Il disagio dell'adolescente: nella rete comunicativa tra famiglia e scuola in COSPES (a cura di) *Il disagio tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?* Editrice ELLE DI CI Leumann, Torino, 1998, pp. 63-71

La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali, *Minori Giustizia*, fascicolo 1, 2000, pp.147-172

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione in Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di), *op. cit.*, 2002, pp. 55-91

Linee teoriche e ipotesi di ricerca : i minori stranieri tra istruzione e formazione professionale in Besozzi E., Colombo M., *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia* Ismu, Milano, 2006, pp. 19-38

La nuova generazione di stranieri e il suo progetto di vita: aspettative, bisogni, risorse per l'integrazione in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro* Ismu, 2007, pp. 17-36

Besozzi E., Bodo, S. Cantù S. Mascheroni S., *Il percorso formativo* in Bodo S., Cantù S., Mascheroni S. (a cura di) *Progettare insieme per un patrimonio interculturale* Quaderni Ismu 1/2007, pp. 19-56

Besozzi E., Colombo M., *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia* Ismu, Milano, 2006

Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro* Ismu, Milano, 2007

Bezzi C., *I Brainstorming*. Relazione tenuta alla Scuola di metodologia "Le interviste collettive", Brescia, 29 maggio-1giugno 2006

Bianco C., *Dall'evento al documento* CISU, Roma, 1994

Bhatti G., *Asian children at home and at school* Routledge, London, 1999

Ritornando sul "campo": Si possono avverare i sogni? Analisi preliminare dei risultati di un follow up di ricerca in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 79-90

Blangiardo G.C., *La popolazione straniera nella realtà lombarda* in Blangiardo G.C. (a cura di) *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quarta indagine regionale* Ismu, Milano, 2005a, pp. 25-55

(a cura di) *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quarta indagine regionale* Ismu, Milano, 2005b

Valutazioni quantitative e riflessioni sulla presenza straniera in Italia in ISMU XII Rapporto sulle migrazioni Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 33- 47

Blangiardo G.C, Molina S., *Immigrazione e presenza straniera* in Fondazione G. Agnelli, Gruppo di Coordinamento per la Demografia, SIS, *Generazioni, famiglie, migrazioni. Pensando all'Italia di domani* Edizioni Fondazioni G. Agnelli, Torino, 2006, pp.63-96

- Blokland T., *Ethnic complexity: routes to discriminatory repertoires in an inner-city neighbourhood*, in "Ethnic and Racial Studies", vol. 26 n.1, 2003, pp.1-24
- Bonacini L., *Annuario della scuola reggiana* Provincia di Reggio Emilia, DAM grafica e informatica, Reggio Emilia, 2005
- Bonner Y., De Stefani S., Durone S., Marmo M., *I centri d'aggregazione come agorà giovanile* in "Animazione sociale" 2, anno XXXVI, n. 200, 2006, pp. 31- 65
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali* UTET, Torino, 1997
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri & italiani. Una ricerca tra adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* Working papers del Dipartimento di Studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano, 2005
- Brah A., *Race and culture in the gendering of labour markets: South Asian young Muslim women and the labour market* in "New Community", 19, 3, 1993, pp. 441-458
Cartographies of diaspora Routledge, London and New York, 1996
- Cacciani A., Areski H., Iotti D., *Famiglie straniere e scuole secondarie di secondo grado. Percezioni, bisogni e vissuti emersi da una ricerca condotta a Bologna* in "Educazione interculturale" vol.2, n. 3, 2004, pp. 325-339
- Cadzen C.B., *Four comments* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.) *Children in and out of school. Ethnography and education* Centre for Applied linguistics, Washington, 1982, pp. 209-226
- Cadzen C., *Classroom discourse. The language of teaching and learning* Heinemann, Portsmouth, 1988, cit. in Gobbo, 2000 *op. cit.*
- Callari Galli M., *Processi migratori: ambiguità e prospettive* in Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di), *op. cit.*, 2006a, pp.27- 34
La città creativa in Luatti L. (a cura di) *La città plurale* EMI, Bologna, 2006b, pp.13-31
- Campbell A., *Cultural identity as a social construct* in "Intercultural Education" vol.11, n.1, 2000, pp. 31-39
- Candela A., *Students' power in classroom discourse* in "Linguistics and education" 10, 2, 1998, pp. 139-163
- Campomori F., *Come integrare l'immigrato? Modelli locali di intervento a Prato, Vicenza e Caserta* in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *Migrazioni globali, integrazioni locali* Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 235-265
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2003* Nuova Anterem, Roma, 2003
Immigrazione. Dossier Statistico 2006. XVI Rapporto Nuova Anterem, Roma, 2006
- Carli R., Paniccchia R.M., *Psicologia della formazione* Il Mulino, Bologna, 1999
- Casacchia O., Natale L., *L'inserimento scolastico dei figli di immigrati. Un'indagine nel Lazio*. Relazione presentata al convegno "Seconde generazioni in Italia: presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati", Bologna, 3 maggio 2007
- Cavagnini C., *La provincia di Cremona* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia* Ismu, Milano, 2006, pp. 183-205
- Ceccagno A., *Giovani migranti cinesi*. Relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia, 20-21 ottobre 2005

- Cesareo V., *La stabilizzazione degli immigrati in Lombardia* in Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia* Ismu, Milano, 2005, pp. 13-44
- Ceschi S., Riccio B., "Trasnazionalismo" e "diaspora". *Dalla ricerca sociale alle politiche globali?* in ISMU, *op. cit.*, 2007, pp. 305-315
- Ceschi S., *Imprenditori bergamaschi e operai senegalesi. Culture e generazioni a confronto* in "Rivista delle politiche sociali", n.3, luglio-settembre, 2004, pp.379-392
- Ciafaloni F. (a cura di), *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino*, 2006 in www.regione piemonte.it
- Ciampa A., Ciccotti E. (a cura di), *I progetti del 2004. Lo stato di attuazione della legge 285/97* Questioni e documenti, quaderno n°41 dell'Istituto degli Innocenti, Firenze, 2006
- Ciccotti E., Sabbadini L.L. (a cura di), *Come cambia la vita dei bambini. Indagine multiscopo sulla famiglia* Questioni e documenti, quaderno n°42 dell'Istituto degli Innocenti, Scuola Sarda Editrice, Cagliari, 2007
- Chadney J.G., *The formation of ethnic communities* in Barrier N.G., Dusenbery V.A. (eds) *op. cit.*, 1989, pp.185-199
- Chiarolanza C., Ardone R., *Processi di adattamento in giovani albanesi immigrati* in Mantovani G. *et al.* (a cura di) *Cultura e differenze* Domenighini editore, Padova, 2003
- Chiosso G., *Presentazione* in Chiosso G. *et al.*, *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino, 1993a, pp. VII-IX
Modelli sociopedagogici e teorie della scuola nella cultura educativa contemporanea in Chiosso G. *et al.*, *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino, 1993b, pp. 111- 145
- Clariss S., *Educazione alla competenza interculturale* La Scuola, Brescia, 2005
- Clementi M., Passani A., *I giovani raccontano la diversità culturale* in Atti dei Convegni e Documentazioni *op. cit.*, 2005, pp. 90-92
- Cohen E., *Equità, scuola e istruzione complessa: i principi d base* in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimeritur, Padova, 2003, pp. 153-178
- Cologna D., *I cinesi nella società milanese* in Palidda S. (a cura di) *op. cit.*, 2000, pp. 31-55
Giovani immigrati asiatici in Italia. Il caso dei minori cinesi, indiani e pakistani a Milano in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 236-269
- Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano* Franco Angeli, Milano, 2003
- Cologna D., Breveglieri L., Novak C., Granata E. *Conclusioni* in Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) *I figli dell'immigrazione* Franco Angeli, Milano, 2003, pp.217- 230
- Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) *Immigrazione e nuove identità urbane* Erickson, Trento, 2006
- Colombo C., *Io e la scuola: i percorsi e la riuscita* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *op. cit.*, 2007, pp. 111-138
- Colombo E., *Una generazione in movimento* in AAVV *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma, 2005a pp. 43-75
Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti in AAVV *op. cit.*, 2005b, pp. 83- 121

- Colombo M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola* Franco Angeli, Milano, 2004
Le scelte scolastiche e formative dei 14-19enni stranieri in Lombardia: dai dati alle problematiche della transizione in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *op. cit.*, 2006, pp. 69-98
L'investimento sulla scuola e le scelte nell'istruzione e nella formazione professionale in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *L'investimento sulla scuola e le scelte nell'istruzione e nella formazione professionale* Ismu, Milano, 2007, pp. 87-110
La scuola italiana e gli immigrati L'apporto delle nuove generazioni e la risposta delle politiche scolastiche Relazione presentata a Padova (3 marzo 2007), 2007b
- Cominelli C., *Famiglie immigrate in Lombardia e servizi non-profit rivolti a minori* in Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Rapporto 2003* Ismu, Milano, 2004, pp. 45- 61
- Compiani M.J, Galloni F., *Turbanti che non turbano. Ricerca sociologica sugli immigrati indiani nel cremonese*, Rapporto di ricerca, 2002, in www.provincia.cremona.it
- Compiani M.J, Galloni F., *I sikh in Lombardia* in Denti D. et al. (a cura di) *I sikh. Storia e immigrazione* Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 143-162
- Comune di Cremona, *Con parole cangianti* Fantigrafica, Cremona, 2006
- Confalonieri E., *La scuola come spazio di vita per l'adolescente* in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di) *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* Raffaello Cortina editore Milano, 1999, pp. 43-55
- Corsaro W.A., Molinari L., *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo* in Gobbo F., Gomes A.M.(a cura di), *op. cit.*, 1999, pp. 62-75
- Costa C., *Friendship in a multicultural peer group. The experience of intercultural encounter for young immigrants and young Italians in a youth club* Paper presentato all'ECER, Ginevra, 11-12 settembre 2006
Sperimentare l'incontro: giovani migranti e italiani in un centro educativo extra-scolastico in Gobbo F. (a cura di) *Processi educativi nelle società multiculturali. Percorsi di ricerca etnografica* CISU, Roma, 2007 (in press)
- Cribb A., Gewirtz S., *Identity, diversity and equality in education: mapping the normative terrain* paper presented at ECER, Ginevra, settembre 2006
- Croghan R., Griffin C., Hunter J., Phoenix A., *Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion* in "Journal of Youth Studies" vol.9, n.4, 2006, pp.463-478
- Crul M., *The Second Generation in Europe* Paper presented at the Conference "Seconde generazioni in Italia. Scenari di un fenomeno in movimento" Milano, 20 Maggio 2005, www.fga.org
- Cuturi F., *La scuola: chi non ce l'ha, chi ce l'ha, e chi non la vuole. Storie amerindiane* in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimeritur, Padova, 2003, pp. 17-56
- D'Alessio M., Schimmenti V., De Stasio S., *Identità culturale nelle classi multietniche. Uno studio con bambini nella scuola elementare* in "Educazione interculturale" v.2, n. 1, 2004, pp.13-22
- Dale A., Shaheen N., Kalra V., Fieldhouse E., *Routes into education and employment for young Pakistani and Bangladeshi women in the UK* in "Ethnic and Racial Studies" v. 25, n. 6, 2002, pp. 942-968
- Dallavalle C., *Identità molteplici: la seconda generazione di Mazara del Vallo* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.* 2008 (in corso di pubblicazione)
- Danise P., *Migrazioni e prospettiva interculturale nell'area scientifico- ambientale*, in Barra D., Podini Beretta W. (a cura di), *Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari* CRED Edizioni Lavoro, Roma, 1995, pp. 79-96

Davies B., *An analysis of primary school children's accounts of classroom interaction* in "British Journal of Sociology of Education" 1,3, 1980, pp. 257-278

De Bernardis A., *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola* Franco Angeli, Milano, 2005

Demarie M., Molina S., *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano* in Ambrosini M., Molina S. *Seconde generazioni* Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino, 2004, pp. IX-XXIII

Demartini M. et al., *Ricordare le migrazioni passate per affrontare quelle presenti: l'esperienza degli insegnanti tra oblio e memoria* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimitur, Padova, 2007 (in press)

Gli allievi stranieri come banco di prova: il caso Torino in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, 2008 (in via di pubblicazione)

De Stefani S., *Che ne dice <<Che Guevara?>>* in "Animazione sociale" 2, anno XXXVI, n. 200, 2006, pp. 33-42

Denti D., Ferrari M., Perocco F. (a cura di), *I sikh. Storia e immigrazione* Franco Angeli, Milano, 2005

Dewey J., *The sources of a science of education* Liveright, New York, 1929

DFES, *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils*, 2005 in www.dfes.gov.uk

Di Nicola A., *Criminalità e devianza degli immigrati: uno studio sulle baby gang straniere in Italia* in ISMU, *op. cit.*, 2007, pp.185-204

Di Scullo L., *Il potenziale di integrazione dei diversi contesti territoriali italiani* in Caritas, *op. cit.*, 2006, pp. 325-335

Drago R., *Presente e futuro degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale* in "Psicologia dell'educazione e della formazione" vol. 8, n.2, 2006, pp. 199- 224

Doubek D., *Amicizia ed igiene: uno sguardo nella vita di tre gruppi di ragazzi di una quarta elementare di Praga* in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 177-208

Dubar C., *La socializzazione* Il Mulino, Bologna, 2004

Dugone S., *Quotidiani laboratori di cittadinanza* in "Animazione sociale" 2, anno XXXVI, n. 200, 2006, pp. 43- 49

Durand B., Durand J.C., *Stereotipi e pregiudizi. Gli allievi asiatici, magrebini, zigani, visti attraverso le rappresentazioni degli insegnanti* in Mezzani M., Testigrosso T., Zanini A. *La fabbrica del pregiudizio* ECP, Fiesole, 1994, pp. 21-26

Durando S., Mastrocola L., *Oratorio: centro di incontri e di aggregazione* in Olivero F. (a cura di) *Migranti in Piemonte* PAS, Torino, 2005, pp. 61-64

Dusenbery V.A., *Nation or world religion? Master narratives of Sikh identity* in Pashaura Singh, Barrier N.G. *Sikh identity. Continuity and change* Manohar, New Delhi, 1999, pp. 127-144

ECRI, *Terzo rapporto sull'Italia*, 2006 in www.coe.int/ecri

Emihovich C., *Continuità e discontinuità culturale in educazione* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, 1996, pp. 85-103

- Erickson F., *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement in* "Anthropology & Education quarterly" v.18, 1987, pp.335-356
- Fabietti U., *Sulla natura di un "sentimento": l'identità etnica* in Gobbo F. (a cura di), *Cultura Interculturale* Imprimerie, Padova, 1997, pp 21-34
L'identità etnica Carocci editore, Roma, 1998
- Fabietti U., Remotti F., *Dizionario di Antropologia* Zanichelli, Bologna, 2001
- Fabrizi D., D'Alfonso P., *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati* Erickson, Trento, 2003
- Faloppa F., *Lessico e intercultura. È possibile un linguaggio politicamente corretto? Una sfida per l'educazione interculturale* in Rigallo D., Sulis S. (a cura di) *Dall'integrazione all'interculturale* L'Harmattan Italia, Torino, 2003, pp. 119-132
- Farina P., *Gli ingressi in Italia e la mobilità* in Blangiardo G.C (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 125-134
- Favaro G., *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo" relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati"*, Reggio Emilia, 20-21 ottobre 2005
Le ragazze e i ragazzi delle <terre di mezzo> in "Educazione interculturale" Vol.4, n. 1, 2006, pp. 39- 66
A scuola di integrazione in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 184-195
- Feinstein L., Bynner J., Duckworth K., *Young people's Leisure Contexts and their Relation to Adult Outcomes* in "Journal of Youth Studies", vol.9, n.3, 2006, pp.305-327
- Fele G., Paoletti I., *L'interazione in classe* Il Mulino, Bologna, 2003
- Ferrari E., *Gli spazi dell'immaginazione irriverente e dell'ironia in una terza media di Quarto Oggiaro* in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di) *Etnografia nei contesti educativi*, numero speciale di *Etnosistemi* CISU, Roma, anno VI, n.° 6, 1999, pp. 107-118
- Fisher L., Fisher M. *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova* Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino, 2002
- Florio-Ruane S., *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica* in Gobbo F. *op. cit.*, 1996, pp. 171-189
- Florio S., Walsh M., *The teacher as colleague in classroom research* in A.A.V.V *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography* Newbury house, Rowley, 1981, pp. 87-101
- Floris F., *Per un possibile protagonismo dei giovani in periferia. Un percorso di ricerca tra operatori sociali e decisori politici* in A.A.V.V., *Giovani e periferie. Un possibile protagonismo* Edizioni Gruppo Abele, 1999, pp.9-20
- Fornaca R., *Quale pedagogia per l'extrascuolastico?* in Chiosso G. *et al.*, *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino, 1993, pp. 1-25
- Foster K.M., *Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement* in "Intercultural education" v.15, n. 4, 2004, pp. 369-384
- Frabboni F., *Il curricolo e la programmazione come occasione di cambiamento* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, 1983, pp. 107-135
La scuola italiana in una società complessa e del cambiamento in "Riforma & Didattica", n.5, 2006, pp. 9-11

- Fravega E., *I migranti incontrano le scuole* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *Classi meticce* Carocci, Roma, 2003, pp. 10-32
- Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Classi meticce* Carocci, Roma, 2003
- Frizzera A., *Incontri con l'altro mondo. Ricerca sulla percezione dello straniero e sull'integrazione scolastica* Tesi di laurea, Facoltà di Sociologia, Università degli Studi di Trento. Relatore Buzzi C., a.a. 2003/2004
- Fucecchi A., *Le emozioni in cattedra. Da Pigmalione all'attimo fuggente* in CEM Mondialità, gennaio, n. 1, 2007, pp.18-29
- Furlotti R. (a cura di), *Stranieri a Reggio Emilia Rapporto 2002* Provincia di Reggio Emilia, 2002
(a cura di), *Stranieri a Reggio Emilia Rapporto 2005* Provincia di Reggio Emilia, 2005a
Tra ragazzi: il gruppo dei pari come luogo naturale d'integrazione, relazione presentata al Convegno Nazionale dei Centri Interculturali "Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati", Reggio Emilia (20-21 ottobre 2005) 2005b
- Fürstenau S., *Migrants' resources: multilingualism and transnational mobility. A study on learning paths and school to job transition of young Portuguese migrants* in "European educational research journal", v. 4, n. 4, 2005, pp. 369- 381
- Furter P., *La formazione continua in una società in crisi* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, 1983, pp.136-147
- Galloni F., *Minori sikh a Cremona: inserimento sociale e scolastico*, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova, relatore Prof.ssa F. Gobbo, a. a. 1999/2000
Figli e figlie a scuola in Compiani M.J, Galloni F., *op. cit.*, 2002a, pp.81- 110
Turbanti che non turbano: le immagini dei sikh nella stampa locale in Compiani M.J, Galloni F., *op. cit.*, 2002b, pp.111-146
La storia di Francesca Galloni sulla cultura degli indiani sikh, in Lazzarini C., Mustacchi C. (a cura di) *Nell'orto dei diritti* Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 129-131
Peer group and young Sikh. Young migrants' learning about young Italians culture" paper presentato all'ECER (European Conference on Educational Research), Ginevra, 11-12 settembre 2006
Dove vado e con chi sto. Il caso dei sikh in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007a, pp.283-290
Alunni sikh a Cremona in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimitur, Padova, 2007b (in press)
Giovani sikh tra italiani in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali. Percorsi di ricerca etnografica* CISU, Roma, 2007c (in press)
Etnografia: scelta metodologica e non solo in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimitur, Padova, 2007d (in press)
Studenti sikh di fronte alla scelta della scuola secondaria in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, 2008a (in via di pubblicazione)
Cosa spinge le famiglie sikh a scegliere un centro d'aggregazione? in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, 2008b (in via di pubblicazione)
- Gans H.J., *Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, 1992 cit. in Ambrosini M., Molina S., 2004, *op. cit.*
- Gardani L., *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia* Provincia di Cremona, paper, 2002
Quarto rapporto sull'integrazione degli immigrati in Provincia di Cremona Provincia di Cremona, paper, 2004
Sesto rapporto sull'integrazione degli immigrati in Provincia di Cremona Provincia di Cremona, paper, 2006
- Gardner H., *Un'educazione per il futuro* Relazione tenuta alla Conferenza di Tokio il 21 Maggio 2000 in <http://pzweb.harvard.edu/Research/Research.htm>

- Gasparini S., *Aspetti di trasmissibilità della ricerca nella professione docente* in “Riforma e didattica”, n. 5, 2006, pp. 43-54
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale* Bononia University Press, Bologna, 2003
- Gibson M.A., *The school performance of immigrant minorities: a comparative view* in “Anthropology & Education Quarterly”, vol. 18, n.4, 1987, pp. 262-275
Minorities and schooling: some implications in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, 1991, pp. 357-378
Ethnicity and school performance: Complicating the immigrant/involuntary minority typology Special theme issue of “Anthropology and Education Quarterly”, 28, n.3, 1997, pp. 318-329
- Gibson M.A., Bhachu P.K., *The dynamics of educational decision making: a comparative study of Sikhs in Britain and United States* in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, 1991, pp.63-95
- Gillborn D., *Racism and reform: new ethnicities/old inequalities* in “British Educational Research Journal” 23, 1997, pp. 345–360
- Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and education* Centre for Applied linguistics, Washington, 1982
- Giovannini G., *Prospettive di azione: definizioni pazienti, uguaglianza di opportunità, scambio “forte”* in Giovannini G. (a cura di) *La condizione dei minori stranieri in Italia* MIUR, Ismu, 2004a www.ismu.org, pp. 216-225
(a cura di) *La condizione dei minori stranieri in Italia* MIUR, Ismu, 2004b www.ismu.org
I percorsi di scolarizzazione dei minori stranieri in Italia: l'esigenza di una integrazione plurale in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di), *op. cit.* 2006, pp. 149-168
La scuola in ISMU Dodicesimo rapporto sulle migrazioni 2006 Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 129-147
- Giovannini G., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani* Edizione Fondazione G. Agnelli, Torino, 2002a
Conclusioni. Per tutti e per ognuno in Giovannini G., Queirolo Palmas L., *op. cit.*, 2002b, pp. 185- 194
- Giusti M., *La scuola e la riflessione pedagogica interculturale* in Tognetti Bordogna M (a cura di), *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 158-167
- Glick Schiller N., Bash L., Blanc-Szanton C., *From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration* in Pries L. *migration and transnational social spaces* Ashgate, Alderhot, 1999, pp. 73-106, cit. in Moldenhawer B., 2005 *op. cit.*
- Gobbo F., *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale* Edizioni Alfasessanta, Padova, 1992
(a cura di) *Antropologia dell'educazione* Unicopli, Milano, 1996
(a cura di) *Cultura interculturale* Imprimerit, Padova, 1997
Introduzione in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, 1997, pp.7-17
Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese in Gobbo F., Gomes A.M (a cura di) *Etnografia dei contesti educativi* numero speciale di *Etnosistemi*, CISU, Roma, anno VI, n.° 6, 1999, pp. 21- 49
Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse Carocci, Roma, 2000
(a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerit, Padova, 2003a
(a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003b
Introduzione in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerit, Padova, 2003c, pp. 7-16
L'interculturale tra antropologia e filosofia in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerit, Padova, 2003d, pp. 123-152

- C'è una giostra nel futuro?* in Gobbo F. (a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche* Unicopli, Milano, 2003e, pp. 209-245
- Ethnographic Research as a Re/Source of Intercultural Education*, in *Trans Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* Nr.15, 2004a
- John U. Ogbu: a personal recollection* in "Intercultural education" v.15, n° 4, 2004b, pp. 339-358
- Dal multiculturalismo americano all'interculturalità: il contributo del consiglio d'Europa* in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'interculturalità dalla A alla Z* Franco Angeli, Milano, 2004c, pp.38-49
- L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca* in Favaro G., Luatti L. (a cura di) *op. cit.*, 2004d, pp. 126-135
- Mettersi nei panni degli altri* in *CEM Mondialità*, agosto, n. 7, 2005, pp.11-12
- Along the margins, across the borders: Teaching and learning among Veneto attrazionisti viaggianti in Italy* in "Teaching and Teacher Education" 22, n.7, 2006a, pp. 788-803
- La ricerca etnografica. Occasione e risorsa di educazione interculturale* in *CEM Mondialità*, marzo, n.3, 2006b, p. 10
- Classi multiculturali e relazione insegnante-studenti* in *CEM Mondialità*, gennaio, n. 1, 2007a p.11
- Il lavoro di gruppo nelle classi eterogenee e il rischio esclusione* in *CEM Mondialità*, febbraio, n. 2, 2007b, p.11
- Gobbo F., Galloni F., *Materiali e occasioni interculturali* in *CEM Mondialità*, agosto- settembre, n. 7, 2006, pp. 11-12
- Gobbo F., Gomes A.M (a cura di), *Etnografia dei contesti educativi*, numero speciale di *Etnosistemi*, CISU, Roma, anno VI, n.° 6, 1999a
- Gobbo F., Gomes A.M, *Introduzione* in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di) *op. cit.*, 1999b, pp. 3-10
- Gobbo F., Tommaseo Ponzetta M. (a cura di), *La quotidiana diversità* Imprimerur, Padova, 1999
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione* Il Mulino, Bologna, 1969
- Gomes A.M., *Etnografia dell'educazione e interculturalità* in Gobbo F. (a cura di), *op. cit.*, 1997 pp. 109-137
- Goussot A., *L'accoglienza come costruzione di una nuova cittadinanza* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 74-83
- Granata E., Novak C., *Città e spazi di vita* in Cologna D., Breveglieri L., *op. cit.*, 2003, pp. 87- 144
- Grasso L., Grosso L., *Segnali di fumo. Il consumo di cannabis tra i giovani cremonesi e la prevenzione possibile* Supplemento al nr. 2/2004 di "Animazione Sociale" Gruppo Abele, 2004
- Green P., *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico* Erickson, Trento, 2000
- Gulli G., *Socialità e solitudine dei giovani peruviani* in Cologna D., Breveglieri L. (a cura di), *op. cit.* 2003, pp.179-193
- Hamann E.T, *Lesson from the interpretation/misinterpretation of John Ogbu's scholarship* in "Intercultural education" v.15, n° 4, 2004, pp.399-412
- Hammersley M., *The organization of pupil participation* in "Sociological review" 22, 3, 1974, pp. 355-368
- Hanna J.L, *Educazione e cambiamento sociale* in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, 1996, pp. 105-112
- Heat S.B., *Ethnographic in education: defining the essential* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *op. cit.*, 1982, pp.33-55

- Heaven C., Tubridy M., *Global youth culture and youth identity* in Youth Commission into Globalisation *Highly affected, rarely considered* International Youth Parliament (IYP), Oxfam, 2003
<http://iyp.oxfam.org/news/publications/>
- Helweg A. W., *Transmitting Regenerating Culture: the Sikh Case* in Pashaura Singh, Barrier N.G. *Sikh identity. Continuity and change* Manohar, New Delhi, 1999, pp. 299-314
- Hennink M., Diamond I., Cooper P., *Young Asian women and relationships: traditional or transitional?* in "Ethnic and racial studies" v. 22, n.5, 1999, pp. 867-891
- Hermans P., *Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the Low Countries* in "Intercultural education" v.15, n° 4, 2004, pp.431-439
- Hill J., *La cultura della scuola e i gruppi dei pari* in Gobbo F., *op. cit.*, 1996, pp. 159-170
- Hoffman D.M., *A therapeutic moment? Identity, self and culture in anthropology of education* in "Anthropology and Education quarterly" v.9, n.3, 1998, pp. 324-246
- Hymes D., *What is Ethnography?* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.) *op. cit.*, 1982, pp. 21-32
Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality Taylor & Francis, London, 1996 cit. in Gobbo F. 2004a *op. cit.*
- Kaur Rait S., *Sikh women in England* Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2005
- Krishna L.R., *I Sikh* Convivio, Firenze, 1993
- Kumashiro K.K., *Afterword: toward an anti-oppressive theory of Asian Americans and Pacific Islanders in education* in "Race ethnicity and education", v. 9, n.1, 2006, pp.129-135
- Jaasma M.A., *Friendship: The core Value for Sixth Graders Engaged in Interethnic Encounters* in "Communication Education", Vol.51, n.2, 2002, pp.152-167
- Jeffrey B., *Come "descrivere" i luoghi della ricerca etnografica* in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 139-157
How to describe ethnographic research sites in Troman G., Jeffrey B., Beach D. *Researching education policy: ethnographic experiences* The Tufnell Press, London, 2006, pp. 59-73
- Jeffrey B., Troman G., *Time for ethnography* in Troman G., Jeffrey B., Beach D. *op. cit.*, 2006, pp. 22-36
- Illich I., *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica* Mondadori, Milano, 1973
- IRER, *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa* Franco Angeli, Milano, 1992
- ISMU, *XII Rapporto sulle migrazioni 2006* Franco Angeli, Milano, 2007
- ISTAT, *La Popolazione Straniera Residente In Italia*, 2005 in www.istat.it.
La Popolazione Straniera Residente In Italia, 2006 in www.istat.it
- Istituto degli Innocenti, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* Istituto poligrafico e Zecca di Stato, Roma, 2006
- Lagomarsino F., *Fra strada e scuola: un gruppo di minori marocchini* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *Classi meticce* Carocci, Roma, 2003, pp. 59-70
Lo sguardo degli adulti: fra rimozione, allarme e riconoscimento in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 85-100
- Lainati C., *I filippini a Milano* in Palidda S. (a cura di) *op. cit.*, 2000, pp. 56-77

- La Rosa M., Zanfrini L., *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* Franco Angeli, Milano, 2003
- Lazzarini C., Mustacchi C. (a cura di), *Nell'orto dei diritti. Costruire insieme alle bambine e ai bambini rispetto e cittadinanza* Franco Angeli, Milano, 2004
- Lazzarini C., *Progettare e vivere il rispetto* in Lazzarini C., Mustacchi C. (a cura di), *op. cit.*, 2004, pp. 17-41
- Lee S., *Additional complexities: social class, ethnicity, generation, and gender in Asian American student experiences* in "Race ethnicity and education", v. 9, n.1, 2006, pp. 17-28
- Leeman Y., *Young together: youth, ethnicity and education*, in "European Journal of Intercultural Studies", vol.8, n.1, 1997, pp. 37-51
- Lei J.L., *Teaching and learning with Asian American and Pacific Islander students* in "Race ethnicity and education", v. 9, n.1, 2006, pp. 85-101
- Leonard K., *Second generation sikh in the US: consensus and differences* in Pashaura Singh, Barrier N.G. *Sikh identity. Continuity and change* Manohar, New Delhi, 1999, pp. 275- 297
- Leonini L., *Introduzione* in AAVV *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma, 2005, pp.3-14
- Levinson B. A., *Student culture and the contradictions of equality at a Mexican secondary school*, in "Anthropology & education quarterly" 29(3), 1998, pp. 267-296
- Levitt P., *Towards an understanding of transnational community forms and their impact on immigrant incorporation* Paper presentato al "Comparative immigration and integration program", University of California, 1999
- Redefining the boundaries of belonging: thoughts on transnational religious and political life* CCIS, San Diego, 2002
- Levrone F., Marinaro R., *I bisogni degli immigrati: rilevazione dei centri di ascolto Caritas* in Caritas *op. cit.*, 2006, pp. 215-223
- Licata D., *Immigrati in Italia: ottimismo e voglia di partecipazione. Indagini e ricerche* in Caritas *op. cit.*, 2006, pp. 155-166
- Liverta Sempio O., *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento* in Liverta Sempio, Confalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* Raffaello Cortina editore, Milano, 1999, pp.3- 42
- Lombardi M., *Devianza e disagio minorile: il caso di Torino* Relazione presentata al Seminario interdisciplinare "Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati" Torino, 14 ottobre 2005
- Luatti L., *Introduzione* in Luatti L. (a cura di) *La città plurale* EMI, Bologna, 2006, pp.5-9
- Luciak M., *Minority status and schooling- John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe* in "Intercultural education" v.15, n. 4, 2004, pp.359- 368
- Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states* in "Intercultural education", v. 17, n.1, 2006, pp. 73-80
- Lupi M.R., *Ragazzi e ragazze elbani. L'adolescenza: un mare profondo* in Ulivieri S. (a cura di) *op. cit.*, 2003, pp. 185-251
- Malhotra A., *Gender, caste, and religious identities. Restructuring class in colonial Punjab* Oxford University Press, 2002

- Mandich G., *Abitare lo spazio sociale. Giovani, reti di relazione e costruzione dell'identità* Guerini e associati, Milano, 2003
- Mandich G., Soysal L., *Yuoth and identity: transition, culture, and relations* in "Europea", n. 1/ 2, 2001, pp. 15-18
- Mangano A., *Problemi e prospettive della pedagogia sociale* Bulzoni editore, Roma, 1989
- Mantegazza R., *Lo sporco sotto il banco* in Massa R., Cerioli L. *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica* Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 65- 67
- Mantovani G., *Intercultura* Il Mulino, Bologna, 2004
- Marazzi A., *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?* in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *Appartenenze multiple* Ismu, Franco Angeli, Milano, 2006a, pp. 29-44
Crescere a Milano in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *op. cit.*, 2006b, pp. 45-61
- Mari S., *Scelte polarizzate e multiculturalismo di facciata* in "Educazione interculturale", Vol.4, n. 3, 2006, pp. 399-409
- Marmo M., *Adolescenti tra vicenda personale e vicenda comune* in "Animazione sociale" 2, anno XXXVI, n. 200, 2006, pp. 50- 56
- Massa R., *L'educazione extra-scolastica* La Nuova Italia, Firenze, 1977
- McHoul A.W., *The organization of turns at formal talk in the classroom*, in "Language in Society", 7., 1978, pp. 183-213 cit. in Fele *et al.*, 2003 *op. cit.*
- McLeod W.H., *The Sikhs. History, religion and society* Columbia University Press, New York, 1989
The turban: symbol of Sikh identity in Pashaura Singh, Barrier G., *op. cit.*, 1999, pp. 57-67
- Mehan H. *Accomplishing classroom lesson*, in Cicourel A.V. *et al.* (eds.) *Language use and school performance* New York Academic Press, 1974, pp. 76-142, cit. in Fele *et al.* 2003, *op. cit.*
The structure of classroom events and their consequences for student performance in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *op. cit.*, 1982, pp. 59- 87
- Menesini E., *Il fenomeno del bullismo e le sue manifestazioni in età evolutiva in Provincia di Bergamo, Bullismo pensieri e strategie* Atti del convegno, Ferrari grafiche Bergamo, 2001, pp. 31-54
- MIUR, *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori- a. s. 2001-2002*, 2002 www.istruzione.it
Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, anno 2003-2004, 2004 www.istruzione.it
Indagine campionaria sugli scrutini, gli esami di licenza e gli esami di stato. Anno Scolastico 2004/05, 2005a www.istruzione.it
Indagine sugli esiti degli Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Anno scolastico 2003-2004, 2005b www.istruzione.it
Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri, 2005c www.istruzione.it
- Moldenhawer B., *Transnational migrant communities and education strategies among Pakistan youngster in Denmark* in "Journal of Ethnic and Migration Studies" Vol. 31, n.1, 2005, pp. 51-78
- Monaco C., *Gli scambi sociali tra bambini piccoli: rassegna di studi* in "Psicologia dell'educazione e della formazione", v. 8, n. 3, 2006, pp. 395-421
- Moro M.R., *Bambini immigrati in cerca di aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale* UTET, Torino, 2001

- Moscato R., Volonterio V., *Professionalità docente e struttura scolastica di fronte all'inserimento in classe di bambini stranieri* in Giovannini G. (a cura di) *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione* Franco Angeli, Milano, 1998 pp. 87- 120
- MPI, *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, 2000 www.istruzione.it
 (a cura di) *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali. Anticipazione dei principali dati. Anno scolastico 2005-2006*, 2006a www.istruzione.it
Alunni con cittadinanza non italiana, A.s. 2005-2006, 2006b www.istruzione.it
- Mumtaz K, *Women's representation, effectiveness and leadership in South Asia-* fifth South Asia regional ministerial conference, Islamabad 2005
- Napoli M., *Pratiche di accoglienza, esperienze e progetti nella scuola e nell'extra-scuola* in Favaro G., Napoli M. *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati* Guerini e associati, Milano, 2002, pp. 167-189
 (a cura di), Agorà. *Percorsi di accoglienza e spazi di integrazione per minori e adolescenti stranieri* Comune di Milano, Come, Agorà, Farsi Prossimo, 2005 www.centrocome.it
- Nesbitt E., *Intercultural education. Ethnographic and religious approaches* Sussex Academic Press, Brighton, 2004
- Ngo B., *Learning from the margins: the education of Southeast and South Asian Americans in context in "Race ethnicity and education"*, v. 9, n.1, 2006, pp. 51-65
- Nozza V., Di Tora G., Saviola P., *Immigrazione: al di là dell'alternanza* in Caritas, *op. cit.*, 2006, pp.7-13
- Office for Standards in Education, *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools*, 2002 www.ofsted.gov.uk
- Ogbu J.U., *Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation* in "Anthropology & Education quarterly" v.18, n.4, 1987, pp. 312-334
Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, 1991, pp. 3-33
L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici in Gobbo F. (a cura di) *Antropologia dell'educazione* Unicopli, Milano, 1996a , pp. 1-47
Educazione e stratificazione sociale in Gobbo F. (a cura di) *op. cit.*, 1996b, pp. 113-126
Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze, in Gobbo, Gomes (a cura di), *op. cit.*, 1999, pp. 11- 20
- Ogbu J.U, Sato N.E, Kim E-Y, *L'etnografia dell'educazione* in Gobbo F. *Antropologia dell'educazione* Unicopli, Milano, 1996, pp. 65-83
- Olivier de Sardan J.P, *La politique du terrain* in "Enquete" I, 1995, pp.71-112, cit. in Tosi Cambini, 2004 *op. cit.*
- Olweus D., *Bullismo a scuola* Giunti, Firenze, 1997
- Omodeo M., *La scuola multiculturale* Carocci, Roma, 2002
Le tribolazioni degli alunni d'origine straniera nelle scuole italiane, in Gobbo (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerie, Padova, 2003, pp. 179-196
- Orlando V., *Un servizio educativo territoriale aperto alla diversità culturale e religiosa: l'oratorio salesiano che accoglie i giovani immigrati* in De Vita R., Berti F. (a cura di) *Dialogo senza paure* Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 262-274
- Pace E., *Il misticismo intramondano della via dei sikh* in Denti D. *et al.* (a cura di), *op. cit.*, 2005, pp. 115-132

- Paini A., *La scuola come luogo di mediazione e di inclusione: uno sguardo antropologico* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 203-235
- Palidda S., Sinatti G. *A proposito dell'immigrazione giovanile a Milano* in Palidda S. (a cura di), *Socialità e inserimento degli immigrati a Milano. Una ricerca per il comune di Milano* Franco Angeli Milano, 2000, pp. 107- 117
- Palidda S. (a cura di), *Socialità e inserimento degli immigrati a Milano. Una ricerca per il Comune di Milano* Franco Angeli, Milano 2000
- La questione giovanile e il nuovo ordine sociale* in Dal Lago A., Molinari A. (a cura di) *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale* Ombre Corte, Verona, 2001, pp.213-228
- I figli degli immigrati: una posterità inopportuna?* in ISMU, *op. cit.*, 2007, pp. 265-274
- Pallotti G., *Socializzazione e apprendimento della seconda lingua* in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di) *op. cit.*, 1999, pp.76-91
- Pang V.O., *Fighting the marginalization of Asian American students with caring schools: focusing on curricular change* in "Race ethnicity and education", v. 9, n.1, 2006, pp. 63-83
- Papavero G., *La presenza di giovani stranieri nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Lombardia* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro* Ismu, Milano, 2007, pp.37-47
- Paroni P., *Un posto in strada* Franco Angeli, Milano, 2004
- Pashaura Singh, Barrier N. G., *The trasmission of sikh heritage in the diaspora* Manohar, New Delhi, 1996
- Patuelli M.C., *Sono stanca di dire chi sono* in "Educazione interculturale", Vol.4, n. 1, 2006, pp. 67-74
- Identità in transito. Giovani migranti in un'ottica di genere* in Osservatorio provinciale delle Immigrazioni *Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna* n.3, 2005, pp. 10-13
- Peano G., *Equilibrisimo emotivo e narrazione etnografica* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimatur, Padova 2007 (in press)
- Peca Conti R., *Il sikhismo. Profilo storico-dottrinale* in Denti D. *et al.* (a cura di), *op. cit.*, 2005, pp.43-87
- Perrone L. (a cura di), *Né qui né altrove. I figli degli immigrati nella scuola salentina* Sensibili alle foglie, Tivoli, 1998
- Phoenix A., *Dealing with difference: the recursive and the new* in "Ethnic and racial studies", Vol.21, n. 5, 1998, pp.859-880
- Piano S., *Il sikh-panth* in Filoramo G. (a cura di) *Hinduismo* Laterza, Bari- Roma, 2002, pp. 319-349
- Piasere L., *Etnografia Romani' ovvero l'etnografia come esperienza* in Gobbo F. (a cura di) *Cultura interculturale* Imprimatur, Padova, 1997, pp. 35-80
- Pietropolli Charmet G., *Fine della fanciullezza: riti di separazione e di rinascita oggi* in Agelini L., Bertani D. *op. cit.*, 2005, pp. 13-24
- Pirro D., *Devianza ed immigrazione: adolescenti immigrati a confronto* in "Ricerche di psicologia" N.s., a. 26, n. 1, 2003, pp. 39-63
- Pitto C., *Lingue e culture dell'Europa delle minoranze* in Vitale A. (a cura di) *I saperi nella scuola del futuro* Atti del Convegno regionale IRRE Calabria Rubbettino editore, Soveria Mannelli, 2002, pp. 97-115

- Pole C., Morrison M., *Ethnography for education* Open University Press, Berkshire England, 2003
- Ponzo I., *Reti che sostengono e legami che costringono. Il caso dei rumeni a Torino* in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *Stranieri in Italia. Migrazioni globali, integrazioni locali* Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 205-233
- Portes A., Rumbaut G., *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation* University of California Press, Berkeley, 2001
- Portes A., Fernandez-Kelly P., Haller W.J., *Segmented assimilation on the ground: the new second generation in early adulthood* Relazione presentata al convegno "Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni" Fondazione G. Agnelli, Torino, 2003
- Pozza F., Ravecca A., *Attraversando spazi e desideri: scuola, formazione e circuiti protetti* in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *Il fantasma delle bande* Fratelli Frilli Editori, Genova, 2005, pp. 101-133
- Provincia di Milano, Centri di aggregazione giovanile del Collegamento Territoriale C.A.G. Milano, *Centri di aggregazione giovanile: significato traiettorie e metodo* Rapporto di ricerca, 2006
- Provincia di Modena, *Dati sulla scolarità e pendolarità degli studenti delle scuole medie superiori della Provincia di Modena* Rapporto di ricerca, 2004
- Quadrelli E., *Consumi ed esclusione sociale. Una ricerca etnografica* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *Classi meticce* Carocci, Roma, 2003, pp. 71-82
- Queirolo Palmas L., *Istruzione e migranti: dove va la ricerca?* in Giovannini G. et al, op. cit. 2002, pp. 1-30
- Lo spazio del meticcio fra tensioni educative e azioni possibili* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) op. cit, 2003, pp. 110-116
- Guayaquil nei vicoli genovesi. I giovani migranti e il fantasma delle bande.* Relazione presentata al seminario interdisciplinare "Problemi e rappresentazioni della devianza tra i giovani immigrati" Fondazione Agnelli, Torino, 2005
- Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani* Franco Angeli, Milano, 2006
- Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos* Fratelli Frilli Editori, Genova, 2005
- Quintavalla E., *Bambini del mondo, cittadini e cittadine reggiane: esperienze ed apprendimenti su un progetto in corso* in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007 pp. 39-50
- Rassool N., *Flexible identities: exploring race and gender issues among a group of immigrant pupils in an inner-city comprehensive school* in "British Journal of sociology of education", vol. 20, n. 1, 1999, pp. 23-36
- Raj D.S., *Who the hell do you think you are? Promoting religious identity among young Hindus in Britain* in "Ethnic and Racial Studies" V. 23, n. 3, 2000, pp. 535-558
- Rebughini P., *I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell'identità* Working papers del Dipartimento di Studi sociali e politici n.13/2004, Università degli Studi di Milano, 2004
- Redaelli A., *Una ricerca tra le famiglie somale a Padova* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimerie, Padova, 2007 (in press)
- Regione Emilia Romagna, *L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna. Cenni sul contesto europeo ed italiano - dati 1.1.2004* www.emiliasociale.it

- Restelli M., *I Sikh fra storia e attualità politica* Pagus, Treviso, 1990
Il sikhismo nell'India di oggi in Denti D. et al. (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 89-113
- Richmond W.K., *Il futuro dell'istruzione istituzionale* in Mencarelli M. (a cura di) *op. cit.*, 1983, pp. 194-205
- Riccio B., *Transnazionalità e interazioni urbane* in Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) *Immigrazione e nuove identità urbane* Erickson, Trento, 2006, pp. 35-45
- Ricucci R., *La generazione '1.5' di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglia e tempo libero*, in "Polis", XIX, 2, 2005, pp.233-261
I minori stranieri in Italia: caratteristiche e dinamiche in Caritas *op. cit.*, 2006, pp. 166-175
- Riva E., *Figli a scuola* Franco Angeli, Milano, 1997
- Riva M.G., *I protagonisti* in IREER *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa* Franco Angeli, Milano, 1992, pp. 45- 129
- Rizzi E., *I figli degli immigrati tra ethnic embeddedness ed integrazione*. Relazione presentata al convegno "Seconde generazioni in Italia: Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati Bologna", 3 maggio 2007
- Rizzi F., *Educazione interculturale: la diversità nella complessità* in Chiosso G. et. al., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* Tirrenia stampatori, Torino, 1993, pp. 71-89
- Rizzotti P., *I giovani immigrati a Milano: adattamento evolutivo, integrazione e orientamenti dei consumi* in Valtolina G., Marazzi A.(a cura di), *op. cit.* 2006, pp. 199-213
- Rolfini I., *Genova e i giovani latinos* in *Le Monografie di Medi* 1/05 Centro Studi Medi, Genova, 2005
- Rondinone A., *Donne mancanti. Un'analisi geografica del disequilibrio di genere in India* University press, Firenze, 2003
- Rossi P.B., *La seconda generazione in emigrazione*, in Atti dei Convegni e Documentazioni *Figli di stranieri o figli di nessuno? I minori immigrati protagonisti nell'Europa di oggi e di domani* MIM edizioni, Ancona, 2005, pp.13-37
- Rossi-Doria M., *Dire con chiarezza e libertà*, in A.A.V.V *Abbasso la scuola. Come cambiare un'istituzione negata* Il pioppo, Napoli, 1996, pp. 7-10
- Rumbaut R.G., *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in "International Migration Review", v. 31, n. 4, 1997, pp. 923-960
Ages, life stages, and generational cohort: decomposing the immigrant first and second generations in the United States, in "International Migration Review", v. 38, n.3, 2004, pp. 1160-1205
- Saint-Blancat C., *L'immigrazione femminile maghrebina: nuove identità di genere e mediazione tra culture* in Basso P., Perocco F. (a cura di) *Immigrazione e trasformazione della società* Franco Angeli, Milano, 2000, pp. 181-202
- Salviati L., *Made In.It. Le seconde generazioni di migranti in Italia*. Università degli Studi di Padova Facoltà di lettere e filosofia Master in Studi Interculturali a.a. 2003/2004 Tesina Di Approfondimento, in www.lettere.unipd.it 2004
- Salvatore S., Scotto di Carlo M., *Domanda sociale e missione educativa* in "Psicologia Scolastica" vol. 1, n. 1, 2002, pp. 101- 131
- Santagati M., *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli* in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro* Ismu, Milano, 2007, pp. 61-86

- Santamaria F., Mazzer W., *Una comunità riflessiva nel fare spazio ai giovani* in "Animazione sociale" 1, anno XXXVI, n. 199, 2006, pp. 29- 64
- Sassen S., *Globalizzazione e migrazioni* in "Rivista delle politiche sociali", n.3, luglio-settembre, 2004, pp.59-87
- Scala U. (a cura di), *Metodologia della ricerca come didattica dell'insegnamento* IRRE- Calabria, Catanzaro, 2006
- Selleri P., *Alunni immigrati: istruzioni per l'uso* in "Educazione interculturale", v. 2, n.1, 2004, pp. 23-41
Di loro non si sa nulla: storie di immigrazione tra scuola ed extrascuola in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol. 7, n.2, 2005, pp. 209-227
- Sen A., *L'altra India* Mondadori, Milano, 2005
- Shain F., *The schooling and identity of Asian girls* Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2003
- Sharp S., Smith P. K., *Bulli e prepotenti nella scuola* Erickson, Trento, 1995
- Shultz J.J., Florio S., Erickson F., *Where's the floor? Aspect of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school* in Gilmore P., Glatthorn A. (eds.), *op. cit.*, 1982, pp. 88-123
- Singh Ghuman P.A., *Asian girls in secondary schools: a British perspective* in "Intercultural education", v. 12, n.2, 2001, pp. 197-207
South-Asian Adolescents in British Schools: a review in "Educational Studies", vol. 28, n. 1, 2002, pp. 47-59
- Soenen R., *Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana: verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione interculturale*, in Gobbo F. (a cura di), *Emografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 91-105
- Soysal L., *Creativity and conformity: the institutional context of migrant youth culture in Berlin* in "Europea" 1/ 2, 2001, pp. 99-115
- Spadafora G., *Saperi per l'Autonomia* in Vitale A. (a cura di) *I saperi nella scuola del futuro* Atti del Convegno regionale IRRE Calabria Rubbettino editore, Soveria Mannelli, 2002, pp. 41-50
- Spagna F., *Educazione e antropologia: alcune riflessioni sul contesto nativo nordamericano* in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerur, Padova, 2003, pp. 83-107
- Surian A., *Educazione interculturale: percorsi formativi* in Gobbo (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimerur, Padova, 2003, pp. 197-215
- Taliani S., *Identità, cultura e conflitto. Riflessioni su immigrazione, devianza, carcere* in "Neuropsichiatria", v. I-II, 1999, pp. 11-32
- Thandi S., *Sikh youth aspirations and identity: some perspectives from Britain* in Pashaura Singh, N. G. Barrier *op. cit.*, 1999, pp. 349-363
- Tognetti Bordogna M., *Introduzione* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007a, pp. 11-25
Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta* Franco Angeli, Milano, 2007b, pp. 143-157
- Tomasini S., *I sikh in Friuli e in Veneto* in Denti D. *et al.*, (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 177-184
- Torri M., *Il paradosso delle donne indiane* in "Galatea", febbraio, n.2, 2007

- Tosi Cambini S., *Gente di sentimento. Per un'antropologia delle persone che vivono in strada* CISU, Roma, 2004
- Tosolini A., *Dalla scuola alla società interculturale* in "Educazione interculturale", v.5, n.2, 2007, pp. 189-206
- Tramma S., *Pedagogia sociale* Guerini e associati, Milano, 1999
- Troman G., *Racconti dell'interfaccia: la pubblicazione della ricerca etnografica per la politica educativa* in Gobbo F. (a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 107-137
- Trombetta P. L., *Religioni e integrazione degli immigrati* in Colombo A., Genovese A., Canevaro A., *Educarsi all'interculturalità: immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola* Erickson, Trento, 2005, pp. 69-86
- Ulivieri S., *Giovani alle soglie del 2000. Educazione, identità e pluralità culturale* in Ulivieri S. (a cura di) *Un futuro migliore. Ragazze e ragazzi a Livorno e provincia* Edizioni ETS, Pisa, 2003, pp. 27-46
- Valencia Leon I., Flores P.B., *Attraversando gli spazi urbani fra inclusione ed esclusione* in Queirolo Palmas, Torre, *op. cit.*, 2005, pp. 135-160
- Valtolina G., Marazzi A., *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni* Ismu, Franco Angeli, Milano, 2006
- Valtolina G., *Aspetti psicologici dei percorsi di agio e disagio: la problematica identitaria e il benessere relazionale* in Giovannini G. (a cura di), *op. cit.*, 2004, pp.149-170
Modelli di integrazione e sviluppo di identità in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *Appartenenze multiple* Ismu, Franco Angeli Milano, 2006a, pp.105- 123
Tra bisogno di identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) *op. cit.*, 2006b, pp. 125-148
- Van Dijk T.A., *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani* Rubettino, Palermo, 1994
- Van Zanten A., *Le relazioni tra scuola e comunità* in Gobbo F. (a cura di), *op. cit.*, 1996, pp. 147-157
"Studenti seri" e "studenti turbolenti": ordine e disordine nelle scuole medie della periferia francese, in Gobbo F. (a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 51-77
- Vasquez A., *Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française* in « Révue française de pédagogie » n. 101, 1992, pp. 45-58 cit. in Gobbo 2000, *op. cit.*
- Vasquez Bronfman A., *Costruzioni e applicazione del metodo etnografico: analisi di un'esperienza di ricerca* in Gobbo F. (a cura di) *Etnografia dell'educazione in Europa* Unicopli, Milano, 2003, pp. 159-175
- Verma R., *Trauma, cultural survival and identity politics in a post-9/11 era: reflections by sikh youth* in "Sikh Formations", vol. 2, n. 1, 2006, pp. 89-101
- Villano P., *Pregiudizi e stereotipi* Carocci, Roma, 2003
- Villini R., *Diversi ed eguali. Gli studenti di fronte al futuro* in Fravega E. Queirolo Palmas L. (a cura di) *op. cit.*, 2003, pp. 42-51
- Vitale A., *I saperi della scuola del futuro e le ragioni di un convegno* in Vitale A. (a cura di) *I saperi nella scuola del futuro* Atti del Convegno regionale IRRE Calabria Rubbettino editore, Soveria Mannelli, 2002, pp.9-17
- Wimmer A., *Nationalist exclusion and ethnic conflict* Cambridge University Press, 2002

Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods in "Ethnic and Racial Studies", Vol. 27, n.1, 2004, pp.1-36

Wolcott H.F., *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale* in Gobbo F. (a cura) *Antropologia dell'educazione* Unicopli, Milano, 1996, pp. 49-64
(a cura di Spagna F.) *A scuola in un villaggio kwakiutl* Imprimerie, Padova, 2004

Woods P., *I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo* in Gobbo 2003b, *op. cit.*, 2003, pp. 21-50

Zanfrini L., *Politiche migratorie e reti etniche: un intreccio da costruire?* in La Rosa M., Zanfrini L. (a cura di) *op. cit.*, 2003, pp.225-249

Sociologia delle migrazioni Laterza, Bari-Roma, 2004

Il lavoro in Blangiardo G.C (a cura di) *op. cit.*, 2005, pp. 69- 117

Introduzione in Zanfrini L., Maruja M.B.A. (a cura di) *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati* Franco Angeli, Milano, 2006a, pp. 9-22

Seconde generazioni e mercato del lavoro in Valtolina G., Marazzi A., *op. cit.*, 2006b, pp. 169-198

Il lavoro in ISMU *Dodicesimo Rapporto sulle Migrazioni in Italia* Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 103-128

Zanfrini L., Maruja M.B.A., *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati* Franco Angeli, Milano, 2006

Zanuso R., *Genitori e figli a confronto: la negazione dei valori tradizionali all'interno delle famiglie egiziane* in Cologna D., Breveglieri L., *op. cit.*, 2003, pp.165-178

Zhou M., *Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation* in "International Migration Review", vol. 31, n. 4, 1997, pp. 975-1008

Zincone G., *Uno schermo contro il razzismo* Donzelli editore, Roma, 1994