

8. BAMBINI, ADOLESCENTI E GIOVANI STRANIERI. L'INDAGINE QUALITATIVA

8.1. Introduzione

8.1.1. I motivi e gli scopi della ricerca: la questione delle seconde generazioni

La realtà sempre più consistente delle seconde generazioni nel nostro paese pone l'urgenza della comprensione ed analisi dei processi inseritivi che vedono tali generazioni protagoniste. Si evidenzia, quindi, un "nuovo campo di ricerca" (Ambrosini 2006b: 102) che richiede un'attenzione particolare a non rappresentare i figli di immigrati come questione solamente problematica, fino a considerarli "una bomba sociale a scoppio ritardato" (Barbagli, 2002: 31, in Ambrosini, 2005: 164); o predisposti al rischio di conseguenze "infauste", laddove devono affrontare la sfida "dell'unità del Sé nelle diverse situazioni" dello sviluppo dell'identità (Cesari Lusso, 1997, in Valtolina, 2006: 105). Con tale avvertenza, l'oggetto principale del presente capitolo, avvalendosi di un'indagine empirica (che integra l'analisi quantitativa fornita nel capitolo precedente), consiste nelle rappresentazioni dei soggetti protagonisti e nel loro vissuto quotidiano all'interno della nostra società; ciò senza "stigmatizzare" la loro origine, ma considerando comunque la potenziale problematicità dell'essere figli di immigrati nella già difficile età evolutiva comune ai coetanei autoctoni. Mettere in luce i "discorsi" dei figli di immigrati significa non solo dare loro la dignità di soggetti capaci di rielaborazioni identitarie in una prospettiva dinamica, ma anche riconoscerli in quanto attori sociali che contribuiscono a trasformare la nostra società e anche porli, in tal senso, come "nodo cruciale" e "cartina di tornasole" rispetto alle capacità di inclusione della società ricevente (Ambrosini, 2006b). Lo scopo della ricerca qualitativa si definisce a partire da queste riflessioni. Nello specifico, ci si poneva gli obiettivi di acquisire una conoscenza della quotidianità dei ragazzi contestualizzandola rispetto alle diverse variabili; individuare i problemi e gli ostacoli da loro percepiti e vissuti nel processo di integrazione rispetto ai percorsi scolastici, lavorativi e di socializzazione; analizzare, infine, il loro rapporto con il paese e le comunità di origine. Altro aspetto essenziale del presente capitolo è rappresentato dalle interviste realizzate

con diversi attori sociali per comprenderne gli orientamenti culturali e le percezioni riguardanti le seconde generazioni di stranieri e le rappresentazioni che consolidano, poi, certi approcci nei servizi dedicati; aspetti, questi, che sono stati poi posti in relazione con quelli rilevati tramite le interviste e colloqui effettuati con i giovani stranieri. I risultati della ricerca esposti nel capitolo sono raccolti in due parti: la prima è dedicata ai testimoni privilegiati, la seconda, dal paragrafo 8.3 in poi, dedicata ai giovani stranieri intervistati.

Definizioni diverse di seconde generazioni sono state elaborate da vari studiosi. Alcuni hanno adottato una visione “graduata” definendo le generazioni in senso decimale a seconda dell’età di ricongiungimento dei figli (Rumbaut, 1997); altri hanno distinto diverse categorie nel contesto italiano, aggiungendo ai nati in Italia e ai ricongiunti, i minori rifugiati, quelli giunti soli o tramite adozioni internazionali (Favaro, 2000). Infine, Ambrosini comprende nella definizione di seconde generazioni i figli di almeno un genitore immigrato, nati tanto all’estero quanto in Italia (2006a). Secondo Simon (2000: 24, in Marazzi, 2006: 32–33) si può parlare di seconda generazione finché “gli schemi di rappresentazione e d’azione nella società di immigrazione rendano possibile, o necessaria, l’espressione di un’identità etnica, che essa costituisca un fermento di mobilitazione e si cristallizzi in uno spazio di riferimento comune”. Ai fini della ricerca presente, per “seconde generazioni” si sono intesi i figli di immigrati nati e cresciuti in Italia e i ricongiunti; differenziandoli, così, da altri gruppi che rappresentano i minori stranieri presenti sul territorio in modo minoritario, come, ad esempio, i minori non accompagnati, i rifugiati minorenni, i figli di coppie miste e i figli giunti tramite l’adozione internazionale (Bindi, 2005: 18).

Molte tesi sono state sviluppate sul concetto di “assimilazione” delle seconde generazioni, caratterizzate da impostazioni diverse che qui tracciamo brevemente per un generale inquadramento teorico. Ad esempio, l’impianto strutturalista concepisce le seconde generazioni come “permanentemente svantaggiate” e condannate all’esclusione dalle occupazioni migliori, dove “l’insuccesso scolastico sanziona la discriminazione sociale” (Ambrosini, 2005: 171). All’opposto, vi sono le letture neo-assimilazioniste, che pur affossando la vecchia idea per cui era “doveroso” che gli immigrati abbandonassero i propri stili di vita per integrarsi, sostengono un’assimilazione continua, anche inintenzionale (Ibid.: 172). La teoria assimilazionista, in tutte le sue forme, rimanda al paradigma funzionalista per cui l’iniziale disequilibrio tra le norme sociali e culturali degli immigrati e della società ricevente si risolve in un processo unilineare di assorbimento progressivo dei primi nella cultura dominante (Portes e Borocs, 1989).

Si sono però sviluppate delle posizioni intermedie tra il polo strutturalista con la visione della discriminazione permanente e il polo liberale che sostiene l’assimilazione come processo inevitabile. Una prima posizione rielabora alcuni aspetti del concetto di assimilazione ponendo l’accento sulla distinzione dell’inserimento in diversi ambiti e segmenti della società autoctona, elaboran-

do quindi la teoria dell'assimilazione segmentata che, ad esempio, nel contesto statunitense, mostra la tendenza ad una integrazione marginale (Portes e Rumbaut, 2001). Sebbene vicina alle posizioni strutturaliste, tale impostazione ammette comunque una diversità nei traguardi raggiunti “a seconda della storia della prima generazione, la velocità dell'acculturazione tra genitori e figli, le barriere economiche e sociali, e le risorse familiari e comunitarie” (Ambrosini 2006: 30). Se tale visione tende a mettere in luce un declino delle seconde generazioni, Farley e Alba (2002) riscontrano, invece, un loro miglioramento rispetto alle prime generazioni in termini di successo scolastico; dando così luogo ad una mobilità ascendente, che permette ai figli di evitare le forme di integrazione subalterna dei genitori. Questa differenziazione può tuttavia innescare conflitti interni per una “dissonanza generazionale” (Zhou, 1997), per cui i figli non si collocano sui livelli di acculturazione dei genitori e non si conformano alla loro guida. Infine, c'è chi considera che, poste comunque di fronte alle difficoltà di integrazione socio-economica nonostante l'assimilazione culturale (Touraine, 1991), le seconde generazioni possono reinventare la propria appartenenza; cosicché “l'etnicità non è un punto di partenza ma il risultato della non-integrazione e della destrutturazione della comunità di origine” (Roy, 1991 in Ambrosini, 2005: 168).

8.1.2. I criteri metodologici della ricerca

L'approccio qualitativo è metodologicamente il più adeguato per esplorare dall'interno e in profondità il mondo vissuto dai figli di immigrati a partire dalle loro interpretazioni, tenendo conto dell'ottica costruzionista. Tale ottica intende il risultato di una ricerca come una “costruzione” derivante dalla relazione tra il ricercatore e l'intervistato, producendo una conoscenza nel reciproco influenzarsi. Le potenzialità di approfondimento offerte dalle interviste qualitative svolte con figli di immigrati sono tali da permettere di ricostruire un'analisi di contesto in grado di cogliere – e porre a confronto – le più disparate variabili. Ciò anche per sottolineare la dinamicità delle negoziazioni operate dai soggetti protagonisti all'interno dei processi sociali e pratiche discorsivi (Foucault, 1981). L'indagine ha coinvolto pure testimoni privilegiati che a diverso titolo lavorano quotidianamente a contatto con le seconde generazioni¹. Si è voluto, così, far emergere le diverse valutazioni e percezioni in base alle esperienze dei diversi osservatori e rendere visibili anche le difficoltà, gli orientamenti e gli sforzi per mettere in atto delle buone prassi di lavoro sociale con tali componenti di origine straniera. Tra i testimoni privilegiati sono state intervistate 16 diverse figure professionali negli ambiti della scuola, della sanità, della media-

¹ La lista dei nomi e i ruoli di chi è stato intervistato tra gli operatori sociali è presentata in allegato, assieme a quella dei giovani stranieri cui è stato garantito l'anonimato.

zione interculturale, dell'orientamento professionale e dell'inserimento sociale; considerando anche chi lavora in zone urbanisticamente e socialmente conflittuali, come via Anelli a Padova che la cronaca ha recentemente (estate 2006) portato alla ribalta.

Data l'esiguità del numero di ragazzi da intervistare, non si sono stabiliti particolari parametri per scegliere la nazionalità o la distribuzione territoriale, ma si è proceduto ad identificare un campione stratificato. Data l'importanza della costruzione del "campione" in un approccio qualitativo rispetto agli esiti conoscitivi della ricerca, si è tenuto conto di una pluralità di variabili; comprendendo, al riguardo, situazioni di integrazione positiva come anche situazioni di marginalità, di *status* socio-economici e di istruzione diversi, nonché di differenti situazioni familiari. I giovani coinvolti nella ricerca sono stati prescelti per la diversa nazionalità, per il tipo di lavoro svolto (sia autonomo che dipendente), per il percorso scolastico e universitario e per quello professionale. Sono stati, così, intervistati 19 ragazzi, tra i 16 e i 23 anni di età, per lo più giunti nel nostro paese per ricongiungimento familiare².

La costruzione della traccia di intervista ha considerato varie aree tematiche da ricoprire, come la situazione familiare, il percorso migratorio della famiglia, la formazione e il lavoro, la socialità. Ma importante era far emergere le valutazioni dei giovani sugli ostacoli e le difficoltà principali incontrate nelle dinamiche di inserimento, sulla capacità di integrazione della società ricevente e, in base a questa, le loro aspettative e prospettive future. Lo scopo, quindi, è stato quello di mettere in luce le pratiche discorsive di tali giovani nel tentativo di definire la propria posizione identitaria e di cittadinanza all'interno della società autoctona, che può essere assimilazionista o di resistenza rispetto ai diversi discorsi prodotti, a loro volta, dalle istituzioni locali, dai mass-media e dalla "cultura" dominante.

² I giovani stranieri intervistati sono: un ragazzo del Burkina Faso, due ragazze filippine, due sorelle nigeriane, due ragazzi marocchini, una ragazza marocchina, due ragazzi nigeriani, due ragazze rumene, un ragazzo liberiano, un ragazzo ivoriano, un ragazzo indiano, un ragazzo cinese, una ragazza cinese, una ragazza senegalese, e un ragazzo senegalese.

8.2. Il punto di vista dei testimoni privilegiati

8.2.1. Percezioni e valutazioni sulla condizione delle seconde generazioni e le famiglie nella nostra società

Ragazzi solidi, ragazzi a rischio di vulnerabilità

Le valutazioni correnti sulle seconde generazioni tra i testimoni privilegiati intervistati divergono a seconda della diversità dei punti di osservazione rispetto al proprio settore di lavoro e intervento, al tipo di territorio di accoglienza, alla prevalenza di alcune nazionalità e al ciclo migratorio delle componenti nazionali. Pertanto, non si può parlare di valutazioni “giuste” o “errate” in termini oggettivi, poiché ognuna esprime la particolarità di un contesto ambientale, e quindi interpretativo, diverso l’uno dall’altro. Ad esempio, la specificità delle seconde generazioni nelle realtà di Mestre e Venezia deriva da flussi migratori che solo alla fine degli anni ’90 hanno portato ad una formazione di famiglie consistente, determinando un consolidamento delle seconde generazioni alimentato da giovani “in immigrazione” piuttosto che da quelli nati e cresciuti in regione. L’attenzione principale dei servizi pubblici, come nel caso dell’Unità Interventi per i cittadini stranieri del Servizio Immigrazione del Comune di Venezia, si è quindi focalizzata sui ragazzi “neo-arrivati” e sulle problematiche connesse alla loro esperienza migratoria. Si sono, così, creati dei dispositivi che oltre a facilitare l’inserimento scolastico con attività di mediazione linguistico-culturale, recuperano la biografia personale e scolastica e curano l’aspetto relazionale con laboratori che permettano ai ragazzi di “elaborare sul piano cognitivo ed emotivo” il proprio vissuto di migrazione e condividerlo tra loro³. Un punto, questo, condiviso da tutti gli operatori che segnalano la necessità di aumentare e rafforzare gli spazi di incontro affinché questi ragazzi possano esplicitare problemi e difficoltà in modo da scongiurare sia i conflitti intrafamiliari, sia le crisi identitarie; crisi che, purtroppo, si riscontrano nelle vite di tanti giovani stranieri. Rispetto ai vari punti di osservazione, si profilano percezioni diverse in merito al processo insertivo delle nuove generazioni che, per la maggior parte, rappresenta un problema “molto pesante”, a svantaggio di questi giovani. Per altri, prefigurando uno scenario futuro, l’aumento della loro presenza sarebbe uno sprone alla nostra società in termini di maggiore dinamismo e competizione:

³ Anche la Rete “Tante Tinte” di Verona ha attivato laboratori presso scuole secondarie superiori dove gli studenti stranieri potessero raccontare il proprio vissuto migratorio ai docenti, in modo da approfondire la comprensione degli aspetti anche emotivi della migrazione come esperienza personale.

“Io ho assoluta fiducia. Ci saranno difficoltà quando i ragazzi saranno nelle scuole superiori e il confronto tra ragazzi italiani e ragazzi stranieri sarà a favore dei ragazzi stranieri: perché è questo quello che verrà fuori! Allora è uno stimolo per i ragazzi italiani di dire: dovete riprendere a studiare e dovete, voi italiani, capire cosa volete fare dei vostri progetti di vita, (...) perché i ragazzi stranieri ce l’hanno abbastanza chiaro. I ragazzi stranieri sono, secondo me, con tutte le loro difficoltà, ragazzi più solidi” (Int. 8.18).

Anche chi opera con soggetti che hanno vissuto storie di devianza suggerisce che non c’è il rischio di degenerazioni a lungo termine, perché l’integrazione è una sfida cercata attivamente:

“Man mano che (questi ragazzi) crescono, (...) la paura di tornare nel loro paese è così grande che piuttosto di continuare su una strada di devianza e rischiare l’espulsione, si incanalano col lavoro, ecc.” (Int. 8.7).

Tutti i testimoni sono concordi nel ritenere che, attualmente, non si delineano difficoltà tali da indurre a pensare a rischi di pericolosità sociale, ma si ritiene difficile dire ora come si svilupperanno gli esiti del processo del loro inserimento. La maggioranza degli intervistati, comunque, avverte che possono esserci possibili rischi; ad esempio, rispetto al destino generale dei neo-arrivati, data la difficoltà con la lingua, di finire in una scuola professionale, di subire un ritardo scolastico e di approdare a lavori di basso profilo. Se ancora non si registra una frustrazione tale da far prevedere tensioni sociali, tuttavia si punta il dito contro un contesto legislativo e sociale che ostacola l’opportunità di una integrazione organica che implichi una sostanziale parità di trattamento⁴:

“Le situazioni di precarizzazione sono tali da rendere molto ansioso e fragile il percorso di vita qui. (...) Questo percorso di precarizzazione tende a rendere difficili i salti di classe, cioè a rendere difficile per un ragazzo di seconda generazione, ad esempio, di andare al liceo. E questo non è sempre dovuto a condizioni oggettive, ad esempio le capacità (individuali); ma, in qualche modo, da una parte la normativa e dall’altra (...) si è creata una cultura di esclusione, una visione negativa dello straniero, di prima o di seconda generazione che sia. (...). Nella misura in cui ci si orienta verso le ghettizzazioni, le *banlieue*, i quartieri-ghetto aumenta questa frustrazione. Perché non è solo una ghettizzazione di luogo, ma anche una ghettizzazione di cultura, di pensiero, di opportunità” (Int. 8.11).

⁴ Dal febbraio 2005, con le modifiche dell’art. 14 del regolamento di attuazione al Testo Unico, vi è un certo automatismo nelle quote dedicate a chi ottiene il permesso di studio.

La generazione sospesa

Se nei rapporti personali si riesce a superare “la diversità”, nei contesti pubblici o anche nelle scuole si possono invece reificare le differenze riservando ai figli di immigrati gli stessi pregiudizi attribuiti alle prime generazioni, con meccanismi giuridici ancora rigidi e rappresentazioni sociali non del tutto positive che rischiano di vincolare le seconde generazioni all’interno dei circuiti sociali derivanti dalle reti di connazionali:

“Noi viviamo in una sorta di schizofrenia, nel senso che da una parte noi affermiamo i diritti individuali della persona (...), ma in realtà poi costruiamo delle politiche in cui il nostro punto di riferimento è il gruppo etnico. (...) Il gruppo è diventato il surrogato di quello che lo stato non ha dato, ad esempio nel discorso sul lavoro. Quello che i centri per l’impiego non danno, allora c’è il gruppo (...) con le filiere. Allora il gruppo diventa (...) qualcosa di più, quello che ti dà solidarietà, quello che ti procura l’alloggio quando non ce l’hai, quello che ti dà il canale del lavoro. È evidente che... il rischio è la cristallizzazione” (Int. 8.11).

Divergenti si presentano le percezioni di come i ragazzi stranieri immigrati reagiscano di fronte a queste oggettive difficoltà di inserimento a seconda dell’influenza di diverse variabili. C’è anche chi avverte della pericolosità di letture troppo “culturaliste”, laddove le forme di aggregazione e inclusione sono più indotte da reti sociali e conoscenza reciproca delle famiglie e dalle pari opportunità nelle pratiche sociali. La maggior parte ritiene, tuttavia, che, in questa fase, nonostante la scarsità di percorsi simili ai coetanei italiani nella scuola e, soprattutto, nel lavoro a causa di un “portato” identitario “svantaggioso”, tra questi giovani sia ancora diffuso un atteggiamento positivo verso le opportunità lavorative. Ma la valutazione di molti è che oggettivamente sta emergendo un disagio diffuso poiché, come si coglie nelle parole di una mediatrice, “questa seconda generazione è sospesa, non appartiene né a questo mondo né a quello di origine” (Int. 8.5), determinando, in tal modo, problemi di identità notevoli. I tentativi di inserimento di coloro che giungono dopo l’età prescolare sono considerati particolarmente difficili, condizionati da un progetto migratorio subfóto:

“Questi ragazzi non sono ‘seconde generazioni’, non sono ragazzi immigrati, sono profughi. Perché? Non hanno scelto loro di andare via, sono stati portati via in un’età in cui il gruppo di appartenenza del loro quartiere è fondamentale... per cui sono stati sradicati completamente. Avevano la loro storia scolastica, dove può essere che andassero bene. E si ritrovano a diventare dei ‘poveri deficienti’ e messi in un angolino perché non riescono a capire” (Int. 8.7).

In particolare:

“I ragazzi che hanno più difficoltà sono coloro che provengono dalle campagne o da situazioni con famiglie con poche risorse già nel paese di origine. Hanno moltissime difficoltà non semplicemente ad inserirsi, ma a capire quali possibilità e opportunità potrebbero avere” (Int. 8.20).

Secondo alcuni testimoni, di fronte ad un'accoglienza difficile, i figli ricongiunti, soprattutto, tendono ad aggregarsi non esclusivamente per appartenenza etnica, ma per il fatto di condividere lo *status* di stranieri. Altri, invece, nella provincia di Vicenza, assistono a formazioni aggregative su base etnica, per esempio di equadoregni e peruviani, in una sorta di competizione con gli italiani:

“(...) Si ritrovano, si divertono e bevono da soli e vanno a festeggiare in un contesto pubblico, come la discoteca, e lì succedono gli incidenti, la provocazione. C'è un'identità del gruppo che prevale sull'identità dell'individuo. Questo porta ad occasioni di devianza, non a percorsi di devianza. (...) La provocazione è il pretesto per affermare qualcos'altro. Io vedo grandi problemi di socializzazione” (Int. 8.10).

Si presenta diffusa l'idea che chi nasce nel nostro paese abbia molte meno difficoltà di inserimento, rispetto ai ricongiunti in fase di pre-adolescenza o adolescenza, per i quali l'identità originaria potrebbe divenire causa di isolamento dalla società autoctona. I primi, anzi, nella tendenza ad assimilarsi, rimangono separati dai neo-arrivati, e sembrano crescere in famiglie più integrate grazie ad una rete sociale diversificata sviluppata nell'interazione con i servizi sin dalla maternità. Forse, però, non è un caso che solo una mediatrice marocchina avverta di come anche coloro che nascono in Italia, o nello specifico in Veneto, non possono permettersi di dire che sono italiani. Questo a causa del contesto in cui vivono che gli ricorda sempre di essere stranieri per il colore della pelle e dei tratti somatici; anche se, in questi casi, si deve considerare il contesto familiare e i suoi rapporti sociali più o meno diversificati. Da un altro punto di osservazione, la considerazione è che il recupero di un'identità etnica da parte dei nati in Italia è immaginario e corrisponde a un bisogno per superare un disagio, mentre è da considerare la problematicità del rapporto intergenerazionale:

“(...) i nati e cresciuti qui, è vero che possono avere dei richiami all'identità (di origine) ma (...) è un'identità per alcuni versi immaginata, per altri versi creata da loro. E anche i rapporti con i vari gruppi degli adulti di immigrati sono rapporti non sempre lineari e non sempre pacifici” (Int. 8.18).

Le famiglie e i progetti migratori

Valutazioni differenti riguardano i rapporti intergenerazionali e i progetti migratori familiari. Alcuni sostengono un'equazione tra la creazione di famiglie e la stabilizzazione, seppure con l'avvertenza di contestualizzare le progettualità familiari a seconda delle nazionalità. A Belluno, ad esempio, si è osservato che il ricongiungimento dei figli delle badanti dell'Europa dell'Est sia parte di un progetto definitivo di stabilizzazione; mentre i figli dei brasiliani immigrati rientrano nel disegno di acquisire qui le risorse per tornare in Brasile a costruire case e attività. Un progetto, quest'ultimo, che a Verona si ritiene venga ancora condiviso dalla maggior parte di adolescenti marocchini ricongiunti (Int. 8.5). Per altri intervistati, se il progetto di ritorno risulta essere spesso una fantasia, "la famiglia è ancora coesa nel progetto migratorio (...) quindi chi viene qui da minore contribuisce alla sopravvivenza della famiglia, al reddito e alla continuità del lavoro" (Int. 8.10). Anche laddove i figli di immigrati maturano un percorso più simile ai coetanei italiani, la loro scolarizzazione non è indice automatico di una maggiore stabilizzazione nel nostro territorio e società, e non pregiudica altresì il desiderio di tornare nel paese di origine; questa ultima possibilità sembra più influenzata dalla possibilità economica della famiglia di continuare a vivere in Veneto.

Non secondario è il contesto abitativo che può approfondire il senso di estraneità. Mentre per le prime generazioni il raggiungimento dell'autonomia alloggiativa rappresenta un grande successo, questa viene vissuta con meno soddisfazione dai figli, come può accadere anche nelle famiglie italiane. Ma a complicare questa situazione stanno emergendo, ad esempio, nel vicentino, conflitti in contesti abitativi, come i condomini, dove le relazioni cominciano a essere difficili. Ciò a causa delle diverse modalità di vivere la casa e gli spazi comuni, per cui i figli di stranieri vengono rimproverati dagli italiani con fastidio e con "battutacce sul fatto di essere stranieri". In un ambiente conflittuale come quello di via Anelli a Padova è facile che la percezione della marginalità influenzi la quotidianità di bambini costretti a rimanere chiusi all'interno dei loro appartamenti, perché può essere troppo pericoloso stare nei corridoi o in cortile. In tali situazioni, i figli adolescenti degli immigrati vedono limitate le proprie opportunità di socialità essendo sottoposti ad un "controllo sociale" forte, fino a non poter invitare i propri compagni di scuola a casa. Cosicché:

"Parlando con i ragazzi di via Anelli, loro avevano sempre una sensazione di marginalità. (...) Ma anche perché gli hanno detto che non devono dire che vivono in via Anelli, e questo già limita la possibilità di esprimersi e di integrarsi anche all'interno della classe e della scuola. Anche quando vanno a lavorare non dicono mai che stanno in via Anelli o quando vanno a cercare casa" (Int. 8.4).

Il fatto che non si dia un'associazione automatica tra la formazione di famiglie e una maggiore stabilizzazione insediativa viene confermato, per alcuni te-

stimoni intervistati, da un numero crescente di famiglie straniere in crisi, con separazioni in atto anche tra le coppie regolari:

“Con l’immigrazione la famiglia qua si spacca, perché non c’è più un ruolo del padre e della madre. Qua cambia tutto. Magari è la donna che va al lavoro e diventa il ‘maschio’. Questo crea la confusione dei ruoli, e i ragazzini fanno quello che vogliono” (Int. 8.5).

Il conflitto nasce tra un’autorità paterna che viene imposta e i ragazzi che interpretano la libertà della società autoctona come assenza di regole; con l’aggiunta che spesso si tratta di padri che per diverso tempo non hanno conosciuto i loro figli, rendendoli così estranei e deboli nell’autorevolezza⁵. Le famiglie straniere, per alcuni, sono quindi sottoposte ad una pressione che rimanendo nel proprio paese non avrebbero conosciuto; è nel nostro contesto che, vivendo circondati da dinamiche culturali e sociali diverse, i genitori sono spinti a radicalizzare la propria autorità dalla “paura” di perdere i figli, poiché più assimilabili ai codici comportamentali e ai consumi locali:

“Quello che capita spesso alle seconde generazioni è quello di vergognarsi dei padri, il voler essere più italiani degli italiani, il voler competere con le cose più appariscenti dei coetanei italiani: nell’abbigliamento, nella macchina, nel divertimento, ecc., creando (in tal modo) molta angoscia nei genitori e quindi aprendo il conflitto” (Int. 8.10).

Il confronto tra le diverse “culture”, intese come insiemi di *habitus*, sembrerebbe esplodere nelle scuole superiori⁶. Ciò accade a causa non solo della pretesa dei giovani di essere maggiormente autonomi rispetto ai codici normativi dei genitori, ma anche dello scarto che si produce tra italiani e stranieri rispetto alla lettura culturale del ciclo di vita. Ad esempio, le ragazze marocchine, già in età giovanissima, sono vissute all’interno della famiglia come donne, comportando un certo tipo di vestiario e di regole comportamentali, soprattutto nei confronti dell’altro sesso e in particolare quando si indossa il velo⁷. Tutto ciò, in genere, porta ad un isolamento dalle ragazze autoctone con cui non si riesce più a condividere abitudini e scelte. Nell’esperienza della mediatrice intervistata, alcune

⁵ Inoltre, c’è anche un problema di ricongiungimenti familiari in cui i legami familiari dichiarati non sono reali, sia dall’Africa che dalla Cina. Pertanto: “Si costringono questi ragazzi a vivere una identità che non è la loro, in una famiglia che non è la loro, e un’età che non è la loro” (Int. 8.7).

⁶ Per una visione critica del concetto di cultura si rimanda a Fabietti 2005.

⁷ Per alcuni intervistati, genitori di alcune componenti nazionali ripropongono qui schemi patriarcali che considerano la figlia come una “proprietà”, combinando matrimoni e imponendo scelte anche rispetto alla scolarizzazione. Per contro, le ragazze ormai assimilate non comprendono il senso di pudore dei genitori dando luogo a conflittualità su gesti e vestiti quotidiani.

ragazze si ribellano a questo tipo di prescrizioni, conducendo – in alcuni casi – alla disgregazione familiare, causa la fuga o la cacciata di queste ragazze dalla cerchia familiare e, di conseguenza, dalla comunità o dalle reti di connazionali. Secondo altri operatori, nonostante alcune differenze culturali nel considerare i rapporti tra uomo e donna e nelle manifestazioni religiose, il problema dei conflitti intra-familiari non va ricondotto tanto alla differenza culturale tra generazioni, quanto al consumismo che, come modello culturale, esiste anche nelle città dei Paesi in via di sviluppo. I conflitti sarebbero, piuttosto, la conseguenza di negoziazioni quotidiane, condivise dalle stesse famiglie italiane, ad esempio, sull'orario di rientro la sera; ma il ruolo della famiglia rimane centrale, nonostante i conflitti, di fronte alla frammentazione della cerchia parentale.

8.2.2. *La scuola: insegnanti e mediatori*

La mediazione interculturale e gli stereotipi

L'inserimento crescente di figli di immigrati in tutti i gradi delle scuole venete pone contemporaneamente una serie di problemi e di stimoli agli insegnanti. Costoro si ritrovano a dovere adeguare continuamente la didattica rispetto alle esigenze di cui sono portatori i nuovi utenti. Esperienze di educazione interculturale si stanno diffondendo, anche grazie alle collaborazioni con il mondo dell'associazionismo, per prevenire la dispersione scolastica che si conferma essere piuttosto diffusa tra i giovani stranieri. Le scuole si organizzano in reti all'interno di Centri Territoriali di Integrazione (CTI), al fine di adottare approcci e metodologie utili a facilitare l'apprendimento degli alunni stranieri e i rapporti con le rispettive famiglie. Sfortunatamente, la difficoltà a reperire sufficienti risorse finanziarie (Tiso, 2004: 12) mette a repentaglio l'utilizzo di figure professionali specializzate nell'interculturalità. Tuttora, il Ministero dell'Istruzione non prevede l'inserimento di figure di mediatori interculturali nell'organico scolastico, rendendo il loro utilizzo dipendente dalle convenzioni con le amministrazioni locali (che stanno attrezzandosi per creare albi appositi a cui fare riferimento). Gli insegnanti si ritrovano ad affrontare il problema quotidianamente secondo la loro creatività e le loro percezioni, anche con risposte diverse a seconda delle modalità di ingresso e dei cicli di immigrazione con cui i flussi hanno interessato le diverse aree del Veneto. A Belluno, ad esempio, interessata dal fenomeno migratorio in tempi più recenti, fino a qualche anno fa (prima che il Centro Territoriale Integrazione venisse istituito, ricevendo finanziamenti da parte della Regione e della Direzione scolastica), l'unica risposta dipendeva dall'impegno di alcuni insegnanti, che in modo volontaristico si sono avvicinati all'interculturalità, arrangiandosi (come poteva-

no) nella comprensione del fenomeno⁸. Come altrove, anche a Belluno, all'interno del Circolo scolastico è stata istituita la Commissione Intercultura – formata da insegnanti responsabili per ogni scuola – che avvia vari progetti per attivare corsi sulla mediazione interculturale e per fornire strumenti concreti ai docenti⁹. Sono state distribuite, ad esempio, delle schede informative per orientare gli insegnanti rispetto ai percorsi di inserimento dei bambini, ponendo attenzione alla gestualità corporea, alle percezioni spazio-temporali e cercando così di lavorare attraverso dinamiche correlate alla fisicità degli alunni. Nella realtà veronese, esposta da più tempo ai flussi migratori, l'attività della Rete "Tante Tinte" è particolarmente attenta alla capillarità dei propri interventi; si sono create sinergie con altri attori per intercettare le esigenze non solo in ambito scolastico, ma anche per dare un sostegno alle famiglie nell'accesso ai servizi sociali più generali. La rete è attiva in diversi progetti di alfabetizzazione, di formazione interculturale e di semplificazione dei testi scolastici con la collaborazione dell'Università di Venezia. Tuttavia, a parte questa esperienza significativa, la percezione generale tra gli intervistati è che la mediazione non sia sufficientemente utilizzata nelle scuole. Dal punto di vista di chi svolge il lavoro di mediatore, il problema sta nell'essere limitati a "rispondere a quelle che sono le richieste delle istituzioni", come le scuole, i tribunali, e i servizi sociali; strutture che diventano – per il ruolo svolto – gli attori principali nella lettura e nella definizione dei problemi di inserimento dei minori stranieri. Ciò che può accadere, quindi, è di intervenire quando magari "è già troppo tardi", riducendo l'efficacia del campo di azione dei mediatori, perché ci si limita ad affrontare le emergenze. È osservabile anche una certa confusione nella relazione tra insegnanti e mediatori, nella percezione reciproca dei ruoli e degli impegni. Mentre i mediatori possono vedersi limitati "all'impegno del sostegno", diversi intervistati lamentano la poca capacità di facilitazione comunicativa dei mediatori che, anzi, possono creare difficoltà quando producono interpretazioni troppo personali o si fanno troppo protagonisti volendosi "sostituire" agli stessi insegnanti o ai genitori.

Le maggiori difficoltà nel campo della mediazione vengono, comunque, rinvenute nei docenti che si limitano a richiedere un "traduttore", concentrandosi sulle competenze linguistiche piuttosto che sulla necessità di una mediazione interculturale. Se gli insegnanti sono disposti a percorsi di alfabetizzazione, o a rivolgere attenzione a temi che riguardano anche i Paesi e le culture di origine degli alunni stranieri, tuttavia sembrano ancora non adottare modalità

⁸ Attualmente, nei corsi universitari di Scienze della Formazione, gli studenti sono posti di fronte a programmi specifici sull'interculturalità.

⁹ I delegati di ogni istituto che partecipano ad attività di formazione sul territorio poi riportano le esperienze alle commissioni intercultura formate da uno o due insegnanti per ogni plesso che affinisce all'istituto comprensivo. Tali commissioni presentano progetti di intervento a seconda dei bisogni che emergono tra gli alunni, le famiglie e i docenti.

che riguardino l'interazione interculturale all'interno della classe; attivando magari lavori di gruppo o prevedendo il *tutoring* e il *cooperative learning*. Ciò dipenderebbe sia dall'essere abituati a metodologie tradizionali di insegnamento, come la "lezione frontale"; sia dalla fatica di mettersi in gioco, nelle proprie competenze, di fronte alla differenza di cui può essere portatore l'alunno straniero. Inoltre, se alcuni insegnanti suggeriscono ai genitori di salvaguardare la propria lingua almeno in casa, la maggior parte vorrebbe un'assimilazione piena, chiedendo alle famiglie di esprimersi sempre in italiano. Il giudizio di chi lavora in ambito scolastico è che una parte degli insegnanti spesso vive con apprensione il rallentamento della programmazione didattica dovuto alla presenza di studenti stranieri:

“Per la maggior parte degli insegnanti, ad oggi, avere un ragazzino straniero in classe è un problema, perché mette in discussione tutto l'assetto della classe. Mette in discussione tutta la tua programmazione, che deve essere flessibile, anche il tuo modo di insegnare” (Int. 8.1).

In un contesto così problematico, è facile che si possano produrre certi discorsi tra i docenti che rafforzano stereotipi negativi non condivisibili:

“È proprio il mondo dello straniero che viene stereotipato da parte di alcuni insegnanti. (Ad esempio, dicono:) puzzano! Diventa automatico che chi porta i pidocchi fa parte di famiglie svantaggiate. Ci sono questi stereotipi” (Int. 8.8).

Alcuni insegnanti producono anche stereotipi rispetto alla derivazione etnica degli stranieri, che vengono ridiscussi a seconda delle esperienze. I cinesi e gli arabi vengono percepiti come coloro che hanno più difficoltà a inserirsi a scuola a causa di alfabeti linguistici completamente diversi. I ragazzi dell'Europa dell'Est, gli albanesi e i latino-americani, come i brasiliani (i più numerosi nel Circolo delle scuole di Belluno), in pochi mesi acquisiscono la lingua italiana. A Verona, si conferma che i ragazzi dell'Est sono i più ricettivi e garantiscono rendimenti buoni, per capacità linguistiche e mnemoniche; ma proprio perché hanno avuto buoni rendimenti anche nella scuola del proprio paese, si dimostrano aggressivi di fronte alle difficoltà iniziali. Di fronte a preferenze, considerate anche normali da parte degli insegnanti, verso alcune nazionalità piuttosto che altre – che alimentano gli stereotipi per cui “i marocchini hanno il sangue caldo” e i cingalesi sono i più gentili –, la rete “Tante Tinte” cerca di mostrare la fragilità di tali convinzioni e di rafforzare nei docenti l'esigenza di “partire dalla diversità per arrivare all'uguaglianza”. Essa cerca di costruire una metodologia che sia mirata “per accogliere in classe tutti, senza definire modalità particolari o specifiche per l'alunno straniero” (Int. 8.1). Tuttavia si registra un certo scetticismo da parte di alcuni insegnanti che, pur partecipando a corsi di formazione interculturale, hanno difficoltà a prevedere una reale applicazione delle metodologie apprese.

Le difficoltà nei diversi gradi di istruzione

Gli intervistati concordano nel riconoscere problemi diversi a seconda dei gradi di istruzione e dell'età dei figli degli immigrati¹⁰. Gli inserimenti alle materne e alle primarie sono considerati più facili non solo dovuti all'età del bambino (per le capacità di apprendimento più veloce e perché sono rari i problemi di intolleranza tra bambini), ma anche alle proposte scolastiche: il "linguaggio" del gioco facilita il contatto e il rapporto con i compagni. Alle medie, invece, la difficoltà sembra essere rappresentata dalla terminologia più specifica e difficile da comprendere e demotivante rispetto ai contenuti e alla quantità delle nozioni da apprendere, e possono emergere i primi conflitti con i compagni¹¹. Secondo il Protocollo di Accoglienza adottato dalle scuole, i bambini stranieri dovrebbero essere inseriti con un accompagnamento mirato, attivando colloqui di prima accoglienza con le famiglie, ricostruire la storia formativa dei ragazzi e valutare in quali classi inserirli. Il problema è che non sempre questi protocolli vengono presi in considerazione:

“Nella maggior parte dei casi, arriva il bambino straniero in segreteria, parla con il direttore, in base all'età anagrafica viene inserito, ma di solito (viene) retrocesso a un anno prima. Invece il primo passaggio dovrebbe essere una valutazione da parte della commissione delle capacità di questo bambino” (Int. 8.1).

Tra i diversi attori intervistati divergono, invece, le interpretazioni rispetto alla tipologia di difficoltà nel rapporto tra alunno straniero e docente tra le secondarie inferiori e le superiori. L'idea comune tra gli intervistati è che tale rapporto sia più facile alle secondarie inferiori che alle superiori. Un'insegnante è del parere che:

“Se alle elementari il problema è più mascherato e si può arginare in qualche maniera perché tutti i bambini arrivano in prima elementare e devono imparare a leggere e a scrivere; alle superiori ti arriva un ragazzo di 16 anni, che non parla e non capisce nulla. Allora il problema è molto grosso, perché le aspettative (degli insegnanti) alle superiori è che i ragazzi studino (...)” (Int. 8.1).

¹⁰ Diversi problemi compaiono anche a seconda delle diverse fasi temporali dell'immigrazione in Veneto. Secondo alcuni intervistati, i primi figli di immigrati hanno trovato contesti più facili per una migliore accoglienza perché erano in pochi, mentre con l'aumento delle presenze, i pregiudizi sono stati alimentati dai casi di famiglie di immigrati con problemi economici, con difficoltà a pagare la mensa o con problematiche legate a separazioni, alcolismo e violenza.

¹¹ A causa di comportamenti di intolleranza e di razzismo, a Verona è stato richiesto l'intervento nelle scuole di Tante Tinte in collaborazione con Amnesty International, il Cestim ed altre associazioni come il MLAL.

Poiché l’inserimento di studenti stranieri alle superiori è avvenuto solo recentemente, gli insegnanti vengono considerati, da alcuni, incapaci di ricevere e trattare la diversità pur nella parità del trattamento. La combinazione del difficile assestamento per i ricongiunti e la mancata esperienza di mediazione interculturale dei docenti, viene vista come una delle cause principali della dispersione scolastica alle secondarie superiori; dispersione favorita anche dalle opportunità lavorative che caratterizzano il contesto di insediamento delle famiglie e, quindi, dei ragazzi. Alcuni suggeriscono la necessità di un confronto tra gli insegnanti di diversi gradi di istruzione, perché un’altra causa della dispersione viene rinvenuta nella accentuata differenza di atteggiamento verso gli studenti stranieri nel passaggio dalle secondarie inferiori alle superiori. Tuttavia, “Tante Tinte” sfata la credenza che alle superiori gli insegnanti siano sempre alla sprovvista di strumenti, laddove invece molti hanno capito l’importanza di motivare un ragazzo con l’aiuto di testi semplificati per mantenere il ritmo con la programmazione. Alcuni operatori di Mestre, che collaborano con le scuole nel campo della mediazione¹², sono del parere che i notevoli tassi di bocciature riscontrati alle secondarie inferiori derivano, oltre che dalla presenza di molti insegnanti “a ridosso del pensionamento” (abituati a vecchi metodi di insegnamento), dal fatto che i ragazzi neo-arrivati vengono inseriti in classe nell’arco di tutto l’anno; questo può esporre gli stessi ragazzi a probabili fallimenti scolastici. Di fronte a tali frequenti fallimenti, “Tante Tinte” suggerisce di dilatare i tempi della valutazione, in quanto potrebbe, per esempio, essere biennale, oppure sospendere i giudizi per un periodo di tempo utile allo studente per prendere dimestichezza con l’ambiente scolastico. Gli operatori del Comune di Venezia si stanno anche battendo per far adottare alle scuole le linee-guida sull’inserimento interculturale (febbraio 2006); questo allo scopo di attivare percorsi paralleli che consentano ai ragazzi di non perdere un anno, iscrivendosi così direttamente alla prima classe delle secondarie superiori e cercando di ottenere contemporaneamente il diploma di terza media nei Centri Territoriali Permanenti o attraverso altre forme di apprendimento privatistico. Il problema della dispersione andrebbe, inoltre, affrontato al momento dell’orientamento scolastico, poiché il primo inserimento è quello che più influisce sulla psicologia dei ragazzi¹³. Un problema ulteriore è rappresentato dalla dispersione di “ragazzi neo-arrivati di cui nessuno conosce l’esistenza”:

¹² Servizio Immigrazione del Comune di Venezia.

¹³ Per affrontare queste difficoltà, ad esempio, a Mestre si sono attivati dei progetti specifici di “orientamento formativo” per adolescenti stranieri neo-arrivati, chiamato OASI. Le attività si diversificano tra la ricostruzione delle capacità o problematiche dei ragazzi; l’intervento delle mediatrici con colloqui con i ragazzi stranieri, con i genitori e gli insegnanti; l’accompagnamento dell’inserimento dalle iscrizioni ai colloqui con psicologi ed educatrici, e la costruzione di piani didattici individualizzati.

“... Non esistono liste di coloro che non adempiono l’obbligo scolastico perché sono ‘incatturabili’. Se uno arriva a maggio, e non si iscrive da nessuna parte, non è passato per la scuola media, ci vorrà tutto un lavoro di registrazione tra anagrafi e obbligo formativo e chissà quando verrà mai fatto. Noi li intercettiamo tramite le famiglie, i nostri sportelli e il passaparola tra ragazzi e associazioni” (Int. 8.18).

Attualmente, solo una stretta minoranza di giovani stranieri frequenta il liceo, di solito quelli provenienti dall’Europa dell’Est. C’è comunque una forma di “discriminazione” e di poca capacità di ricezione di giovani stranieri da parte dei licei. L’affluenza principale avviene agli istituti tecnici, tra cui i turistici, gli alberghieri, o anche alle magistrali, ma soprattutto agli istituti professionali e alla formazione professionale, in quanto le famiglie li percepiscono come un investimento a breve.

La scuola e le famiglie di stranieri

Gli investimenti educativi sui figli si differenziano a seconda della loro identità di genere, per cui i genitori di alcune nazionalità (ad esempio, quelle asiatiche) e delle classi sociali più agiate, tendono a fare lavorare i figli maschi e a far studiare le figlie. La dispersione scolastica e le scelte degli indirizzi dipende molto anche dalle esigenze economiche della famiglia. La preferenza per le scuole professionali non è solo dovuta agli orientamenti delle scuole, ma anche alle aspettative delle famiglie verso cui i giovani si sentono, in genere, responsabilizzati a contribuire economicamente al reddito complessivo. In caso di necessità, spesso il primo figlio abbandona la scuola per inserirsi nel mondo del lavoro, mentre si investe sul percorso scolastico degli altri figli. In presenza di simili differenziazioni interne, a volte è abbastanza facile che si generino anche conflitti tra fratelli. Il fattore più significativo a determinare il buon rendimento scolastico viene identificato nella motivazione dei genitori e degli stessi figli nella ricerca di una specifica mobilità sociale. Tale investimento, inoltre, non viene visto come esclusivo di genitori con un buon grado di istruzione. Per contro, il cattivo rendimento è dovuto non solo all’età critica dell’adolescenza e all’assenza di attenzione da parte dei genitori, spesso assenti per lavoro, ma anche, per alcuni, “al conflitto culturale” che si riproduce nel contesto scolastico; dando così luogo a difficoltà di socializzazione con il resto della classe e a rivendicazioni identitarie anche di tipo oppositivo.

Rispetto all’inserimento dei figli nella scuola, si osservano atteggiamenti ambivalenti da parte dei genitori, che “hanno la necessità di vedere i figli integrati” (ad esempio, italianizzando il nome, o scegliendo l’insegnamento della religione cattolica pur appartenendo ad un’altra confessione), ma temono al contempo una totale assimilazione culturale. Le mense, l’abbigliamento e l’educazione religiosa sembrano, invece, non costituire più un problema. Un altro dato che emerge fortemente è il disagio maturato dalle madri che, rima-

nendo spesso a casa, sviluppano un senso di inadeguatezza rispetto alle nuove conoscenze dei figli o rispetto ai colloqui con i docenti. Non tutti i genitori partecipano alle attività o alle riunioni scolastiche: in genere quelli che sono qui da tempo partecipano di più, ma dipende dagli impegni e dalla disponibilità di tempo dei genitori e dagli stimoli che la stessa scuola riesce a dare in tale direzione. Problematico è sovente il rapporto tra genitori e scuola. I genitori stranieri affidano i propri figli agli insegnanti, mentre i docenti richiedono maggiore partecipazione ai genitori, ed entrambi, in modo diverso, si sentono reciprocamente “abbandonati” nel loro impegno educativo. Grande influenza ha in questo atteggiamento l’idea della scuola ereditata dai Paesi di provenienza, dove, nella gran parte dei casi, c’è una forte delega ai docenti cui si attribuisce al riguardo una totale autorità¹⁴. La diversa realtà della scuola in Italia crea una confusione che la mediazione culturale dovrebbe aiutare a chiarire, ma spesso i docenti non richiedono l’intervento dei mediatori, pensando di arrangiarsi con la lingua e senza considerare il significato culturale delle parole. Gli insegnanti lamentano la difficoltà, in particolare, a incontrare le madri di bambini musulmani, sia perché, a causa del ricongiungimento, in genere, vivono isolate in casa; sia perché è il marito che si relaziona all’esterno, come “capofamiglia”; sia perché le richieste di incontro non vengono percepite come normali colloqui ma come avvisaglie di problemi. Di qui un senso di “protezione” verso la moglie, per la “paura” che non sappia rispondere agli insegnanti in modo adeguato. Questo atteggiamento, per alcuni, tradisce una reazione di difesa verso la scuola, per timore che si possa “portare via i figli ai genitori”; tale paura deriva dal fatto che si sono verificati alcuni casi in cui si è avvertita “una minaccia” anche da parte dei docenti, e i servizi sociali, a proposito, vengono visti come “rigidi”:

“Se l’alunno arriva in classe con un graffietto, allora (l’insegnante si chiede:) ‘cos’è? L’hanno picchiato? Facciamo intervenire i servizi sociali’. E diventa una minaccia. Purtroppo ci sono anche questi casi” (Int. 8.5).

8.2.3. *L’orientamento professionale e il lavoro*

Il rapporto dei figli di immigrati con il lavoro e l’orientamento

Rispetto all’ambito lavorativo, una parte degli intervistati ritiene che le seconde generazioni stiano cumulando gli svantaggi sociali dei propri genitori, anche se assistiamo ai primi casi di riscatto; soprattutto laddove si è investito sulla formazione scolastica. I figli di immigrati riescono, tuttavia, ancora ad ac-

¹⁴ In Marocco, secondo la mediatrice, “l’insegnante è tutto. (Come genitore) so che lo picchiano, ma so che è per il suo bene. Non è mai una cattiveria. C’è questa mentalità”.

cettare gli stessi lavori dei genitori, anche perché coloro che si sono affacciati finora al mondo del lavoro sono in gran parte ricongiunti; perciò pagano – sovente – le conseguenze della migrazione, come il *deficit* linguistico e il mancato riconoscimento dei titoli scolastici. L'orientamento professionale proposto ai giovani stranieri segue ancora, quindi, una visione di complementarità del lavoro tra stranieri e italiani. In questo modo, “si costruiscono delle culture che cristallizzano l'idea” che gli stranieri vanno orientati verso mansioni di basso profilo. In tal senso, una testimonianza risulta particolarmente significativa:

“La sensazione (...) è che gli strumenti di orientamento scolastico, dei centri dell'impiego o altri, quasi si facciano carico del progetto migratorio della famiglia, immaginandolo molto concreto. Immaginando, quindi, che alla fine non è male se un ragazzo del Bangladesh alla fine va a fare il saldatore. È anche la mia (tendenza) in realtà, quando faccio un inserimento in uno stage mi immagino che tutto sommato corrisponda a determinate aspettative: che il ragazzo trovi un buon lavoro che lo retribuisca bene, che abbia direttamente un lavoro piuttosto che favorire percorsi professionali. (...) Se ci penso, è vero che c'è un archetipo dietro. (...) Ragiono a partire dalle caratteristiche individuali sì, ma all'interno di un contesto che magari immagino o presumo di 'desumere'. Quindi l'individualità del ragazzo è compresa all'interno di questo contesto che fa valere in modo forte altri tipi di esigenze” (Int. 8.10).

Rispetto a questa tendenza generale, altre realtà tentano invece di riscattare percorsi più personalizzati:

“L'idea è quella di lavorare a un primo livello sulle informazioni rispetto al territorio. Quindi un orientamento rispetto alle possibilità formative (...) fatto individualmente o con piccoli gruppi (...) e rispetto ai bisogni orientativi dei ragazzi. C'è una buona tendenza verso il professionale, che a una prima lettura viene inteso come 'corso di formazione professionale', mentre (...) ci sono stati dei casi in cui si è rivisto il percorso” (Int. 8.19).

Esistono, comunque, esigenze oggettive di famiglie di immigrati che spesso non possono investire su percorsi scolastici di lungo periodo, perché diverrebbe insostenibile economicamente, ma anche per garantirsi una sicurezza rispetto a una normativa che lega il permesso di soggiorno al lavoro¹⁵. Per alcuni, le scuole professionali sono a volte imposte dai genitori pensando al futuro rientro:

“La priorità (dei genitori) è il loro progetto migratorio: quindi... il figlio deve dare il suo stipendio perché bisogna costruire la casa nel loro paese. E sono convinti

¹⁵ A giudizio di alcuni operatori, volendo tentare grandi categorizzazioni, gli europei insieme ai sri-lankesi e pakistani sembrano quelli che investono di più nell'educazione, mentre gli africani e i cinesi di meno.

che i loro figli torneranno con loro nel paese. Mentre tanti di questi figli – ma poi dipende dalla situazione – sono terrorizzati all’idea di tornare nel paese che non riconoscono più. Abbiamo anche parlato con la mediatrice culturale, e in Paesi arabi e anche in alcuni africani (...) in alcune famiglie i figli sono proprietà del padre” (Int. 8.7).

L’aspetto lavorativo per i figli di immigrati si carica di esigenze identitarie: la spinta è verso un impiego di cui andare fieri “non perché ci si vergogna dello *status* socio-economico o del tipo di lavoro del padre, ma dell’essere immigrato, dell’appartenenza etnica” cui sono associate certe tipologie di lavoro. Un modo di rivendicare una posizione diversa sarebbe il lavoro autonomo, “uno *status* diverso dall’essere dipendente e farsi dare ordini”. Mediamente, comunque, si ritiene che le aspettative non siano alte, anche perché, per alcuni, i figli seguono ancora i progetti migratori dei padri, nonostante l’assimilazione culturale:

“Le aspirazioni individuali non hanno un protagonismo come da noi. Per cui si dà per scontato (che i figli seguano i genitori), così come si dà per scontato che si faccia un certo tipo di lavori, spesso manifatturieri. Non ci si pone il problema delle aspirazioni al lavoro impiegatizio o al lavoro di grandi relazioni. C’è ancora questa “divisione di classe”, forse inevitabile, ai primi approcci della seconda generazione. Forse non sarà così per molto” (Int. 8.10).

Un lavoro di basso profilo

Attualmente, non si osservano grandi spostamenti di giovani stranieri tra le diverse tipologie di lavoro, sia per la concretezza della sopravvivenza e della sicurezza economica, per cui si rischia poco; sia perché una comunità tende a concentrarsi in un certo settore, soprattutto il manifatturiero¹⁶. Nella provincia di Vicenza, i giovani stranieri dell’ex Jugoslavia, la cui immigrazione è iniziata nei primi anni ’90, riescono a spuntare prezzi migliori e si collocano sempre nelle fasce più alte del mercato del lavoro, rispetto ai rumeni che sono qui da minor tempo e sono costretti a fare lavori meno qualificati. Non ci sono dati sulla disoccupazione giovanile, ma la percezione è che siano più a rischio le donne, perché i comparti dei servizi e del commercio sono diventati meno ricettivi. Rispetto alla differenza di genere, esiste una varietà a seconda della situazione familiare e della nazionalità, dove alcune ragazze subiscono pesantemente la cultura di origine con percorsi scolastici brevi e poi vengono confinate

¹⁶ A Vicenza si è invece rilevato che le comunità etniche del settore merceologico, come la concia o l’edilizia o l’oreficeria, nel tempo si sono ampliate o travasate ad altri settori, anche rispetto ai diversi cicli di immigrazione.

in casa. Le giovani europee sono le più libere nelle scelte, mentre per le musulmane e le africane molto dipende dalle scelte della famiglia.

Le aspettative professionali di questi giovani cresceranno nel tempo, e il dubbio posto da alcuni intervistati è che i successi scolastici possano effettivamente tramutarsi in successi lavorativi; ciò a causa di una ricezione discriminante verso lo straniero in generale, e non solo chi è portatore di caratteri fisici distintivi. Alcuni testimoniano di nuove difficoltà nell'inserimento professionale che, ad esempio, nella zona di Vicenza, non si riscontravano precedentemente. Le seconde generazioni, così, rischiano di vivere una maggiore discriminazione dei padri, perché ora si notano reazioni da parte di clienti e utenti di servizi che tradiscono in alcuni segmenti della popolazione autoctona un certo allarme sociale verso gli stranieri:

“Io sono stupito da un lato per il rapido aumento degli stranieri che non ha dato particolari problemi finora (...). Sono preoccupato di un crescere delle difficoltà o di episodi che fanno capire, anche nel mondo del lavoro, dell'inserimento professionale, che fanno temere che questi problemi stiano per arrivare. Faccio degli esempi: le ragazze (albanesi) che vogliono fare le parrucchiere e le signore che si rifiutano di farsi mettere le mani addosso o il cliente che si rifiuta di farsi cambiare le gomme (da un rumeno)” (Int. 8.10).

Altri pronosticano un futuro più positivo, probabilmente influenzati dalla tipologia di flussi che hanno interessato la zona di Mestre e Venezia:

“In una società libera che davvero è libera e non mascherata, se deve scegliere, sceglie le capacità professionali. (...) Come la società americana (..) in cui uno vale per quello che è. Per cui (lo straniero) non è una bomba sociale, ma (la nostra dovrebbe essere) una società che invece si apre e riesce a utilizzare le sue risorse. (...) Se uno è un buon professionista, in un mercato del lavoro decente, è più bravo di un italiano, (...) in teoria si deve prendere il migliore, anzi si dovrebbe essere contenti per un maggiore spirito di competizione” (Int. 8.18).

Qualora si cercassero sbocchi professionali simili a quelli ambiti da italiani, il giudizio più diffuso è che le seconde generazioni saranno meno disposte ad accettare la discriminazione, che, nel confronto diretto, probabilmente diverrà più accentuata. Bisognerebbe intervenire, allora, su meccanismi di facilitazione dell'integrazione in senso più lato, migliorando i tempi e le modalità per ottenere la naturalizzazione, che permetterebbe l'iscrizione agli albi e la partecipazione a concorsi pubblici:

“Se togli la precarizzazione questo aiuta nelle opportunità. Se io so che tra tre mesi non ho un lavoro e vado via dall'Italia, trovo il primo lavoro che mi capita. Se io so che non vengo mandato via dall'Italia, allora posso anche permettermi di studiare e di cercare altri lavori” (Int. 8.11).

Attualmente le opportunità di lavoro sono ancora ristrette. I canali di accesso al lavoro utilizzati dalle seconde generazioni sono di carattere informale e personale, e i più svantaggiati sono i ricongiunti con i flussi migratori più recenti “perché confinati in ambiti più ristretti ed esauriscono in fretta le relazioni amicali” (Int. 8.10). Questi figli di immigrati, allora, usano canali ordinari e infatti gli immigrati sono i maggiori utenti dei servizi pubblici e degli uffici di collocamento, ma ciò non li facilita ad inserirsi in un mercato del lavoro in cui “noi ci muoviamo tramite il passaparola”. In genere, i figli di immigrati assimilati ricorrono alle reti etniche solo quando non possono farne a meno perché spesso offrono solo lavoro di basso profilo.

8.2.4. *L'assistenza sanitaria per minori stranieri regolari e irregolari*

Il punto di osservazione privilegiato costituito dalla “Struttura Alta Professionalità Immigrazione” dell’Ulss 16 di Padova, l’unica del genere esistente in Veneto, offre spunti di riflessione sulle buone prassi in materia di sanità¹⁷. La struttura, in concertazione con diversi soggetti del territorio, ha attivato diversi servizi dedicati agli stranieri, tra cui lo “Spazio Ascolto”; si tratta di un servizio di informazione e orientamento sanitario e sociale svolto da personale specializzato, con l’ausilio di mediatori interculturali, che permette l’accesso libero senza obbligo di appuntamento, e prevede a volte l’accompagnamento ai servizi¹⁸. L’area materno-infantile comprende il centro multietnico, rivolto anche alle donne straniere irregolari, formato da ginecologhe e infermiere; i servizi di neuropsichiatria infantile e di psicologia dell’età evolutiva, i quali includono i consultori familiari; la pediatria di comunità con personale infermieristico, che sostituisce il pediatra di base per i minori irregolari; e infine il sostegno alla genitorialità, con il “percorso nascita” dalla gravidanza fino al primo anno di vita del bambino, e in alcuni casi, l’assistenza legale. L’unità svolge anche un servizio di sorveglianza sanitaria dagli asili nido fino alle scuole medie, interviene con l’educazione sanitaria, e collabora con i dirigenti scolastici per indirizzare le famiglie rispetto ai bisogni sanitari di bambini e ragazzi di tutta l’età evolutiva, sia regolari che irregolari. Sebbene il personale sanitario dei servizi dedicati abbia ricevuto una formazione interculturale, sia l’Ulss che l’azienda ospedaliera di Padova si avvalgono, per l’utilizzo di mediatori, di una cooperativa azien-

¹⁷ Anche la Rete Tante Tinte, a Verona, ha attivato iniziative per interagire con donne arabe sulla cura dei bambini o l’alimentazione e capire le differenze culturali. Collabora, inoltre, con i medici di Medicina Tropicale per far comprendere le conseguenze del rientro dall’Africa per le diverse abitudini alimentari e di igiene, e con specialisti di neuropsichiatria e della Clinica transculturale dell’ULSS 22.

¹⁸ Anche a livello nazionale questi servizi dedicati sono stati riconosciuti essere all’avanguardia, innanzitutto perché sono inseriti nella struttura pubblica con personale pubblico.

dale, oltre che dell'albo messo a disposizione dal Comune, anche per ovviare ai costi. Come altrove, anche nel campo sanitario, emergono alcune problematiche sulla mediazione:

“Il mediatore culturale dovrebbe essere persona neutrale. Una persona formata all'ascolto di questi bisogni e però non dovrebbe metterci niente di suo. (...) Il rischio è che... possano interpretare in altro modo quello che la nostra medicina mette a disposizione. (...) Ci vuole qualcuno che si sia formato rispetto ai bisogni socio-sanitari, che conosca le nostre strutture, i nostri servizi... Che abbia una conoscenza di vero facilitatore della comunicazione. Ci deve essere una formazione alla base. Per fare un esempio, non è detto che un mediatore rumeno, solo perché sa la lingua, entri nel vivo di una problematica socio-sanitaria che riguarda una persona rumena. Ci vuole anche una mediazione informata, non basta la facilitazione linguistica. Per alcune tipologie di servizi ci deve essere una formazione dei mediatori attinente il tipo di servizio che si va a fare” (Int. 8.2).

Gli stranieri cittadini dell'Europa dell'Est sono gli utenti più frequenti dei servizi messi a disposizione, ma anche le donne nigeriane, mentre i cinesi si dimostrano i più scettici (essendo abituati a cure diverse, che trovano garantite anche nel nostro territorio all'interno delle reti di connazionali). La difficoltà principale rinvenuta dagli operatori sanitari non sta tanto nella differenza culturale (anche se si ammette l'influenza di abitudini e religioni differenti), ma nella capacità di accogliere e comprendere i bisogni degli stranieri:

“L'immigrato costituisce un problema quando noi non siamo in grado di leggere i suoi bisogni e anche soddisfare questi bisogni (socio-sanitari) nel modo in cui lui si attende. La difficoltà nasce nel momento in cui si recepisce di non essere accolti, di non essere ascoltati, di non trovare risposta alle proprie esigenze. Nel momento in cui ci si pone in maniera paritaria, in maniera comunicativa le cose cambiano” (Int. 8.2).

Da ciò dovrebbe derivare un aggiustamento continuo dei servizi: i genitori stranieri vogliono approcci immediati, senza prenotazioni, a causa del poco tempo a disposizione. Non si sono mai verificati rifiuti di cure o di vaccinazioni. Nel rapporto con i genitori rispetto alla cura, l'alimentazione e l'educazione dei propri figli non si lamentano grosse difficoltà, ma risulta necessario che i servizi siano attivati anche per gli irregolari; ad esempio, per fronteggiare alcune situazioni di trascuratezza rispetto alle condizioni igienico-sanitarie:

“Io ricordo, da operatrice, bambini cinesi a scuola con il pigiama sotto ai vestiti. Come se uno non avesse neanche il tempo di svestirli. E a volte mi sono imbattuta in pigiama che dovevano essere lavati. Ci sono stati, nella mia esperienza, casi in cui questi bambini, appunto perché non adeguatamente seguiti, avevano i pidocchi e addirittura la scabbia. (...) Questo riguarda anche i nostri connazionali (...)” (Int. 8.2).

Sul piano sociale, si assiste anche a conflitti familiari, su cui la Ulss interviene, interagendo con il tribunale ordinario e il tribunale per i minori di Venezia, con la trasmissione di perizie da parte dei loro servizi, tra cui neuropsichiatria infantile e psicologia dell'età evolutiva. I conflitti sono di natura diversa, ma sembra incidere fortemente la problematicità che il ricongiungimento provoca. Il disagio psicologico tra i bambini e adolescenti stranieri è presente, con diversi casi di smarrimento e depressione. La scuola dovrebbe dotarsi di personale specializzato:

“Dovrebbe essere prevista una visita psicologica per bambini che devono essere inseriti in questi contesti. Mi rendo conto delle difficoltà di risorse umane e finanziarie. (...) Ora cominciano ad esserci molti bambini e le problematiche sono aumentate. Problematiche di interpretazione e riconoscimento dello stato sanitario di un certo soggetto. Non basta erogare una prestazione. Un medico prima di intervenire su un paziente dovrebbe sempre conoscere la storia pregressa” (Int. 8.2).

8.2.5. *La devianza minorile straniera*

Stare al passo con i coetanei italiani

Gli aspetti problematici vissuti da specifici gruppi di questi minori possono portare a situazioni di devianza. Dall'inizio degli anni '90 si è registrata una costante crescita nelle denunce nei confronti di minori stranieri, maggiormente rilevante nelle regioni del Nord Italia, incluso il Veneto, con il 40% di incidenza sul totale dei provvedimenti a carico di minorenni (Vanni, 2005: 128–129). Qui non si vogliono approfondire gli aspetti di tutela legislativa di tali minori o l'emergenza che questi gruppi possono determinare, ma tentare di comprendere quali situazioni stanno alla base del fenomeno che porta un numero consistente di minori nelle strutture di detenzione. Il problema rimanda ai processi di integrazione, come vengono vissuti ed esperiti dai protagonisti. Nell'Istituto penale per minorenni di Treviso, la maggioranza delle presenze è costituita da stranieri, ma di questi la componente principale è rappresentata da minori non accompagnati, più facili a essere intrappolati in situazioni di microcriminalità organizzata, spesso per furto e spaccio di stupefacenti, ma difficili da intercettare in senso preventivo. L'istituto penale rappresenta paradossalmente il “primo servizio sociale” con cui questi minori vengono a contatto durante la loro permanenza in Italia, e acquisiscono diritti proprio mentre sono sotto misure cautelari di carattere penale, acquisendo un titolo giuridico tale da poter venire perfino assunti per un lavoro. Per loro è più facile approdare all'istituto penale anche da imputati a causa dell'assenza di una famiglia o di altri presso i quali potreb-

bero rimanere in attesa di giudizio¹⁹. I minori di seconda generazione sono, invece, a volte già conosciuti dai servizi sociali per situazioni socio-economiche di disagio della famiglia, per cui gli operatori hanno più facilità a ricostruirne la storia, anche scolastica, cercando poi di inserirli in percorsi formativi più precisi²⁰. Questi figli di immigrati sembrano spinti a compiere azioni di devianza per cause simili a quelle che possono coinvolgere i coetanei italiani, come la conflittualità con i genitori, la solitudine rispetto ai genitori assenti e non tutelanti. Tuttavia, vi possono essere aspetti distintivi derivanti dalla disgregazione familiare a seguito dell'esperienza migratoria e dei ricongiungimenti, o dalla presenza di più mogli (anche se di fatto limitata a pochi casi), dalla frammentazione della cerchia parentale, e dalla ricerca di autonomia economica dai genitori per assimilarsi a stili di vita italiani costosi:

“... Loro (i minori stranieri) fanno gli stessi reati che commettono gli adolescenti italiani, quindi con una situazione di disagio, di malessere individuale, personale o evolutivo e legato al contesto. Il ragazzo straniero ha più possibilità di venire a contatto con situazioni di marginalità... c'è una mancanza di presidio da parte dei genitori che sono impegnati ad accumulare reddito. (...) anche l'uso di sostanze esprime una difficoltà soggettiva di far fronte ad un'angoscia, ad una incapacità, ad una inadeguatezza... anche rispetto alla società italiana. Questi ragazzi subiscono dei bombardamenti... di come uno dovrebbe fare facilmente i soldi velocemente, essere belli, adeguati. Cioè, secondo me, loro prendono il peggio di questa società narcisistica e consumistica. (...) Rincorrono questo mito di essere totalmente adeguati e per accorciare le distanze ed è una forma di avvicinarsi a te (italiano), in questo senso è un'assimilazione” (Int. 8.33).

I problemi emergenti

Si profila così un elemento di problematicità che contraddistingue gli adolescenti stranieri:

“Mentre un ragazzo italiano, esposto (...) a stili e modelli di vita si trova a volte perfettamente in sintonia con i propri genitori – nel senso che i genitori stessi rafforzano questi messaggi comportandosi nella stessa maniera, nel caso di ragazzi stranieri appartenenti a famiglie che sono venute in Italia (...) magari questa condi-

¹⁹ Esiste inoltre il problema che i comuni che si sono dimostrati più sensibili al problema dei minori stranieri, come Padova, Venezia e Verona, offrendo loro assistenza con i più vari servizi, ora si trovano in difficoltà perché la domanda di richieste è aumentata a tal punto da non essere più sostenibile.

²⁰ L'offerta formativa nell'istituto cerca innanzitutto di integrare un percorso scolastico accidentato e interrotto, e con la convenzione con i CTP si attivano corsi di alfabetizzazione e il conseguimento di titoli di studio. Come formazione professionale c'è solo l'attività di grafica computerizzata, anche a causa di un contesto fisico che non permette altri laboratori.

visione non c'è. Molto spesso il conflitto che si registra in queste famiglie è proprio in questi termini, che i genitori continuano a tentare in qualche modo, anche con vere e proprie azioni di resistenza rispetto al mantenimento dell'identità (...) delle culture di provenienza, (...) e questo scava un solco ancora più profondo perché il giovane non si riconosce assolutamente (...) Quindi (il giovane) si trova esposto a un modello di comportamento che non può attuare in pieno perché mancano le risorse materiali per aderire a questo stile di vita, e sconfessato dai genitori (...) che molto spesso reprimono questi comportamenti attraverso l'uso di proibizioni, prescrizioni, fino anche a forme estreme di comportamento. Quindi il disagio che questi giovani cominciano a manifestare (...) ho l'impressione che nei prossimi anni (...) sarà un fenomeno più visibile" (Int. 8.32).

Alcuni rilevano come la pressione da parte della società autoctona nel richiedere un'assimilazione veloce provochi evidenti difficoltà sul piano identitario. Sembra, infatti, che i figli interiorizzino il timore dei genitori rispetto alla loro contaminazione culturale, e di fronte alle difficoltà del percorso insertivo, a un certo punto, nonostante atteggiamenti di ribellione, essi si riappropriano di certe caratteristiche distintive originarie:

"Non c'è proprio questo sentimento di autonomia da parte dei ragazzi. I ragazzi (...) entrano in uno stato confusionale incredibile, perché da un lato riconoscono questo rapporto conflittuale con i genitori, dall'altro lato, però, vorrebbero rispettare determinate questioni, perché ritengono che sia importante – perché comunque ritengono che sia la loro identità – riappropriarsi di certi simboli (...)" (Int. 8.34).

Altri mettono in rilievo come il rischio della devianza aumenti con l'assenza di una cerchia parentale che possa fornire protezione in presenza di una famiglia conflittuale. Si rileva, comunque, come certe comunità di connazionali a loro volta non siano solidali con chi esce dalla legalità, perché pregiudica ulteriormente l'inserimento di tutti. I minori stranieri più a rischio di devianza sono quelli che hanno una scolarità talmente bassa "da non poter essere inseriti in nessun grado dell'istruzione, non possono lavorare, possono al massimo partecipare ai corsi dei Centri territoriali per l'educazione permanente poche sere alla settimana" (Int. 8.7). Questi giovani possono essere vissuti dalla stessa famiglia come un peso e "finiscono per strada", come è accaduto in certe famiglie con bassi livelli di istruzione provenienti da contesti rurali africani e asiatici o da zone di guerra. Secondo la mediatrice, i ragazzi che giungono qui per ricongiungimento, anche in età prescolare, possono maturare con il tempo la tendenza ad aggregarsi e a creare "bande", perché non si sentono integrati; questa è una percezione che si accentua di fronte all'allarmismo di alcuni insegnanti per la loro aggressività, che in realtà sarebbe "una reazione al fatto di non sentirsi accettati". A Treviso, nella zona della stazione, alcuni giovani si sono aggregati a un gruppo battezzato dai giornali la "banda della bandana" con cui, poi, i ragazzi si sono identificati, ma senza veramente capire la portata dell'illegalità di certi loro atti e comportamenti:

“Anche l’uso delle canne (ndr. sigarette di hashish o marijuana) in molti Paesi, pur essendo fuorilegge, è più che tollerato. Far capire loro (ai minori stranieri) che questo ha un altro significato qua è un’impresa. Non riescono a valutare sufficientemente la gravità. Quando poi si ritrovano con le conseguenze di quello che fanno, allora la ribellione diventa ancora più forte perché non hanno capito il significato di tutto quello che sta succedendo attorno a loro. Questo per le risse ed altre cose. (Il problema è) che sono già stati messi al bando per questi loro comportamenti, e quindi li si è già messi in una situazione di comportamenti devianti” (Int. 8.7).

8.3. La famiglia dei bambini e adolescenti stranieri

8.3.1. La famiglia come luogo di elaborazione identitaria: l’esperienza migratoria, le rappresentazioni simboliche e le prassi quotidiane

Le difficoltà della migrazione e del ricongiungimento

La famiglia che si è formata in Italia a seguito di ricongiungimenti è sempre attraversata da periodi e forme diverse di assestamento che coinvolgono sia gli adulti, in quanto coniugi e genitori, sia i figli. Tutti i figli ricongiunti hanno vissuto periodi – chi più chi meno – nei Paesi di origine, in assenza di uno o entrambi i genitori²¹, vivendo solitamente con i nonni o gli zii. C’è chi non ha visto per anni i propri genitori, provando anche sentimenti alternanti di rabbia e abbandono, e chi invece, più fortunato, ha potuto rivederli ogni anno. Alcuni, al momento del ricongiungimento, hanno vissuto il trauma di ritrovarsi di fronte a genitori che ormai non si conoscevano più e a cui ci si è dovuti adattare nella nuova quotidianità:

“(…) Papà sembra(va) uno che non conoscevo. Avevo un po’ paura di lui (...) ma adesso no” (Int. 8.28).

“Non avevo paura, solo che non capivo niente! Quando sono arrivato all’aeroporto, cioè, non ho neanche riconosciuto mio papà. Perché quando era in India aveva i baffi, barba, tutto! Poi piano, piano lo abbiamo conosciuto” (Int. 8.30).

“(Vivevo) con gli zii. (Quando sono arrivati i miei genitori), non sapevo chi erano. (...) Io avevo in mente un’altra mamma, per me era un’altra mia mamma. (poi) visto che dovevo, sono venuto (qui). (...) Alla fine mi sono trovato qua (...) era strano comunque. Cioè non ero felice niente (...) poi alla fine mi sono abituato (...) poi quando ho cominciato ad abituarli, se ne sono andati tutti e due (...) in paradi-

²¹ Anche perché spesso il genitore all’estero doveva prima mettersi in regola con il permesso di soggiorno e non si arrischiava a muoversi.

so. Prima uno e poi l'altro. Mio padre (quando avevo) 14 anni, mia madre, due anni prima. C'era un fratello di mio padre qua (...) e ero andato abitare da questo qua (...) con lui non andavo d'accordo" (Int. 8.26).

Per la maggior parte, i ragazzi non vedevano concreta l'ipotesi di migrare un giorno (in un caso ricevendo la comunicazione il giorno stesso della partenza), ma quando si è avvicinato il momento di partire il sentimento più comune vissuto dai ragazzi è stato di contentezza ed eccitazione; erano sollecitati dai racconti dei genitori o dalla propria immaginazione, guardando anche i film americani ed europei. Tuttavia, le difficoltà e il disagio di affrontare un mondo nuovo non sono ovviamente mancate, e, in alcuni casi, si sono aggiunte al trauma di modalità di ricongiungimento spesso subite e non alleviate nemmeno da una provenienza geograficamente e culturalmente più vicina:

"... A me (i miei genitori) avevano detto che sarei venuta in vacanza. Nel caso non mi fosse piaciuto, mi avrebbero rimandato indietro. Ovviamente, per quanto possa essere stato bello rivedere i miei, io comunque volevo tornare (in Romania). (...) Ma non c'era più niente da fare perché mi avevano già iscritto a scuola" (Int. 8.29).

In altri casi, invece, la spinta al ricongiungimento è venuta dai figli di fronte a genitori che volevano lasciarli nel paese di origine:

"Prima loro non volevano portarci qua... E invece noi (figli)... purtroppo stavamo crescendo e quindi avevamo proprio questa esigenza di stare con loro. E poi loro ci mandavano delle foto con tutti contenti, l'Italia è bella! così ci raccontavano delle cose, ci mandavano dei video bellissimi, no? E io sinceramente pensavo che loro lavorassero in ufficio... ma perché loro avevano detto (così), no? Non sapevamo che facevano le pulizie. E così ho detto: dai andiamo con loro, così facciamo come loro" (Int. 8.12).

L'esperienza migratoria è stata vissuta dai ragazzi come occasione di riunificazione della famiglia, ma molti hanno sofferto il distacco dal "luogo della nascita", dagli amici, e da situazioni scolastiche positive. Inoltre, pochi possono dichiarare di non essere stati delusi rispetto alle aspettative che si erano creati, nell'affrontare un paese e una vita completamente differenti²². Tenendo conto della diversità di atteggiamento e reazione a seconda dell'età in cui i figli sono stati ricongiunti, emerge come la delusione di alcuni si accompagna alla frustrazione di altri che sono giunti in Italia già grandi; in entrambi i casi si è quasi

²² Non sono da dimenticare le esperienze vissute pure tra i nati in Italia, come nel caso di una filippina inviata nel paese di origine dei genitori dove è rimasta per un anno a causa delle loro difficoltà a seguirla essendo entrambi lavoratori.

destinati a ricalcare gli stessi percorsi di inclusione e a fare gli stessi ragionamenti dei genitori:

“Direi che all’inizio un po’ di delusione c’è stata, perché mi sono accorto che non era quello che pensavo. Non potevo neanche tornare indietro. I soldi... i soldi non si fanno. È quello che mi ha costretto di tornare a scuola. Perché so di non poter tornare laggiù (nel mio paese) con i soldi e allora, almeno tornare laggiù con qualcosa... con qualche conoscenza in più. (...) Non si immaginava che fosse tanto dura fare dei soldi... a vedere le cose in tv, nei film” (Int. 8.21).

Nella diversità delle esperienze, comunque, la maggior parte dei ragazzi ha condiviso la scelta dei propri genitori di migrare e ricongiungersi; il progetto migratorio è a volte condiviso al punto che molti di tali giovani si fanno carico dell’intera famiglia garantendo un secondo stipendio, vissuto come un punto di onore:

“Inizialmente volevo fare il medico per cui bisognava andare all’università, ma con tutti i fratelli... il papà che deve occuparsi di tutti... (...) Penso che devo sacrificarmi proprio per gli altri, bisogna che io faccia qualcosa per loro” (Int. 8.21).

L’identità plurale

La famiglia, in terra straniera, acquisisce uno *status* importante perché, mancando spesso una cerchia allargata di parentele, diventa baluardo di difesa anche rispetto a un’identità originaria da rivendicare a fronte di una cultura dominante estranea. In generale, le famiglie tendono a consumare pietanze tipiche; a seguire i programmi televisivi del proprio paese; a seguire le ricorrenze religiose; a vestire in casa, nel caso di alcuni marocchini e indiani, ad esempio, in modo tradizionale, mentre fuori si indossano vestiti “italiani”. Anche la lingua che si parla in famiglia diventa una pratica di rinsaldamento delle proprie origini. In alcune famiglie si parla esclusivamente la lingua originaria che si conosce sin da piccoli, in altre vi è stata magari una riscoperta tardiva, anche da parte di chi è nato in Italia. In altre famiglie, invece, si parla sempre l’italiano, per facilitare l’assimilazione dei figli su cui si è investito tanto. Infine, chi ha l’opportunità di raggiungere facilmente il proprio paese per una minore distanza, approfitta delle vacanze per mantenere viva l’eredità culturale. Anche nel benessere o nel miglioramento della vita, che tutti gli intervistati ritengono di aver raggiunto in Italia, c’è un rimando alle proprie origini, per non dimenticare da dove si viene, ma anche per distinguersi:

“In ogni cosa che facciamo, c’è sempre un riferimento alle Filippine, tipo anche quando si mangia. (I genitori) ce lo ricordano sempre: quanto siete fortunati, quanto avete, rispetto ai bambini che sono giù! Anche quando mangiamo: finite tutto, per-

ché giù, ma anche nel resto del mondo ci sono tanti che non riescono a mangiare! (...) Tipo, io mi vergogno di chiedere i soldi ai miei genitori. Non come i ragazzi italiani che chiedono ed escono sempre” (Int. 8.15).

Di qui anche una forte responsabilizzazione di questi ragazzi: alcuni già lavorano e al contempo studiano alle scuole professionali e altri attendono di frequentare le scuole serali per concludere gli studi mentre svolgono già un lavoro. Una parte dello stipendio viene riservato alla famiglia perché è interiorizzato il fatto di contribuire al reddito complessivo. C’è chi, anche con il parere contrario del padre, preferisce lavorare per sostenere la famiglia, piuttosto che proseguire con gli studi. I ragazzi stranieri che studiano sono autonomi nel fare i compiti a casa, non per indifferenza dei genitori, ma perché questi sono spesso assenti per lavoro, o non conoscono sufficientemente l’italiano; tuttavia questi genitori controllano che i compiti siano stati eseguiti. I genitori, anche coloro senza alti titoli di studio, nutrono alte aspettative nei confronti dei figli, tranne in quei casi in cui si “sacrifica” un figlio per il mantenimento del resto della famiglia. Il rispetto per i genitori è un caposaldo per questi ragazzi²³, che non si vergognano affatto dei lavori svolti dai propri genitori, e anzi se ne vedono tutti i sacrifici, mostrando anche comprensione per la loro poca integrazione nella società autoctona. D’altra parte, è raro che questi giovani abbiano una rete allargata di relazioni parentali e pertanto i genitori, anche in situazioni di conflitto, rappresentano gli adulti di riferimento più importanti. Gran parte dei ragazzi ricongiunti soffre l’assenza dei parenti che, nel paese di origine, costituivano una sorta di famiglia allargata:

“A me dispiace che non viviamo più assieme, mi dispiace veramente... Mi sento (meno protetto). Perché se abitassimo insieme a mio zio, lui mi avrebbe aiutato in tutte le cose. Adesso c’è solo il mio papà che mi aiuta, a volte. Se fossimo insieme, i problemi li avremmo confrontati... cioè... assieme. Lì, invece, in India abitavamo insieme” (Int. 8.30).

Le famiglie tendono a frequentare i connazionali nelle occasioni fornite da feste, matrimoni, ricorrenze religiose, cui anche i figli partecipano incontrando i coetanei. Tuttavia, questo non preclude che i ragazzi costruiscano autonomamente relazioni personali al di fuori di queste cerchie. Appare netto, comunque, il confine tra ambiente familiare ed extrafamiliare, per cui alla domanda se uno si sente italiano, dopo otto anni di permanenza in Italia, un ragazzo risponde:

“Fuori cerco di essere italiano, cerco sempre di essere italiano, fuori casa. Ma dentro casa sono sempre... ho le mie origini come marocchino” (Int. 8.6).

²³ Una ragazza nigeriana ad esempio, afferma: “dato che la madre ha portato i figli in grembo per nove mesi, i figli devono dare molto rispetto alla madre, e al padre che soffre per mantenerli. Il figlio deve, per dire, ‘servire’ i genitori”.

La varietà dei casi conferma, tuttavia, che vi sono figli che sono riusciti nel tempo a conciliare queste due appartenenze grazie alla coesione dei rapporti familiari e alla rielaborazione personale dei modelli proposti dai genitori; mentre altri, in presenza di una famiglia disgregata, vivono un disagio profondo a causa di una doppia estraneità, vissuta rispetto alla famiglia e all'ambiente esterno:

“(Tra fratelli) prima... perché eravamo soli e allora eravamo uniti. Però poi adesso crescendo, non capisco, ma crescendo noi abbiamo avuto questo sentimento di rabbia forse nei confronti dei genitori. Che poi alla fine, dopo, è come se noi fossimo arrabbiati con il mondo. Io e mio fratello più grande non ci parliamo. Ed è da loro (i genitori) che è cominciata questa cosa di chiudersi. Loro non ci hanno mai spiegato perché ci hanno lasciato, che dovevano lavorare. Noi pensavamo un'altra cosa, no?” (Int. 8.12).

Nonostante il rispetto per i genitori sia una costante, seppure non sempre manifestato, rimane per alcuni giovani la difficoltà di sentirsi parte di una famiglia che è stata a lungo solo immaginata a distanza, procurando poi delusioni e, nel tempo, vere depressioni una volta posti di fronte ad una realtà piegata alle necessità della sopravvivenza. La ricerca empirica mostra alcuni segni evidenti di come la famiglia immigrata debba affrontare dinamiche diverse da quelle di una famiglia italiana. È attiva, infatti, una forte responsabilizzazione dei figli sia nelle pratiche quotidiane (dalla gestione della casa nelle faccende domestiche al contributo economico), che li porta a contraddistinguersi rispetto ai coetanei italiani (Int. 8.15), sia nell'appartenenza simbolica ad una origine; questa viene proposta o imposta da genitori bisognosi di rinnovare la propria eredità culturale e sociale, sostegno di una identità coltivata altrove e continuamente messa in gioco nella situazione di immigrato. Da tale pressione, appare alta la probabilità che si generino rapporti intergenerazionali più marcati, con una incommunicabilità riferita da un ragazzo, ad esempio, ad una sorta di tradizione africana che vede rapporti più tesi tra il primogenito e il padre. Una pressione che, in qualche caso, può portare a veri e propri conflitti nella negoziazione tra mantenimento delle tradizioni e l'innovazione, perché si rifiuta il codice normativo dei genitori ispirato a un retaggio culturale:

“Mio padre essendo venuto in Italia abbastanza cresciuto, come dire, ha subito un imprinting maggiore rispetto a quello che ho subito io. (Queste differenze) anche nel contesto familiare spesso sono motivo di discordie. Tipicamente in Nigeria si ragiona con struttura patriarcale dove tutto gira attorno alla casta maschile e anziani. (...) Ho sempre avuto questo termine di confronto tra le altre famiglie e la mia famiglia, quindi vedo le differenze. (...) ad esempio, nella nostra famiglia devono essere o le femmine a lavarli (i piatti), le figlie, sennò deve essere il figlio più piccolo e quindi è per me una croce. E mi è sempre suonata come una punizione. (...) Nel contesto nigeriano l'ultimo figlio è l'ultimo arrivato” (Int. 8.13).

8.3.2. I rapporti intergenerazionali all'interno della famiglia: quali i conflitti e le negoziazioni?

Le differenze tra le prime e seconde generazioni si acquisiscono e si smussano nell'arco del processo di adattamento dell'intera famiglia e della crescita dei figli. Seppure coesa nel progetto di raggiungere un benessere e una sicurezza innanzitutto economica (con una casa propria, e un lavoro che dia un minimo di garanzie contrattuali), la famiglia di immigrati si differenzia all'interno veicolando vissuti diversi a seconda del tipo di interazione con la realtà extra-familiare. In ogni famiglia, i figli, se nella fase di socializzazione primaria ancora dipendono dai genitori, crescendo cercano una propria autonomia identitaria e sociale. L'indagine empirica conferma i risultati della letteratura sociologica su come questa presa di distanza dei figli assuma connotazioni diverse e specifiche all'interno di famiglie di immigrati. Nell'esperienza migratoria si registra una discontinuità tra prime e seconde generazioni rispetto alle aspettative, agli stili di vita, agli interessi che influenzano pesantemente la ricerca di identità (Demarie e Molina, 2006). La ricerca mostra come alle normali dinamiche dei rapporti familiari tra genitori e figli, nella famiglia di stranieri si aggiungono elementi che definiscono la negoziazione come terreno di confronto tra prime e seconde generazioni:

“Ci sono certe cose che un genitore nigeriano, con l'imprinting nigeriano, non potrà mai capire del figlio che cresce in Italia. Non potrà mai considerarmi italiano. Il mio comportarmi da italiano da lui viene visto come un comportarsi in modo strano, perché comunque per lui esiste il modo di vivere nigeriano e oltre è stramberia, nel senso che non ti comporti come dovresti. (...) (Mio padre) è sempre stato messo in discussione dai figli, però si è sempre fatto scudo del fatto che comunque lui non è cresciuto in Italia e quindi certe cose lui non le potrà mai capire” (Int. 8.13).

Le esigenze delle due generazioni appaiono chiaramente diverse agli stessi protagonisti:

“Le prime generazioni... gli interessava unicamente di riuscire economicamente diciamo. Mentre le seconde generazioni hanno visto qualcosa anche di più, hanno vissuto di più il mondo. Questo comporta un bisogno di integrarsi di più” (Int. 8.23).

L'appartenenza identitaria nella negoziazione tra tradizione e innovazione, che riguarda ogni famiglia, nei rapporti tra genitori e figli immigrati si arricchisce di ulteriori aspetti nelle prassi quotidiane. Queste richiedono un continuo adattamento tra un'eredità precisa, costituita di riferimenti culturali e sociali diversi dai nostri (rinnovata in particolar modo dai quei genitori supportati da reti o comunità etniche solidali) e un'innovazione che, se pure già conosciuta

nelle città dei Paesi di origine, qui investe i figli in ogni forma e pratica sociale. I bambini e i giovani stranieri, infatti, sono più esposti dei genitori all'assimilazione culturale: dalle proposte didattiche, alle mode e consumi, fino all'opportunità di costruire un'identità dalle molteplici appartenenze, di cui si può deciderne le priorità. Tuttavia, nella specificità dell'immigrazione in Italia e in Veneto, la maggior parte dei giovani si trova nella condizione di dover pagare un tributo ai sacrifici dei propri genitori, accontentando le loro aspettative di appartenenza, ma non senza sentimenti contraddittori:

“I miei hanno una mentalità un po' più chiusa. (Questo) ha portato, in certi casi, molti disagi perché io... ho cercato di fargli capire che ormai sono diventata quasi italiana... vivendo qua. Però, loro questo naturalmente non l'apprezzano... Ma io... quando voglio dimostrare che sono senegalese, sono senegalese al cento per cento, loro hanno capito questo. Anche io ho degli ideali, dei valori senegalesi. (...) Io me la cavo abbastanza bene a scuola... In qualche modo bisognerebbe ripagare i genitori per quello che hanno fatto quando eravamo piccoli” (Int. 8.23).

Così, anche i conflitti dovuti al confronto dei sistemi educativi diversi, più rigidi per i figli stranieri con implicazioni anche nella costruzione dell'identità di genere, vengono superati fino al punto di apprezzare la differenza come elemento di distinzione e provare stupore che i coetanei adolescenti italiani, ad esempio, “si facciano fare il letto dai genitori”. È da tenere presente che, al di là di letture culturaliste, l'esperienza migratoria dei genitori assume le connotazioni di una rappresentazione simbolica precisa che influisce sui figli, anche tra coloro che hanno avuto più libertà:

“Mi sento un obbligo nei confronti dei miei genitori, non per quanto riguarda le faccende di casa, ma per cose più importanti, per realizzare me stessa, quindi per tutto il sacrificio che hanno fatto. Questo l'ho maturato nel tempo, rendendomi conto... perché quando io ero piccola non mi rendevo conto di quello che stava dietro a tutto quello che avevo in casa” (Int. 8.29).

In altri casi, lo scarto inevitabile tra genitori e figli immigrati rispetto all'eredità culturale, per alcuni giovani, si trasforma in un disagio profondo acuito da un'assenza di dialogo:

“Non capivo la loro scelta (di migrare e lasciarci). Poi alla fine ho capito che era proprio per noi. (Erano degli estranei) sì, sicuramente, ma anche adesso sai. Sì, perché diciamo che mi sono chiusa. È da quando ho iniziato a lavorare che li ho forse capiti, diciamo meglio, perché ci hanno lasciati. Però diciamo che mi sono bloccata e anche adesso non è che ci parlo volentieri... è difficile perché da bambina ti rimane qualcosa” (Int. 8.12).

Di qui la probabile divergenza di vedute sul futuro e su vagheggiati progetti di rientro e, per esempio, la paura di proporre di tornare a studiare per la conso-

lidata abitudine a contribuire al sostentamento economico della famiglia. La discontinuità dell'appartenenza di genitori e figli, cresciuti in contesti diversi, comporta che alcuni giovani vivano la famiglia, assieme alla comunità, come un vincolo che blocca i loro tentativi di inserimento a causa di prescrizioni e norme inconciliabili con i riferimenti proposti dalla società ricevente:

“La mentalità indiana pensa che un ragazzo e una ragazza non possano essere amici: o fidanzati o niente. Con ragazze non posso mai uscire. (...) Per questo (rispetto ai coetanei italiani) mi sento inferiore. Fin dalla nascita siamo stati educati così. (...) è inutile parlare (con mio padre) non vuole proprio cambiare. (...) Litigi mai... lui è il capofamiglia. (...) Infatti... a me piaceva una ragazza (italiana), poi quando ho pensato che non sarebbe mai piaciuta ai miei... non ho fatto niente. Diciamo: ho ucciso le mie emozioni. (...) ho paura di staccarmi dai miei genitori, non posso... non voglio staccarmi da loro” (Int. 8.30).

8.4. La scuola

8.4.1. *I problemi principali nell'impatto con la scuola: confronti didattici, percezioni culturali e dinamiche relazionali*

L'impatto con la classe

L'inserimento dei ragazzi stranieri ricongiunti nelle nostre scuole è stato per molti traumatico, soprattutto quando sono posti di fronte, magari dopo pochi giorni dall'avvenuto ricongiungimento, ad una lingua e un ambiente completamente nuovi. Tra i ragazzi ricongiunti all'età di 16–18 anni sono presenti i gruppi più svantaggiati, perché si trovano nella condizione di andare direttamente a lavorare o, magari dopo aver frequentato corsi di italiano, cominciano dalla prima classe le scuole secondarie superiori perdendo così diversi anni. Il primo anno di inserimento a scuola è quello più determinante per le scelte sul futuro percorso scolastico e il più difficile²⁴, per i ricongiunti, nelle relazioni con i compagni. Ciò non solo a causa della lingua, ma anche per la scarsissima presenza di compagni stranieri che può provocare forme specifiche di solitudine; solitudine spesso mal sopportata a fronte di un'inadeguatezza profonda che tali ragazzi possono provare di fronte ai coetanei italiani:

“Il primo anno, in terza media (andavo) non bene. Perché avevo delle compagne che non sono bene bene. Loro sono un po' spione (pettegole), le ragazze parlano molto. Anche per quello ho scelto l'istituto tecnico, perché ci sono più maschi e meno femmine” (Int. 8.28).

²⁴ A volte anche la logistica stessa, come la mancanza di un mezzo di trasporto adeguato, determina una scelta piuttosto che un'altra.

“La prima settimana, benissimo, tutti gentili così che mi aiutavano a capire. Che poi dopo, andando avanti, invece, era stato un incubo per me. Mi prendevano in giro, non riuscivo ad inserirmi. Anche perché era stato un cambiamento totale: un'altra scuola, un'altra cultura, altra gente, altra lingua. Poi cosa ti aspetti da ragazzi di 10 anni. I primi giorni gentili poi magari si sono stufati, e non puoi evitare le prese in giro. (...) Mi sentivo uno schifo, perché mi sentivo una deficiente. (...) ero impaurita. (...) ho cambiato scuola perché... piangevo ogni giorno. Però anche di là (ho avuto problemi), perché avevo deciso: questa volta faccio amicizie, parlo... perché avevo paura di sbagliare l'italiano, no? Per non essere presa in giro. Poi dopo alle scuole superiori ho iniziato ad avere rapporti con i miei compagni” (Int. 8.12).

L'inevitabile confronto rispetto a quanto lasciato nel proprio paese, anche successi scolastici, provoca una sofferenza che non si placa presto a causa della frustrazione che si prova quando le prestazioni attuali non appaiono sufficienti:

“Per me (è stato) molto difficile. I primi giorni a scuola ero tristissimo. Per quello che mi ricordo, tutti i giorni piangevo perché avevo gli amici in India, non capivo la lingua... non mi parlava nessuno in classe! Visto che io ero bravo nello studio (in India), no? Quindi ero sempre circondato dai ragazzi... è un po' esagerata la parola, però ero un po' il boss. (...) e adesso non più... cioè è molto strano” (Int. 8.30).

A confermare l'impossibilità di porre sullo stesso piano il percorso di crescita di figli di immigrati rispetto ai coetanei italiani, è la difficoltà perfino di coloro che sono nati in Italia ad inserirsi nelle nostre scuole, in particolare quando tratti fisici diversi diventano un impedimento:

“Ero molto timida in quel tempo lì (alle elementari). Mi vergognavo molto e così tutto era difficile. Poi, nel tempo, sono riuscita ad avere un carattere più forte. Le difficoltà mi hanno reso timida. (...) La vergogna era di essere diversa in mezzo a tutte le altre persone (che mi sembravano uguali)” (Int. 8.16).

La propensione ad essere autonomi

Gli insegnanti sono stati giudicati da tutti i ragazzi molto importanti, ricevendo da loro anche un sostegno in orario extrascolastico per recuperare il programma. Pochi hanno avuto a che fare con mediatori interculturali, ma laddove sono intervenuti, sono stati considerati indispensabili. Le interviste ai giovani stranieri confermano la tendenza dei docenti ad orientare i ragazzi verso scuole professionali. Per chi è stato ricongiunto già adolescente la strada formativa sembra, in effetti, già determinata. Sebbene i ragazzi ricongiunti non si lamentino di avere perso uno o due anni rispetto ai coetanei italiani, tuttavia oggettivamente vi è una ridefinizione del percorso scolastico al ribasso. La propensione è per le scuole in cui si apprendono le lingue straniere, per le scuole profes-

sionali e gli istituti tecnici. Alcuni ragazzi, invece, hanno avuto la forza di opporsi al parere degli insegnanti, perché consapevoli che nelle scuole professionali non avrebbero avuto una “buona formazione”. Ma, in genere, i ragazzi stessi sentono che a causa della poca conoscenza della lingua italiana gli è precluso accedere ai licei; sulla scelta, comunque, incidono anche le opportunità lavorative che in patria non esistevano:

“... Per riuscire a comprare una casa, io devo fare una scuola per pochi anni e subito vado a lavorare, per quello. (Se fossi rimasto in Marocco) avrei continuato la scuola, sarei andato all’università... quello è normale” (Int. 8.6).

Con l’esigenza di contribuire al sostentamento della famiglia e, spinti dall’esempio di coetanei connazionali che già lavorano, molti propendono per la qualifica tecnica con cui poter iniziare a lavorare già a 16 anni. Tuttavia, per la maggior parte, gli studenti sono soddisfatti della scuola che hanno attualmente intrapreso, perché “all’università si possono fare molte cose, ma alla fine è il lavoro che è importante”. Ma appare chiara l’inutilità di un percorso troppo accidentato a causa di forzature o assenza di servizi di orientamento scolastico. C’è chi ha avuto percorsi scolastici difficili, interrotti e ripresi frequentemente, perché non motivato rispetto all’indirizzo, oppure perché è venuto a mancare il supporto di un genitore nel frattempo morto. Inoltre, l’ammissione finale è che, con un’altra situazione economica, si sarebbe tentato con il liceo. Ma è da segnalare, anche, la volontà di rendersi autonomi il più presto possibile con un lavoro a causa di una percezione negativa delle reali opportunità in Italia rispetto alle mansioni più qualificate:

“Io avevo avuto questa idea, no? Basta con la scuola! Tanto è lo stesso. Ho avuto questa idea che: se io vado avanti e prendo il diploma, comunque, siccome sono straniera, sicuramente non troverò lavoro migliore. Perché dopo ho visto... che continuavano ad arrivare tanti stranieri così. E dopo vedevo che anche nel mondo lavorativo hanno più priorità verso gli italiani...” (Int. 8.12).

Difficoltà nel passaggio da un livello scolastico all’altro

Dalle interviste sono state rilevate diverse difficoltà nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria (che confermano quanto rilevato anche dagli operatori), e alcuni ragazzi sostengono di essere crollati nel rendimento, la cui causa viene attribuita ad “insegnanti molto severi” ed esigenti. La maggior parte degli intervistati, comunque, ha avuto problemi alle superiori, spingendo alcuni a rivedere il proprio percorso e ripiegare su istituti professionali; altri a rinunciare all’idea di andare all’università: sia a causa delle medesime difficoltà incontrate dai coetanei italiani, sia per la difficoltà della lingua, propria dell’essere stranieri:

“Lì (alle superiori) ho incontrato proprio... come primo impatto, era tutto diverso, soprattutto i professori. Io forse perché sono stata più seguita alle medie, ho avuto degli insegnanti proprio gentilissimi. Questo modo diverso soprattutto degli insegnanti... Il programma era tutto diverso, ho fatto biologia ecc. (...) più della metà di noi ha perso l'anno” (Int. 8.15).

“Non ho più coraggio di andare a scuola, perché quando faccio male qualche compito mi stufo, mi arrabbio, piango... (è) un po' la lingua. (...) Non capisco quello che dice la professoressa. Parla velocemente” (Int. 8.14).

“Gli altri amici filippini sono peggio di me..., perché nessuno è andato alle superiori. (...) perché tutti si ribellano ai genitori... (...) nel fatto che questi genitori ci hanno abbandonato e quindi ci sentivamo stranieri, no? (...) Mio fratello non voleva dirlo (di avere problemi) perché non voleva sentirsi ancora più inferiore, no? Alla fine ha detto: basta! E ha lasciato la scuola. Anche io ho avuto questi momenti che volevo lasciare la scuola... ma siamo noi che abbiamo questo pensiero fisso (di sentirci inferiori)” (Int. 8.12).

Vi è tuttavia un aspetto da porre in rilievo: la difficoltà che si riscontra sovente a gestire due identità anche nelle cose più pratiche, come, ad esempio, l'abitudine linguistica. Ciò non solo per chi viene inserito dopo aver lasciato il proprio paese, ma anche per chi, nato qui, nel tempo recupera la propria origine acquisendone anche la lingua, e al contempo peggiora il rendimento a scuola, perché si perde la continuità con lo sviluppo dell'italiano (Int. 8.17).

8.4.2. I primi passi per la comunicazione interculturale e l'integrazione

La scuola è il luogo in cui i figli di immigrati vivono in prima persona l'interazione con i coetanei italiani, in un processo di socializzazione fatto spesso di mimesi in un'età critica come quella della crescita, in cui all'insicurezza dell'adolescenza si aggiunge la difficoltà di essere stranieri (Int. 8.15). La varietà degli inserimenti e delle modalità di adattamento è naturalmente ampia; dal caso di ragazze rumene che, avendo in genere poche difficoltà linguistiche e la somiglianza fisica ai coetanei italiani, sembrano quasi totalmente assimilate; al caso di giovani di altra provenienza che hanno accusato disagio non solo per marcatori etnici evidenti, ma anche per i pregiudizi che loro stessi si erano creati:

“All'inizio un po' di antipatia ce l'avevo... perché io... i bianchetti non mi sono mai piaciuti. Perché io avevo un'idea strana, guardando le cose in Africa. Poi ho iniziato a parlare e ho visto che tutti siamo uguali” (Int. 8.26).

Il problema non sono tanto le ovvie difficoltà del primo inserimento, ma come queste si ripresentino ad ogni inizio di gradi diversi dell'istruzione; diffi-

coltà che in parte coinvolgono perfino i nati in Italia quando le differenze esteriori sembrano precludere approcci paritari, fino ad interiorizzare questa difficoltà come “ovvia” ed agire di conseguenza:

“In prima elementare e in seconda è andata sempre bene, poi dalla terza c’erano sempre le solite battutine. Poi quando in classe parlavamo del colore della pelle tutti mi guardavano, oppure quando litigavo con un compagno per esempio dicevano: negra! Questo succede sempre. (...) Entrando alle superiori ero un po’ impacciata perché è un po’ difficile fare amicizie. È ovvio... vedere una faccia straniera... è difficile instaurare un rapporto, bisogna essere proprio interessati” (Int. 8.16).

L’accresciuta presenza di stranieri in classe o nella scuola, in tempi recenti, se da una parte viene riconosciuta come scudo di difesa contro la solitudine, dall’altra sembra aumentare le probabilità di discriminazione e innescare la competizione tra stranieri “per farsi notare” e conquistare la simpatia degli italiani:

“Le tre (sorelle) più piccole hanno avuto più problemi. Alle elementari c’erano più stranieri. Forse (gli italiani) hanno più paura, non so” (Int. 8.16).

“Il problema è cominciato in prima superiore. Cominciavano a esserci tanti stranieri e sono cominciati i problemi... nel senso che non eri più considerato un amico com’eri prima, ma uno degli stranieri” (Int. 8.24).

Se qualcuno sostiene di non avere avuto molti problemi di integrazione, grazie al carattere espansivo, tuttavia più tardi ammette:

“(Ho anche amici) cinesi, africani. Quando ci trovavamo avevamo sempre gli stessi problemi. Queste sono le cose che succedono a scuola, che... ci sono momenti in cui gli altri compagni italiani si mettono lì a parlare..., è una cosa secondo me bruttissima soprattutto quando hai stranieri. (...) Oppure quando ci sono stranieri che iniziano a parlare la propria lingua, secondo me non è giusto..., perché ti viene la sensazione: oddio, stanno parlando di me!” (Int. 8.15).

La scuola, luogo cruciale di aggregazione con i coetanei, mostra la fragilità delle opportunità di interazione paritaria nelle pratiche quotidiane, cui si risponde reificando le differenze. In tal modo, l’identità etnica, una componente prima subita, è destinata ad essere rivendicata nel tempo:

“Io vedo... questa cosa (la diversità di rapporti) è molto più visibile adesso, che di solito nelle classi c’è un rapporto molto stretto tra le compagne, cioè si telefonano, vanno ai compleanni oppure si trovano a casa, oppure in classe si divertono, si abbracciano ecc. Però io con loro non faccio nessuna di queste cose. Il rapporto che ho con loro è solo di salutarci, chiedere delle cose dei compiti e basta. (...). Secondo me adesso vedono la differenza. Non so, è come se hanno..., non so se è giusto dire, ‘paura’” (Int. 8.17).

8.5. L'integrazione sociale delle seconde generazioni

8.5.1. *Gli ambiti di socializzazione e i percorsi di inclusione*

La scuola è l'ambito principale di socializzazione ma non esaurisce i bisogni degli adolescenti stranieri intervistati, che, per la maggior parte, incontrano raramente i compagni di classe al di fuori del contesto scolastico:

“... Sarà perché siamo in una piccola città e tutti si conoscono. Finché siamo tutti a scuola va bene, ma quando ti vedono in giro: ciao! Basta, si limita là. (Gli italiani) avranno paura per loro (stessi)...” (Int. 8.21).

Le occasioni esterne per incontrare coetanei italiani sono vissute nel tempo libero praticando sport, partecipando a campi scuola organizzati da parrocchie, giocando a saltuarie partite di calcio, vivendo il quartiere di riferimento, ma anche tramite corsi di doposcuola organizzati dal proprio comune o tramite il volontariato presso associazioni italiane. Chi ha avuto genitori con reti sociali allargate ha vissuto un inserimento facilitato conoscendo i figli di amici italiani, ma, tutti, se pure capiscono il dialetto locale, non sanno parlarlo.

Alcuni, come i filippini, tendono a coltivare la propria vita sociale all'interno di reti e ambiti di connazionali, sia che si sentano parte della più ampia cerchia di adulti, partecipando alle feste e alle ricorrenze religiose della comunità; sia che si trovino in collisione con essi, attivando occasioni di incontro per la propria fascia di età tramite partite di pallacanestro e pallavolo. Se alcuni ragazzi si sentono protetti da una cerchia di parenti vicini, tendono ad impigrirsi, perché non sono spinti a cercare relazioni all'esterno percepito a volte come ostile. Altri, pur avendo la famiglia ben inserita nella propria comunità di connazionali, prendono le distanze:

“Io... i ragazzi indiani non li frequento mai perché... cioè, perché non voglio. Cioè perché loro hanno una mentalità proprio fissa, vogliono restare lì, io voglio cambiare. La mentalità è sempre lì: secondo loro non dovrei stare con qualcuno, una ragazza, per esempio, non posso (starci assieme)” (Int. 8.30).

La possibilità di amicizia e piena condivisione con coetanei italiani sembra essere limitata, a detta degli intervistati, dal colore della pelle, ma anche da un altro tipo di diversità legata ai consumi e alle mode; seguirle, tra l'altro, diventa un fatto economico rilevante per la famiglia immigrata. A prescindere dal lato economico, alcune ragazze straniere hanno rifiutato uno stile dominante in modo oppositivo, con la conseguenza di venire guardate in modo diverso da persone da cui erano state prima accettate. La fragilità nel capitalizzare relazioni sociali dipende da condizioni oggettivamente diverse, dalle prescrizioni religiose alle situazioni familiari o dalle condizioni abitative di degrado che non facilitano la libertà di movimento dei figli:

“Un po’ c’entra anche la religione musulmana, perché i giovani di adesso, i giovani italiani magari il sabato e domenica (vanno) in discoteca, al bar a bere e fumare; allora alla fine io non posso fare queste cose, sono luoghi dove non posso andare. Perché se sei un loro amico devi fare le stesse cose che fanno loro” (Int. 8.6).

“(Mia sorella ed io) la sera non usciamo. (...) restiamo a casa facciamo le cose che fanno le casalinghe. Puliamo la casa: bisogna! (conosco) cinesi pochissimi, perché non esco, quindi... non conosco tante persone. (...) Forse non ho tempo... e forse mi piace stare a casa. Non è difficile avere delle relazioni, solo che è la condizione della famiglia, così dobbiamo restare a casa. Adesso mio papà (...) torna nel pomeriggio (dal lavoro), e deve essere una a casa ad aspettare a lui... perché se non c’è nessuno a casa viene un po’ rabbia a lui...” (Int. 8.28).

“All’inizio, per sei mesi quando facevo (corsi di) italiano, uscivo sempre con mio papà, mi accompagnava lui da casa fino al cancello fuori di via Anelli. Poi quando arrivavo o lo chiamavo o mi veniva a prendere lui. (...) Quando abitavo in via Anelli venivano i mie amici a trovarmi... cioè venivano fino al Biri (ndr. un cinema locale) e poi io li raggiungevo. Non ho mai avuto questa vergogna (di vivere lì) anche se a scuola mi prendevano in giro” (Int. 8.6).

I rapporti sociali con i coetanei connazionali e italiani

La scarsità di opportunità di socializzazione e di integrazione si accentua nel passaggio dalla scuola al lavoro. Non solo il tempo per coltivare i rapporti sociali si riduce, ma l’ambito lavorativo stesso diventa un contesto discriminatorio, sia nell’accesso sia nell’interazione con i colleghi:

“Adesso sto sempre a casa io... purtroppo con il lavoro io arrivo a casa e sono stanca, dormo... Ma io sto bene anche così” (Int. 8.12).

“(I colleghi sul lavoro) ci vedono sempre in modo negativo. Anche al lavoro sei accettato, però sei sempre... anche perché parlano sempre in dialetto, io lo capisco ma non lo parlo. Ma a parte quello, perché sono del Marocco e soprattutto musulmano, sei sempre con una distanza. (...) Anche al lavoro... (gli italiani) ti offendono, cioè loro non hanno intenzione di offenderti, però parlando così dicono delle cose che offendono o te o il tuo paese. A me dispiace...” (Int. 8.6).

Le differenziazioni però si delineano anche all’interno della rete di connazionali, tra chi già si sposa a 18 anni e chi invece punta tutto sullo studio. Inoltre vi può essere anche un rifiuto della comunità di connazionali che, a confronto con chi è rimasto nel paese di origine, invece di rappresentare una rete di protezione e di solidarietà, vincolano i ragazzi ad una realtà poco gradita; una realtà fatta di competizione e “pettegolezza”, in cui la stessa famiglia può essere isolata dalle maldicenze:

“I filippini qua sono un po’ strani... nel senso che quando li incontro, si fanno i bravi così, però poi dopo c’è questa cosa brutta: il pettegolezzo. (...) Nel tempo si sono create forse delle gelosie... che questa persona ha di più e gli altri hanno di meno... allora si fanno dei gruppi. (...) Forse è anche una mia scelta... di allontanarmi anche da loro (i connazionali adulti). (...) Io non voglio impelagarmi... se loro non vogliono sostenermi che cosa devo fare?” (Int. 8.12).

“Non so... non ci capiamo. Perché tra di noi (connazionali) ci odiamo, come anche tra di voi, anche da noi è così. Quando ci vediamo... loro pensano che tu devi salutare per primo, o quando ti vedono fumare vanno dai tuoi genitori e dicono che tu fumi” (Int. 8.25).

Di fronte ad una comunità avvertita come ostile o soffocante, e in presenza di situazioni familiari conflittuali, la tendenza è di radicalizzare le distanze e socializzare con italiani con cui si condividono problemi di disadattamento (*downward assimilation*). Si finisce, così, in alcuni casi, in situazioni di devianza con motivazioni che appaiono diverse da quelle riscontrabili tra gli italiani; infatti questi ragazzi sembrerebbero, comunque, spinti dall’esigenza dell’assimilazione, seppure a un segmento marginale di società autoctona, con l’illusione di avvicinarsi ad uno stile di vita simile a quello dei coetanei italiani:

“Tu vedi uno camminare per strada vestito tutto bene, ti guarda e dice: mamma mia! Allora cominci a ragionare: che cosa posso fare per fare anche io un po’ di soldi, comprarmi vestiti e fare una bella figura anche io? E cercando queste cose qua cadi. Ma non solo per questo perché gli zii con cui vivevo vedendo i casini che facevo si sono stufati... se uno ti butta fuori di casa e dopo ti riprende e dopo ti butta, ti riprende... (...) finché non sono andato in galera. E allora ho detto: basta!” (Int. 8.26).

“... Io ero appena sbarcato... e non capivo tanto la legge (italiana), e ci sono cascato (nella microcriminalità) e alla fine uscire era difficile. (...) anche perché qua c’era la banda della bandana... (...) è troppo tardi ora perché sono finito in galera... per spaccio, rapine... perché non volevo sempre andare a chiedere soldi ai miei genitori. (...) Uno che nasce e ha tutto subito in un colpo e uno che nasce e che non ha niente... Io direi che uno che nasce e ha tutto non capirà tante robe nella sua vita perché ha tutto facile. (...) perché per me... ho avuto sofferenza dove ero (nel mio paese). (...); sai la gente... dicono: i piccoli non capiscono niente, ma invece i piccoli a volte, quelli che... hanno vissuto in altro modo, capiscono di più di quelli grandi... Anche perché fin da piccolo... da quando sono nato, guerra, e guerra, scappato dalla Sierra Leone, Costa d’Avorio, Italia. (...) Arrivavi alla frontiera, ti chiedevano: sei musulmano o cristiano? Dicevi: cristiano, ti lasciavano andare, se dicevi musulmano ti tagliavano la mano o ti chiedono: quale parte vuoi del tuo corpo? A dimenticarle queste cose no (non ce la faccio) ma a non pensarci a volte ce la faccio” (Int. 8.25).

8.5.2. *L'integrazione tra discontinuità e differenze nelle appartenenze identitarie e comunitarie*

Nati all'estero, nati in Italia

La ricerca empirica getta luce sulla complessità del processo di integrazione dei figli di immigrati, nati in Italia o ricongiunti. Seppure appartenenti, insieme ai coetanei italiani, ad una stessa "classe d'età", la presente indagine ha messo in rilievo come i giovani stranieri, almeno in questa fase dell'immigrazione in Italia, avvertano uno scarto sempre presente; scarto dovuto sia alla pressione sociale che deriva dalla comunità di appartenenza originaria, sia alla tensione escludente che la società autoctona attiva di fatto. In presenza di famiglie coese e comunità o reti etniche solide, i figli ricongiunti e nati in Italia, si sentono spinti ad un'affinità con i connazionali o gli altri coetanei stranieri, condividendo la stessa condizione, mentre gli italiani li "sfuggono". Chi è giunto tramite ricongiungimento, in particolare, parla di duplicità identitaria, "di vivere due vite"²⁵. Una situazione, questa, condivisa anche da chi è nato in Italia, pur non considerandola sempre una limitazione ma piuttosto una risorsa, quando si riesce a vivere le proprie appartenenze secondo i momenti circoscritti dalle convenienze:

"È un vantaggio. Quando sto con gli amici italiani mi comporto in un certo modo e quando sto con alcuni miei amici filippini mi comporto in un altro modo. Con gli amici filippini... riesco ad essere più me stessa; invece con gli amici italiani devo essere un po'... devo controllarmi, perché gli amici italiani sono un po' seri" (Int. 8.15).

Analizzando il processo – quindi con un'ottica diacronica – di socializzazione di ragazzi non solo ricongiunti ma anche nati qui, si osserva come la "diversità" come appartenenza etnica è accresciuta nel tempo; dapprima essa è subita "per il colore della pelle" e poi agita "per il fatto di dare valore alle cose". Considerando anche il ciclo di vita, ad una fase iniziale contrassegnata dal desiderio e/o dalla necessità di assimilarsi al gruppo di coetanei italiani, poi, nel

²⁵ Int. 8, Verona, ragazza rumena, 16 anni, ricongiunta a 10 anni, 4° Istituto perito aziendale: "quando vado in Romania divento rumena, quando sono qui un po' italiana. (In famiglia) parliamo sempre italiano... viene spontaneo. (l'integrazione)... anche l'ho cercata. Perché mi piaceva l'idea di essere simile. Di avere più rapporti...".

Int. 8.23, Vicenza, ragazza senegalese, 17 anni, ricongiunta a 10 anni, liceo classico sperimentale indirizzo linguistico: "Io sinceramente mi sono sempre sentita integrata bene,... magari hanno un po' di pregiudizi verso le persone che non sanno integrarsi... Io invece, diciamo che ho una doppia mentalità, cioè ho sia quella italiana integrata sia quella senegalese, che riesco ad amalgamare in modo abbastanza equo. Io praticamente riesco a comportarmi da italiana quando sono tra italiani e da senegalese quando sono con i senegalesi".

tempo, si determina una presa di distanza e una reazione culturalista. Seppure tali giovani sono immersi in un contesto che favorisce l'assimilazione spontanea, questa non implica automaticamente una reale integrazione sociale. Allora, "l'essere nati qui è solo un fatto", mentre la dissonanza – per alcuni gruppi giovanili stranieri – con i coetanei italiani, si accentua nella crescita non solo per la rielaborazione dell'esperienza migratoria, ma anche per l'educazione differente che si riceve quotidianamente e che rinnova l'appartenenza etnica. Inoltre, di fronte all'assenza di un rapporto paritario con i coetanei italiani, in ambito sociale e lavorativo, nel tempo alcuni giovani stranieri reagiscono alla percezione della discriminazione distinguendosi in modo oppositivo dagli italiani; questi vengono, per contro, giudicati "spreconi" e consumisti, che "guardano sempre la marca dei vestiti", "si vestono tutti uguali" e non rispettano i genitori:

"Sì, in qualche modo io ho imparato ad arrangiarmi anche fin da piccola. Sicché io arrivo e vedo queste persone (italiani) che hanno tutto servito su un piatto d'argento, diciamo, e tutto è facilitato; mi sono resa conto che non era affatto la stessa cosa. Quindi mi sono sentita un po', non in uno scalino più alto, però più matura dal punto di vista psicologico, quello sì" (Int. 8.23).

"... Ho imparato a cucinare, pulire la casa, stirare, tutto. Io non mi trovavo proprio con quelle che mi parlavano delle serate libere, discoteche... io non le faccio. (così stavo) con le straniere di altre nazionalità, perché ci capivamo. Quando ci parlavamo ci raccontavamo del nostro paese, di come eravamo. Di come eravamo povere lì. (Gli italiani) non erano interessati ma comunque non potevano capire queste cose" (Int. 8.12).

È interessante notare come, sebbene gli amici italiani più stretti si interessino alla loro cultura o al paese di origine, una parte dei giovani stranieri, anche tra quelli ben inseriti, sembrano attivare una forma di esclusione dei coetanei italiani dalla propria appartenenza etnica:

"Il fatto è che non è che io li renda molto partecipi (gli italiani) alla mia vita oltre a quella scolastica, o a uscire... Non penso che potrebbe interessargli secondo me, più che altro. Perché vedendo tipo (ndr. ad esempio)... ho un'amica (italiana), che ogni volta che vado a casa sua vedi questa che prende e litiga con sua mamma e le dice di tutto e di più; e io non ho il coraggio di fiatare... non la sento come una cosa da fare nei confronti di una persona che ti ha messo al mondo. Noi (senegalesi) abbiamo queste idee. (...) ho molta gratitudine verso i miei genitori. E loro (gli italiani) rimangono un po' scioccati" (Int. 8.23).

Le relazioni con i connazionali: accettazione, indifferenza, rifiuto

Seppure nella fase di crescita le opportunità di aggregazione con gli italiani sono continue, c'è tuttavia una chiara tendenza a vivere la propria appartenenza originaria come la prima e indissolubile, rinnovata anche da forme di cortesia e rispetto verso i connazionali meno integrati:

“Io per rispetto loro (di coetanei connazionali)... non parlo mai l'italiano quando sono davanti a loro perché so che ci sono persone, miei amici che non riescono a capire l'italiano. Però loro (quelli che vogliono essere come gli italiani) che sono qui da mesi o anni, davanti a me parlano italiano e io rispondo sempre in filippino, perché se lui è filippino rispondo in filippino. Perché per loro diventa un po' una moda parlare così (in Italiano). (...) io non voglio parlare italiano perché non vorrei essere giudicata: questa è nata qui, vuol far vedere...! Non vorrei essere indiscreta” (Int. 8.15).

Tale condizione è vissuta a rovescio da una connazionale che si sente, invece, intrappolata da una comunità troppo vincolante; ciò rende più fragili i tentativi non solo di inserimento (già difficili a causa di impedimenti oggettivi come il *deficit* linguistico), ma anche di costruzione della propria identità:

“Parliamo filippino. Sai perché? Quando sentono una persona (filippina) che parla italiano dicono: ma questa qua è cambiata, si sente chissà chi... Già con i parenti che ti dicono così, poi con gli italiani che devi essere così... proprio ti perdi! (...) Perché devo aver paura di parlare di dire quello che penso? Perché ero così prima, no? Sto zitta così non mi dicono niente! (...) Trovandoci tutti (filippini) qui a Vicenza, dopo non riesci più a muoverti come vuoi, ...perché, magari, siccome io sono una ragazza un po' più moderna diciamo, no? Loro quando vedono una cosa, non dico sbagliata, magari faccio come gli italiani... loro, mamma! Dicono (di tutto)” (Int. 8.12).

Pertanto, rispetto alla maggioranza dei giovani intervistati, che hanno attivato forme identitarie oppostive alla “cultura” autoctona prevalente, non tutti condividono il senso di appartenenza alla comunità di connazionali. Inoltre, alcuni dimostrano un'affinità più profonda con gli italiani, con la motivazione, per chi è ormai assimilato e integrato, che la provenienza di alcuni stranieri limiterebbe le opportunità di condivisione reale delle esperienze a causa della troppa differenza nella formazione; o, con la spiegazione, per quanti, tra i giovani stranieri, sanno di essere di passaggio in Italia, che non si cercano legami profondi con quei coetanei stranieri che dimostrano una perdita di identità:

“... Gli stranieri di qua, sono venuti qua, invece di fare come erano, stanno cambiando, stanno diventando altro. Adesso se fumano, non è perché vogliono fumare, ma perché hanno visto un altro fumare. (...) loro non fanno questo davanti ai loro parenti, lo fanno quando escono. Se qualcuno viene dal Kenya e ha sentito

qualcosa che è successo là in Kenya e lo mette (in una posizione) di inferiore, cerca di imitare un altro; così sanno che è un altro. Avevo un amico che quando gli chiedi: da dove vieni? Dice: America! Ed è un nigeriano. Io so che sono nigeriano e non posso cambiarlo. (...) quelli che tendono a nascondere, mi fa un po' arrabbiare. (...) Io metto sempre una collana africana" (Int. 8.31).

Le differenziazioni intra-comunitarie esistono, quindi, anche per le seconde generazioni, dovute alla diversa formazione e istruzione e ai differenti percorsi di vita intrapresi²⁶:

"Ero abituato (nel mio paese) a frequentare un certo tipo di persone. Qui preferisco stare a casa. Almeno lì (nel mio paese) avevamo lo stesso modo di vedere le cose e avevamo tante cose da condividere. Invece qua quelle persone (che hanno studiato) sono poche. (...) E poi quel modo africano di veder le cose non mi va perché non mi va da andare da qualcuno per sedermi e parlare di un altro... non mi va. Io preferisco parlare di progetti" (Int. 8.21).

Il processo di crescita, nella continua negoziazione di appartenenze diverse e codici culturali a volte opposti, provoca vere e proprie crisi di identità in mancanza di strumenti cognitivi sufficienti e sostegno morale:

"Io volevo diventare me stessa, non volevo diventare italiana o imitare gli italiani. Volevo essere me stessa perché proprio non mi trovavo più, non mi riconoscevo più... a 13 anni così. Mi ero persa proprio. Ci sono dei periodi che volevo seguire la tradizione filippina... a 11,12 anni. Poi dopo quando ho frequentato le superiori, mi ero comportata come gli italiani, no? Con la moda, con il *piercing*, con tutto. Perché loro dicevano: ah, guarda lì la cinesina!... alla fine niente, sono rimasta me stessa. (...) Ma più filippina. Poi dopo mi sono ritrovata" (Int. 8.12).

In presenza di relazioni conflittuali con la famiglia o con la cerchia di adulti connazionali, che non hanno capitalizzato relazioni solidali, è facile che si producano situazioni di marginalità, che possono anche sconfinare nella devianza pur di appartenere a un gruppo di coetanei:

"Sarebbe stato (bello) trovare la mia Costa d'Avorio, ma non è stato così. (...) (I connazionali sono) un branco di ipocriti. Si trovano insieme...ad esempio mio zio va alla riunione, torna a casa, e comincia a parlare male di questo, male di quell'altro. Che cosa ci vai a fare (a queste riunioni)? Se non ti piace non andarci! (...) Non c'è uno, della Costa d'Avorio che non parla male dell'altro. Perché mio zio mi ha buttato fuori? Perché vedendomi fare le cose qua fuori la gente subito lo

²⁶ Ad esempio una ragazza marocchina ricongiunta a 17 anni, sostiene: "Non è che voglio così... essere marocchina o essere religiosa, ma è che sono abituata a vivere così. (...) non mi piace cambiare... perché io sono cresciuta in Marocco".

chiamano a casa: ho visto tuo figlio fare questo! Così si sentiva umiliato, non so” (Int. 8.26).

Una testimonianza palesa la paradossalità di un certo tipo di assimilazione verso il basso, dove la devianza non solo rappresenta un modo di inserirsi, seppure in un segmento marginale della società ricevente, a causa dell’annientamento della propria origine, ma è anche contemporaneamente la conseguenza di sentirsi ormai integrati ed un’opposizione al perbenismo della stessa comunità autoctona:

“... Io non sono ivoriano. Sono un po’ (trevigiano). Non pensavo all’Africa. Se io pensavo all’Africa non avrei fatto queste stronzate. Perché se pensavo come sto pensando adesso – che io sono venuto qua per cambiare la mia vita – non facevo tante stronzate. Perché io (qui) mi sentivo più o meno nel mio paese, potevo fare quello che volevo. Io pensavo: io sono qua, ormai sono qua, sono diventato (uno di qui)... perché quando ti senti a casa tua cosa fai? Fai quello che vuoi.

(...) Lo facevo ancora di più (di delinquere), perché tu (italiano) non mi accetti e allora... voi mi trattate così? Va bene anche io lo faccio” (Int. 8.26).

8.5.3. Etnicità e ibridazione: rimozioni e ricostruzioni tra origine e prospettive

Riscoprire le origini

Come già emerso, nel percorso di crescita dei giovani stranieri, per la maggior parte di essi si è verificato un processo che, iniziato con la ricerca dell’assimilazione al gruppo di coetanei, che nella maggioranza era costituito da italiani, ha condotto verso una ricerca attiva di una identità diversa; o comunque in un recupero di alcuni aspetti della cultura di origine idealizzata:

“All’inizio li vedevo (gli italiani) come una specie di prototipo, un modello da seguire. (...) Poi invece mi sono resa conto che non era possibile” (Int. 8.23).

“All’inizio della prima media (ho imparato la lingua dei miei genitori). Anche perché inizialmente non mi piaceva... inizialmente rimpiangevo proprio di essere di questo colore. Volevo essere bianca. Però dopo, ho iniziato in prima media (...), non so neanche perché, ho cominciato a interessarmi al mio paese. E poi ho cominciato a chiedere di imparare l’inglese e anche l’Ibo. Adesso mi piace tantissimo, vorrei tanto tornare e stare lì (nel mio paese) per sempre. Ma da piccola era così (che volevo essere bianca) anche perché c’era la pressione di tutti i compagni (di scuola) e poi ero piccola: non capivo niente” (Int. 8.16).

“... Ma poi crescendo ti rendi conto va bene anche essere se stessi. Magari c’erano alcune cose che erano comuni, e poi altre cose che preferivo tenermele, cioè

prenderle dalla mia nazionalità. (Rispetto ai valori) credo di essere stata influenzata abbastanza dall'Italia. Forse non è una buona cosa. Non perché abbia qualcosa contro la cultura o il pensiero degli italiani, ma forse era meglio se tenevo qualcosa della mia cultura" (Int. 8.29).

È interessante notare come per alcuni il passaggio dal proprio paese all'Italia in età prescolare sia stato vissuto come un trauma, cancellando ogni ricordo visivo degli anni passati in patria, ma operando un continuo paragone tra ciò che di nuovo si apprendeva e le sensazioni inconse che i primi anni di vita avevano impresso:

"I miei coetanei (italiani) (...) si comportavano in modo così tranquillo, naturale, spontaneo, cosa che comunque non avevo mai sentito a pelle nel contesto nigeriano. Perché comunque ero abituato a vedere persone che si comportavano in un determinato modo ... nel senso fare le cose tutti nello stesso modo. Sono sensazioni. Cioè i ricordi di luoghi, paesaggi, cose di questo tipo qua non ricordo nulla, però comunque mi ricordo bene le sensazioni che mi sono comunque portate dalla Nigeria. (...) C'era sempre questo termine di confronto: ogni cosa che imparavo, inconsciamente magari dicevo: ah perché in Nigeria sarebbe stato così" (Int. 8.13).

Oltre al processo diacronico della costruzione dell'identità, esistono inevitabilmente appartenenze diverse sincrone, che, nella dimensione quotidiana, si dimostrano anche difficili da gestire:

"Al lavoro mi sento come loro, mi sento italiana... soprattutto perché al lavoro non parlo il filippino (...). Secondo me le cose le sto capendo adesso. Ma io mi sono sempre sentita straniera. Il fatto che sono nata qui in Italia non mi cambia. (...) Parlando di più il filippino, a volte dimentico delle parole in italiano e mi dà fastidio. Per esempio il sabato e la domenica parlo sempre in filippino con i miei amici, quindi il lunedì... è difficile. (...) è una fatica, ti devi sforzare proprio" (Int. 8.15).

Tra i ricongiunti oltre l'età prescolare, vi è un lungo processo di riappropriazione etnica, con una ricostruzione di una identità lontana e magari mitizzata (rinnovata a volte con una visita al proprio paese nell'arco di 10 anni) che si accompagna spesso ad un atteggiamento oppositivo, più o meno consapevole, rispetto alla società autoctona in cui si vive; ciò si verifica anche in conseguenza di forme di discriminazione avvertite proprio in relazione alla propria appartenenza etnica e ad un'assenza più volte registrata di pari opportunità:

"Malinconia sì... (...) nostalgia c'è sicuramente. Sta aumentando sempre di più perché mi sto rendendo conto di appartenere sempre a qualcosa... cioè sto diventando nazionalista si può dire...; cioè io vorrei studiare qua per poi andare a servire la (mia) patria. Sono un po' all'antica forse. (...) L'Italia ha già i suoi dirigenti, mentre l'Africa in generale ha più bisogno" (Int. 8.23).

“Sul piano emotivo... visto che otto anni fa ho deciso di venire qui avevo già fatto i conti... quindi avevo già rinunciato a qualcosa, alla Cina, all'appartenenza. Secondo me uno si sente più cinese quando si trova all'estero... lì riesce a vedere il suo paese e la sua cultura. Forse anche perché... mi sento un po' un estraneo e questo mi spinge... e poi uno non può perdere le sue radici” (Int. 8.27).

La ricerca di un equilibrio

In questa fase dell'immigrazione in Italia, perfino chi è nato qui, quindi, opera una vera costruzione della propria identità adottando un modello culturale e una lingua da condividere con i propri genitori e la comunità di riferimento. Alcuni cercano comunque di approdare ad un equilibrio con la cultura del paese di insediamento; altri, invece, radicalizzano una chiusura nella cerchia di connazionali:

“Ci sono miei parenti che hanno figli nati qui che non sanno parlare la lingua filippina. E questo secondo me è un po' grave, perché non insegnare la propria lingua ai propri figli è sbagliato” (Int. 8.15).

“... È da un anno che lo penso. Per me sarebbe stato meglio che fossi nata in Nigeria. Non solo per il fatto del razzismo..., ma così perché mi piace tanto il mio paese. Perché se fossi nata là saprei di più della cultura (nigeriana)...; oppure avrei avuto esperienze più forti. (...) È un mio desiderio ma anche i miei genitori me lo hanno insegnato. E poi vedo in giro le persone nigeriane sono più forti...” (Int. 8.17).

C'è anche la situazione di chi, pur considerando di essere più avvantaggiati delle prime generazioni nella capacità di inserimento, vive comunque male l'assimilazione quasi imposta, che criticamente viene percepita e praticata come necessità di sopravvivenza; necessità che può determinare una perdita di valori rispetto ai codici ereditati:

“Lo spirito d'intraprendenza mi è proprio venuto qua. Però da una parte sono cambiato in negativo, perché sono meno africano: non intendo assistere qualcuno tutta la vita. Io ti do la possibilità di fare qualcosa; se fallisci, ti arrangi. Sarebbe giusto così, ma per un africano no. (Bisognerebbe aiutare) finché ce n'è bisogno” (Int. 8.21).

Tra i ricongiunti in età prescolare, c'è chi opera una sorta di rimozione dell'appartenenza originaria, di cui si è ormai persa anche la lingua, nella ricerca di un'autonomia identitaria:

“Io essendo cresciuto abbastanza bene in Italia, più che altro sono entrato troppo nella mentalità italiana: inizio a vedere il nigeriano come uno straniero. (...) Non

credo mai di essermi comportato come un nigeriano sin da piccolo. Non davo mai peso al modo di vivere nigeriano... perché lo trovavo noioso, passivo, lo trovavo innaturale, come dire un qualcosa di forzato. Per me la Nigeria... è la rappresentazione del mondo nel 1600 dove la terra era piatta... (non ho più voluto tornare a vedere) perché comunque... le esperienze più forti che ho avuto con un nigeriano sono quelle con mio padre; ed è già stato difficile convivere. E (tornare in Nigeria) per conoscere un po' così, non mi ispira molta fiducia sinceramente. (...) E quindi andare in Nigeria non mi sembrerebbe molto... un tornare alle origini e capire e togliermi dei dubbi, mi sembrerebbe più una vacanza" (Int. 8.13).

8.5.4. Alcune considerazioni sulle capacità di integrazione della nostra società e sul futuro

La maggior parte dei ragazzi intervistati ritiene che l'Italia non sia "ancora pronta" per un trattamento paritario nelle relazioni sociali tra comunità diverse. I ragazzi hanno vissuto le difficoltà dei genitori nel trovare casa, con rapporti di vicinato quasi inesistenti, e, in generale, ad essi non sembra piacere come gli italiani trattano gli stranieri. "Quando si avvicinano o ti toccano – dice un intervistato – hanno l'istinto di respingerti"²⁷. Non è paradossale che i giovani stranieri che hanno un'esperienza migratoria ancora recente dichiarino di essere più "contenti" di stare in Italia di coloro che vi stanno da molto tempo. Questo lo si spiega con l'entusiasmo della novità pur nelle mille difficoltà che si incontrano, mentre col tempo si sviluppa, da una parte, una nostalgia rispetto al proprio paese, e dall'altra, una riflessione maturata sulla propria condizione di straniero in termini sociali e politico-giuridici. Il paradosso è di trovarsi, all'inizio, in un paese straniero nutrendo il desiderio di essere "simili" ai coetanei italiani, mentre ci si scopre stranieri in un paese non più estraneo:

"Man mano che ho imparato l'italiano ho cominciato a capire qualcosa dalle parole, dalle persone, dagli sguardi e (ciò) mi ha fatto cambiare idea" (Int. 8.27).

"Mi sento italiana, ma se uno mi vede non dice: questa è italiana (a causa del colore della pelle). Questo è poco ma sicuro, finché non mi metto a parlare in italiano" (Int. 8.23).

Con una presenza maggiore di stranieri, oggi si ritiene che sia più difficile inserirsi, e di fronte ad una ostilità o indifferenza percepita, alcuni, pur nella

²⁷ Int. 8.21, Vicenza, ragazzo del Burkina Faso, 23 anni, ricongiunto a 17 anni, scuola professionale e ora 4° istituto tecnico industriale: "In Francia si può vivere un po' all'africana rispetto all'Italia. In Francia c'è ancora quello spirito africano che si può applicare. Uno può lavorare per 5, 6 persone. La solidarietà africana si è trasportata in Francia. In Italia non esiste. Perché in Italia direi che è più dura (uno pensa a sopravvivere)"

condizione di poter chiedere la cittadinanza, non hanno voluto inoltrare la richiesta. Ciò dimostra come si possa sviluppare una resistenza all'acculturazione di fronte alle continue reticenze sociali espresse nei molteplici gesti quotidiani, o nella radicalizzazione delle distanze dove essere italiani e stranieri diventano due categorie "reciprocamente esclusive" (Andall 2002 in Ambrosini 2006b: 89), ancora più evidenti dopo avere avuto esperienze in altri contesti europei:

"L'anno scorso mi ricordo di essere andata molto, molto male a scuola. Perché ero appena tornata da Birmingham, dall'Inghilterra. Ed è stato molto, molto difficile entrare in classe. (...) perché io ero stata in un altro mondo. Perché lì vedevo gente... ad esempio poliziotti che erano di colore, le commesse erano addirittura musulmane, si vedevano famiglie complete di stranieri... e si vivevano le amicizie tra persone diverse (...) Mi sentivo, bene, bene. (Una volta tornata in Italia) stavo in disparte, demoralizzata" (Int. 8.17).

"... Qui gli italiani non la vogliono una società multiculturale. (...) Per quanto riguarda economicamente, il benessere, qui si sta bene. Ma per le relazioni preferisco avere amicizie con nigeriani. (...) (gli italiani) è come se mettessero sempre le mani avanti, quando hanno a che fare con una persona straniera" (Int. 8.16).

Nella percezione di un tale contesto, nella maggioranza dei casi la cittadinanza verrebbe richiesta per una più facile mobilità, per rivendicare uguali diritti, e comunque non si sentirebbe di perdere le proprie radici²⁸. Ma c'è chi si pone problemi di responsabilità e di identità nel mantenere una doppia cittadinanza, per il forte valore simbolico che esercita.

Il rinnovo del permesso di soggiorno, ed episodi di intolleranza, seppure isolati, a scuola, al lavoro o in strada, mettono a repentaglio il legame che questi ragazzi possono costruire con la società ricevente. Tuttavia, non si manifestano da parte loro (ancora) grandi rivendicazioni, soprattutto quando ci si sente accettati nella sfera lavorativa, seppure svolgendo un lavoro tra quelli meno qualificati. Ciò anche se diversi sono i giudizi espressi da questi giovani che confermano una percezione diffusa di ostilità da parte degli autoctoni, che tende a condizionare la quotidianità temendo l'accentuarsi della disparità di trattamento:

"Ogni tanto (gli italiani) pensano che io non capisca e parlano in libertà (...) dimostrano sdegno. (...) questo mi scoraggia ad andare avanti qua in Italia. Ad esempio, tipo, se devo fare una telefonata ad un'azienda italiana, sono più timido, divento più timido. Non so cosa succederà, come risponderà" (Int. 8.27).

²⁸ Quasi nessuno degli intervistati conosce la legge sull'immigrazione.

Sul piano lavorativo, i ragazzi che ancora studiano e che hanno percorsi scolastici simili agli italiani nutrono le stesse aspirazioni a poter accedere all'università e a occupazioni qualificate, ma pur non conoscendo molto il mercato del lavoro, le aspettative si rivelano pessimistiche. Chi ambisce a lavori impiegatizi non avverte ancora una concreta competizione con gli italiani e, anzi, può percepire la differenza come opportunità sentendosi avvantaggiato per la maggiore conoscenza delle lingue (che magari ha già prodotto risultati positivi tramite stage).

Comunque l'integrazione socio-economica dipende anche dalle risorse che tali giovani hanno a disposizione come il capitale sociale comunitario. Nella specificità dei cicli migratori in Veneto, i figli di immigrati intervistati hanno trovato lavoro ancora tramite passaparola tra connazionali, o tramite agenzie interinali. Il grado di integrazione percepita dagli adulti di seconda generazione rimane ancora basso dato che, nel mondo del lavoro, si imbattono nelle stesse situazioni vissute dalle prime generazioni. Infatti, le risorse del capitale sociale sono limitate all'accesso a occupazioni dequalificate, e i giovani vivono ancora l'ansia dell'obbligo di lavorare per garantirsi il permesso di soggiorno, fino a subire trattamenti discriminatori più o meno gravi:

“Con i colleghi del lavoro non c'erano problemi, con il datore e la direttrice andavo d'accordissimo, ma non con il capo reparto (italiano). Era uno che... lui si sentiva superiore... eravamo tanti stranieri in quella ditta. Io non mi sentivo così bisognoso da essere trattato in quel modo, per cui ho reagito subito... lui ha detto che mi faceva licenziare. Alla fine non volevano neanche mandarmi via” (Int. 8.21).

“Adesso incontro al lavoro degli italiani che mi chiedono delle tradizioni filippine perché a loro interessano, perché sono adulti, non come i ragazzini. (...) però qualche volta me ne accorgo, che, soprattutto adesso, fanno dei gruppi: gli stranieri qua e gli italiani qua. Prima no, ma ultimamente sì, però. non è che ci trattano male, ma preferiscono stare con gli altri italiani perché si capiscono meglio” (Int. 8.12).

8.5.5. Le aspirazioni, le prospettive e le aspettative

Le aspirazioni dei figli di immigrati intervistati in Veneto mostrano, nella loro ambizione, tutta la discontinuità rispetto a quelle elaborate dalle prime generazioni. Ciò è particolarmente vero per coloro che sono nati in Italia o, tra i ricongiunti, coloro che hanno maturato qualche forma – più o meno accentuata – di assimilazione culturale. Tuttavia è da rilevare come le aspettative siano consapevolmente ridimensionate poste di fronte alla valutazione della scarsa capacità di ricezione della società autoctona.

Soprattutto coloro che hanno seguito percorsi scolastici simili ai coetanei italiani, e hanno coltivato alte aspirazioni, dimostrano tutto il loro scetticismo sulle pari opportunità in ambito occupazionale. Questi giovani stranieri, quindi,

prospettano di trasferirsi all'estero, negli Stati Uniti, in Canada o in altri Paesi europei, per proseguire gli studi universitari o cercarsi un'occupazione migliore. Il malcontento di chi nutre più alte ambizioni si esprime nelle esclamazioni di alcuni intervistati, dicendo: "una commercialista nigeriana è un po' difficile trovarla (in Italia)", oppure: "non ho mai visto un dottore straniero qua!" (Int. 8.12). L'urgenza emotiva che sembra emergere dagli intervistati più scolarizzati è quella di "scappare", perché qui non c'è la speranza di trovare molte persone in grado di valutare "semplicemente" le competenze professionali:

"Io comunque sono consapevole che non riuscirò mai e poi mai a... non so... magari riuscirò ad avere il diploma, ok; però sarà un po' più difficile avere lo stesso lavoro di un italiano che magari si è impegnato anche meno (di me) e avrà meno capacità. Però loro (i datori) vedono che è un italiano quindi... (...) uno deve scegliere tra due persone, una straniera che magari ha un po' più competenza che però viene messa diciamo così al buio dall'italiano..." (Int. 8.23).

"Ho visto che facendo l'avvocato qua, è certo che devo fare l'avvocato degli stranieri; perché un italiano cercherebbe un avvocato italiano" (Int. 8.31).

Un'ottica, invece, simile alle prime generazioni è adottata da quei giovani che già svolgono lavori di manovalanza o chi si avvia a tali occupazioni tramite scuole professionali o istituti tecnici. Chi già lavora si dice comunque soddisfatto di avere un'occupazione in Italia. Inoltre, tra coloro che frequentano istituti tecnici, alcuni coltivano l'idea di accedere un giorno all'università, anche per spirito di emulazione rispetto agli ex compagni che, nel paese di provenienza, hanno proseguito gli studi.

Non tutti sono pessimisti nell'ambire a posizioni intermedie, come nel campo turistico o il lavoro di ufficio, posti più ambiti dalle ragazze che non pensano per il momento di frequentare l'università, se non dopo aver trovato lavoro per mantenersi gli studi. Quasi tutti i ragazzi con percorsi simili agli italiani comunque svolgono piccoli lavori estivi per integrare le finanze familiari; ma c'è chi, tra questi, non ritenendo di parlare ancora sufficientemente bene l'italiano per un'emigrazione ancora recente, cerca lavori nell'ambito della propria comunità. Ad esempio, ciò è molto diffuso tra i cinesi, poiché utilizzano gli annunci di lavoro di giornali locali cinesi.

La speranza è di rendersi autonomi economicamente, prima di tutto, e poi creare una famiglia, magari trovando un lavoro migliore dei propri genitori. Infine, non sono pochi tra gli intervistati coloro che progettano di tornare nel proprio paese. Per alcuni è un progetto vagheggiato, più spinto da nostalgie che da disegni concreti; per altri si tratta di una pianificazione più precisa, per mettersi in proprio con un'impresa, o per "l'amore verso la patria", per aiutare il proprio paese. Ma la maggioranza è costituita da chi propende per tentare all'estero o rimanere in Italia, anche se i genitori tornassero nel paese di origine, dove si vedrebbero poche opportunità lavorative.

8.6. Osservazioni conclusive

L'indagine empirica, suddivisa in due parti, ha permesso non solo di far emergere le pratiche discorsive di operatori che in diversi ambiti sono a contatto con i figli di immigrati, ma anche di porre a confronto le loro percezioni con quelle dei giovani stranieri intervistati.

Se i testimoni privilegiati si suddividono nel fare le loro valutazioni tra approcci fortemente culturalisti e interpretazioni basate sulla quotidianità delle pratiche sociali, la ricerca fa emergere come l'etnicità vissuta dai giovani, soprattutto con la pressione di certi stereotipi (da quelli culturali a quelli sui tratti fisici distintivi), rappresenti una componente importante della loro vita ed identità. Questa importanza le viene attribuita, da un lato, quando l'etnicità viene radicalizzata o rifiutata, dall'altro, quando essa è percepita come "ascritta", oppure come esito di una ricostruzione avvenuta a posteriori (dopo l'espatrio e dopo un confronto con la società ricevente avvertita come indifferente od ostile). Nonostante un dibattito diffuso sulla necessità di dare corpo a una società multiculturale, in cui focalizzarsi sulle prassi sociali per l'attivazione di pari opportunità per tutti, l'indagine – nei limiti di un "campione" ristretto – sembra mostrare la rilevanza che ancora riveste l'appartenenza "originaria", da cui gli adulti e i giovani di seconda generazione in Italia e, nello specifico, in Veneto, sembrano ancora fortemente condizionati. Il "portato" etnico, da una parte, viene rivendicato dalla famiglia o dalla cerchia di connazionali e, dall'altra, additato come appartenenza identificatoria dalla società autoctona, anche attraverso atti quotidiani discriminatori sul piano sociale e lavorativo. Così, in contrasto con le percezioni di alcuni testimoni privilegiati, dalle interviste con i giovani stranieri emerge che, in presenza di tratti fisici etnici, anche i nati qui, pur essendo assimilati, possono subire e soffrire la discriminazione molto più marcatamente; ad esempio, rispetto ai ragazzi ricongiunti che provengono da aree appartenenti all'Unione Europea, come la Romania, seppure giunti nella difficile fase pre-adolescenziale. L'etnicità, quindi, diventa una rappresentazione simbolica costruita ora dalla società ricevente ora dagli stessi immigrati e, nello specifico, dalle componenti giovanili, reificando l'appartenenza originaria come mezzo di esclusione di altre appartenenze.

Il timore da parte di alcuni operatori è che il meccanismo dell'assimilazione, se sorge spontaneo nell'età della scolarizzazione, rischia di incepparsi nel passaggio alla vita adulta a causa del restringimento (anche di tipo istituzionale) delle traiettorie inclusive. Il rischio è che possa determinarsi una chiusura all'interno delle reti di connazionali e un'accentuazione di pratiche sociali e culturali distintive in senso oppositivo alla società autoctona. Il problema consiste nella persistenza di fattori strutturali che ostacolano l'integrazione, come la condizione oggettiva della permanenza legata al permesso di soggiorno e al contratto di lavoro, ma anche l'orientamento scolastico e professionale che portano a opportunità lavorative inferiorizzanti. Si potrebbe determinare ancora,

così, un'integrazione subalterna sul modello delle prime generazioni: sia a causa di una società autoctona ancora poco, o addirittura meno, ricettiva, sia per le poche risorse di partenza a fronte di aspirazioni simili a quelle dei coetanei italiani.

Tra le buone prassi si segnala l'urgenza di attivare luoghi dedicati, come, ad esempio, uffici permanenti di mediatori, che permettano di affrontare i problemi e le difficoltà che le famiglie incontrano nell'adattamento, tra la tradizione e l'innovazione, prima di giungere a conflittualità manifeste. Le famiglie, secondo i testimoni privilegiati, risultano essere ancora sole nell'affrontare difficoltà e tensioni. I genitori, o altri adulti connazionali, da una parte, frustrano le speranze di tali giovani, ricordando loro l'assenza di pari opportunità, e smorzando aspettative troppo alte perché possono provocare disagi di tipo socio-esistenziale nell'impatto con la realtà; dall'altra, possono incitarli per una mobilità ascendente in modo forzato, magari incidendo sulla salute psichica dei figli.

Certe situazioni di conflitto, in cui il figlio o la figlia, sollecitati dai coetanei italiani, arrivano perfino a denunciare i propri genitori per alcune prescrizioni normative, approfondiscono il senso di estraneità dei genitori rispetto alla società italiana. Essi vedono, infatti, le sue leggi e i servizi come responsabili dell'allontanamento dei propri figli. Già prima di arrivare a queste fasi critiche, alcune testimonianze rilevano che alcuni genitori si sentono minacciati dalle istituzioni, poiché percepiscono una loro "ostilità", soprattutto verso la mentalità che esprimono giacché considerata come "opprimente" verso i figli²⁹. Tra le buone prassi, allora, si auspica un'attenzione maggiore dei servizi a cercare rapporti positivi con le famiglie di immigrati, per scongiurare il rischio che si possano isolare creando, così, sacche di marginalità e accentuando tensioni sociali.

Interessante è stato indagare sulle percezioni e sui discorsi elaborati dai giovani stranieri stessi, impegnati a negoziare la propria posizione all'interno della cerchia di connazionali e della società autoctona nel tentativo di costruire la propria identità nell'ibridazione di molteplici aspetti. Se il fatto di avere un'identità eterogenea non è un aspetto esclusivo dello straniero, va riconosciuto come tali giovani crescano in contesti diversi e a volte opposti nel rimando a codici valoriali e comportamentali differenti. L'origine diversa rispetto ai coetanei italiani nelle prassi quotidiane viene ora subita (da alcuni di essi), come identificazione ascritta, e ora ricostruita come forza in senso oppositivo, soprattutto in presenza di caratteri distintivi visibili. Essere italiani e stranieri, soprattutto di colore, allora, può significare dare enfasi ancora a due categorie che si

²⁹ La mediatrice intervistata, nella lettura di questi casi, piuttosto diffusi a suo giudizio nella realtà veronese, invita ad una riflessione sull'automatismo di certe tutele e applicazioni della legge da parte dei servizi sociali, che non cercano sempre di ricucire situazioni di rottura e preferiscono accogliere in comunità apposite queste ragazze in fuga da un conflitto intergenerazionale.

escludono reciprocamente. L'indagine ha fatto emergere come tali giovani costruiscano discorsi che li mostra partecipi e attivi dei processi di socializzazione, con pratiche di resistenza e opposizione qualora avvertano reticenze o aperta ostilità da parte del mondo degli adulti e a volte anche di coetanei (connazionali e italiani). Le interviste mostrano per lo più giovani maturi e consapevoli delle risorse e dei limiti della loro condizione di stranieri, perché tali ancora si sentono. La tipologia di assimilazione più diffusa tra gli intervistati sembra essere l'acculturazione selettiva, dove si fanno coesistere la lingua di appartenenza e quella italiana, mantenendo un equilibrio tra innovazione e salvaguardia dell'eredità culturale negli aspetti considerati più significativi. Ma, come si è visto, vi sono anche casi di resistenza all'acculturazione o, all'opposto, di rifiuto dei modelli culturali e comportamentali proposti dai genitori e dalla comunità di connazionali.

Ascoltando questi giovani stranieri emerge chiaro, dopo un primo tentativo di minimizzare la propria diversità come ovvia, come essi abbiano dovuto faticare per negoziare costantemente una identità che spesso è già fragile nel processo di definizione della crescita, a partire da contesti in qualche modo protetti come la scuola. Le modalità di ingresso nel nostro paese a volte sono determinanti per caratterizzare una partenza svantaggiata, ma poi interviene una ricezione poco attiva del tessuto sociale locale che la società ospitante e le politiche dovrebbero riconsiderare. L'assimilazione culturale innesca, in alcuni, una maggiore presa di coscienza della discriminazione in campo socio-economico, venendo a costituire paradossalmente la sponda da cui rafforzare l'identità etnica.

È tuttavia da sottolineare come l'indagine ha mostrato tutta la varietà delle traiettorie inclusive e delle modalità di assimilazione non solo rispetto alle seconde generazioni di diversa provenienza e di differenti condizioni socio-economiche, ma anche rispetto alla processualità della costruzione di un'identità fluida nella fase della crescita; ciò con inevitabili mutamenti di percezioni e valutazioni a seconda dei contesti e degli interlocutori. Di qui un'ulteriore conferma di come l'etnicità sia una costruzione simbolica all'interno di determinazioni socio-culturali e storico-politiche, e di come essa venga rielaborata e/o "inventata" dai diversi attori sociali nelle circostanze definite dall'esperienza migratoria.

Bibliografia

- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2006a), “Il Futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall’immigrazione nella società italiana dei prossimi anni”, in M. Ambrosini e S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Ed. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Ambrosini M. (2006b), “Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia”, in Valtolina G.G. e A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L’esperienza dell’immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Andall J. (2002), “Second generation attitude? African–Italians in Milan”, *Journal of ethnic and migration studies*, XXVIII, n.3: 389–407.
- Barbagli M. (2002), *Immigrazione e reati in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Bindi L. (2005), “La Questione”, in *Uscire dall’invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Rapporto Caritas italiana e Unicef Italia, Roma.
- Cesari Lusso V. (1997), *Quando la sfida viene chiamata integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani “figli di emigrati”*, NIS Roma.
- Demarie M. e S. Molina (2006), “Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano”, in M. Ambrosini e S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Ed. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Fabietti U. (2005), *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2000), “Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca”, in AA.VV. *Costruire spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Milano Centro Ambrosiano.
- Foucault M. (1981), “The Other of Discourse” in R. Young (ed.), *Untying the Text: A Post–Structuralist Reader*, Boston and London: Routledge & Kegan Paul.

- Nanni W. (2005), “Minorenni stranieri e criminalità”, in *Uscire dall’invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Rapporto Caritas italiana e Unicef Italia, Roma.
- Portes A. and J. Borocz (1989), “Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants and Modes of Incorporation”, *International Migration Review*, vol. 23, n. 3: 606–630.
- Portes A., P. Frenandez–kelly e W. J. Haller (2006), “L’assimilazione segmentata alla prova dei fatti: la nuova seconda generazione alle soglie dell’età adulta negli Stati Uniti”, in M. Ambrosini e S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Ed. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Roy O. (1991), “Ethnicité, bandes et communautarisme”, in *Esprit* n. 2.
- Rumbaut (1997), “Assimilation and its discontents: between rethoric and reality”, in *International Migration Review*, vol. 31, n. 4: 923–960.
- Semi G. (2004), *Il multiculturalismo quotidiano. Porta Palazzo tra commercio e conflitto*, Tesi di dottorato in Sociologia, Università di Torino, Torino.
- Simon P. (2000), “Les jeunes issus de l’immigration se cachent pour vieillir”, in *Ville–Ecole Integration Enjeux*, n. 121: 23–38.
- Stella R. e F. Zaltron (2006), *Famiglie immigrate: la costruzione delle responsabilità genitoriali*, Centro Regionale di Documentazione e Analisi sulla Famiglia, Imprimenda, Padova.
- Tiso P. (2004), *Ragazzo straniero tra scuola e territorio. Un approccio integrato*, Centro Servizio Volontariato della Provincia di Padova, Collana Elementi, Arti Grafiche Padovane, Saonara (Pd).
- Touraine A. (1991), “Face à l’exclusion”, in *Esprit*, n. 2.
- Valtolina G.G. (2006), “Modelli di integrazione e sviluppo dell’identità”, in Valtolina G.G. e A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L’esperienza dell’immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Zhou M. (1997), “Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation”, *International Migration Review*, vol. 31, n. 4: 975–1008.