



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI  
ED ECONOMICHE

Tesi di dottorato in  
Sistemi Sociali, Organizzazione e Analisi delle  
Politiche Pubbliche  
SSOAPP – XXV ciclo

**Giovani migranti alla *prova*. Biografie in  
costruzione**

---

Marina Dello Russo

Tutor: Prof.ssa *Letteria Fassari*





"Barka" di Sisley Xhafa



## Indice

Introduzione .....	9
Cap. 1 <i>Diverso da chi?</i> .....	23
1.1 Come riconoscere le differenze culturali?	
1.1.1 Le teorie della differenza e la svolta cosmopolita	
1.1.2 Il paradigma del multiculturalismo e la sua crisi	
1.1.3 I limiti della prospettiva liberale: le rivolte delle <i>banlieues</i> francesi	
1.2 Il “triangolo delle differenze” di M. Wiewiorka	
1.3 Le ricerche italiane sui migranti di seconda generazione e la differenza culturale	
Cap. 2 Conoscere per <i>esperienza</i> .....	61
2.1 Il declino delle istituzioni	
2.2 La pertinenza degli strumenti analitici	
2.3 La sociologia dell' <i>esperienza</i>	
2.4 Lo scorrere quotidiano dell' <i>esperienza</i>	
2.5 Perché l' <i>esperienza</i> dei giovani migranti?	
2.6 Cos'è l' <i>esperienza sociale</i> ?	

Cap. 3. *L'esperienza sociale* dei giovani migranti .....89

3.1 Lo sforzo riflessivo

3.2 Il polo dell'integrazione

3.2.1 La famiglia

3.2.2 Tra i banchi di scuola: "la scuola significa lavoro"

3.2.3 La religione

3.2.4 Spazialità metropolitane: attraversamenti e estraneazioni

3.3 Il polo della strategia

3.3.1 Il lavoro prioritario

3.3.2 La cittadinanza come "pacchetto possibilità"

3.4 Il polo della soggettivazione

3.4.1 Lo sguardo dell'altro: la lingua come *prova* e come risorsa

3.4.2 Amici ma non troppo

3.4.3 Amore, sesso e virtualità

3.4.4 Il corpo

3.4.5 Il web: soggettivazione nella virtualità e reinvenzione della comunità

3.4.6 Ibridismo dei consumi e tempo libero

3.4.7 Né rosa, né nero. Il futuro non detto, il futuro fantastico	
Riflessioni conclusive .....	227
4. Appendice metodologica .....	251
4.1 Il problema d'indagine	
4.2 L'impianto metodologico: gli strumenti di rilevazione e di analisi delle narrazioni	
4.3 Mappa delle proprietà	
4.4 La tipizzazione	
4.5 I giovani intervistati "in numeri"	
5. Appendice dei dati quantitativi .....	269
5.1 Analisi quantitativa del fenomeno in Italia	
5.2 Gli studenti di origine straniera in Campania	
Bibliografia .....	295
Ringraziamenti .....	319





## Introduzione

*Ho letto questa sera sull'Espresso l'articolo di uno psicologo  
che consiglia alla gente di cambiare nome ogni tanto,  
perché questo crea un equilibrio tra le varie personalità  
che vivono in conflitto dentro ognuno di noi*  
[da "Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio"  
di Amara Lakhous]

La sociologia contemporanea, già da molti anni, tratteggia la società nei suoi aspetti di dissoluzione di quello che era l'ordine societario caratterizzato dalla convergenza tra esperienza soggettiva e mondo sociale. In altre parole, le forze del mercato e della globalizzazione hanno portato, nella contemporaneità, ad assistere alla fine dell'esperienza della modernità societaria.

Con l'avvento della globalizzazione e con la crisi delle ideologie totalizzanti, infatti, si assiste all'accentuazione del processo di *individualizzazione* (Beck, 2000) e allo sviluppo di una società singolarizzata (Martuccelli, 2010, 2006) dove si attribuisce sempre maggiore importanza all'autorealizzazione individuale e all'esaltazione della singolarità e della differenza di tipo soggettivo in opposizione ai sistemi collettivi e all'autorità degli ordini istituzionali costituiti (Crespi, 2011).

La globalizzazione più che indicarci una direzione ci informa sulla fine degli equilibri societari (Giaccardi, Magatti, 2001), sulla rottura che si realizza tra attore e sistema e quindi sulla dis-integrazione, ma non ci assiste nella comprensione di un nuovo rapporto, ovvero

quello che si definisce tra fra soggetto<sup>1</sup> e globalizzazione (Wieviorka, 2008). Lo spazio dei problemi diventa più ampio e radicalizzato nel senso che la questione tipicamente sociologica della tensione tra attore e sistema rende ancora più pertinente una focalizzazione della relazione tra struttura sociale e forma culturale, inoltre, in uno scenario così delineato, appare significativo volgere lo sguardo alla dimensione creativa dell'azione soggettiva.

Proprio la dissoluzione del sociale, con l'indebolimento della morsa istituzionale, però, dà voce all'esperienza degli stessi attori sociali che manifestano preferenze multiple e mutevoli. E' innegabile, infatti, che l'esperienza della crisi e della frammentazione societaria produca anche un ampliamento dei margini di azione e di opportunità di sperimentazione individuale. I soggetti sono infatti più liberi di autodeterminarsi, anzi, da un certo punto di vista, la stessa libertà è un obbligo. In tal senso l'esortazione a impegnare il sé, a motivarsi, a progettare la propria vita e il proprio destino diventano permanenti (Dubet 2002, p. 363).

E' in questo spazio che le identità culturali possono rappresentare degli strumenti di difesa contro le forze della globalizzazione che minacciano l'integrità personale e la proiezione creativa verso il futuro (Ibidem). Ma è ancora in questo stesso spazio che esse

---

<sup>1</sup> La soggettività è innanzitutto il luogo di un'esigenza di sopravvivenza, la necessità del distacco, il rifiuto di vedersi invadere da elementi incontrollabili. E' soprattutto l'affermazione dell'autonomia della persona e del suo contesto corporale (Wieviorka, 2002; Touraine, 1993).

possono configurarsi come *atout* strategici per entrare nel gioco della società o possono consentire il ritorno alla società con una creatività prima co-stretta dentro la morsa dell'orientamento societario. La produzione di cultura identitaria, che Carnoy (2000) chiama *self-knowledge* (sia essa religiosa, etnica, razziale o di genere, e sia essa locale, regionale o globale), in alcuni casi rappresenta, infatti, l'antidoto più efficace per affrontare la complessità del mercato globale che, in assenza di risorse per affrontarla viene, di fatto, subita. Sia l'assimilazione che il ripiegamento sono derive che vedono il soggetto soccombere a forze che non contemplanò una distanza fra i soggetti e il sistema sociale; ma il soggetto può rispondere anche con la forza di cui dispone e ritornare alla società con maggiore creatività.

Se è vero, come dice Touraine (2008), che alla decomposizione il soggetto può reagire, contrapponendosi agli orientamenti e alle norme (spesso contrastanti), allora, da questa posizione, l'allentamento della tensione societaria è un'opportunità per il soggetto che, pur vivendo l'esperienza sociale come una *prova* (Martuccelli, 2006) o come un dramma, intende combinare il bisogno di appartenenza, di riconoscimento e di merito e, al tempo stesso, custodire il vissuto perché abbia un senso personale (Touraine, 1993).

L'obiettivo della ricerca condotta e di seguito descritta, è proprio cogliere la tensione che ciascun attore sperimenta nel tenere insieme il bisogno di sentirsi parte di una collettività (e quindi di rispondere alle pressioni sociali) con le produzioni di sé in quanto

soggetto. La cultura, come si tenterà di mostrare, è anche e soprattutto produzione di sé, in cui questa produzione sta nel risolvere creativamente la perenne tensione tra riconoscimento, uguaglianza e soggettivazione. Il soggetto si muove tra il rischio di essere spersonalizzato, schiacciato dal mercato e dalle comunità, ma può essere anche resistente verso tutte quelle forze che cercano di sopraffarlo (Touraine, 2008).

L'orientamento scelto è quello di interpretare nella contemporaneità, alla luce del declino delle istituzioni dello Stato-nazione e dell'affermarsi potente della logica di mercato, la differenza culturale e, in particolare, come questa sia sperimentata quotidianamente dai giovani migranti di seconda generazione o generazione 1.5 dal momento che, come afferma Dubet (2009), l'immigrazione rivela in modo netto le trasformazioni di un meccanismo di integrazione sociale e di una narrazione che è stata idealizzata. Sono questi giovani, infatti, che a causa del ritirarsi dello Stato sociale e quindi del minore investimento nell'educazione formale e nei processi socializzativi, uniti all'incapacità di sviluppare un'integrazione fra competenze e mercato del lavoro, si presentano come identità a rischio. Identità cioè, che trovandosi dislocate sia rispetto al mondo globalizzato, sia rispetto allo Stato, possono trovarsi in bilico tra il ripiegamento comunitario e la perdita dell'esperienza di sé intesa come sradicamento e sottomissione al dominio del mercato.

Al centro di questo contributo vi è, quindi, *l'esperienza sociale* intesa come combinazione di logiche d'azione che lega l'attore

sociale a ciascuna dimensione del sistema. L'attore è tenuto ad articolare tensioni d'azione differenti, ed è la dinamica generata da questa attività che costituisce la soggettività stessa dell'attore e la sua riflessività (Dubet, 1994). L'esperienza non è più data da un valore normativamente determinato, ma è il prodotto di numerosi fattori sempre in tensione, che tentano di mantenere in equilibrio il bisogno di integrazione e il desiderio dell'affermazione di un'identità autonoma e indipendente.

Il progetto di ricerca risulta così strutturato: il primo capitolo offre una riflessione sul dibattito internazionale in merito al tema del riconoscimento della differenza culturale in quest'epoca in cui la fine della modernità societaria si accompagna all'emergere di una società sempre più singolarizzata; successivamente sono approfonditi i contributi scientifici nazionali (Colombo, 2010a, 2010b; Leonini, Rebughini, 2010; Colombo, Semi 2007; Colombo M., 2004; Besozzi, 2006; Giovannini 2003; Queirolo Palmas, 2009; Spreafico, 2005) sul tema dell'esperienza dei giovani migranti, mettendone in luce i punti di forza e gli interrogativi ancora aperti. I contributi di ricerca e gli studi condotti hanno consentito la predisposizione di una mappa delle teorie della differenza chiamate in causa per spiegare la differenza culturale. Sono stati esplorati, quindi, l'approccio differenzialista (Brubaker, 2001), il modello dell'assimilazione segmentata (Portes et al., 2004), il modello del transazionalismo (Vertovec, 1999) e quello del cosmopolitismo (Beck 2005, 2003; Benhabib, 2005). Quest'ultimo in particolare è stato approfondito perché rappresenta un

tentativo di superare il tradizionale dibattito tra la posizione multiculturale e quella liberale a cui queste teorie si ispirano. Il cosmopolitismo è allo stesso tempo un concetto *pre-nazionale* e *post-nazionale* (Beck, 2005, 2003), valica i confini dello Stato-nazione e permette a ciascuno di trovare una via per affermare se stesso nella sua differenza. Valorizza, quindi, le differenze culturali - così come sostenuto dalla prospettiva multiculturale - ma mantiene il primato dell'individualismo liberale mettendo in luce come gli attori accettino sempre meno di rientrare in una categoria come quella nazionale. Il meticciato, ovvero, la possibilità di mescolare più aspetti culturali in maniera creativa, chiama in causa sicuramente la soggettività e l'autonomia degli attori sociali, ma presenta anche dei limiti come non sapere chi essere o dove stare. Da una parte, quindi, è una ricchezza, ma dall'altra può essere fonte di grandi inquietudini esistenziali (Wieviorka, 2007).

Il secondo capitolo è dedicato a esplicitare la concettualizzazione analitica che è alla base della ricerca empirica: il concetto di *esperienza*. Dopo un'analisi socio-storica delle accezioni date al concetto di esperienza grazie al lavoro di ricognizione offerto da Jedlowski (2010, 2005), si è valorizzato il contributo di Dubet (1994, 2002). Dubet intende per esperienza la combinazione di diverse logiche di azione che l'attore "faticosamente" tenta di tenere insieme al fine di costituirsi come soggetto. Le logiche distinte da Dubet sono *l'integrazione*, la *strategia* e la *soggettivazione*. Se nella logica dell'*integrazione*, l'attore è definito in base alle proprie appartenenze volte a mantenere o rinforzare

una società e si riconosce nel ruolo ricoperto all'interno della società, nella logica della *strategia* l'attore non vuole essere integrato ma agisce in termini di calcolo, cercando di realizzare i propri interessi e di vedersi riconosciuti per il proprio merito in una società vista come un "mercato" in cui esiste una competizione per l'ottenimento di beni (denaro, potere, riconoscimento). E', però, nella terza logica, quella della soggettivazione, che l'attore prevale rispetto al sistema. Il soggetto, infatti, non vuole totalmente inserirsi in una "comunità calda e totalizzante" (Touraine, 1993), né vuole totalmente agire in modo strategico, ma vuole essere il soggetto protagonista della propria esistenza. Il soggetto non si identifica né nel ruolo dell'integrazione, né negli interessi della strategia, ma si orienta verso una rappresentazione della propria creatività, della propria libertà e della propria autenticità.

Il concetto di *esperienza* costituisce, così, un modo per riflettere sull'influenza del mondo sociale sull'azione individuale ma anche sul processo di affermazione di sé come soggetto.

Il riferimento all'*esperienza* si è rivelato molto utile sul piano metodologico poiché ha consentito di stare "dalla parte dei soggetti", cercando di comprendere la loro personale visione del mondo e di cogliere le dimensioni centrali della loro esistenza. Ha permesso, inoltre, da un lato di cogliere le implicazioni soggettive del processo di ristrutturazione della relazione spazio-tempo nell'era della globalizzazione, e dall'altro, di chiamare in causa continuamente la responsabilità che il soggetto ha in un mondo

dove è obbligato a fare continuamente delle scelte nella propria vita quotidiana.

Il terzo capitolo rappresenta il cuore della ricerca; è qui, infatti, che è esplorata l'*esperienza* dei giovani migranti, raccolta attraverso la realizzazione e l'analisi di interviste in profondità. Le narrazioni sulle dimensioni della quotidianità (Colombo, Semi, 2007; Jedlowski, 2000; Jedlowski, Leccardi, 2003), hanno consentito di cogliere la complessità di tale esperienza e in particolare la tensione mai risolta tra i diversi poli che la compongono. Il rapporto con gli intervistati è stato tutto volto a indagare la loro esperienza quotidiana (più che le loro rappresentazioni) così si è tentato di dirigere il racconto verso le pratiche quotidiane: come trascorrono il proprio tempo, che rapporto hanno con la famiglia, con la scuola, con la religione, che concezione hanno del lavoro e che progetti hanno, quali sono le loro relazioni amicali e sentimentali, che utilizzo fanno dei *media* e dei *new media*.

Nell'analisi delle interviste, in prima istanza è stata argomentata la tesi dell'integrazione, rilevando così, come da una certa posizione analitica le istituzioni restino al centro della vita dei soggetti, svolgano la funzione di produrre significati almeno parzialmente congruenti con i vissuti degli individui. La lettura, considerando l'integrazione come unica logica, è però risultata incompleta e per questa ragione, in seconda istanza, si è volto lo sguardo verso gli elementi significativi che descrivono altre logiche rispetto a quella dell'integrazione: è stata esplorata, allora, la spinta strategica che anima i giovani intervistati e che li spinge a cercare un posto nella



società italiana e, infine, il mondo soggettivo degli attori: gli amici, l'amore, i gusti, le preferenze, i sogni.

Come vedremo (§ 2), la distinzione di queste logiche è un artificio analitico proposto da Dubet (1994, 2002) utile per leggere la contemporaneità, per restare dentro i confini del mondo ancora istituzionalizzato e cogliere i processi di significazione emergenti per la riappropriazione di un significato personale attribuito all'esperienza sociale e alle *prove*<sup>2</sup> comunitarie (Martuccelli, 2006); ma non si sostiene qui una coincidenza tra logiche e dimensioni esplorate. L'analisi di alcune dimensioni piuttosto che di altre permette di far emergere e di comprendere più facilmente una o più logiche che però restano nella realtà sempre legate e intrecciate tra loro e che solo insieme danno vita all'esperienza sociale.

In particolare, come si è indagata la tensione tra attore e sistema? Prima di tutto guardando al mondo istituzionale, al fine di cogliere se i ragazzi ascoltati avvertano la crisi di legittimità della sfera istituzionale. Nonostante l'indebolimento e la fragilizzazione delle istituzioni, queste restano tasselli importantissimi nella vita degli individui perché continuano ad offrire almeno una traccia del programma istituzionale.

---

<sup>2</sup> Martuccelli definisce le *prove* "sfide storiche, socialmente prodotte, distribuite in modo non uniforme, che gli individui sono costretti ad affrontare; esse non sono indipendenti dagli spazi sociali, ma sono eterogenee come gli spazi stessi; molto spesso esse spiegano i sentimenti ambivalenti e contrastanti che gli attori sociali provano" (p.12).

*Famiglia, scuola, religione, città* (intesa come spazio sociale) rappresentano una realtà riconoscibile dal punto di vista valoriale e culturale o non costituiscono più un fattore di stabilità e di intermediazione tra la vita personale e quella collettiva? Partecipano al processo di costruzione di significati? O i soggetti realizzano tali significati in maniera più o meno autonoma e consapevole?

Restando sempre nell'ambito delle istituzioni societarie, si è volto lo sguardo anche al mondo del *lavoro* e alla *cittadinanza*, ambiti che permettono di osservare il bisogno di posizionarsi nella società attraverso criteri come il merito e l'uguaglianza e di vedersi riconosciuti come individui e il tentativo di costruirsi un futuro sociale. Sono ambiti rilevanti nel continuo processo di significazione? Si presentano come poli verso cui orientare strategie e progettualità? O lasciano intravedere una debole tensione verso altre logiche?

Infine si è guardato a quegli ambiti di vita in cui il soggetto ha più margini per esprimere se stesso, la propria unicità, la propria *differenza: lingua, amicizia, amore, corpo, media, consumi, progetti*. L'ipotesi di partenza è stata quella che il polo della soggettivazione (dove converge il desiderio di costruirsi una vita personale) è quello che meglio definisce l'identità culturale dei giovani migranti, ma è davvero così? I ragazzi ascoltati manifestano preferenze, gusti, valori che lasciano intravedere il desiderio di essere riconosciuti per la propria autenticità? O la perdita di significato del mondo istituzionale ha delle ripercussioni anche sul

piano individuale indebolendo l'azione stessa del soggetto a manifestare se stesso? Lo stare dentro la differenza si traduce in una produzione di significati personali? E quanto questi si traducono in azione?

In conclusione, la lettura dell'esperienza sociale dei giovani migranti ha permesso di andare oltre lo spazio sociale istituzionalizzato e di intercettare le nuove coordinate dell'esperienza che ri-definiscono il rapporto tra soggetto e dimensione sociale.

La dimensione sociale non è certo scomparsa, ma le istituzioni perdono la loro legittimità e l'esperienza appare fortemente frammentata, radicalizzando così gli aspetti tipici della modernità di cui ha parlato Simmel già all'inizio del secolo scorso (Simmel, 1903). E' in un tale contesto istituzionale, non più unitario e coerente e sempre meno in grado di contenere e ricomporre l'esperienza, che si realizza una pluralizzazione delle sfere di vita. E' questo uno dei motivi che ha spinto a stare il più possibile vicino ai soggetti che si trovano a dover scegliere e a dover costruire la propria esistenza conferendovi un senso e un ordine temporale in presenza di una sovrabbondanza di stimoli e del contemporaneo sgretolamento dei criteri di orientamento condivisi.

Alla fine del lavoro sono poste due appendici: la prima è di tipo metodologico e spiega nel dettaglio le tecniche di raccolta e di analisi dei dati utilizzate al fine di cogliere l'unicità della dimensione quotidiana dell'esistenza e la percezione soggettiva della realtà sociale; la seconda offre il quadro di riferimento

“macro” relativo alla presenza ed alla distribuzione dei giovani migranti nel territorio italiano e nelle scuole del territorio di riferimento.

Come messo in luce dalle ricerche in questo campo, anche in questo lavoro, emerge la dimensione della pluri-appartenenza e dell’ibridazione; ma la prospettiva adottata, quella cioè dell’attore sociale e del Soggetto (sulla quale si concentra la riflessione teorica di Alain Touraine e del *Centre d’Analyse et d’Intervention Sociologiques*<sup>3</sup>), ha consentito di avvicinarsi maggiormente ai soggetti cogliendone la profonda inquietudine (Wieviorka, 2007).

L’esperienza di ricerca si è rivelata molto preziosa: se da un lato ha valorizzato i contributi scientifici nazionali che hanno ben messo in luce il ruolo giocato dalla famiglia, dalla scuola e dalle altre istituzioni in relazione al riconoscimento della cittadinanza, dall’altro ha consentito di riflettere sulle conseguenze del processo di de-istituzionalizzazione in termini di individualizzazione della vita sociale e di frammentazione dell’esperienza personale. L’individuo, che non deve più sottostare in maniera rigida a tutta una serie di imperativi istituzionali tipici della modernità societaria, ha dei margini molto più ampi per scegliere la propria identità e costruire la propria biografia.

L’intervista ha rappresentato per molti il primo momento di riflessività sul proprio vissuto ed è stata un momento

---

<sup>3</sup> In particolare F. Dubet, D. Martuccelli, M. Wieviorka, A.L. Farro.

particolarmente intenso da un punto di vista emotivo sia per i ragazzi ascoltati che per me ricercatrice che mi sono fatta carico della loro emozione. Al fine di cogliere l'unicità di ciascuna biografia si è lasciato il dialogo libero di fluire, offrendo solo un sostegno ai ragazzi nella complessa ricostruzione della propria esperienza sociale. Una ricostruzione complessa perché la gran parte dei ragazzi ascoltati ha manifestato una difficoltà nel parlare di sé. Questo per vari motivi: sicuramente era la prima volta che a questi ragazzi era richiesto di dare unitarietà a eventi, accadimenti, routine che potevano sembrare apparentemente slegati tra loro; inoltre, l'erosione della modernità societaria e la grande frattura (che ne è seguita) tra i movimenti sociali e la storia individuale, ha reso complicato per i giovani intervistati ricondurre i percorsi individuali agli eventi di portata sociale. Se la modernità societaria garantiva a ciascuno una chiara collocazione nel sistema sociale e una rete di significati che facilitavano l'intreccio tra dimensione personale e dimensione societaria, con lo sgretolamento di questo tipo di società si assiste ad un disallineamento tra vita individuale e vita collettiva. Anche l'accelerazione della vita quotidiana, l'incertezza del futuro e i deboli legami che collegano il passato al presente, hanno fortemente inciso, portando questi ragazzi a rivolgersi al presente, un presente sempre più esteso (Leccardi, 2009) e sempre più caricato di significato.

Se è stato complesso, quindi, riuscire a cogliere la concezione del mondo degli adolescenti coinvolti, perché i ragazzi sono stati in alcuni casi sfuggenti, la interviste sono risultate allo stesso tempo

particolarmente pregnanti e significative perché hanno mostrato chiaramente la difficoltà e spesso il rifiuto di “sostare su se stessi” e soprattutto di scoprirsi e manifestarsi.

## Cap. 1 *Diverso da chi?*

*La solitudine non è mai con voi,  
è sempre senza  
di voi  
e soltanto possibile con un estraneo attorno:  
luogo o persona che sia,  
che del tutto vi ignorino,  
che del tutto voi ignoriate,  
così che la vostra volontà  
e il vostro sentimento restino sospesi e smarriti  
in un'incertezza angosciosa e,  
cessando ogni affermazione di voi,  
cessi l'intimità stessa della vostra coscienza.  
[da "Uno, nessuno e centomila"  
di Luigi Pirandello]*

### 1.1 Come riconoscere le differenze culturali?

In ambito internazionale ci si interroga da tempo sulle questioni relative alla costruzione dell'identità dei soggetti migranti e del riconoscimento delle differenze, anche perché, rispetto all'Italia, paesi come la Francia, la Germania, l'Inghilterra, presentano una tradizione migratoria più lunga.

I dibattiti relativi all'immigrazione hanno dedicato sempre più spazio al tema della differenza culturale e alle tensioni che spesso ne derivano, questo perché, se inizialmente le società di arrivo accoglievano gli immigrati solo per ragioni economiche senza preoccuparsi delle dimensioni culturali e politiche di questa accoglienza, oggi tale comportamento risulta inaccettabile e, nella gran parte dei casi, superato. Tutti i gruppi culturali richiedono, in

misura maggiore o minore, il riconoscimento delle identità culturali.

Wieviorka in un contributo del 2002 distingue due modalità con cui i movimenti culturali richiedono il riconoscimento di identità culturali:

- la prima modalità rimanda all'immagine di un'affermazione culturalmente netta ma socialmente poco marcata; le identità, quindi, chiedono di essere riconosciute senza far riferimento alla dimensione sociale;
- la seconda modalità, invece, coniuga le domande culturali con le rivendicazioni sociali. Spesso questa integrazione di una logica culturale e di una logica sociale è una modalità adottata dai gruppi o dai soggetti che subiscono una discriminazione, ed accade che in nome di una differenza culturale una persona o un gruppo siano maltrattati socialmente.

A partire dagli anni '70, però, ed in seguito alla crisi petrolifera, la crescita delle disuguaglianze, la precarizzazione, la destrutturazione del rapporto salariale, la disoccupazione, hanno profondamente indebolito la spinta delle identità culturali così che "nel contesto della nuova questione sociale, il culturale ed il sociale si ritrovano immediatamente mescolati" (Ibidem, p. 37) e le domande culturali diventano indistinguibili dalle rivendicazioni di carattere sociale.

Se fino ad allora la sociologia classica aveva costantemente affermato la corrispondenza tra la società, lo Stato e la nazione, e



quindi aveva sostenuto una concezione di identità totalmente plasmata dal sistema sociale nel quale si era inseriti, dagli anni '70 in poi ed in seguito ai processi di globalizzazione questa corrispondenza è stata messa in discussione.

Dopo la pubblicazione dell'opera di Rawls *Teoria della giustizia* (1971) si possono distinguere due posizioni che si pongono in modi profondamente diversi rispetto al tema del riconoscimento delle differenze culturali: i *communitarians* (comunitaristi) e i *liberals* (liberali).

I *communitarians*, partendo dal presupposto che ogni persona può riferirsi fin dalla prima infanzia ad una cultura, ritengono che le culture minoritarie debbano essere riconosciute e non ignorate o disprezzate. In materia di istruzione questo orientamento propone il rispetto dei particolarismi culturali a scuola, soprattutto nella scuola pubblica. I comunitaristi non predicano il "comunitarismo" (cioè il riconoscimento di comunità ciascuna con il proprio diritto e con le proprie modalità di vita collettiva), ma reclamano il riconoscimento delle identità particolari per loro stesse ma anche in nome dei valori universali.

I *liberals*, invece, sostengono che la costruzione degli individui in soggetti non abbia bisogno di poggiarsi su culture etniche o razziali, gli individui sono formati al di fuori della loro appartenenza alla società e i principi di giustizia sono universali e devono essere fissati a partire dalle concezioni del "giusto".

Non bisogna cadere nel rischio di semplificare troppo le due posizioni contrapponendo coloro che reclamano maggior rispetto

per i particolarismi culturali nello spazio pubblico e coloro che, invece, vi vedono un pericolo o una fonte di regresso politico; per quanto le posizioni dei comunitaristi e dei liberali si collochino in maniera diametralmente opposta, in realtà entrambe le correnti si interrogano su una medesima questione e cioè cosa sia meglio promuovere quando s'intende favorire la formazione e l'affermazione del soggetto in una determinata società: il riconoscimento di particolarismi culturali e sociali o il primato dei valori universali? (Wieviorka, 2002).

Il dibattito tra comunitaristi e liberali è tuttora irrisolto nonostante queste concezioni siano state il riferimento di successivi contributi nella filosofia sociale e abbiano rappresentato la dimensione teorica per la definizione di modelli di convivenza.

Nei prossimi paragrafi si approfondiranno i modelli che fanno riferimento a queste due concezioni, e in particolare la prospettiva cosmopolita che propone una sintesi tra la valorizzazione dell'appartenenza comunitaria e il mantenimento del primato dell'individualismo liberale.

### 1.1.1 Le teorie della differenza e la svolta cosmopolita

A partire dagli anni '80, la certezza di un inserimento lineare dei migranti nelle società di arrivo, si è pian piano fragilizzata (Priore 1979; Gans 1992) per lasciare il posto a posizioni più flessibili che

intravedono anche modalità profondamente personali “di entrare a far parte” e “di sentirsi parte” delle società di accoglienza; così il dibattito teorico, sulla base dei risultati delle ricerche empiriche, ha prodotto, più di recente, modelli che indagano il complesso processo di convivenza tra culture diverse distinguendo la posizione differenzialista, il modello dell’assimilazione segmentata, il modello del transazionalismo e quello del cosmopolitismo.

La posizione differenzialista (Brubaker, 2001) assume come principale focus analitico il mantenimento o il rafforzamento delle lingue e delle culture dei gruppi immigrati, le strategie e le politiche di riconoscimento e di rispetto delle tradizioni e delle religioni di ciascun gruppo minoritario. La differenza etnica, piuttosto che un vincolo da superare per un pieno inserimento sociale ed economico, è vista come una risorsa, un elemento costitutivo e irrinunciabile. E’ un elemento che fonda la possibilità del singolo di riconoscersi e di essere riconosciuto come individuo autonomo e capace di azione sociale. La differenza etnica tende così a essere considerata come un elemento che “spiega” il comportamento sociale, tende a divenire sinonimo di identità, di cultura e di appartenenza a un particolare gruppo sociale (Colombo, 2004).

L’assimilazione segmentata (Portes, 1996; Portes, Rumbaut, 2001; Portes et al., 2004) rivela come il processo di assimilazione sia necessario per favorire un miglioramento delle condizioni economiche e sociali dei soggetti di origine straniera. L’assimilazione economica e sociale, però, non sempre è

accompagnata da un processo di acculturazione (Portes et al. 2004; Foner 1997; Zhou 1997) così i legami con la cultura del proprio paese di origine rappresenta una strategia vincente per un'assimilazione economica di successo (ne è un esempio l'*ethnic business*). Questa prospettiva, pur condividendo con l'impostazione assimilazionista un orientamento strutturalista, considera il percorso di assimilazione delle seconde generazioni di immigrati un processo non lineare. I percorsi di assimilazione possono essere di tre tipi. Il primo tipo può essere ricondotto all'assimilazione pura, cioè di ascesa sociale e di "mimetizzazione" con la società di accoglienza; il secondo prevede un processo di assimilazione verso il basso, cioè verso i gruppi sociali marginali con conseguente scivolamento verso la povertà e l'emarginazione sociale (Colombo, Domaneschi, Marchetti, 2009); il terzo considera il tema dell'integrazione delle seconde generazioni di immigrati nello scenario più ampio delle grandi trasformazioni sociali come la globalizzazione e l'esperienza transnazionale. Quest'ultima ipotesi si ispira e si avvicina a quella che è stata definita la prospettiva transnazionale. Il transazionalismo mette in evidenza il diffondersi di una consapevolezza della multilocalizzazione (Vertovec, 1999) e del legame esistente tra gruppi e luoghi distanti e diversificati (Colombo, 2004). Le seconde generazioni sviluppano forme di identificazione complesse che risentono sia di flussi globali che di attaccamenti locali (Colombo, 2007). Ciò che avviene "qui" è comprensibile e possibile grazie a ciò che esiste lontano "da qui". Questa prospettiva, inoltre, evidenzia come, soprattutto tra i

giovani, i processi di costruzione dell'identità facciano spesso uso di elementi costitutivi provenienti da universi differenti e siano spesso consapevolmente selettivi, assemblati ed elaborati in forme autonome e inedite (Hall, 1992).

Di vedute ancora più ampie è la prospettiva cosmopolita (Beck 2005, 2003; Benhabib, 2005). Il cosmopolitismo intende sottolineare la creazione di uno spazio che, pur tenendo conto dei confini nazionali, li trascende. In questo contesto, le seconde generazioni di immigrati, negoziano e definiscono identità collettive che sono dissociate dalla cittadinanza etnica e culturale; prendono i loro simboli identificativi sia dal flusso culturale globale, sia dagli elementi distintivi delle nazioni di provenienza e di arrivo (Soysal, 2000). Le modalità attraverso cui la differenza e l'appartenenza divengono fattori rilevanti nella biografia individuale e nella storia dei diversi gruppi sociali non è completamente definibile dalla progressiva assimilazione nello stile di vita e di pensiero del gruppo dominante, ma possono essere comprese solo adottando un approccio processuale. L'attenzione alla dimensione processuale consente di mettere in luce l'importanza rivestita dalle scelte soggettive, dai contesti in cui si agisce, dall'intreccio di fattori che possono influenzare gli esiti del rapporto tra giovani immigrati e società di arrivo.

Per Beck (2005, 2003) una società cosmopolita è un insieme all'interno dei confini nei quali la diversità è riconosciuta. Se il multiculturalismo rispettava la diversità ma definiva ciascuno in base alla propria appartenenza culturale, il cosmopolitismo mette

in luce come le persone accettino sempre meno di rientrare in una categoria.

Il *leit motiv* del cosmopolitismo è proprio il riconoscimento della differenza; le differenze non vengono né ordinate gerarchicamente, né annullate, ma accettate come tali, anzi valutate positivamente. Il cosmopolitismo apprezza quello che nelle posizioni della diversità gerarchica e dell'uguaglianza universale viene escluso: percepire gli altri come diversi e uguali [...]. La diversità non viene più vista come un problema, ma come fonte di soluzione dei problemi (Beck, 2005, 2003).

Per Seyla Benhabib (2005) il cosmopolitismo - forma particolare del rapporto sociale con la differenza culturale - è “una delle parole chiave dei nostri tempi”, è allo stesso tempo in concetto *pre-nazionale* e *post-nazionale* (Beck, 2005, 2003), valica i confini dello Stato-nazione (oggi sempre più labili) e permette a ciascuno di trovare una via per affermare se stesso nella sua differenza e sempre nella consapevolezza della propria fragilità e della relativa dipendenza dagli altri e dai condizionamenti sociali (Crespi, 2011).

La maggiore velocità di spostamento fisico, i flussi di comunicazione sempre più intensi, e un'accresciuta capacità di mobilità virtuale e fisica sono le caratteristiche proprie della società globalizzata. Se da una parte la globalizzazione produce l'incremento dei flussi comunicativi e la possibilità di valicare i confini ridefinendo e rinegoziando lo spazio e il tempo sociale in cui la vita associata si svolge, dall'altra si assiste a una singolarizzazione dell'esperienza individuale, a una

frammentazione dello spazio e a una moltiplicazione dei punti di riferimento (Magatti, 2003). Con la contemporaneità si entrerebbe finalmente nel *regno della libertà* (Ibidem, p.50) in cui l'individuo cerca la propria collocazione in sistemi sociali e relazionali molto complessi. Così sul piano economico, la globalizzazione comporta una certa unificazione che a sua volta genera sul piano sociale ineguaglianze ed esclusione, mentre sul versante culturale questa delinea contemporaneamente una omogeneizzazione definita attraverso la generalizzazione del consumo e della comunicazione di massa, e una frammentazione di particolarismi identitari, un processo che Appadurai (2001) definisce "tensione tra omogeneizzazione e eterogeneizzazione culturale".

Non è raro, ad esempio, vedere gruppi di immigrati partecipare ad una vita locale (sul piano culturale, politico e sociale) ma iscriversi solo in maniera marginale nello spazio nazionale e per il resto appartenere ad una diaspora o restare legati al paese di origine (Wieviorka, 2002). Questo implica una ridefinizione del concetto stesso di differenza e un superamento delle tradizionali posizioni in merito all'accettazione della differenza. I valori comuni di riferimento non sono più stabilizzati in strutture istituzionali di riferimento (Touraine parla di de-istituzionalizzazione, 2009), risultano indeboliti e in contraddizione, e se da una parte questa libertà è foriera di nuove opportunità nel campo dell'autodeterminazione, dall'altra è all'origine di nuovi problemi e contraddizioni: assenza di certezze, insicurezza, solitudine, rischio. E' lo stesso concetto di identità che, con il processo di

globalizzazione, diventa scottante: tutti i punti di riferimento sono cancellati e le biografie diventano “puzzle dalle soluzioni difficili e mutevoli” (Bauman, 2003, p.55).

Appare chiaro come in un contesto tale l’individuo moderno non può più essere “costretto” in identità etniche riduttive, ma necessita di essere visto in tutta la sua complessità e ambiguità.

L’identità individuale è sempre più incerta e si riduce la quota di esperienza che ci lega a coloro che ci circondano (Sennett, 2006), così la stessa etnicità può essere vissuta in modi profondamente diversi. L’identità individuale resta fondamentale un prodotto *sociale*, ma, allo stesso tempo, permette all’individuo di prendere le distanze dai ruoli codificati nel suo contesto sociale e di elaborare, a partire dai condizionamenti materiali e culturali della sua esperienza di vita, una sua singolarità assolutamente irrinunciabile (Crespi, 2011).

Il cosmopolitismo permette di valorizzare le differenze culturali mantenendo il primato dell’individualismo liberale: il cosmopolita vive in un universo di identità culturali ma mantiene la propria soggettività, la propria autonomia, combina in maniera individuale le culture con le quali entra in contatto (Wieviorka, 2002, 2007).

La questione dell’identità dei migranti è esemplificativa del processo che ciascun individuo si trova ad affrontare in epoca post-moderna, risulta solo più complessa a causa della molteplicità dell’appartenenza e del riconoscimento - da parte della società di accoglienza - della loro differenza. Se la sociologia classica vedeva l’integrazione dell’immigrato come un processo a stadi che partiva



con l'inserimento nella vita economica, poi in quella politica, poi nella società civile (con i suoi ruoli e le sue norme) ed infine nella cultura, cioè nel campo dei valori condivisi da tutta la società, oggi questo modello appare disgregato di fronte alle richieste di riconoscimento di identità autonome, perché "l'identità è qualcosa che va inventata piuttosto che scoperta, [...] qualcosa che è ancora necessario costruire da zero o selezionare fra offerte alternative, qualcosa per cui è necessario lottare e che va poi protetto attraverso lotte ancora, l'identità è precaria e perennemente incompleta" (Bauman, 2003, p.13).

### 1.1.2 Il paradigma del multiculturalismo e la sua crisi

Sviluppatosi a partire dalla prospettiva comunitarista, il multiculturalismo accetta il principio di un rispetto democratico delle differenze culturali cercando di conciliare i diritti propri di gruppi particolari con la loro appartenenza ad uno Stato-nazione, la cui eterogeneità non deve impedire il rispetto dei valori universali (Wieviorka, 2002).

Vi sono due posizioni che sostengono il rispetto per le culture particolari: per un primo gruppo di autori l'obiettivo è la valorizzazione del soggetto individuale: per Kymlicka (1999), ad esempio, ogni persona ed ogni bambino deve poter crescere in un ambiente culturale stabile che gli permetta, in seguito, di costruire la sua esistenza e di fare le proprie scelte. Ciò che conta in questa

prospettiva è la capacità degli individui di costruirsi senza che il loro passato possa ostacolare questo processo, e non è particolarmente rilevante il tema della sopravvivenza o della riproduzione delle culture minoritarie. Per un secondo gruppo di autori (come Michael Walzer o Charles Taylor) la preoccupazione principale è la sopravvivenza delle culture particolari minacciate. Se pure risultano interessati al soggetto singolo ed alla sua formazione, questi autori, sono altrettanto sensibili alla difesa degli interessi particolari ed al tema stesso del riconoscimento delle culture minoritarie.

Il termine multiculturalismo viene spesso utilizzato in maniera confusa richiamando il registro della sociologia, della filosofia morale e delle scienze politiche, ma in realtà si inserisce in un solo registro che è quello delle modalità istituzionali, politiche e giuridiche. La differenza culturale non è dissociabile dalla questione sociale e dalle diseguaglianze sociali perché queste due dimensioni tenderanno sempre ad intrecciarsi, e la connessione tra l'ingiustizia sociale e la qualificazione culturale sembra essere la caratteristica essenziale del multiculturalismo.

Wieviorka (2002, 2007) distingue due tipi di multiculturalismo:

- Il *multiculturalismo integrato*
- Il *multiculturalismo separato*

Il *multiculturalismo integrato* (proprio del Canada, dell'Australia e della Svezia) associa il culturale ed il sociale, propone leggi o misure che implicano simultaneamente il riconoscimento culturale

e la lotta contro le diseguaglianze sociali (il caso Australiano per Wiewiorka si avvicina al *multiculturalismo totale* che abbraccia la giustizia sociale, l'eguaglianza civica, il riconoscimento di particolarismi culturali, l'integrazione della nazione, la democrazia, il progresso e lo sviluppo economico).

Il *multiculturalismo separato* si basa su un principio di dissociazione: si interessa della differenza culturale ma non contemporaneamente della questione sociale. Per quanto gli Stati Uniti siano spesso presentati come il paese del multiculturalismo per eccellenza, affrontano il riconoscimento sociale ed il riconoscimento culturale non simultaneamente ma ricorrendo a strumenti differenti.

Nelle sue dimensioni sociali il multiculturalismo si basa su un principio di equità che può sembrare mettere in discussione i valori universali del diritto e della giustizia: questo multiculturalismo, infatti, consiste nel dare mezzi preferenziali ai membri di gruppi svantaggiati. Il dibattito in cui si oppone equità ed uguaglianza non ha ragione di esistere se si pongono questi due termini su piani diversi e si considera l'uguaglianza come un fine e l'equità come un mezzo per raggiungerla.

Nato chiaramente in contrapposizione alla prospettiva assimilazionista, il multiculturalismo ha rappresentato per anni l'immagine della riuscita del processo di convivenza tra due o più culture, ma oggi molti autori concordano nel mostrarne numerosi punti di debolezza.

Taylor (Habermas, Taylor, 2002) ha intravisto nel multiculturalismo una strada per il “riconoscimento della propria identità culturale”, ma l’idea stessa di una cultura universale come base comune al patrimonio individuale di qualsiasi persona appare, oggi, superata: ciascun soggetto è portatore di una base culturale propria, che deve essere valorizzata indipendentemente dalle tendenze in atto nel momento storico in cui vive. Ogni individuo possiede, quindi, qualcosa di personale sganciato dall’appartenenza culturale.

Anche il multiculturalismo, quindi, è sembrato cadere nell’errore proprio del modello assimilazionista che non teneva conto della soggettività di ciascun attore, considerando ciascun individuo uguale all’altro e l’individualità nient’altro che un’identità sociale e collettiva.

Se in passato l’appartenenza precedeva l’identità, perché era l’appartenenza a una comunità a determinare l’identità, oggi, invece, accade il contrario perché l’identità precede l’appartenenza: “prima ci auto-identifichiamo, decidendo che tipo di persona intendiamo essere in questo momento e poi a seconda del tipo di identità che vogliamo ottenere, includiamo nel nostro *network* persone che sono rilevanti in relazione a quell’identità, escludendo invece quelle che non lo sono. In questo senso l’appartenenza è l’effetto postumo dell’auto-identificazione” (Bauman, 2009, pp. 64-65). Nella contemporaneità l’aumento dei flussi migratori, l’elevata mobilità di persone e merci in seguito al processo di globalizzazione, l’allargamento e spesso il superamento dei confini, hanno minato le certezze individuali fragilizzando le

convinzioni identitarie di interi gruppi che si identificavano in base all'omogeneità culturale e etnica dei loro membri. E' necessario quindi fondare i propri pilastri identitari su qualcos'altro e favorire la conoscenza reciproca e non solo la semplice "pacifica convivenza".

Nonostante il riconoscimento di diritti universali, molti autori concordano nel sostenere che i singoli soggetti debbano essere lasciati liberi di scegliere tra le varie opzioni possibili ed anche di cambiare riferimenti. L'identità culturale vive e sopravvive solo grazie alla sua capacità di auto-trasformarsi. Ogni identità sfrutta fino in fondo uno dei due valori sostenuti dal liberalismo e dal comunitarismo: la *libertà* di scelta e la *sicurezza* offerta dall'appartenenza (Bauman, 2003, p.76).

Fiore all'occhiello del *blairismo* anglosassone e elemento distintivo del *melting pot* americano<sup>4</sup>, il multiculturalismo si faceva portatore di una società in cui tutte le etnie, tutte le razze e tutte le religioni potevano convivere con pari diritti senza rinunciare a i propri valori e alle proprie tradizioni, ma da alcuni anni mostra segnali di debolezza perché sembra aver favorito lo sviluppo di culture diverse ma profondamente "separate".

Il Premier britannico David Cameron, in una Conferenza sulla sicurezza tenutasi a Monaco di Baviera il 5 febbraio 2011, ha

---

<sup>4</sup> In realtà il multiculturalismo anglosassone e quello americano presentano delle differenze: se in Gran Bretagna ciascuna etnia manteneva con orgoglio la propria identità etnica pur vivendo e lavorando nel Regno Unito, negli Stati Uniti gli immigrati provenienti da ogni parte del mondo entravano nel grande "calderone etnico" che produceva una nuova razza: l'americano.

affermato che il multiculturalismo ha fallito perché ha lasciato i giovani musulmani vulnerabili al radicalismo islamico: *«il multiculturalismo ha incoraggiato culture differenti a vivere staccate l'una dall'altra e separate da quella principale. [...] non siamo riusciti a fornire una visione della società alla quale le minoranze etniche o religiose sentissero di voler appartenere [...] Una società passivamente tollerante rimane neutrale tra valori differenti, mentre un paese davvero liberale fa molto di più: crede in certi valori e li promuove attivamente».*

Il multiculturalismo viene accusato, quindi, di essere stato terreno fertile per lo sviluppo del radicalismo religioso e del terrorismo in paesi che non proponevano un'identità nazionale particolarmente forte.

L'individualizzazione della società e la costruzione personale della propria identità, ha spinto autori come Bauman e Beck a ritenere che la sfida che oggi si impone alle società globalizzate è quella di rimuovere la questione dell'identità definita in termini di nazionalità (Bauman, 2003); non solo a causa dell'indebolimento dei confini nazionali, ma anche in seguito alla constatazione che "l'appartenenza e l'identità non sono scolpite nella roccia, non sono assicurate da una garanzia a vita, ma sono in larga misura negoziabili e revocabili" (Ibidem, pp. 4-6). E' in questi termini che il multiculturalismo mostra la sua debolezza: assegna un'etichetta che difficilmente si riesce a staccare (Beck, 2005).

### 1.1.3 I limiti della prospettiva liberale: le rivolte delle *banlieues* francesi

L'ispirazione assimilazionista ha per lungo tempo considerato ogni disparità di trattamento come possibile forma di discriminazione, così, l'obiettivo è stato sempre quello di rendere il "diverso" "uguale" attraverso la trasmissione di valori nazionali unificanti. Le politiche liberali sono sempre state orientate, quindi, a una rapida omologazione degli immigrati, accettati e destinati a diventare cittadini a condizione che adottassero la cultura civica nazionale e aderissero alle sue regole democratiche. Gli individui, trattati secondo il principio di eguaglianza, sono concepiti come sprovvisti di radici e devono essere avviati a rendersi indistinguibili dal resto della popolazione, mentre la formazione di comunità minoritarie viene scoraggiata in quanto potenzialmente portatrice di appartenenze contrapposibili a quell'identità nazionale (Spreafico, 2006).

Se lo straniero viene visto come un "problema", allora la soluzione è la trasmissione di valori, usi e costumi della società di cosiddetta "accoglienza"; in un'ottica puramente assimilazionista, allo straniero è chiesto di sacrificare la propria cultura di partenza e di far propria quella di arrivo se desidera stabilizzarsi ed inserirsi nella società ospitante.

Nella società individualizzata (Bauman, 2001), caratterizzata dall'assenza di certezze, ciascun individuo tende a chiudersi in se stesso percependo "il diverso" come una minaccia e un pericolo. La

vita quotidiana sembra essere, quindi, destabilizzata dalla presenza di individui diversi per cultura, lingua, paese di origine, usanze ed è per questo che si chiede loro di abbandonare i particolarismi culturali e di adottare *in toto* la cultura e i valori della società di arrivo.

Simboli del fallimento della prospettiva assimilazionista sono le *banlieues* francesi: luoghi difficili e “insicuri” (Bauman, 2003) dove la marginalizzazione e la separazione tra culture ha raggiunto la sua massima espressione.

Le rivolte del 2005 e del 2006 hanno rappresentato un chiaro messaggio per le istituzioni, percepite come ostili, che sembrano non garantire neanche i livelli minimi delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali di coloro che, a prescindere dalla religione, dal sesso e dal colore della pelle, sono da considerare destinatari di tali diritti (Spreafico, 2006).

Gli avvenimenti francesi mostrano il fallimento della posizione liberale, in cui alle minoranze etniche ed agli immigrati non viene riconosciuta una specificità culturale ma viene offerta la possibilità di diventare cittadini a condizione di uniformarsi alla cultura del paese ospitante ed alle sue regole di convivenza. Il risultato reale è che l’assimilazionismo repubblicano francese ha finito per “costringere” l’immigrato a perdere i propri tratti originari e di appartenenza per meglio assorbire quelli che fondano il cittadino. Si tratta, chiaramente, di una posizione anti-comunitarista in quanto non riconoscono altre comunità al di fuori di quella nazionale.



Questa posizione - come anche quella di esclusione, o di provvisorietà (pensiamo al modello tedesco dei lavoratori-ospiti) - prova a condurre la società verso un'ideale irrealizzabile di "monoculturalismo" caratterizzato da omogeneizzazione culturale, sradicamenti identitari, deculturazioni, ghettizzazioni, rischio di perdita della ricchezza costituita dalla diversità e che finisce per sgretolare le basi della stessa identità culturale maggioritaria (Spreafico, 2006, p.23).

La crisi di questo modello ha comportato delle conseguenze sia per gli autoctoni che per i migranti. Nelle società ospitanti non ha fatto altro che produrre disagio, insicurezza e "paura dell'altro" (Bauman, 2003), mentre nelle seconde generazioni di migranti ha provocato frustrazione per il tentativo non riuscito di integrarsi nella società di accoglienza (tentativo spesso effettuato inizialmente senza mettere in risalto la dimensione identitaria culturale). Da un punto di vista di identità culturale l'esito è stato o un recupero delle radici culturali e religiose delle prime generazioni in modo da trovare appoggio e rifugio di fronte ad una società che marginalizza sotto il profilo della disuguaglianza delle condizioni di vita (Spreafico, 2006) o un nomadismo senza fine e senza radici.

## 1.2 Il "triangolo delle differenze" di M. Wieviorka

Nei paragrafi precedenti si è riportato il dibattito che ha contrapposto comunitaristi e liberali (paragrafo 1.1) e si è cercato

di presentare le teorie sulla differenza culturale (paragrafo 1.1.1) che hanno fatto da sfondo teorico internazionale alle ricerche svolte in Italia (che si presenteranno successivamente nel paragrafo 1.2). Il dibattito tra *communitarians* e *liberals* si trova ancora oggi in un *impasse*; Wieviorka suggerisce 5 vie possibili per rilanciarlo:

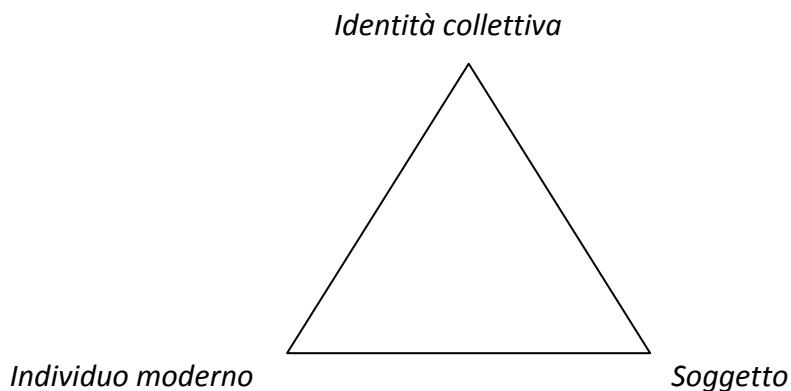
- 1) Il ritorno del sociale senza separare il registro sociale da quello culturale, altrimenti si manterrebbe un'opposizione troppo rigida tra problemi culturali che richiedono politiche specifiche di riconoscimento e problemi di ingiustizia sociale e di equità che invece richiedono politiche sociali;
- 2) La questione democratica: comunitaristi e liberali devono porre al centro della riflessione la democrazia che deve tentare di promuovere contemporaneamente il riconoscimento dei particolarismi culturali ed il rispetto dei valori del diritto e della ragione;
- 3) Il soggetto al centro dell'analisi. E' necessario riconoscere autonomia al soggetto e non vederlo più totalmente immerso e plasmato dalla struttura sociale e dall'appartenenza culturale;
- 4) Mescolanze e metissaggi. Devono essere oggetto di riflessione i fenomeni di mescolanza e le forme di ibridismo culturale; il metissaggio è indissociabile dalla modernità, esso non implica una semplice mescolanza delle culture, ma un processo di influenza reciproca, di acculturazione e di cambiamento.

- 5) La prospettiva multiculturale che propone il riconoscimento di più culture e il rispetto per le differenze culturali.

Wieviorka propone, quindi, di leggere le differenze culturali attraverso un modello analitico da lui definito “Triangolo della Differenza” (2002, 2007). Tale modello tenta di tenere insieme l’ambito societario e l’universo soggettivo, cogliendo l’intreccio tra i riferimenti culturali, la partecipazione sociale e politica e la componente essenziale della differenza.

La differenza culturale non è dissociabile a lungo dalla gerarchia sociale, dalle esclusioni dei diritti culturali, dalle ingiustizie sociali, perché le marginalizzazioni e le discriminazioni sociali colpiscono i gruppi che vengono percepiti “diversi” sulla base della loro origine nazionale, della loro religione, dei loro attributi fisici, dei loro orientamenti sessuali.

Wieviorka distingue tre vertici nel triangolo delle differenze: *l’identità collettiva, l’individuo moderno ed il soggetto.*



Il primo vertice è quello dell'*identità collettiva*: l'insieme dei riferimenti culturali su cui si basa il senso di appartenenza ad un gruppo o ad una comunità. Wieviorka definisce l'identità collettiva "*l'insieme di valori che definisce l'unità del gruppo*". L'attore si sente parte della comunità e per rafforzare questo legame condivide i valori collettivi. Quando l'identità collettiva viene messa in discussione gli attori possono mobilitarsi in modi diversi che vanno dalla resistenza, alla conquista (che mira ad un processo di espansione), alla rottura. Al fine di cogliere l'identità collettiva è necessario decostruire il concetto di cultura evidenziandone i valori, gli ideali, le credenze, al fine di cogliere il livello di integrazione nella società.

Il secondo vertice è l'*individuo moderno*, l'atomo di una società. Gli uomini in base ai diritti partecipano come esseri singoli alla vita moderna. L'*individuo* è definito in base alla sua partecipazione sociale e politica alla vita pubblica e non in base alla propria cultura. L'*individuo* può essere un cittadino o non esserlo nel caso in cui sia straniero, o può esserlo parzialmente nel momento in cui ai cittadini stranieri sono riconosciuti alcuni diritti e non altri; formula strategie per muoversi in modo strategico nella società (per esempio attraverso l'*ethnic business*) e partecipa attivamente alla vita sociale pubblica. Qui l'azione è tutta orientata allo scopo. L'obiettivo non è quello di sentirsi

parte di un gruppo, quanto quello di partecipare in maniera attiva alla vita sociale attraverso l'azione strategica. Questo non significa che l'individuo moderno compia esclusivamente atti individuali, ma può partecipare a mobilitazioni sociali o politiche, ad azioni di protesta, a scioperi. La concezione e la consapevolezza dei propri diritti, le strategie messe in atto, la partecipazione al mercato ed alla vita sociale sono tutti aspetti che permettono di cogliere tale dimensione.

Il terzo vertice è il *soggetto*. Per quanto ognuno nasca in un gruppo, in una comunità ed abbia un'appartenenza nazionale, etnica o religiosa, può scegliere se rimanere o no in tale gruppo, se sposare o no la cultura o la religione - ad esempio - del gruppo di appartenenza. Il soggetto, nella sua unicità, sceglie le risorse simboliche alle quali attingere ed arriva ad una rappresentazione di sé unica ed originale. La soggettività è una componente essenziale della differenza; spesso si costruisce a partire dall'identità collettiva, evidenziando una differenza da questa. La differenza segnala l'irriducibilità dell'esperienza personale ad un modello conforme (Colombo, Semi, 2007); il soggetto "decide" se mantenere la cultura in cui è nato oppure no. Le identità collettive non sono sempre compatibili con i valori universali, non sempre permettono la costruzione della soggettività, ma spesso arrivano alla sua negazione ed

alla sua subordinazione. Partecipare, oggi, in quanto individui alla vita sociale corrisponde, per Wieviorka, ad essere sempre meno chiamati a conformarsi a norme e ruoli predeterminati. La soggettività per costruirsi può aver bisogno di un'identità collettiva, ma a condizione di potersene staccare: *il soggetto implica la riflessività della persona. E' solo liberandosi da tutte le rappresentazioni del soggetto come attore della storia, come portatore di una società che si può vere apparire la vera figura del soggetto [...] non più orientato da valori, norme e interessi sociali* (Touraine, 2008, p.151).

Il *soggetto* esprime la sua unicità nella sfera relazionale (con la famiglia, con gli amici, nelle relazioni di coppia), nelle scelte di consumo (dallo shopping alla fruizione della televisione), nell'espressione delle proprie passioni (hobby, sport, interessi).

Il soggetto è ciò che unisce il mondo dell'identità al suo ambiente sociale, è ciò che mantiene un legame tra il dentro e il fuori, è ciò che articola l'appartenenza culturale alla partecipazione della vita di una società. L'individualismo moderno non vuol dire che la partecipazione alla vita pubblica comporti una perdita di contatto con l'identità, ma implica un modo originale e individuale di sentirsi appartenente ad una collettività (in parte o del tutto), di partecipare ad una società, di esprimere la propria differenza soggettiva.

Nessuna società può sussistere, perpetuarsi e riprodursi senza una rete di significati - norme, valori, credenze, simboli espressivi - che nel loro insieme definiscono la sua cultura. Ma considerare la cultura di una società implica interrogarsi sul modo che hanno gli individui di mantenerla, distribuirla, riprodurla e re-interpretarla. L'interazione tra diverse culture - effetto del processo di globalizzazione e dell'incremento dei fenomeni migratori - sta configurando sempre più chiaramente una tensione tra spinte alla fusione interculturale e spinte alla frammentazione identitaria (Griswold, 2004). Partecipare, oggi, in quanto individui, alla vita sociale corrisponde ad essere sempre meno chiamati a conformarsi a norme e ruoli predeterminati. Sia il soggetto con il suo progetto di autonomia che l'individuo con il desiderio di partecipazione alla modernità, entrano in conflitto con ogni principio di identità; questo perché l'identità richiede una certa stabilità che oggi non può essere riconosciuta alla società né, quindi, all'individuo ed al soggetto. Attraverso lo strumento del "triangolo delle differenze" è possibile cogliere il processo di costruzione della propria biografia e della configurazione che elementi culturali diversi ed elementi soggettivi possono assumere come il metissaggio<sup>5</sup>, il cosmopolitismo<sup>6</sup>, l'ibridismo<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Metissaggio: concetto indissociabile dalla modernità, il metissaggio non implica una semplice mescolanza delle culture, ma dei processi di influenza reciproca, di acculturazione, di cambiamento. Il metissaggio è interessato ad osservare come le culture si modificano e come interagiscono (Wieviorka, 2002).

<sup>6</sup> Cosmopolitismo: consiste nel valorizzare le differenze culturali mantenendo il primato dell'individualismo liberale. Il cosmopolita vive in un universo di identità culturali ma mantiene la propria soggettività, la propria autonomia, non si

### 1.3 Le ricerche italiane sui migranti di seconda generazione e la differenza culturale

Il dibattito sopra citato è stato recepito anche in Italia, portando la riflessione sociologica a concentrarsi sui temi dell'identità culturale e del suo riconoscimento, dell'identità multipla (Taguieff, 1994)<sup>8</sup> e dell'ibridazione culturale<sup>9</sup>. Se alcuni autori hanno evidenziato le strategie che i giovani migranti mettono in atto per sentirsi parte della "comunità di accoglienza", altri hanno mostrato i risvolti più intimi di questo processo di inserimento, evidenziandone le implicazioni soggettive.

Le ricerche italiane, pur nella diversità di impostazione teorico-metodologica, sono accomunate dagli esiti che mettono bene in evidenza come i nostri giovani, figli di migranti o migranti essi stessi, siano, almeno in questo momento storico, non schiacciati dal ripiegamento comunitario e, utilizzino la differenza innanzitutto

---

richiama ad un'identità meticcica ma combina in maniera individuale le culture con le quali entra in contatto.

<sup>7</sup> Ibridismo: mescolanza di culture; si distingue dal metissaggio per la mancanza di spessore storico.

<sup>8</sup> In merito ai giovani di origine straniera, Hutnik (1991) formula l'ipotesi della pluriappartenenza: gli individui potendo "scegliere" la propria identificazione etnica possono anche "partecipare" a più culture, assumere cioè più riferimenti identitari. *"Per i minori stranieri immigrati le diverse appartenenze non sono qualcosa di dato, di ricevuto o di attribuito dall'esterno, ma piuttosto il germe di una "nuova" identità che andrà interpretato, vissuto e interiormente negoziato"* (Valtolina, Marazzi, 2006, pp.9-10).

<sup>9</sup> Per ibridazione culturale si intende una riformulazione continua delle "identità culturali" che sono tipiche del mondo contemporaneo. L'ibridazione culturale non è da intendersi semplicemente come l'incontro e lo scambio tra tradizioni diverse, ma, piuttosto, come il prodotto di una negoziazione continua e di un'interpretazione incessante di più codici culturali che ciascuno realizza in seguito al processo di soggettivazione.



come una risorsa. La dimensione della pluri-appartenenza, ovvero l'adesione a più codici culturali, la differenza e l'ibridazione si realizzano come stratagemmi anzi come vere e proprie possibilità. La costruzione della propria biografia è il risultato di un processo di negoziazione tra differenti codici culturali; il sentimento di identità è visto come il frutto di un reciproco coniugarsi di vicissitudini individuali e storie sociali ed è continuamente modellato dalla richiesta e dai valori dell'ambiente e della cultura in cui si è immersi.

In una delle ricerche più recenti, Colombo (2010a) ha analizzato se e come l'esperienza dei giovani di origine straniera possa rappresentare il substrato per l'emergere di una nuova *unità di generazione* (Ibidem, p. XIV) caratterizzata dalla necessità e dalla capacità di vivere in un contesto di crescente globalizzazione ed in cui la differenza rappresenta una risorsa importante per delineare distinzioni, avanzare richieste di riconoscimento e di inclusione e legittimare forme di discriminazione e di esclusione. Dalla ricerca è emerso che i giovani di seconda generazione rappresentano una sorta di *avanguardia sociale*, sono portatori di identità più aperte, più liquide, meno cristallizzate in costrutti statici connotati etnicamente e quindi più adatte a vivere in una società sempre più globalizzata.

Anche Leonini e Rebughini<sup>10</sup> (2010) hanno riflettuto su come tutti i giovani globalizzati (ed in particolar modo i giovani migranti) siano

---

<sup>10</sup> Le autrici hanno curato una ricerca incentrata sul tema dei rapporti familiari e delle pratiche di consumo dei figli dei migranti. I temi sono stati esplorati

sollecitati a gestire in modo flessibile le loro appartenenze. Per i giovani di origine straniera la capacità di *articolare una pluralità di appartenenze nelle relazioni ma anche nel rapporto con gli oggetti di consumo, appare [però] come una necessità senza alternative* (Ibidem, p.10); la pluri-appartenenza, quindi, è una risorsa per il soggetto, solo laddove la dimensione sociale non si impone con troppa forza su quella culturale.

La costruzione della propria biografia segue strade innovative ed originali e risulta essere l'esito di un processo continuo di mediazione tra differenti codici culturali, questa conclusione risulta condivisa anche dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro - Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale degli Stranieri, che in una ricerca pubblicata nel 2011 ha inteso esplorare il processo di svincolo e di costruzione di un'identità autonoma della seconda generazione di immigrati. Tale contributo scientifico si è interrogato sulle difficoltà che i giovani stranieri incontrano nel processo di costruzione della propria identità (anche come conseguenza dell'appartenenza a due o più culture) e se queste differiscono da quelle sperimentate dai loro coetanei italiani<sup>11</sup>.

---

attraverso interviste in profondità rivolte ai giovani adolescenti e alle loro famiglie e attraverso l'analisi di *homepages* personali su un popolare *social network*.

<sup>11</sup> Obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare il processo di costruzione dell'identità dei giovani stranieri di seconda generazione al fine di comprendere se e come differisce da quello degli adolescenti italiani. L'equipe di ricerca ha somministrato un questionario a 414 adolescenti di Seconda Generazione e un altro (identico ma privo di quelle domande specifiche per stranieri) a 337 ragazzi italiani per indagare la loro vita familiare, scolastica o lavorativa, il loro rapporto

Il sentimento di identità è visto come il frutto di un reciproco coniugarsi di vicissitudini individuali e storie sociali ed è continuamente modellato dalla richiesta e dai valori dell'ambiente e della cultura in cui si è immersi. Nel momento in cui un individuo, cresciuto in un determinato ambiente, emigra in un paese molto diverso dal suo per lingua, cultura, valori, religione, stile di vita, mette in atto delle strategie *identitarie adattive*, cioè delle procedure più o meno consapevoli, che vengono utilizzate per far fronte alle richieste del nuovo ambiente sociale, nel tentativo di farsi accettare, riconoscere, valorizzare (Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale degli Stranieri, 2011, p. 7). Il percorso di costruzione dell'identità degli adolescenti figli di genitori immigrati, risulta essere, così, un viaggio tra perdite e ritrovamento, che nasce e si consolida grazie alla possibilità di costruirsi un'identità sociale, di condividere alcuni aspetti della cultura di origine e altri del nuovo gruppo di appartenenza, costruendo *identità ibride* (Ibidem, p.8).

Presta particolare attenzione alla dimensione strategica dell'agire sociale, invece, la ricerca condotta da Besozzi, Colombo, Santagati (2009). Le autrici, utilizzando sia metodologie qualitative che quantitative, si interrogano sul passaggio che i giovani adolescenti affrontano dal progetto migratorio familiare ad un insediamento stabile nella società di arrivo: quali sono gli orientamenti di valore

---

con i coetanei, i desideri per il proprio futuro e il senso di autoefficacia percepito attraverso la partecipazione sociale.

e le aspettative dei giovani migranti, in relazione ai processi di costruzione dell'identità e dell'appartenenza?

Al centro dell'analisi vi sono, quindi, le strategie di adattamento. I giovani migranti distinguono i diversi contesti e attuano comportamenti diversificati in base alla situazione, non sono *vittime di una doppia estraneità*, ma posseggono capacità riflessive, sono capaci di reggere le contraddizioni, *segno di un'identità aperta, flessibile, esplorativa*. Dall'analisi emerge chiaramente il processo di ibridazione in atto e anche il modo originale di elaborare le diverse appartenenze, costruendo un'identità definibile in termini di *doppia etnicità, appartenenza molteplice*, e optando per una forma di integrazione *dinamica e aperta* (Ibidem, p.214).

Anche contributi di ricerca meno recenti hanno esplorato il processo di costruzione dell'identità dei giovani migranti. Molto interessante e con uno spettro piuttosto ampio appare lo studio coordinato da Valtolina, Marazzi (2006). Gli autori hanno raccolto una serie di contributi di ricerca<sup>12</sup> (realizzati con metodologie quantitative e qualitative) sui minori stranieri di seconda generazione; questa raccolta ha permesso di esplorare e di riflettere su più aspetti della condizione di vita dei minori stranieri: dalle "strategie identitarie" ai percorsi di scolarizzazione, dalla partecipazione al mercato del lavoro ai modelli di adattamento evolutivo in base ai consumi.

---

<sup>12</sup> Le ricerche raccolte sono state realizzate - oltre che dai due curatori - da Frisina, Blangiardo, Ambrosini, Giovannini, Zanfrini, Rizzotti.

In merito alla questione identitaria, gli autori concludono che le “diverse appartenenze” non sono qualcosa di “dato” e di “imposto” dall’esterno, ma sono interpretabili e negoziabili da ciascun adolescente nel proprio percorso di crescita.

Le ricerche di Colombo e colleghi (Colombo, 2011; Colombo, Semi, 2007; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005) hanno rappresentato un tentativo di superare il tradizionale dibattito sulla situazione di giovani migranti (sorto in paesi a più lunga tradizione migratoria come la Francia, la Gran Bretagna, gli Stati Uniti) rivolto a trattare più che altro temi connessi con le politiche di integrazione e con la capacità da parte delle società di accoglienza di saper convivere senza conflitti con le differenze di cui questi sono portatori.

Colombo et al. (2005) hanno posto al centro dell’analisi i processi d’identificazione dei giovani d’origine straniera inseriti nel percorso scolastico secondario. Uno degli interrogativi principali che ha animato il percorso di ricerca è stato quello di capire come questi giovani costruiscono la propria identità e se si differenzino nei comportamenti e negli stili di vita dai loro compagni italiani. Gli autori sono partiti dalle narrazioni e dalle rappresentazioni che questi studenti stranieri forniscono della loro quotidianità, “definita come l’insieme di contesti e d’ambiti in cui emergono le capacità personali e le strategie di gestione della molteplicità di sé che compongono l’identità individuale, come l’insieme delle pratiche e dei comportamenti che descrivono il loro processo di costruzione di un’identità multipla”. La prospettiva degli autori ha

voluto superare la classica interpretazione dei processi migratori che ha teso ad avvalorare l'immagine di una *straight-line assimilation* (Warner e Srole 1945; Alba 1990), cioè di un percorso unidirezionale che, attraverso una progressiva acculturazione, conduceva gli immigrati ad una sostanziale assimilazione nella società di arrivo. Per lungo tempo si è ipotizzato che i figli degli immigrati fossero destinati ad essere progressivamente assimilati nella cultura della società di accoglienza iniziando a condividere con i loro coetanei autoctoni lingua, valori ed ideali.

In una ricerca successiva Colombo e Semi (2007) hanno posto al centro dell'attenzione e della ricerca le pratiche di multiculturalismo quotidiano, cercando di prestare la giusta attenzione alla differenza, alle appartenenze e alle identità senza considerarle oggetti fissi ed immutabili. Queste sono, al contrario, da considerare come costruzioni sociali che prendono forma nelle interazioni in contesti specifici, ma assumono consistenza di "fatto sociale" e costituiscono dei riferimenti di senso disponibili – e a volte vincolanti – per l'azione (Baumann 1996).

Numerose, poi, sono le ricerche che si focalizzano sul ruolo che ricopre la scuola nei processi di integrazione: Sospiro (2010), Queirolo Palmas (2009), Casacchia, Natale, Paterno, Terzera (2008), Giovannini (2003), Colombo M. (2004), Besozzi (1999).

Pur incentrandosi tutte sul ruolo della scuola, l'impianto delle ricerche citate risulta profondamente diversa: la ricerca condotta da Queirolo Palmas (2009) è incentrata sulla costruzione personale della propria identità, mentre le ricerche di Sospiro (2010) e di

Casacchia, Natale, Paterno, Terzera (2008) mettono in secondo piano i processi soggettivi di costruzione della propria esperienza e le ricerche di Giovannini (2003), Colombo M. (2004) e Besozzi (1999) si orientano sugli aspetti strategici dell'integrazione.

Queirolo Palmas presta particolare attenzione all'*agency* dell'attore ed ai margini di libertà di cui l'attore gode nello scegliere e nel definire la propria adesione alla cultura del paese di accoglienza (Bosisio et al. 2005). L'autore considera centrale, nell'affrontare la questione della presenza delle seconde generazioni di migranti, il tema dell'identità; così parte dalla constatazione che i modelli identitari che la società e la scuola propongono sono dei "non-modelli" che, al di là dei consumi, non si presentano come altamente desiderabili o attraenti. Respingendo i processi di "etnicizzazione", l'autore propone la costruzione di *identità meticcie* che si collocano come sintesi tra identità e differenza o come un superamento di entrambi i concetti (Queirolo Palmas, 2009). Restituendo i risultati di un'indagine del 2001 condotta in Francia, in Germania ed in Gran Bretagna, l'autore nota come i processi di costruzione dell'identità si realizzino attraverso percorsi di tipo cumulativo e come i giovani ricorrano a più codici culturali<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> In questa indagine era chiesto ai giovani stranieri quale livello di identificazione preferivano tra quattro possibili appartenenze non esclusive: locale (la città in cui risiedevano), nazionale (il paese in cui risiedevano), europea, *etnica* (il paese di appartenenza dei genitori). In tutti i paesi (pur con delle differenze) il livello di appartenenza più sentito è risultato essere quello *etnico*: "Sono prevalse, comunque, identificazioni di tipo cumulativo: la dimensione locale si è rivelata molto importante laddove la vita di un

E' da menzionare anche il pensiero di autori, come Bosisio et al. (2005), che evidenziano la posizione di vantaggio in cui si troverebbero i giovani di seconda generazione nello sperimentare nuove forme di identità cosmopolite e plurali. Per l'autore questi giovani troverebbero più semplice collocarsi nel mondo globalizzato grazie alla loro più agevole esperibilità della "differenza" in seguito alla loro collocazione tra plurimi mondi simbolici (Perone, 2010). Bosisio *et al.* (2005) propongono di considerare la differenza non come un fattore determinante per prevedere le forme e gli orientamenti dell'azione individuale e collettiva, ma piuttosto come una risorsa (e un vincolo) a disposizione dei soggetti per definirsi e definire le situazioni nella quali si trovano quotidianamente coinvolti.

Come anticipato sopra, nella ricerca di Sospiro (2010) risultano centrali le istituzioni scolastiche, che svolgono un'azione strategica per favorire il pieno inserimento e l'adozione di valori e norme condivise. La ricerca, condotta nelle province marchigiane, ha coinvolto 874 alunni di origine straniera (aventi cioè almeno un genitore straniero) iscritti nelle scuole secondarie di II grado. Partendo da interrogativi in merito al processo di integrazione dei giovani stranieri di seconda generazione e dal ruolo che ricopre la

---

determinato gruppo si svolgeva in quartieri segregatamente, etnicamente o socialmente; la dimensione europea è risultata il livello su cui le nuove identità trans-etniche e trans-nazionali si stanno dislocando. L'appartenenza al paese di residenza è risultata tanto più forte quanto più la nazione non si rappresenta come omogenea culturalmente (Gran Bretagna) e tanto più debole quanto si raffigura come comunità di consanguinei (Germania)" (Queirolo Palmas, 2009).



scuola in questo processo, l'autore ha constatato come le forme di identificazione dei giovani migranti di seconda generazione siano il prodotto ambivalente di un movimento alterno tra riferimenti culturali del paese di provenienza e paese di arrivo (trasmessi dalla scuola).

Sulla stessa scia si è mossa la ricerca di Casacchia, Natale, Paterno, Terzera (2008) che attraverso l'esclusivo utilizzo di metodologie quantitative, ha esplorato il livello di integrazione nell'ambito scolastico ed i fattori che possono facilitare o ostacolare tale processo di integrazione. La ricerca è stata animata da finalità esplicitamente operative, in quanto ha fornito indicazioni di tipo politico per giungere alla definizione di una strategia per rendere più razionali e mirati gli interventi finalizzati all'integrazione.

Il contributo scientifico della Giovannini (2003), invece, valorizza l'aspetto "strategico" con cui i soggetti di origine straniera si inseriscono nella società di arrivo e la "strategia" messa in atto dalla società nell'accogliere i portatori di culture "altre". L'autrice delinea tre principali modi con cui considerare l'alterità: un primo modo considera l'alterità come "qualcosa da riassorbire", per cui il diverso deve diventare uguale (assimilazione); una seconda posizione considera l'alterità come "qualcosa che può esistere ma può anche essere fonte di disturbo" (una minaccia) e quindi va tenuta sotto controllo, questo si traduce, quindi nella tolleranza del diverso; l'ultima posizione è quella di coloro che vedono l'alterità come "qualcosa di produttivo e di positivo" e come fonte di ricchezza e di sviluppo personale e sociale da coltivare attraverso

l'interazione e lo scambio. Da questi modi di "vivere" la diversità conseguono diversi modelli di integrazione che mettono in evidenza il legame tra la concezione dell'integrazione e l'accesso ai diritti di cittadinanza (civili, politici, sociali).

La scuola come agenzia di socializzazione dovrebbe giocare un ruolo fondamentale nel riconoscere i molteplici orizzonti culturali e nell'abbandonare una visione etnocentrica e conservatrice; oggi, però, risulta ancora impreparata al confronto con l'interculturalità questo è dovuto al fatto che molti insegnanti non possiedono conoscenze sufficienti rispetto al retroterra culturale dei paesi d'origine dei bambini stranieri ed alcuni sembrano essere poco interessati ad un vero contatto con l'alterità (Portera, 1997). Il peso della struttura è quindi determinante: come sostengono Bourdieu e Passeron (1970) essa trasmette un "arbitrario culturale", comune solo ad una parte degli studenti e ha un ruolo attivo nella legittimazione dell'habitus culturale e familiare; l'habitus dei bambini che non appartengono alla cultura dominante viene di solito ignorato.

Secondo Colombo (2004) il problema dell'integrazione delle minoranze, divenuto sempre più pressante nel mondo occidentale a causa dello sviluppo di vasti movimenti migratori connessi alla globalizzazione, è stato affrontato in due modi differenti: in alcuni paesi (Francia, Germania, Paesi Bassi) è stato adottato un modello tendenzialmente monoculturale che implica l'assimilazione, l'espulsione o la segregazione dei nuovi arrivati; in altri paesi (Italia, Regno Unito, Spagna) dove il fenomeno della presenza immigrata è

più recente, si è aperto un dibattito teso ad individuare le strategie per la convivenza multietnica, per offrire a tutti gli stessi diritti di riconoscimento tenuto conto del bagaglio culturale di origine, ma salvaguardando il principio di unità sociale ossia l'obiettivo dell'integrazione su basi comuni (Kymlicka, 1999). L'autrice individua tre linee strategiche di politica multiculturale: *l'assimilazionismo* è una strategia monoculturale che associa la concessione dei diritti di cittadinanza all'adozione della cultura locale da parte dell'immigrato; il *pluralismo culturale* che riconosce alle minoranze presenti il diritto e la possibilità di mantenere i propri retaggi culturali senza impegno da parte dello Stato; il *multiculturalismo* che afferma il diritto al riconoscimento di ogni cultura presente in un territorio ed il principio del rispetto dei diritti universali della persona.

Secondo l'autrice uno sguardo alle pratiche scolastiche rivela uno scenario molto diversificato in cui, a partire dalle tre visioni dei processi di integrazione presentati, si sviluppano strategie che rimandano a filosofie e metodologie molto differenti. Uno dei nodi cruciali individuati dall'autrice consiste nel fatto che i processi migratori, introducendo basi di differenziazione, mettono potenzialmente in discussione e/o in crisi le fondamenta implicite del sapere scolastico. *Diverse appartenenze etniche rimandano, infatti, a differenti schemi spaziali, temporali e valoriali, sfidando implicitamente l'uniformità del modello educativo-formativo nazionale*" (Ibidem, p. 34). In realtà, nella società globalizzata, la presenza straniera perde la sua eccezionalità, per definirsi come

uno dei tanti modi possibili con cui si presenta la diversità e l'identità personale (cfr. Besozzi, 1999).

Anche il contributo di Besozzi (1999) si colloca tra quelli che hanno prestato particolare attenzione agli aspetti strategici nell'analizzare il complesso processo di integrazione dei soggetti di origine straniera, in particolare in materia di politiche scolastiche. L'autrice ha distinto tre modelli di integrazione scolastica: assimilazione, pluralismo e scambio. Nel primo caso il modello di socializzazione di fondo è quello funzionalista, per cui l'integrazione è "costruita per" mantenere e garantire la coesione sociale; nel secondo caso il modello riferimento è l'impianto conflittualista per cui l'integrazione è "contro", infine nel terzo caso il background culturale di riferimento è rappresentato dall'approccio interazionista per cui si tratta di un'integrazione "con" o "attraverso".

Da questa breve panoramica - per quanto non esaustiva - emerge come, le ricerche incentrate sul ruolo giocato dalle istituzioni e sul desiderio degli attori di "fare parte" della società di arrivo, esplorino solo parte dell'esperienza sociale che è composta sì dal bisogno di integrazione e di appartenenza, ma non si esaurisce in questo. Si propone, quindi, un'analisi che tenga conto anche della spinta soggettiva degli attori a mostrarsi nella propria unicità e "diversità", orientata a cogliere gusti, preferenze e sogni, capace, così, di mettere in luce la tensione mai risolta che compone l'esperienza sociale.

## Cap.2 Conoscere per *esperienza*

*Una realtà non ci fu data e non c'è,  
ma dobbiamo farcela noi,  
se vogliamo essere:  
e non sarà mai una per tutti,  
una per sempre,  
ma di continuo e infinitamente mutabile*  
[da "Uno, nessuno e centomila"  
di Luigi Pirandello]

*L'esperienza  
è il nome che diamo ai nostri errori*  
[Oscar Wilde]

### 2.1 Il declino delle istituzioni

Uno dei movimenti che ha caratterizzato il dispiegarsi della modernità, è il processo di individualizzazione della vita realizzatosi all'interno di contesti istituzionali (la famiglia, la scuola, il lavoro), almeno tendenzialmente, organizzati e capaci di creare significati collettivi (Giaccardi, Magatti, 2003, p. 18); solo così, le istituzioni penetrano le soggettività individuali contribuendo a regolarne il comportamento (Elias, 1990). Nella contemporaneità, l'avvento della globalizzazione e il progressivo indebolimento delle istituzioni introducono nella relazione tra attore e sistema un elemento di separazione: la "pluralizzazione delle sfere della vita" (Giaccardi, Magatti, 2003). Le istituzioni non sono più in grado di ricomporre e di dare un senso unitario e coerente all'esperienza che diventa plurima e soggettiva e si assiste così a quel processo denominato di "de-istituzionalizzazione della vita sociale" (Touraine, 2009).

Con il concetto di “de-istituzionalizzazione” Touraine tenta di spiegare la crisi degli assetti societari e lo smarrimento dell’individuo contemporaneo; la de-istituzionalizzazione non consiste nella scomparsa delle istituzioni ma in un indebolimento e perdita di legittimità delle stesse che lasciano l’individuo libero e allo stesso tempo “smarrito” in assenza di norme codificate e garantite da meccanismi giuridici e di giudizi normativi. L’individuo contemporaneo si trova a vivere in una realtà in cui i valori di riferimento sono molteplici e appaiono sempre più confusi e allo stesso tempo gli apparati normativi non appaiono più così forti.

Come si evince dalle parole del sociologo francese, questo non significa una totale scomparsa del momento istituzionale ma una trasformazione e ristrutturazione del ruolo delle istituzioni in conseguenza del loro “declino” (Dubet, 2002).

La de-istituzionalizzazione può essere ricondotta a cinque dinamiche principali (Giaccardi, Magatti, 2003):

- 1) *La crisi di legittimità* che ha colpito a partire dagli anni Sessanta gran parte delle istituzioni. Alle istituzioni si riconosce sempre più un ruolo funzionale e sempre meno valoriale: le istituzioni servono a dare ordine alla vita sociale, a guidare l’azione individuale e collettiva a garantire sicurezza, ma perdono quell’aura di sacralità che era il fondamento della loro legittimità.
- 2) *La ridotta capacità delle istituzioni tradizionali di porsi come effettivo valore di stabilità.* Anche a causa dei processi di “ri-spazializzazione degli spazi sociali”, non c’è più

coincidenza tra gli spazi istituzionali e gli spazi sociali così che l'ordine istituzionale non è più il principale fattore ordinatore dell'esperienza quotidiana.

3) *La perdita di coerenza delle istituzioni.*

Nella società contemporanea globalizzata i sistemi di valori non sono più unitari e spesso risultano incoerenti al loro interno e nei rapporti tra loro perdendo così di stabilità e forza. Le istituzioni non si riferiscono più ad un universo di valori e di norme comuni, ma seguono logiche autonome che possono essere, in alcuni casi, in conflitto con quelle delle altre istituzioni.

4) *La pluralizzazione della vita istituzionale.*

Mentre nella società moderna l'individuo si rapportava solo allo Stato-nazione, oggi la situazione risulta profondamente diversa, basti pensare a tutti quei gruppi sociali che condividono lo stesso territorio ma sono portatori di usi, costumi, e quindi anche istituzioni differenti. Questo avviene sia a causa della crescente mobilità che permette a molti individui di entrare in contatto con istituzioni diverse da quelle nazionali, sia a causa della "contaminazione normativa" che subisce il territorio nazionale.

5) *La crescente incapacità da parte delle istituzioni tradizionali di legare insieme la funzione regolativa con quella narrativa.*

Le istituzioni finiscono per avere una mera funzione regolativa a discapito di quella narrativa; non raccontano

più una storia comune e collettiva. Questa debolezza istituzionale ha delle ripercussioni anche sulle biografie individuali che sono sempre meno riconducibili ad una storia collettiva e sono sempre meno scandite da determinati passaggi istituzionali risultando, così, sganciate dalla valenza collettiva.

Il progressivo *décline de l'institution* ha comportato dei profondi cambiamenti nella costruzione della propria *esperienza* sociale: se nell'epoca societaria le istituzioni costituivano un quadro di riferimento omogeneo in grado di legare l'esperienza individuale con la società nel suo insieme, nella contemporaneità l'individuo non deve più sottostare ad una serie di imperativi istituzionali ma ha dei margini molto più ampi per scegliere la propria identità e costruire la propria biografia. Questo non significa che l'individuo non abbia legami istituzionali, perché non è concepibile vita sociale senza istituzionalizzazione (Weber, 1922b), ma da un lato si creano nuove dipendenze, dall'altro l'esperienza attiene più all'ordine della scelta.

Costruire la propria vita in società come quelle contemporanee in cui è centrale il processo di individualizzazione, diventerebbe, per Beck (2008), quasi un imperativo categorico: ciascuno si sforzerebbe, quindi, di fare della propria esistenza un'esperienza unica e singolare, ma tra il desiderio di decidere il proprio destino e l'effettiva possibilità di farlo si crea una discrasia che rende la scelta, per molti, inaccessibile. Il problema dell'individuo



contemporaneo, quindi, non è più il confronto continuo con un ordine sociale esterno né la sperimentazione di un senso di frustrazione per non poter esprimere se stesso all'interno di un ruolo pre-stabilito, ma è il tentativo di mettere ordine in un'esperienza frammentata e di mantenere in equilibrio l'affermazione della propria soggettivazione con il bisogno di appartenenza collettiva.

## 2.2 La pertinenza degli strumenti analitici

Il generale indebolimento delle istituzioni ha come conseguenza anche un ampliamento dei margini d'azione personali che distolgono gli individui dall'investire in progetti collettivi. Accettare la singolarità sociale, significa rompere con una certa concezione del sociale (Martuccelli, 2006), significa accettare una nuova relazione tra l'individuo e la società, significa modificare il modo di concepire la vita sociale e lo spazio d'azione che sperimenta l'individuo. Questo non significa che gli individui siano privi di norme, programmi e determinismi (ancora presenti), ma che siano in grado di reagire, scegliere e attingere dal sistema sociale, affermando la loro libertà.

Ogni individuo costruisce la propria biografia in bilico tra il bisogno di integrazione nella collettività, il riconoscimento sociale e la spinta alla soggettivazione. Il richiamo all'esperienza sociale rende più chiara la comprensione del processo di costruzione della

propria biografia soprattutto nell'era della globalizzazione e dell'individualizzazione che porta con sé l'emancipazione dell'individuo dalla determinazione ascritta, ereditata ed innata del suo carattere sociale (Bauman, 2001). Le società, pur rimanendo fabbriche di significati, *vivai della vita piena di significato*, lasciano gli individui liberi di costruire, smontare e ri-assemblare la propria "identità" (Ibidem).

In questo lavoro di ricerca si è scelto di utilizzare come strumento analitico per comprendere la realtà sociale dei giovani migranti, quindi, il concetto di esperienza proprio perché permette di evidenziare il modo in cui ciascun attore costruisce in maniera del tutto personale la propria esistenza senza perdere di vista gli aspetti strutturali del sistema in cui si inserisce. Con l'esperienza si può "guardare da vicino" il soggetto, le sue passioni, i suoi desideri, i suoi sogni e contemporaneamente cogliere il suo modo di relazionarsi al sistema; perché *l'esperienza* consente di mettere in luce la quotidianità ma anche la domanda di senso che il soggetto pone a se stesso, ciò che vive (in parte consapevolmente) e il processo attraverso cui il soggetto si appropria del "vissuto" e lo sintetizza".

### 2.3 La sociologia dell'esperienza

Il concetto di esperienza costituisce uno dei luoghi teorici più carichi di significato del pensiero moderno e contemporaneo, basti pensare in ambito filosofico ad autori come Kant e Hegel.

Nella storia del pensiero sociologico, al concetto di esperienza sono stati attribuiti diversi significati; una delle rivisitazioni più recenti del percorso fatto ci viene offerta da Jedlowski nel testo *Il sapere dell'esperienza* (2010). Il riferimento iniziale è Dilthey (1883) e la distinzione tra i concetti di *Erlebnis* e *Erfahrung*. Negli ultimi decenni dello scorso secolo Dilthey e successivamente la scuola fenomenologica hanno contribuito in misura rilevante alla riflessione sulla coppia concettuale *Erfahrung/Erlebnis* e attente e lucide indagini attorno a questo concetto sono state fornite da autori come Weber (1918), Simmel (1970), Benjamin (1939) e più recentemente da Dubet (1994, 2002).

Dilthey, per far riferimento al concetto di esperienza, utilizza in lingua tedesca il termine *Erlebnis*, cioè "l'esperienza vissuta", la presenza immediata di una percezione nella coscienza del soggetto. L'*Erlebnis* è una messa in forma della realtà, è ciò che è percepito ed è il significato che ciò che si è vissuto assume per il soggetto, ha, quindi, una forma unica e irripetibile ma allo stesso tempo dipende dall'immersione del soggetto stesso in un mondo di significati storici. Il concetto di *Erlebnis* ha rappresentato il momento del distacco tra le scienze storico-sociali e quelle naturali: mentre gli oggetti delle scienze naturali sono fenomeni

materiali, gli oggetti di quelle storico-sociali sono l'insieme delle esperienze vissute dagli uomini, le produzioni di significato. Se il senso comune era stato accantonato dalle scienze naturali come a-scientifico, ritorna ad essere oggetto del conoscere grazie alle scienze storico-sociali, perché rappresenta l'humus di cui si compongono le esperienze (Jedlowski, 2005, 2010). Prima di spiegare le azioni che gli uomini compiono, o il funzionamento delle loro istituzioni, si deve quindi comprendere il significato che essi vi attribuiscono. E' così che il senso comune ritorna come oggetto del conoscere: è infatti il mondo dei significati condivisi, sedimentati e trasmessi all'interno delle società nel loro vivere nel tempo che costituisce l'humus di cui parla Jedlowski.

Weber definisce la sociologia una "scienza comprendente" perché ha come oggetto l'agire umano in quanto dotato di senso: l'esperienza (Weber, 1922a). L'esperienza allude alla vita del soggetto, al di qua di ogni oggettivazione del sapere; così il termine *Erlebnis* si situa come spartiacque tra due concezioni: quella positivista e quella weberiana.

Ma accanto a questo termine, al concetto di esperienza è attribuibile anche un altro significato ben espresso dal termine tedesco *Erfahrung*. Questo è esercizio, acquisizione di capacità, facoltà di connettere i diversi vissuti in una continuità dotata di senso, è una sintesi nella quale i contenuti della memoria individuale si fondono con quelli della comunità tradizionale. Quando Weber parla dell'uomo tradizionale e del suo morire "vecchio e sazio" si riferisce senza dubbio al termine *Erfahrung*;

questo perché se l'*Erlebnis* è immediatezza, l' *Erfahrung* è un processo. Nel processo di *Erfahrung*, la memoria permette di connettere i diversi vissuti per costruire una continuità dotata di senso.

Nell'ambito della riflessione su questa dicotomia, Benjamin avverte che nella modernità si assiste ad un'atrofia dell'esperienza intesa come *Erfahrung*, perché, per quanto l'esperienza sia una sintesi del passato che rende comprensibile il presente, non è il prodotto del singolo individuo ma la sintesi dei contenuti del passato individuale che entrano in congiunzione con quelli del passato collettivo. L'esperienza così intesa, quindi, essendo una sintesi nella quale i contenuti della memoria individuale si fondono con quelli della memoria collettiva, si complica in un'era in cui il sapere collettivo non è più unitario e coerente al suo interno ma inizia a diversificarsi.

La posizione di Benjamin parte da una critica neo-romantica del capitalismo, e l'esperienza a cui si riferisce è quella che si formava all'interno della comunità tradizionale. Il sapere dell'esperienza ha a che fare, quindi, con le cose della vita, con il significato attribuito a queste dagli individui, si fonda sull'abitudine, sul sapere pratico, sulle attività ripetute, è, così, del singolo ma anche della collettività perché si radica in una cultura che si esprime in gesti codificati, in routine, in rituali. Così concepita, l'esperienza somiglia alla saggezza di chi sa far uso della tradizione, ed è per questo che Weber si riferiva all'*Erfahrung* quando pensava all'uomo che moriva "vecchio e sazio".

Risulta chiaro come questa concezione di esperienza risulti lontana da quella chiamata in causa dalla scienza moderna. Se l'esperienza tradizionale era legata all'esistenza di una realtà sociale stabile nel tempo e all'inserimento dei soggetti in un mondo comune di senso, con la modernità a causa dell'accelerazione del tempo e a una pluralizzazione e relativizzazione dell'esperienza, assistiamo ad uno sgretolamento della sua concezione tradizionale.

Con l'avvento della modernità, infatti, l'esperienza resta sempre meno legata al sapere tradizionale. L'accelerazione del tempo, la complessificazione dei saperi, l'incremento del progresso tecnologico, portano una serie di fratture nel sapere tradizionale e rendono il sapere collettivo molto più ampio di quello individuale. Il tempo accelerato, così, diventa una dimensione costitutiva della soggettività e della socialità, uno specifico modo dell'esperienza (Leccardi, 2009), abbrevia gli spazi dell'esperienza e li priva della loro stabilità, mettendo in discussione la stessa possibilità di sedimentare l'esperienza.

Inoltre, un ulteriore aspetto dell'esperienza tradizionale che con la modernità tende a scomparire, è la presenza di un mondo omogeneo di significati; nessuna società moderna conosce un "senso comune" che possa essere identificato con una tradizione univoca e omogenea. L'esperienza dell'uomo moderno deriva proprio dall'appartenenza a mondi plurimi, dalla capacità di interrogarsi di continuo sul significato di ciò che esperisce. Il crollo di un mondo omogeneo di significati e la complessità delle sfere di senso ha fatto sì che i contenuti della cultura disponibile fossero

costantemente resi obsoleti dal mutamento delle condizioni di vita. La pluralizzazione e relativizzazione delle sfere di vita ha rotto l'omogeneità dei significati complessificando e moltiplicando le sfere di senso in cui si muovono gli individui.

Nella società moderna non esiste più un unico senso comune, una tradizione unica e univoca, tant'è che uno dei tratti salienti delle culture delle società moderne è proprio la consapevolezza della relatività e della moltiplicazione di linguaggi, teorie, spiegazioni del mondo. Quella dell'uomo moderno è una condizione aperta, è la possibilità di interrogarsi di continuo, di mettere in discussione la realtà sociale e se stessi in un processo di auto-riflessività permanente.

Questo passaggio epocale comporta il distacco dell'esperienza individuale dalla dimora comune della tradizione e l'esperienza, quindi, si stacca dalla tradizione per diventare "esperienza individuale".

Uno degli autori che ci ha fornito una riflessione profonda dell'esperienza della modernità e che ha posto al centro dell'attenzione le implicazioni soggettive dei cambiamenti sociali è senza dubbio Simmel (1912; 1903; 1900; 1890). Simmel distingue a questo proposito la cultura soggettiva da quella oggettiva (1900). La cultura oggettiva è la cultura che è oggettivata nei prodotti dell'uomo, mentre quella soggettiva è la cultura degli uomini viventi: ciò che ognuno sa e che possiede come bagaglio di conoscenze. La cultura soggettiva dipende dalla cultura oggettiva nella misura in cui diviene colto solo colui che si appropria dei

contenuti della cultura oggettiva. Ma mentre la cultura oggettiva è fatta cosa indipendentemente dagli uomini che ne hanno dato origine, la cultura soggettiva non esiste se non come patrimonio concreto di un individuo. Simmel si concentra, in particolare, sulla contraddizione che esiste tra la crescita straordinaria della cultura oggettiva nella modernità e la corrispondente impossibilità della cultura soggettiva di starle alla pari. Per Simmel, nel mondo moderno il sapere collettivo sopravanza quello individuale, così che l'uomo moderno può fare a meno di conoscere gli oggetti che abitano la realtà sociale. La società moderna dispone di un sapere collettivo e oggettivato così vasto da non poter essere completamente appropriabile da nessuno. E' in questo che si esplicita la dissonanza della cultura moderna: tra i progressi della cultura oggettiva e l'incapacità degli uomini di possedere la conoscenza di una cultura così vastamente oggettivata. Questo è l'aspetto più forte che allontana l'esperienza moderna dall'esperienza tradizionale.

E' con il Romanticismo che il concetto di esperienza vive un'ulteriore trasformazione arricchendosi della nozione di biografia; il Romanticismo, infatti, radicalizza la dimensione dell'individualità: l'esperienza viene concepita come l'attraversamento di una biografia, "un percorso finalizzato alla realizzazione del sé" (Jedlowski, 2010, p.84). E' allora letta come un viaggio, come un percorso, come un processo formativo dell'individuo, come il cammino del soggetto che affronta l'altro da sé e lo trasforma, trasformando se stesso. Centrale diventa



l'individuo e l'esperienza tende a coincidere sempre più con la biografia. La stessa biografia non è più un destino immutabile e prestabilito, né l'esito di un semplice adattamento alle pressioni della struttura, ma diventa qualcosa di unico che non può prescindere dalla componente soggettiva.

E' chiaro, quindi, che l'esperienza non coincide con il senso comune, ma prescinde da questo; perché si accumuli esperienza è necessario uno sforzo di consapevolezza e un'attribuzione di significato alle azioni sconosciute per il senso comune.

Cruciale è proprio il concetto di individuo e di individualità. L'individuo è concepito come un soggetto chiamato a sviluppare il senso della propria unicità, ad essere "se stesso". Questo aspetto è forse quello che più allontana il concetto di esperienza da quello di senso comune: l'esplicito richiamo alla soggettività. Il senso comune è un sapere scontato, senza dubbi, mentre la soggettività è il principio che mette in discussione questi dubbi. Se il senso comune è concepibile come una gabbia che imprigiona l'espressione e la manifestazione dell'individuo come soggetto, ora con questa nuova concezione di esperienza, l'individuo manifesta il suo desiderio di *differenziarsi* e di *individuarsi*. Il concetto di individualità porta con sé il concetto di scelta: divieni quello che sei.

E' attraverso la socializzazione che l'individuo entra nella sfera del "senso comune", cioè in quell'universo di saperi che il suo gruppo di appartenenza ritiene universalmente accettati (Montesperelli, 1998), ma allo stesso tempo la componente soggettiva è parte

integrante dell'esperienza non solo perché l'esperienza di ciascuno di noi differisce da quella di un altro per i propri vissuti, ma anche e soprattutto per il significato attribuito alle nostre azioni. E' proprio nello scarto tra soggettività e senso comune che si coglie il senso dell'esperienza.

L'elemento che l'esperienza moderna mantiene in comune con l'esperienza tradizionale è quella di memoria, cioè di continuità della vita del soggetto. Ma la modernità mette in crisi per la prima volta proprio la semplicità di connettere i vissuti per dargli un significato perché l'esperienza oggi (così come definita da Simmel e da Benjamin è un'esperienza in frantumi. Nell'analisi della metropoli, Simmel (1903) mostra come l'individuo moderno uscendo da mondi stabili, relativamente chiusi e culturalmente omogenei non riesce a comprendere i vissuti alla luce di nessuna memoria collettiva univoca, così i vissuti degli individui si collocano gli uni a fianco degli altri in modo discontinuo e il sé che emerge è discontinuo e plurale. Perfettamente consapevole dell'impossibilità di ricomporre la molteplicità e l'evanescenza del sé l'individuo tenta attraverso un processo di differenziazione di mantenere e mostrare la propria unicità.

Che cosa diventa, quindi, nella contemporaneità l'esperienza?

Se lo scenario interpretativo è quello di una radicalizzazione della modernità, l'esperienza oggi implica sempre una duplicità: avere esperienza e fare esperienza. L'esperienza è così come un momento di ricerca di senso, è un periodico rivolgersi del soggetto a se stesso; è il processo attraverso cui a tratti ciascuno riprende

coscienza di ciò che sta attraversando. Quando parliamo di esperienza parliamo di ciò che si vive ma anche del significato che ciascuno dà a ciò che ha vissuto. L'esperienza ha legami con la vita quotidiana, cioè con il modo con cui usualmente il mondo viene vissuto da ciascuno, ma non è solo un processo passivo, è esercizio, è percezione di ciò che viviamo. Se questo esercizio di norma è dato per scontato nella vita quotidiana, attraverso la narrazione di sé può diventare consapevole.

L'aspetto dell'esperienza che con la contemporaneità si radicalizza è "l'eccedenza", perché è come se le esperienze possibili non avessero limiti. In queste condizioni l'esperienza dovrebbe configurarsi come la capacità di instaurare un ritmo fra la molteplicità e l'unità, un movimento che permetta al soggetto di sperimentarsi e vagare nelle sue possibilità ma anche di ritornare alla percezione della propria unicità. L'eccedenza non riguarda solo le cose ma anche la percezione delle possibilità di vita fra cui scegliere. L'individuo ha più possibilità di scegliere, è più libero dalla rete della tradizione e delle convenzioni ma allo stesso tempo l'eccedenza di possibilità di vita è anche un elemento di incertezza e di instabilità.

Con la contemporaneità non solo si sperimenta sempre di più la dimensione della scelta ma soprattutto la sua reversibilità. In un universo di scelte reversibili il possesso del proprio destino si fa inconsistente, il senso della propria vita è messo sempre più spesso in discussione e sempre più nelle mani del suo possessore. L'individuo, così, sperimenta la difficoltà di mantenere la continuità

della propria biografia, il senso unitario della propria esistenza. Se la percezione della possibilità è effettivamente una ricchezza, perché si fanno più concrete le chance, il senso della propria vita è costantemente rimesso in discussione.

Con questo lavoro di ricerca si sono spronati gli intervistati a venire patti con la frantumazione dell'esperienza. Studiare l'esperienza in termini simmelliani significa descrivere il modo con cui nel singolo gli elementi del mondo oggettivo si fondono con gli elementi del mondo soggettivo; oppure, come direbbe Benjamin, significa connettere i dettagli della vita quotidiana (come si approfondirà nel paragrafo 2.4) a una trama di corrispondenze che ne illumini il disegno. L'esperienza, quindi, non è solo *fare* esperienze o vivere, ma anche dare un senso al proprio percorso.

## 2.4 Lo scorrere quotidiano dell'esperienza

In questo lavoro di ricerca si vuole intendere l'esperienza non come qualcosa di eccezionale, ma come un percorso che sia in grado di unire tutte le sfere della vita che abitiamo e di darne un senso. L'esperienza è quindi qualcosa di pratico, è un momento di ricerca di senso, ma è sempre sfuggente.

L'esperienza rompe con il senso comune, perché è proprio il disturbo del ritmo quotidiano ma di questo in parte si nutre. Se il senso comune è adesione a credenze che rispondono al desiderio di sentirsi parte di un tutto, oggi (nella contemporaneità) questo

lavorio del senso comune è particolarmente precario. I risultati sono precari, le pratiche e gli stessi valori si fanno incerti. Ma tra senso comune e esperienza esiste una tensione: l'esperienza non può fare a meno del senso comune ma si differenzia da questo perché ha a che vedere con la soggettività dell'attore che attraversa quei significati, quei rituali, quei valori, quelle credenze. La tensione irriducibile tra esperienza e senso comune è proprio questa; senso comune ed esperienza sono principi diversi di organizzazione, per certi versi in entrambi i casi si tratta di una organizzazione di vissuti ma mentre il senso comune enfatizza l'accordo intersoggettivo, dando per scontato il riconoscimento e riportando al già noto, l'esperienza, invece, sottolinea la specificità di ciò che il *soggetto* attraversa, non dà per scontato e è tipicamente aperta al dubbio. Questa dialettica fra senso comune ed esperienza si realizza nella vita quotidiana cioè in ciò che ciascuno vive nella singolarità della sua biografia e nel modo in cui ciascuno attribuisce senso ai materiali di cui la biografia è intessuta. Al centro della riflessione, quindi, non vi è l'esperienza di episodi eccezionali che vengono colti e ricordati, quanto il percorso che mette in relazione le "molteplici sfere della vita in cui abitiamo, le molteplici avventure di cui siamo i protagonisti (o più spesso i testimoni o soltanto i sognatori) in un tessuto che abbia spessore, che risponda al desiderio di non sentirci del tutto «stranieri» a noi stessi" (Jedlowski, 2010, pp.122-124). Per esperienza si intende, quindi, *l'insieme di quello che viviamo ogni giorno (sia praticamente che nelle nostre fantasie) e dei momenti che ci fanno*

*domandare il “senso” di tutto questo (Ibidem).* Attraverso la riflessione sull’esperienza, è possibile cogliere, quindi, il modo con cui ogni individuo entra in rapporto con il proprio ambiente e il modo in cui contemporaneamente forma se stesso.

Non è semplice portare a compimento questo intento, lo stesso Jedlowski ci mette in guardia: *l’esperienza è sfuggente, per certi versi non possiamo fare a meno di farla, ma, per altri, possiamo non incontrarla mai* (2010, p.150); questo perché facciamo sempre esperienza nel momento in cui viviamo, ma potremmo non avere mai consapevolezza di ciò che viviamo se non proviamo ad attribuirle un senso.

Nel lavoro qui presentato, la distanza tra osservatore ed osservato (spesso considerata un limite per la completa comprensione dell’oggetto studiato) rappresenta una risorsa in quanto permette di cogliere ciò che al soggetto analizzato è invisibile proprio perché “dato per scontato”.

## 2.5 Perché *l’esperienza* dei giovani migranti?

Una tematizzazione per molti aspetti vicina a quella di Jedlowski era già stata fornita da Dubet nel testo *la Sociologie de l’expérience* (1994). L’oggetto di una sociologia della esperienza sociale è proprio la soggettività dell’attore che emerge sempre intrecciata al bisogno dell’attore di sentirsi parte di un tutto e di veder riconosciuto il suo merito. Poiché questa si riferisce al modo in cui

il soggetto attribuisce senso alla realtà componendo in maniera personale le pulsioni soggettive, offre la possibilità di stare il più possibile vicino al soggetto. Come afferma Dubet (1994, p.15) le condotte individuali e collettive sono dominate dalla eterogeneità dei loro principi costitutivi e gli individui devono costruire il senso delle loro pratiche all'interno di questa eterogeneità. "Fare esperienza" è un processo che parte da quello che viviamo e a questo ritorna quando gli si attribuisce un senso, un significato. L'esperienza, quindi, è composta sia da elementi strutturali appartenenti alla sfera del sociale, che da elementi personali appartenenti alla sfera della soggettività; per questo motivo per far emergere l'esperienza è utile andare a leggere non soltanto la dimensione dell'integrazione nel sistema sociale (che è solo una delle logiche), ma anche quella della soggettivazione spesso esemplificata dal vissuto delle esperienze culturali personali: l'estetica, l'amore, la spiritualità, la creatività, il sapere.

Il processo di costruzione della propria biografia, deve, quindi, tenere conto sia del "mondo" valoriale e culturale in cui si inserisce il soggetto, che delle preferenze e dei gusti personali che selezionano e configurano in modo personale tali codici culturali, simbolici, valoriali e di consumo. L'esperienza sociale è un lavoro, una dialettica, in cui c'è sempre un'ambivalenza tra più logiche d'azione; attraverso *l'esperienza* ogni individuo costruisce la propria biografia in bilico tra il bisogno di integrazione nella collettività, il riconoscimento sociale e la spinta alla soggettivazione. Come afferma Dubet (2009) non si può mai basare

la propria azione su una sola logica senza avere il sentimento di perdere una parte di se stessi.

L'esperienza sociale permette di superare la tradizionale dicotomia integrazione/non integrazione per cogliere in tutta la sua complessità il vissuto quotidiano dei giovani migranti. Per Dubet l'*esperienza* non è riconducibile ad una semplice interiorizzazione di codici né ad un insieme di azioni strategiche, ma è composta da azioni diverse diluite nella vita quotidiana (Dubet, 1994, p. 91), è la tensione tra più logiche, è l'eterogeneità stessa delle logiche.

La pertinenza di questo riferimento teorico è data dalla compresenza e dalla combinazione di una eterogeneità di logiche d'azione: per un verso la cultura è definita in termini di valori che assicurano appartenenza e identità, si tratta della comunità da cui trarre risorse di integrazione; la cultura è, però, anche strategia, è come direbbe la Swidler (2009) la *cassetta degli attrezzi* a cui attingere per trovare un posto, raggiungere una posizione all'interno dell'ordine sociale; è spinta dell'attore a ricercare un ruolo. Non c'è il desiderio di riconoscersi in una comunità che garantisce calore e integrazione ma prevale il desiderio di ottenere un posto dentro un sistema, attraverso il merito e attraverso l'ottimizzazione delle risorse. Infine la cultura è anche e soprattutto espressione di sé, della propria unicità e autenticità.

Interrogarsi e partire dall'*esperienza*<sup>14</sup> dei giovani migranti può essere utile per comprendere che tipo di società multiculturale si

---

<sup>14</sup> *L'esperienza è una combinazione di logica d'azione che lega l'attore a ciascuna dimensione del sistema. L'attore è tenuto ad articolare delle logiche d'azione*



sta delineando. Se da una parte è la stessa società che si riorganizza in relazione all'inserimento di nuovi soggetti provenienti da sistemi culturali diversi, dall'altra, sono gli stessi migranti a cambiare nella misura in cui sperimentano nuove esperienze nel paese di arrivo (Marra, 2005). In altri paesi di più lunga emigrazione, l'*esperienza* dei figli degli immigrati si è imposta da tempo all'attenzione delle scienze sociali, ma si ha l'impressione che tale attenzione derivi da una percezione di loro come "problema" per la società. L'*esperienza* che questi "accumulano" è letta solo alla luce della strategia che la società deve attivare per garantire una convivenza più pacifica possibile tra culture diverse. Ma nella maggior parte dei casi figli e genitori non condividono la stessa partecipazione alla società di arrivo né tantomeno a quella di origine.

L'*esperienza* degli adolescenti di origine straniera, inoltre, esemplifica la realtà dell'individuo globalizzato che costruisce la propria biografia sulla base della propria appartenenza così come sulla base della propria differenza, combinando il bisogno di appartenenza con le pulsioni soggettive.

L'*esperienza* come processo "costruito" e "critico" (Dubet 1994), non riconduce le condotte sociali aprioristicamente a dei codici interiorizzati o a delle scelte strategiche (che fanno dell'azione una serie di decisioni razionali), ma si forma laddove gli attori si

---

*differenti, è la dinamica generata da questa attività che costituisce la soggettività dell'attore e la sua riflessività* (Dubet, 1994).

riferiscono a molteplici logiche d'azione che rinviano a diverse logiche del sistema sociale (*Ibidem*).

Questa concettualizzazione dell'esperienza si configura come un vero e proprio modello interpretativo che costituisce lo sfondo teorico del lavoro che qui si presenta. Nello studio dei migranti questa chiave interpretativa si lega perfettamente al modello del Triangolo della differenza presentato nel capitolo precedente (cfr. paragrafo 1.1.4) che mostra la fatica dell'attore di tenere insieme diverse pulsioni che lo avvicinano al sistema e allo stesso tempo lo mantengono a distanza e lo sforzo di far convivere il bisogno di uguaglianza e quello di differenza.

## 2.6 Cos'è l'esperienza sociale?

Il richiamo all'*esperienza* chiama in causa continuamente il soggetto - dal momento che si riferisce al modo con cui il soggetto attribuisce significato alla realtà componendo in maniera originale le pressioni strutturali e le pulsioni soggettive (Dubet, 1994, 2002) - e rappresenta una critica alle correnti di pensiero che danno "per scontate" certe oggettivazioni e certi adattamenti. L'esperienza di un individuo non è più data da un valore normativamente determinato (Fassari, 2009), ma è il prodotto di numerosi fattori sempre in tensione, che prendono parte al processo di costruzione della propria identità e portano alla realizzazione di una piena consapevolezza. Per Dubet, infatti, l'*esperienza* non è riconducibile

ad una semplice interiorizzazione di codici né ad un insieme di azioni strategiche, ma è composta da azioni eterogenee diluite nella vita quotidiana “è una combinazione di logiche d’azione che lega l’attore a ciascuna dimensione del sistema. L’attore è tenuto ad articolare delle logiche d’azione differenti, è la dinamica generata da questa attività che costituisce la soggettività dell’attore e la sua riflessività” (Dubet, 1994, p. 91).

Si comprende come l’esperienza non copra mai totalmente il concetto di soggettività, ma evochi fenomeni contraddittori: se da una parte è individuale, uno stato emozionale che possiamo definire una manifestazione romantica dell’essere, dall’altra è anche collettiva, perché rimanda all’individuo che si “immerge” nella società. E’ una nozione ambigua e vaga, può essere letta come *prova*<sup>15</sup> (Martuccelli, 2006) o come dramma e mostra un attore che vive la libertà di scelta come inquietudine o angoscia.

---

<sup>15</sup> Con il concetto di *prova*, qui, ci si richiama alla formulazione offerta da Danilo Martuccelli in un lavoro del 2006. Il progressivo processo di individualizzazione spinge a riflettere sull’influenza concreta delle grandi trasformazioni sociali sulle traiettorie e le vite individuali. Le “prove sono le sfide storiche, socialmente prodotte, distribuite in modo non uniforme, che gli individui sono costretti ad affrontare; esse non sono indipendenti dagli spazi sociali, ma sono eterogenee come gli spazi stessi; molto spesso esse spiegano i sentimenti ambivalenti e contrastanti che gli attori sociali provano” (Martuccelli, 2006, p.12). La *prova* è uno strumento composto da due livelli analitici: da una parte comprende l’esame dei modi effettivi con cui gli individui assolvono ai loro compiti e esperiscono le loro *prove* attraverso i racconti che questi danno delle loro vite o attraverso lo studio esteriore dei loro percorsi (Livello1), e dall’altra una rappresentazione, spesso distante, dei fatti accaduti, con la scrupolosa volontà di costruire strumenti che permettano di mettere in relazione i fenomeni sociali con le esperienze individuali (Livello 2). In un solo processo analitico, quindi, le *prove* definiscono la singolarità di una vita dietro una serie limitata e standardizzata di prove. Nella vita individuale le *prove* appaiono come delle “tappe” che si possono accumulare per determinare il proprio destino o la

Se entriamo nel caso specifico dei giovani migranti, appare chiaro come questi oscillino tra l'acquisizione di codici culturali della società di accoglienza ed il mantenimento della propria unicità. Studiare la loro *esperienza* permette di comprendere come non possa esistere un unico modello di identificazione imposto dall'alto perché le seconde generazioni, oggi, non vogliono rinunciare a se stesse.

Dubet distingue tre logiche che intervengono nel processo di costruzione della biografia (da lui stesso definita *experience*): integrazione, strategia e soggettivazione.



L'*esperienza* sociale non è altro che la cristallizzazione di logiche di azione differenti, logiche che gli attori sono tenuti a combinare al fine di costituirsi come soggetti e che solo sul piano analitico sono distinguibili.

---

propria riuscita e costringono gli individui a dare un significato a quello che vivono e a riflettere sulla propria biografia.

La prima logica, è quella dell'*integrazione sociale* che rimanda al contributo dei massimi esponenti del funzionalismo come Durkheim e Parsons. Nella logica dell'integrazione, l'attore è definito in base alle proprie appartenenze volte a mantenere o rinforzare una società intesa come sistema, un insieme interrelato di parti. Ogni parte del sistema si autoregola ed ha una funzione che premette l'armonia e la riproduzione del sistema, così l'uomo non è altro che un prodotto sociale, ed equivale al ruolo che ricopre all'interno di questo sistema (Sciolla, 2007; Griswold, 2004). Il soggetto si riconosce in un ruolo ed in una posizione, e il suo lavoro è tutto orientato al riconoscimento del proprio posto nella società. L'identità da questo punto di vista è un'iscrizione. In questa logica è il sistema che domina rispetto all'attore, dal momento che l'unico obiettivo dell'attore è quello di integrarsi e adeguarsi al sistema. L'integrazione più che uno stato, è un insieme di attività riconducibile "al desiderio di stare dentro".

La cultura è definita in termini di valori che assicurano allo stesso tempo l'ordine sociale e l'identità dell'individuo. Questa prima logica spinge l'individuo a cercare un riconoscimento sociale ricoprendo un ruolo.

La seconda logica individuata da Dubet è quella della *strategia*; quella che Weber avrebbe chiamato l'azione

razionale orientata allo scopo. La strategia implica una razionalità strumentale, un utilitarismo dell'azione. I sistemi sociali non sono solo sistemi di integrazione, ma sono anche sistemi competitivi e di concorrenza. L'attore in cui prevale questa logica, non vuole essere integrato ma agisce in termini di calcolo e di strategia: il gioco è il principio centrale di analisi. Quando si adotta questo punto di vista, la società è percepita come il prodotto di strategie messe in campo dall'individuo e l'identità sociale è concepita come una risorsa perché la società è rappresentata come un sistema concorrenziale. Nella logica della strategia, l'attore cerca di realizzare i suoi interessi in una società vista come un "mercato" in cui esiste una competizione per l'ottenimento di beni (denaro, potere, riconoscimento); l'obiettivo è *l'achievement* ovvero la capacità di acquisire un ruolo all'interno di un sistema di concorrenza. L'identità è definita in termini di status. Prevale il desiderio di ottenere un posto dentro un sistema, attraverso il merito e attraverso l'ottimizzazione delle risorse. Come teorizzato da Goffman (1959) la vita sociale è come una sorta di teatro in cui le persone assumono le diverse parti e agiscono come "registi" della loro vita e delle impressioni che destano negli altri. L'attore mette in atto, quindi, un'azione strategica.

La terza logica, la più importante, è la *soggettivazione*. In questa logica l'attore non vuole totalmente inserirsi in una

“comunità calda e totalizzante” (Simmel, 1903), né vuole totalmente agire in modo strategico, ma vuole essere il soggetto protagonista della propria esistenza, in quanto portatore di diritti. Il soggetto non si identifica né nel ruolo dell'integrazione, né negli interessi della strategia, ma si orienta verso una rappresentazione della propria creatività, della propria libertà e della propria autenticità. Sia nella logica dell'integrazione che in quella della strategia, non emerge la sfera riflessiva dell'attore, né si vede quell'attività critica che caratterizza la maggior parte degli attori sociali. Nella logica della soggettivazione l'attore si rappresenta come un soggetto critico contrapposto ad una società predefinita e strutturante. L'identità si costruisce a partire dal soggetto nella sua unicità. Il soggetto desidera percepirsi come l'attore protagonista della propria esistenza. Quello che conta non sono tanto i valori, ma la prospettiva scelta dagli attori per interpretarli. Questa terza logica fa riferimento ad una semantica di autenticità. I giovani migranti possono scegliere e mixare in modo originale e personale differenti codici culturali e valoriali dando vita ad una composizione unica ed autentica di sé.

Individuate e isolate analiticamente le tre logiche dell'azione, l'*esperienza* sociale può essere compresa solo osservando il modo in cui gli attori le articolano e le combinano; è “la fatica” che fa il

soggetto nel tenerle insieme che svela l'essenza stessa dell'*esperienza* sociale.



## Cap. 3 *L'esperienza sociale* dei giovani migranti

«Vorrei che tu vedessi cose diverse,  
che tu parlassi con persone diverse,  
ti piacerebbe?»  
«Nun' o saccio»  
[da "Terraferma"  
film di Emanuele Crialesi]

Obiettivo della ricerca è quello di leggere le biografie dei giovani migranti attraverso lo strumento analitico dell'*esperienza sociale* (Dubet, 1994) approfondito nel § 2.

Cosa ha significato empiricamente leggere l'*esperienza sociale* come pratica di ricerca?

Per tentare di cogliere il modo in cui gli adolescenti migranti di *seconda generazione* o di *generazione 1.5* costruiscono la propria biografia e tengono in equilibrio i tre poli che compongono l'*esperienza sociale* (*integrazione, strategia, soggettivazione*) sono state realizzate 40 interviste in profondità che hanno inteso esplorare gran parte degli ambiti di vita quotidiana sperimentati dagli adolescenti contemporanei e sono stati raccolti materiali visuali al fine di cogliere la visione soggettiva della realtà sociale<sup>16</sup>.

Il piano di osservazione è stata la città di Napoli, una città ricca di sfumature e piena di contraddizioni al suo interno. Ciò che preme

---

<sup>16</sup> Per un approfondimento metodologico consultare l'appendice metodologia posta alla fine del lavoro.

sottolineare è che il lavoro è stato realizzato in più realtà - quartieri periferici e zone centrali della città - non solo in quelle in cui il piano sociale si impone sul piano culturale, questo perché se lo sguardo è volto al soggetto e alle spinte soggettive all'azione, la dimensione sociale è solo una delle variabili interpretative che entrano in gioco, e seppur determinante non esaurisce l'esperienza dei giovani migranti.

Le interviste sono state realizzate in alcune scuole secondarie di secondo grado napoletane<sup>17</sup>. Si sono scelte le scuole come luoghi privilegiati per due ragioni: in primo luogo la scuola rappresenta una vera e propria *prova*<sup>18</sup> sperimentata da gran parte degli adolescenti contemporanei, e poi perché la scuola ha facilitato il reperimento e la conoscenza dei ragazzi intervistati. Non è stato facile, infatti, raggiungere e instaurare una relazione con questi adolescenti: inizialmente si sono presi i contatti con i Dirigenti Scolastici chiarendo il più possibile gli obiettivi di ricerca e negoziando il tempo in cui poter realizzare le interviste tra le mura scolastiche e solo successivamente si è presentato il progetto ai ragazzi intervistati o alle loro famiglie nel caso in cui si trattava di ragazzi minorenni.

---

<sup>17</sup> Le interviste sono state realizzate in quattro Licei, in due Istituti Tecnici e in un Istituto Professionale.

<sup>18</sup> Qui si intende la *prova* come strumento analitico - così come formulato Martuccelli (2006) - che consente di collegare i processi strutturali e le pratiche sociali con gli itinerari individuali. Nella vita individuale le *prove* appaiono come delle "tappe" che si possono accumulare per determinare il proprio destino o la propria riuscita e costringono gli individui a dare un significato a quello che vivono e a riflettere sulla propria biografia.

L'intervista ha rappresentato un momento di riflessività sul proprio vissuto ed è stata un momento particolarmente intenso da un punto di vista emotivo sia per i ragazzi ascoltati che per me ricercatrice che mi sono fatta carico della loro emozione. Al fine di cogliere l'essenza di ciascuna biografia si è lasciato il dialogo libero di fluire arrivando a configurazioni profondamente diverse e uniche nella loro complessità. Ci si è avvalsi, chiaramente, di una scaletta che ha facilitato i ragazzi durante la narrazione e ha permesso di esplorare gli ambiti più rilevanti della vita quotidiana di un adolescente contemporaneo; le dimensioni esplorate sono state: la famiglia (3.2.1), l'esperienza scolastica (3.2.2), la religione (3.2.3), la relazione con la città (3.2.4), il lavoro (3.3.1), la cittadinanza (3.3.2), la lingua (3.4.1), l'amicizia (3.4.2), l'amore e la sessualità (3.4.3), il rapporto con il proprio corpo (3.4.4), i media - vecchi e nuovi - (3.4.5), i consumi (3.4.6), i progetti per il futuro (3.4.7). L'immaginario è stato un ambito ricco e composito che ha permesso di integrare passato e presente "in quanto coniuga la memoria con l'immaginario per socializzare il sogno" (Cipriani, 1995, p.108). Se la dimensione del passato è risultata più semplice, perché l'esito di un ricordo, di una selezione arbitraria degli eventi e degli episodi, di uno sforzo interpretativo a partire dalla situazione presente, il futuro, invece, ha implicato la scoperta e la manifestazione di sé, dei propri desideri intimi, delle proprie strategie, della propria capacità di farcela o non-farcela e questo ha comportato uno sforzo piuttosto impegnativo.

Grazie alle narrazioni biografiche ci si è mossi costantemente tra il senso comune e l'esperienza, potremmo dire tra la sfera dell'appartenenza collettiva e quella della soggettivazione; questo perché la vita quotidiana è il luogo di una ricorrente tensione tra senso comune e esperienza: "se da un lato ogni soggetto, nel proprio vivere quotidiano non può fare a meno di riferirsi ad un universo del senso comune, dall'altro la singolarità della sua biografia e di ciò che egli apprende vivendo, costituisce il nucleo di un'esperienza che al senso comune non è riducibile e pone domande di senso che aprono in modo ricorrente nuove possibilità di nominare il mondo e di agire al suo interno" (Jedlowski, 2010).

Intrecciando i tre poli dell'esperienza con le dimensioni di vita quotidiana ci si è resi conto nettamente come in ogni ambito di vita le logiche siano sempre compresenti.

E' importante chiarire che non c'è equivalenza tra logica e dimensione di vita, ma semplicemente il prevalere di una logica sulle altre in determinate dimensioni. Anzi, in alcuni casi, le ipotesi individuali (sostenute in alcuni casi dai risultati di altre ricerche) sono state smentite dalle narrazioni. Per esempio, se la famiglia rappresenta l'ambito in cui ci si aspetta che l'integrazione prevalga rispetto alle altre logiche non ci si deve sorprendere nel leggere allo stesso tempo anche un modo "molto soggettivo" di farne parte. L'esperienza sociale consiste proprio nello stare il più possibile vicino al soggetto, *a ciò che gli sta immediatamente intorno, a tutte quelle pratiche, rappresentazioni, simbolizzazioni, per mezzo delle quali il soggetto si organizza e contratta*

*incessantemente il suo rapporto con la società, con la cultura, con gli eventi*<sup>19</sup> (Jedlowski, Leccardi, 2003, p.29) e al modo in cui il soggetto sperimenta il proprio modo di stare nella differenza.

### 3.1 Lo sforzo riflessivo

Il primo e forse più importante dato di ricerca emerso è relativo alla difficoltà dei giovani intervistati a parlare di sé. Frequenti e piuttosto ricorrenti sono stati i silenzi, i sospiri, i “cioè...” e i “non lo so” ed in un caso particolare l’intervista è stata corredata da un pianto ininterrotto:

*Ho pianto tutto il tempo...scusa... (I26  
IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo  
linguistico)*<sup>20</sup>.

Per molti l’intervista ha rappresentato il primo momento di riflessione sulla propria esperienza per provare a darne unitarietà senza ridurne la complessità; le varie *prove* affrontate sono risultate, in molti casi, slegate tra loro e così lo sforzo richiesto ai ragazzi per dare coerenza interna al proprio vissuto e per ricostruire la propria biografia è stato molto intenso.

---

<sup>19</sup> Questa citazione fa parte della più ampia introduzione (di Bimbi e Capecci) agli atti di un Convegno AIS tenutosi a Bologna nel 1986 in cui si sancì la nascita della Sezione “Riproduzione sociale, vita quotidiana e soggetti collettivi”. La sezione si sarebbe concentrata da lì in poi, sui processi materiali e simbolici attraverso cui la realtà è costituita e ricostruita dagli attori sociali in un costante combinarsi di elementi di continuità e di dinamismo.

<sup>20</sup> Per un chiarimento in merito alla presentazione dei risultati e all’utilizzo delle parole degli intervistati si rimanda all’appendice metodologica posta alla fine del lavoro.

La radice dell'esperienza sta proprio nel dubbio, nella domanda di senso che il soggetto pone a se stesso (Jedlowski, 2010), "esperienza è sia ciò che si vive (solo in parte consapevolmente) sia il processo attraverso cui il soggetto si appropria del vissuto e lo sintetizza" (Ibidem, p.56) e questa azione è stata per molti inedita. Ciò che è cambiato rispetto al passato è che la vita quotidiana non è più (com'era un tempo) il riflesso di movimenti sociali più ampi, e pur essendo influenzata dai grandi movimenti (pensiamo alla terza rivoluzione industriale) si assiste dall'inizio del '900 ad una grande frattura tra i movimenti sociali e la storia individuale. La perdita di rilevanza e di centralità delle esperienze collettive nella vita del singolo ha reso difficile per i giovani intervistati ricondurre i percorsi individuali agli eventi di portata sociale. Questa grande trasformazione in parte spiega la difficoltà a mantenere il filo unitario del racconto della propria biografia, ma non risulta comunque esauriente.

L'ulteriore aspetto proprio della società contemporanea è l'accelerazione della vita quotidiana, l'inarrestabilità dei cambiamenti, la fuggevolezza del presente e l'incertezza del futuro: si assiste ad un blocco dei macro-movimenti e ad una accelerazione dei cambiamenti quotidiani (Martuccelli, 2006). La realtà tende, quindi, ad appiattirsi sul presente, per quanto questo sia eternamente in bilico e esposto alla fragilità (Bory, 2008); il passato è trascorso così velocemente da non aver mai richiesto uno sforzo riflessivo in più, e il futuro è un'incognita, un edificio le

cui fondamenta del presente sono troppo fragili per delinearne i confini.

La difficoltà di riflettere sulla propria esperienza, o meglio di esplicitare tale riflessione, può essere messa in relazione alla fatica di “sostare su se stessi,” di tornare a ricordi non proprio felici. La narrazione è stata un’esperienza inedita e insolita che ha comportato il riaffiorare di ricordi e vissuti dolorosi, l’arrivo, le difficoltà economiche, la solitudine dei primi anni:

*Prima è stato molto difficile, piangevo tutti i giorni. Sono arrivata ad agosto mi ricordo, la settimana in cui la gente è andata in ferie e quindi era tutto chiuso e faceva un caldo da morire e mi ricordo mi sentivo sempre male perché andavamo in macchina e non ero abituata al traffico che c’è qua a Napoli... (I25 M., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Spesso si è trattato di ricordi così dolorosi che alcuni non sono riusciti a ricostruire preferendo passare il prima possibile ad altri argomenti:

*Sono brutti ricordi del passato...[...] io le mie origini non le posso né buttare, né schifare però [...] non lo so, a essere sincero del passato ti ho detto ho dei brutti ricordi... (I8 RO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).*

In due casi, la pratica del diario segreto ha rappresentato un tentativo di fermarsi per cogliere e comprendere la propria esperienza sociale e per ricostruire il proprio passato. La cura di sé (Foucault, 1984b; Demetrio, 1996), quindi, si realizza attraverso il “diario segreto”, che tenta di mantenere nel tempo il filo della propria esistenza; si tratta di una resistenza a un vissuto sincronico, una maniera di puntellare eventi significativi e di tessere una trama al fine di autodefinirsi e di ricostruire ex-post le proprie inclinazioni biografiche. Come ha scritto F. Jameson nella nostra epoca tendiamo a vivere “in una dimensione sincronica piuttosto che diacronica [...]. La nostra vita quotidiana, la nostra vita psichica, i nostri linguaggi culturali sono dominati da categorie di spazio piuttosto che di tempo, come accadeva nel periodo precedente del moderno propriamente detto” (1989, p.34); con il diario, invece, si possono recuperare entrambe le dimensioni.

Da questo punto di vista il racconto di sé o attraverso il sé ha facilitato l’esposizione e la riflessività:

*Sembra strano, però io documento tutto quello che mi succede. Ho un diario cioè quel giorno, quella data e quel tempo in cui è successo per poi un giorno rileggerlo e capirlo, perché io ho fatto quelle cose (11 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*



Il diario ha rappresentato anche un modo per tenere insieme i percorsi individuali e i processi sociali, consentendo legami emotivi tra il dentro e il fuori:

*Scrivo...scrivo sulla vita, sulle cose, oppure una volta vidi una persona che chiedeva l'elemosina e appena sono andata a casa ho scritto subito quella cosa che ho visto...cioè non lo so...quella cosa mi ha colpito e ho iniziato a riflettere... (I18 D.,femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).*

Preme sottolineare, però, che il pensiero autobiografico concretizzato nell'oggetto del diario rappresenta due possibilità diverse: per U. (I1) il ricordo, se da un lato lo riconcilia con la propria vita emotiva, dall'altro evoca una sorta di malinconia, un patteggiamento con quanto si è stati; è come se racchiudesse il desiderio di tenere traccia di sé, per testimoniare gli eventi e poi per ricucirne il senso; per D. (I18) è diverso: scrivere è una cura, è un modo di puntellare alcune dimensioni significative. L'autobiografia di D. è una narrazione del tempo attuale necessaria per sentire quello che si sta vivendo con consapevolezza, una sorta di "viaggio formativo".

I due casi sopra presentati sono stati, però, un'eccezione. E' stato piuttosto difficile, infatti, cogliere la concezione del mondo degli adolescenti coinvolti e questo per vari motivi. Sicuramente ha inciso la difficoltà di inserire la propria biografia all'interno di una

narrazione collettiva e di darne un senso agganciato al collettivo, ma anche l'utilizzo di un codice linguistico ristretto (Bernstein, 1971) che ha limitato il fluire della narrazione.

Se la modernità societaria garantiva a ciascuno una collocazione precisa e una rete di significati che facilitavano l'intreccio tra dimensione personale e assetto societario, con lo sgretolamento di un tale tipo di società e delle sue sicurezze è sempre più evidente uno scarto tra vita individuale e vita collettiva. Per gli intervistati questo si è tradotto anche in un'incapacità di formulare un progetto inteso come interazione tra desiderio (espressione della soggettivazione) e razionalità (espressione della strategia):

*Vorrei andare all'università e non, vorrei lavorare e non... non lo so* (123 Y., femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico).

### 3.2 Il polo dell'integrazione

Il lavoro di analisi delle interviste ha comportato un minuzioso lavoro analitico per provare a tenere separati i tre pilastri che compongono l'esperienza sociale e che nella realtà sono sempre in tensione e tra loro inestricabili. Non si può parlare di integrazione o di non-integrazione ma, piuttosto, in che modo e in che campi la tensione verso l'integrazione si manifesta e in che modo si combina con l'azione strategica e con il bisogno di affermazione di sé. Non esistono ambiti in cui si può leggere esclusivamente un

desiderio di appartenenza ma campi di vita in cui, da un punto di vista analitico, questo si può cogliere in modo più nitido. I ragazzi ascoltati sono quasi tutti tirati da una spinta verso l'integrazione prodotta dalle istituzioni centrali, ma la famiglia, la scuola, la religione e la città sembrano contenitori di integrazione molto spesso privi di contenuto prodotto dagli attori stessi. Nelle famiglie, l'assenza dei genitori (per motivi di lavoro o per separazioni) finisce per mutarsi in un sostegno alla sopravvivenza, manca infatti la dimensione del controllo e dell'esemplarità poiché questi figli non vogliono ciò che era desiderato dai loro padri: non vogliono tornare nel paese di origine, così come non intendono rimanere in Italia. La scuola e gli insegnanti mantengono un ruolo positivo di interlocuzione ma questa resta limitata alle ore in cui si sta "dentro", poi varcato il confine non c'è continuità dell'esperienza scolastica: quasi nessuno dei ragazzi intervistati si applica nello studio o mantiene relazioni significative con i propri compagni di classe. La religione non è mai una scelta, ma "un'esecuzione culturale", una vera e propria pratica, "una cosa che si fa" per sentire il calore dell'appartenenza, per far piacere ai propri genitori oppure per contenere la frammentarietà dell'esperienza metropolitana. Infine, la città, che per quanto accogliente, incrementa un senso di spaesamento, contribuendo alla sensazione di essere ai margini e quindi di passaggio.

### 3.2.1 Famiglia

La famiglia di provenienza mostra che la tensione societaria è uno dei poli forti della esperienza ma non l'unico. La famiglia rappresenta un ponte per congiungere il soggetto alla comunità e alla società, lo è nella doppia logica della accoglienza calda, fornita prevalentemente dalle madri, che in quella fredda dell'*achievement* e della conquista di un posto nella società. Le famiglie traghettano valori come integrazione, cooperazione, responsabilità, sono contesti di apprendimento per imitazione ma soprattutto per differenza, infatti, per quanto riconoscenti ai propri genitori per i sacrifici che fanno ogni giorno, i ragazzi hanno il desiderio di costruirsi un futuro il più possibile diverso dal loro:

*Non voglio stare tutto il tempo al negozio come mia madre* (TT., femmina, origini cinesi, IV anno liceo linguistico).

Nonostante ciò le famiglie restano, comunque, dei luoghi di apprendimento della difficoltà della vita: in casa si impara a cooperare e ad essere responsabili, si bada ai fratelli più piccoli e si alleggeriscono i genitori dalle incombenze domestiche. Ma l'autonomia di cui godono questi ragazzi spesso è da ricondurre all'impossibilità dei genitori di dedicare del tempo alla famiglia perché impegnati tutto il giorno in lavori (in alcuni casi più di uno) tipicamente etnicizzati:

*Eh a dire la verità (ride) io non la seguo proprio a mia madre, cioè lei non mi segue a me e io non vedo a lei. Cioè non la vedo mai a mia madre: la mattina vado a scuola e il pomeriggio vado a lavoro, cioè ci incontriamo giusto la sera quando torno a casa lei già sta dormendo (I12 VO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).*

Lo spazio di vita delle famiglie resta, così, risicato perché inghiottito dalla fatica dei lavori e dagli spostamenti metropolitani. Il controllo sui figli, in questo tipo di famiglie, può soltanto essere indiretto, affidato alla responsabilità di ciascuno; le madri consigliano, i padri si arrabbiano ma l'assenza di tempo condiziona pesantemente la possibilità di educare:

*Mi hanno sempre lasciato decidere a me...cioè sono sempre stato diciottenne diciamo in un certo senso. Io lo vedo buono questo aspetto perché adesso so cioè...me la so cavare da solo, sono già preparato alla vita diciamo [...]quando ho i soldi a volte vengo a casa dall'allenamento vedo una cosa che potrebbe piacere a mio fratello e gliela compro... (I20 AL., maschio, origini rumene, III anno liceo linguistico).*

Il poco tempo trascorso insieme si riflette anche sulla debole trasmissione di memoria tra genitori e figli. I ricordi si strutturano, così, in maniera molto individuale, le esperienze di vita sembrano “scorrere” senza un momento di consapevole riflessione e la storia individuale cessa di essere collegata e interrelata agli eventi di portata sociale.

Per quanto il tempo trascorso con i genitori sia limitato, nessuno dei ragazzi intervistati ha riportato grandi tensioni poiché questi non combattono contro i genitori ma sono loro alleati, sanno perfettamente che non possono chiedere e si caricano, in parte, la responsabilità dell’economia familiare: sono molti, infatti, i ragazzi che svolgono lavoretti saltuari per non gravare sul bilancio familiare (nella gran parte dei casi precario). Preme sottolineare il forte senso di responsabilità che caratterizza questi ragazzi che, con i soldi guadagnati, non soddisfano particolari bisogni personali ma contribuiscono al *menage* familiare aiutando i genitori in caso di necessità.

*Per me è difficile mettere i soldi da parte (ride), perché anche se metto i soldi da parte alla prima esigenza se per esempio a mamma non hanno pagato e bisogna comprare qualcosa caccio io i miei soldi (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

E’ interessante, infatti, scoprire il pudore mostrato quando si fa riferimento al denaro e al consumo in generale. Non si rivendicano

diritti al consumo e questo sembra circoscritto a beni di prima necessità, la fatica è anche nell'immaginare cosa potrebbe essere acquistato.

Nonostante l'assenza di tensioni esplicite, sono stati rarissimi i casi in cui ha prevalso il polo dell'integrazione comunitaria; la famiglia o la comunità sono luoghi caldi ma non sono al centro della vita dei ragazzi intervistati. La comunità non suggerisce comportamenti e lì dove accade si ha la sensazione di un temporaneo assenso dovuto alla mancanza di indipendenza economica. Sembra che "i mondi istituzionali non abbiano più alcuna relazione con il futuro" (Leccardi, 2009, p.79) e anche se non si sono riscontrate profonde dissonanze o rotture o, peggio ancora, traumi, riferibili alla propria appartenenza, i significati prodotti dagli individui sulle proprie esperienze sono soggettivi, ovvero definiti da un senso personale loro attribuito.

La partecipazione alla società italiana è considerata solo dal versante strategico, l'unico che non richiede un coinvolgimento emotivo, la dimensione affettiva è tutta rivolta al paese di origine a cui si è fieri di appartenere:

*A me da molto fastidio quando i nostri mirano ad essere e a diventare italiani a dimenticare la nostra provenienza e sono moltissimi [...] per me non è così* (I25M. femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);

*Essere pakistano significa parlare la nostra lingua, sapere cos'è la nostra cultura, cioè non, non... usare i nostri usi e costumi ma almeno saperlo cosa siamo. Questo è secondo me il concetto di essere pakistano. [...] anche se io nascevo qui no, ero sempre il pakistano, mi consideravano sempre un po' straniero per questo...sono più fortunato rispetto agli altri perché ho visto cos'è (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Le famiglie sono, quindi, nidi entro cui i soggetti trovano protezione, contesti di apprendimento (per imitazione e per differenza), ma restano *enclaves*, reti a maglie strette che offrono sostegno ma non veicolano l'integrazione.

### 3.2.2 Tra i banchi di scuola: “la scuola significa lavoro”

Le ricerche incentrate sul tema delle pratiche scolastiche (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; D'Ignazi, 2008; Colombo, 2004; Besozzi, 1999) hanno messo in luce come la scuola giochi un ruolo cruciale nel favorire il processo di integrazione dei giovani migranti e come l'ambiente scolastico (che rappresenta una porzione significativa di quella realtà sociale aliena in cui si proietta ogni soggetto



immigrato) occupi un posto centrale nel processo di adattamento alla nuova condizione (D'Ignazi, 2008).

In realtà l'integrazione contemporanea è, come abbiamo visto, piuttosto problematica e le istituzioni non assicurano più come un tempo la riuscita di tale processo. Le istituzioni scolastiche si trovano oggi ad affrontare nuove sfide nel favorire il processo di integrazione dei giovani migranti o figli di migranti (Colombo, 2004).

L'integrazione è un processo dinamico che interessa tre dimensioni: una dimensione soggettiva (integrazione in senso psicologico come equilibrio della personalità), una sociale (integrazione come condivisione di una data interpretazione della realtà o definizione della situazione e come partecipazione alla co-costruzione di tali definizioni) e una simbolica (identificazione, partecipazione, auto-espressione, scambio simbolico e affettivo). Chiaramente possono esistere diversi gradi di integrazione, collocabili su un continuum, che nascono dal confronto tra l'individuo, che crea ed usa significati, e il sistema culturale di appartenenza che garantisce una certa stabilità di valori, rappresentazioni e mete cui aspirare (Ibidem).

Le interviste realizzate hanno, in parte, confermato questi risultati. La scuola è il luogo dove tutti i ragazzi intervistati trascorrono gran parte della propria giornata e dove sentono di essere parte della società italiana:

*Quando vengo a scuola mi sento molto italiano*  
(I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno  
istituto professionale).

Ma l'istituzione scolastica è anche il luogo dove si sperimenta la solitudine. Per quanto i processi di socializzazione - che significano l'adesione alla realtà - vengono esperiti a scuola, le relazioni calde e affettivamente dense non sembrano nascere tra le mura scolastiche ma quasi sempre fuori:

*Non lo so, anche se siamo stati 4 anni compagni vedo che il rapporto non è tanto legato siamo compagni e basta (I22 TT. femmina, origini cinesi, IV anno liceo linguistico).*

La quasi totalità dei ragazzi intervistati, infatti, non frequenta i compagni di classe, ma ha altri amici con cui trascorre il tempo libero e il sentimento di solitudine, sperimentato dalla gran parte dei ragazzi ascoltati (come si approfondirà in seguito par. 3.4.2), si manifesta prima di tutto in classe:

*In classe devo dire la verità...non tengo proprio amicizie strette strette...cioè sto più asociale, sto più per i fatti miei. Poi al di fuori della scuola tengo tanti amici che sono più legato al di fuori che in classe (I12 VO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale);*

*Ogni amico ha uno più amico di me diciamo...* (I26 I.E., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

In alcuni racconti, però, la distanza sperimentata con i propri compagni sembra essere una vera e propria scelta, un modo per non mettersi in gioco in relazioni affettive:

*Non sarò mai inserita in nessuna scuola, ma è più bene per me, perché cioè...non voglio dare confidenza a nessuno [...] se qualcuno parla con me lo ascolto e gli do le risposte così, ma il problema è che nessuno parla con me (ride) perché...non lo so perché...perché si vede dalla mia faccia «non parlate»* (I3 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).

I legami di amicizia che sorgono tra le mura scolastiche “servono per la sopravvivenza”, non si riscontra cioè un coinvolgimento emotivo né una significativa partecipazione alla vita dell’altro, ma l’interazione si caratterizza come condivisione dell’esperienza scolastica. Qualora nascano, le relazioni con i compagni italiani, non si costruiscono come uno scambio ma come processo unidirezionale: sono i giovani migranti che si proiettano completamente nella cultura di accoglienza apprendendo modi di fare, stili di consumo, pratiche di svago

*[Mi sento] come se fossi uno italiano...mi sento che io ci piaccio a loro, dicono che io sono come loro (I9 AN., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).*

In nessun caso i giovani intervistati hanno raccontato di accogliere in casa i propri amici ma preferiscono “entrare” loro in un altro mondo:

*A casa mia? No [non vengono], ma non perché io non voglio farli venire a casa, perché...non è mai capitato... (I18 D., femmina, origini tunisine, V anno liceo linguistico).*

Mantenendoci sul versante relazionale, anche in merito al rapporto con gli insegnanti non si sono registrati legami particolarmente significativi; gli insegnanti sembrano aver perso la loro funzione formativa complessiva per dedicarsi esclusivamente alla trasmissione di saperi: la selezione scolastica, la valutazione della performance, sono le nuove funzioni della scuola che hanno sostituito la formazione del carattere. La costruzione del carattere è stata cancellata dietro la *prova* scolastica (Martuccelli, 2006), così né gli insegnanti né gli studenti sembrano investire particolarmente nella costruzione di un rapporto interpersonale:

*Diciamo con nessun professore parlo dei miei problemi, non me la sento diciamo raccontare...*

(I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

Spesso è capitato che dopo un iniziale interessamento da parte degli insegnanti al vissuto e agli elementi culturali degli studenti di origine straniera, non ci siano stati episodi in cui questi ultimi avessero l'opportunità di raccontare le proprie esperienze:

*Quando faccio amicizia con qualcuno spero tanto che mi chiedano qualcosa, tanto per dire qualcosa...è un paese molto particolare... (I28 P., maschio, origini polacche, I anno istituto tecnico).*

Forse è anche questa la ragione che fa sì che il sapere appaia totalmente staccato dal sé. Se ci spostiamo, infatti, sul significato che ricopre la scuola nel processo di significazione personale, scopriamo che sono pochi i ragazzi che attribuiscono alla scuola un ruolo forte nel rispondere a una domanda di identità, nessuno di loro, infatti, si è definito a partire dalla condizione di studente. Alla domanda "a cosa serve la scuola?" solo pochi intervistati hanno lasciato intravedere l'eco di una visione della scuola come complessiva esperienza formativa finalizzata alla crescita personale in quanto individuo, mentre la gran parte di loro ha annoverato motivazioni legate al lavoro. La funzione della scuola è molto chiara: la scuola serve per trovare un lavoro

*Secondo me la scuola serve per tenere un lavoro fisso... (I35 GQ., femmina, origini irachene, I anno liceo scientifico).*

Prevale, quindi, una visione strumentale dell'istituzione scolastica; la scuola è una tappa obbligata per entrare al più presto nel mercato del lavoro, ricopre una mera funzione strumentale:

*[La scuola] serve a prendere una qualifica, un diploma, e poi si deve vedere... (I8 RO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).*

E' il lavoro che ricopre un significato forte per i giovani intervistati: rappresenta l'opportunità di poter soddisfare i propri bisogni e risulta l'unico modo per poter tracciare un percorso di vita personale affrancato dall'influenza familiare:

*Quando hai finito la scuola ti serve per un lavoro, senza lavoro non... (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale);*

*Mmm...studiare non è che mi piace proprio, solamente che secondo me studiare fa meglio oggi, cioè sarebbe meglio, dopo finito la scuola magari posso trovare un lavoro che mi piacerebbe fare e invece se non studio mi sa che farei la stessa fine di mamma che sta sempre al negozio, solitamente non c'ha tanto tempo libero per poter*

*passare fuori oltre che stare nel negozio (122 TT.,  
femmina, origini cinesi, IV anno liceo linguistico).*

E' vero che fin dagli anni '60 la scuola e il lavoro hanno relativamente perso la propria centralità e non esauriscono più *in toto* la condizione esistenziale del soggetto entrando a far parte di una nuova combinazione di attività e di interessi (Besozzi, 2006, p. 305), ma l'autorealizzazione, l'affermazione di sé si accompagna inevitabilmente ad un'azione razionale orientata allo scopo (Weber, 1922b).

La posizione di marginalità attribuita alla scuola in quanto esperienza formativa si traduce in un disinteresse per le materie trasmesse a scuola, in un debole impegno nello studio e in scarsi rendimenti scolastici. Quasi nessuno dei ragazzi intervistati ha mostrato, infatti, un particolare interesse per i saperi trasmessi a scuola al punto che è stato difficile per loro identificare una materia preferita:

*Materia preferita? Non ce l'ho! (139 SO., origini  
ucraine, V anno liceo linguistico).*

Nei rari casi in cui alcuni hanno espresso un interesse per una materia in particolare, non sorprende che sia per le lingue, da molti già conosciute in precedenza, che hanno un valore strategico per entrare più facilmente nel mercato del lavoro:

*Preferisco l'inglese perché vado bene (ride) e  
quindi mi piace. Già quando ero piccola mia*

*mamma mi parlava in inglese, così...* (I10 C.,  
femmina, origini filippine, I anno istituto  
professionale).

La mancanza di senso attribuita al sapere emerge, poi, ancora più chiaramente in riferimento a quanto questo sia, invece, importante per i genitori. Per le prime generazioni di immigrati che hanno vissuto, e spesso continuano a vivere, numerosi problemi di inserimento (anche lavorativo) a causa di difficoltà linguistiche, la scuola rappresenta una grandissima occasione da non sprecare. L'esperienza scolastica è, per questi, centrale. Questo assunto non solo è l'esito di precedenti ricerche in materia (Pattaro, 2010; Maher, 2012) ma emerge anche dall'analisi delle interviste realizzate in questa sede; gli unici conflitti tra genitori e figli, infatti, nascono a proposito dell'impegno scolastico:

*[Mia madre] dice che non studio, lei ci tiene molto  
alla scuola* (I19 RK., femmina, origini ucraine, I  
anno liceo delle scienze umane);

*A volte, a volte apro il libro poi lo chiudo; soltanto  
per far vedere a mio padre che studio un po'* (I33  
AB., maschio, origini burkinabè, II anno istituto  
tecnico).

Le prime generazioni ritengono ancora che il percorso e la performance scolastica siano in grado di determinare l'impiego e



quindi il destino sociale dei propri figli (Martuccelli, 2006) ma è proprio la massificazione degli studi, ed in seguito l'aumento del numero di certificazioni, a modificare il significato sociale della *prova* scolastica e il suo impatto soggettivo.

Il diploma è una condizione indispensabile per affacciarsi al mondo del lavoro, anche se ormai non basta più per trovare un'occupazione così come spesso non basta la laurea. I giovani migranti non sembrano essere particolarmente consapevoli di questa situazione, l'esperienza scolastica, come chiarito prima, è letta in un'ottica strategica, è una *prova* obbligatoria per poter poi essere autonomi un domani:

*Questa scuola mi offre l'opportunità di lavorare già con il diploma e quindi è meglio perché così riuscirò ad essere più indipendente già da prima* (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).

Il pomeriggio non è scandito dallo studio ma gran parte del tempo è destinata alla navigazione in rete. Lo studio risulta essere un'attività ad "intermittenza", lì dove c'è è debole e meramente strategica rispetto al contingente:

*Non studio il pomeriggio, in questi tre anni non ho studiato mai il pomeriggio. Cioè... studio prima delle interrogazioni e basta* (I1 U. maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).

I ragazzi studiano il minimo indispensabile per superare l'anno (non c'è un interesse per quello che si fa né un progetto più a lungo termine) dedicano ai compiti un'ora (massimo un'ora e mezza) ogni pomeriggio e in molti casi lo studio è relegato alla sera o a pochi giorni nell'arco della settimana.

Per quanto riguarda il rendimento scolastico, sono pochi i ragazzi che affermano di avere una media soddisfacente, la gran parte sono donne e frequentano i licei, anche se dei quaranta ragazzi ascoltati solo dieci hanno subito una bocciatura. Il rendimento scolastico non particolarmente brillante può essere ricondotto a motivi profondamente diversi: può essere la conseguenza di uno scarso impegno, di difficoltà linguistiche e quindi di comprensione ma anche di uno scarso tempo a disposizione<sup>21</sup>. Non mancano, infatti, casi di studenti che il pomeriggio svolgono dei lavoretti per incrementare il reddito familiare, così il tempo per lo studio risulta piuttosto esiguo:

*Dedicherei più tempo allo studio se potevo avere un po' di tempo in più (I9 AN., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale);*

*Io quando ho finito la scuola qualche volta faccio pulire casa io, anche dopo che ho finito la scuola altri giorni vado a lavorare a Posillipo, guardo i*

---

<sup>21</sup> In merito al differenziale di tempo risultano molto interessanti i risultati della ricerca di Martuccelli D., (2006), *Forgè par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, A. Colin, Paris.

*cani per mezza giornata tre volte alla settimana*  
(I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno  
istituto professionale).

Quando si è registrata una bocciatura in genere la si legge come un'ingiustizia o come una scelta volontaria:

*Quest'anno sono stato bocciato [...] diciamo che  
io ci sono andato per sotto ma non dovevo essere  
bocciato infatti ho sempre chiesto perché sono  
stato bocciato ma non mi hanno mai detto il  
perché* (I2 L., maschio, origini capoverdiane, III  
anno istituto tecnico);

*I primi tre mesi andavo benissimo, poi non mi  
trovavo con l'ambiente perché era competitivo,  
molto competitivo e questo non mi piace, la  
competizione non mi piace. Quindi ho cambiato la  
scuola ed ovviamente mi hanno bocciato. [...]  
Potevo farcela benissimo però anche se lo facevo  
non mi trovavo bene con la classe per questo me  
ne sono andato* (I1 U., maschio, origini pakistane,  
III anno istituto tecnico).

Sembra che ci sia il rifiuto da parte di questi giovani di riconoscere le proprie debolezze se non i propri fallimenti. La *prova* migratoria richiede la mobilitazione di molte risorse emotive, è un'esperienza

forte che stravolge tutte le dimensioni della vita di un soggetto dal campo relazionale e affettivo, a quello formativo (scuola e lavoro), così l'individuo non riesce a metabolizzare le altre difficoltà e tende ad attribuire le responsabilità all'esterno (Martuccelli, 2006).

Come si è potuto constatare, la scuola è stata una delle dimensioni più approfondita durante le interviste ed è stata oggetto di molte riflessioni da parte dei ragazzi, ma è emerso chiaramente che per quanto l'identità continui a formarsi attraverso le dimensioni sociali, quindi anche attraverso la mediazione dell'istituzione scolastica, la scuola diventa, però, solo un "contenitore di relazioni sociali societarie" meno capace di offrire una narrazione collettiva nella quale identificarsi. Le scuole appaiono mondi insufficienti, nella loro incapacità di produrre senso per i soggetti, il sapere che trasmettono è totalmente staccato dal sé e dalla propria biografia, i principi di giustizia in essa vigenti sono giudicati caotici, gli spazi scolastici sporchi e fatiscenti, e il versante relazionale contribuisce a rendere l'esperienza scolastica distante dal proprio mondo di significati e, quindi, solo una "parentesi" necessaria ma poco significativa.



Fig. 1 Un'aula di un Istituto Professionale: [...] *muri pieni di scritte, banchi tutti sporchi* (I15 OC., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).

### 3.2.3 La religione

Il rapporto con la fede sembra dipendere, in prima analisi, dalla centralità assunta dalla religione nella cultura del paese di origine. Nel caso dei ragazzi provenienti dall'Europa dell'est la religione risulta piuttosto marginale; diverso è il caso di ragazzi di origine islamica che, pur essendo in Italia da tanto tempo (in alcuni casi dalla nascita) risultano profondamente influenzati dai precetti religiosi.

Sebbene si tratti di un caso estremizzato, il brano che segue, tenta di rappresentare la scansione temporale affidata, in alcuni casi, alla religione:

*Allora i giorni scolastici mi alzo e mi preparo alle 7:00, poi prego 10 minuti, faccio colazione poi prego, mi lavo anzi mi devo lavare per pregare poi prego, poi dopo mi vesto eccetera poi esco da casa, vengo a scuola poi alle due esco, mangio poi prego. Poi dopo studio e poi dopo diciamo [...] alle otto prego, la terza preghiera. Allora ora ti dico: prego la mattina, prego dopo mangiato, poi prego alle cinque, poi prego verso le otto, poi dopo aver finito leggo un po' di Corano in italiano, poi sto un po' a computer, poi quando finisco la preghiera della sera dormo (I18 D. femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).*

In realtà, per quanto la giornata sia scandita dai ritmi “imposti” dalle preghiere, l’analisi approfondita delle interviste fa ritenere che i riti siano, in realtà, sganciati dal loro significato collettivo per diventare delle vere e proprie *pratiche* da intendersi più come esecuzioni che come azioni dotate di un significato spirituale. Nelle parole degli intervistati manca “quell’interpretazione delle dimensioni infinite del senso, di quelle finite del significato, della dimensione della libertà, che la religione necessità” (Crespi, 2006, p.109).

E’ la religione stessa che sembra essere legata ad una dimensione pragmatica dell’esistenza: “è una cosa che si fa” ma nessuno è in

grado di spiegare il significato del *ramadan* o il valore delle preghiere fatte al tempio:

*[Che significa il Ramadan?] Non lo so nemmeno io, ma mio padre dice «lo devi fare, quando diventerai grande lo capirai» (I31 H., maschio, origini burkinabè, I anno istituto tecnico);*

*Col Ramadan si sta a digiuno per molti giorni, no, non ancora l'ho fatto, l'anno prossimo lo faccio forse, perché andavo a giocare a pallone. non ce la facevo proprio. L'ho fatto in Africa e non ce l'ho fatta. [Il significato] me lo devono ancora spiegare, non lo so ancora. Mi hanno imparato a rispettarla [la religione], quando leggerò il Corano lo capirò (I32 IS., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico).*

La religione finisce per essere così “un’esecuzione culturale” (Geertz, 1972, p.174) sganciata dalla dimensione della sacralità. Le credenze mitiche e religiose vengono osservate attraverso cerimonie o culti sacri, attraverso la recita di un racconto mitico, attraverso comportamenti periodicamente regolati e ripetuti ma non richiamano, nelle menti dei giovani intervistati, una determinata concezione del mondo.

“L’esecuzione culturale” e la ritualità rappresentano anche un *collante sociale* (Durkheim, 1898), un modo per rispettare

l'autorità dell'istituzione familiare e per alimentare la dimensione dell'appartenenza alla propria comunità:

*Vado in chiesa costretta da mamma però [...] Ci vado tutte le domeniche se no non esco! E' il ricatto (sorride) (130 GF., femmina, origini ucraine, II anno istituto tecnico);*

*La mia famiglia è un po' particolare perché apparteniamo alla religione degli avventisti del VII giorno. E' un ramo dei protestanti [...] vabbè già dall'infanzia ero abituata che questa è una cosa importante però a volte mi vengono i dubbi [...] per me anche è importante ma non da essere oppressa, cioè voglio vivere serenamente di concepire queste...questi come dire queste regole della religione cioè di non...di essere più felice...(125 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

Per molti la religione funge da momento di aggregazione: la chiesa rappresenta il luogo di ritrovo per gran parte dei connazionali presenti a Napoli, così diventa difficile capire se la religione è l'esito di una scelta personale, è la risposta al bisogno di esprimere la propria soggettività o se rappresenta solo la comunità "calda e totalizzante" di cui parla Simmel (1903):



*Alla chiesa del Gesù fanno sempre preghiere del mio paese alle quattro e mezza fino alle cinque e mezza in cingalese (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

*Allora la domenica vado al tempio [...] Eh diciamo che ci sono certi giorni in cui ci andiamo di mattina presto perché c'è tipo qualche cerimonia speciale e allora ci andiamo di mattina alle 8:30 alle 9:00 e torniamo la sera tipo alle 6:00; se invece andiamo alle 3:00 per il catechismo torniamo alle 9:00-alle 10:00 perché andiamo a messa la sera (I40 SA., femmina, origini cingalesi, I anno liceo scientifico).*

Da quanto detto finora la religione risulta essere una dimensione debolmente connessa alla soggettivazione, è una risorsa di identità che però è svuotata del suo significato ma risulta più "agita". In un certo senso, però, contribuisce alla definizione dell'identità, attraverso quella che Della Porta, Greco e Szokolczai (2000) - riprendendo Foucault (1969, 1984b) - hanno definito *tecnologia del sé*. Il ricorso alle esecuzioni culturali del rito ha lo scopo di realizzare (attraverso l'esecuzione di operazioni sul proprio corpo e sulla propria quotidianità) un controllo sui propri stili di vita, una trasformazione, e una fondazione di se stessi. Letta in questa chiave, la religione non è più solo appartenenza, ma è anche un

desiderio di radicamento in un contesto stabile senza rinunciare alla propria soggettivazione, è il caso di D. una giovane ragazza di origini tunisine ed egiziane, che se va al mare non indossa il costume ma preferisce stare “meno nuda” indossando t-shirt e pantaloncino, ma allo stesso tempo non frequenta la moschea perché non indossa il velo:

*In Europa anche le ragazze per esempio vanno a mare con il costume, un po' più nude, più spogliate là (ndr. in Tunisia) invece non si fa...andiamo con una maglietta e con un pantaloncino perché non...non è concepibile vedere le ragazze nude così...non è buono, anche per la riservatezza. [...] Io vado comunque con la maglietta e il pantaloncino...anche se non è per il fatto della religione, sono io che non voglio...cioè non mi sento a mio agio ad andare così, solo a casa mia. [...] No perché non mi è mai capitato di andare in moschea...i miei pregano a casa non perché devono pregare a casa ma perché hanno questa abitudine. No...cioè...specialmente i miei zii vanno in moschea il venerdì però per il fatto che non ho il velo e non...cioè...io...mi dovrei fare tutto un tratto di strada con il velo e ho vergogna (ride) allora sto a casa e basta (I18 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico)*

Il fatto di scegliere di osservare alcune pratiche religiose e non altre è un modo per non essere alla mercé di quello che i giovani adolescenti percepiscono come una frammentazione dell'esperienza culturale, è un modo per ricomporre l'esperienza sociale mantenendo la propria singolarità (intesa come volontà di essere un attore sociale riconosciuto per la propria unicità e capace di modificare o di interagire con l'ambiente di cui è, in parte, il prodotto):

*Ci sono delle cose in cui credo. Allora io credo che Dio esiste. Io credo. Anzi io ho sempre parlato con Dio. Io credo in certe cose tipo credo nel ramadan perché il ramadan è un mese nel quale non mangio, non bevo dalla mattina, significa che mi fa sentire come certe persone che non hanno da mangiare e da bere, mi fa essere più umile, più rispettosa verso le persone che sono inferiori di noi, e a me questa cosa piace. Però ci sono delle cose che non lo so...tipo la cosa che non posso avere amici maschi, perché? Poi non lo so...il velo forse... io lo metto perché, come ho detto prima per i miei; però secondo me non è il velo che protegge, perché dovrebbe proteggere diciamo la propria verginità diciamo, secondo me se una donna vuole veramente proteggere se stessa dagli uomini con o senza il metodo ce l'ha (I35*

GQ. Femmina, origini irachene, I anno liceo scientifico).

Possiamo parlare, quindi, di neo-pragmatismo religioso (Filoramo, 1995): la religione diventa una scelta attraverso la quale si tenta di mantenere un controllo su di sé, auto-imponendosi regole al fine di avere un maggior radicamento e una maggiore padronanza di sé (Sciolla, 2007):

*Da piccolino ho frequentato sia il tempio buddista che la chiesa cattolica poi ho deciso io qualche anno prima di fare la comunione «ok sono cattolico, mi piace più il cattolicesimo», i buddisti sono più... insomma che meditano... io invece sono uno schizzato! (I21 TH.,maschio, origini cingalesi, V anno liceo linguistico).*

### 3.2.4 Spazialità metropolitane: attraversamenti e estraneazioni

Di grande interesse è risultato il concetto di spazio. Dai racconti si evince che il primo approccio con lo “spazio” napoletano è stato piuttosto negativo: grande è stato il senso di spaesamento e di estraneazione, sia in città che in periferia, sia in strada che a scuola. Inizialmente allo stress causato dal caos della metropoli, si è contrapposto un forte radicamento nelle mura domestiche che hanno rappresentato in piccolo la comunità di origine:

*Non volevo venire! (ride) [All'inizio] è stato tragico (ride) perché non sapevo parlare, non sapevo con chi stare...mia madre lavorava tutto il giorno e io stavo da sola a casa (I39 SO.,femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

La prima difficoltà incontrata una volta arrivati in Italia è stata quella linguistica, a questa si sono aggiunte le diverse abitudini alimentari, la lontananza dalla famiglia di origine (in genere i nonni con cui gran parte dei ragazzi di generazione 1.5 ha vissuto prima di ricongiungersi con i genitori) e una limitata padronanza del territorio:

*All'inizio è stato tosto soprattutto i primi quattro mesi. I primi quattro mesi non sapevo la lingua, non conoscevo nessuno (I26 IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Nella maggior parte dei casi, i giovani intervistati sono venuti in Italia in seguito ai ricongiungimenti familiari, così il desiderio di riunirsi ai propri genitori, e in particolare alla madre, ha mitigato in parte il primo impatto negativo:

*I primi tempi un po' difficile, perché la lingua, un nuovo ambiente, una nuova vita...e poi piano piano ho imparato la lingua. I primi tempi volevo tornare in Ucraina perché era difficile...poi ero legata a mia mamma e quindi anche se era*

*difficile volevo stare con lei a tutti i costi!* (127 KA.,  
femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

La scarsa conoscenza della lingua spesso si traduce in un ostacolo alla fruizione del territorio: l'iniziale senso di spaesamento cresce quando non si è in grado di chiedere informazioni, di orientarsi, di esprimere un bisogno. Molti giovani intervistati hanno frequentato, durante il primo anno in Italia, un corso di lingua italiana e questo ha rappresentato l'unico momento in cui uscire e conoscere il territorio ma nessuno ha potuto contare su un centro di aggregazione territoriale che li indirizzasse per soddisfare un qualunque bisogno:

*Appena arrivato a 15 anni ho fatto un anno di italiano [...] là stava un corso per ragazzi stranieri, non solo ucraini, tutti i ragazzi stranieri, il corso di italiano erano 3 ore al giorno [...] e poi non facevo niente perché non sapevo parlare e non sapevo la città, non sapevo niente, giustamente stavo a casa, scendevo con mamma quando potevo scendere* (18 RO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).

Come ci ha mostrato Simmel (1903) nella sua descrizione della vita metropolitana, la città è il luogo per eccellenza della mobilità degli individui, della molteplicità, delle possibilità di realizzazione, di sperimentazione e di innovazione (Besozzi, 2006), ma quando la

città è vista con estraneità, con paura, con soggezione, non è più il luogo per eccellenza in cui costruirsi un'immagine personale e un'identità di gruppo, ma appare piuttosto, come l'ennesima *prova* da affrontare nell'arco dell'esperienza migratoria. Capita, inoltre, che molti dei giovani intervistati vivano in periferia; ma la periferia è un concetto *relazionale*, se c'è periferia allora vi è un centro e viceversa (AA.VV., 2006), e il trovarsi in periferia limita la partecipazione dell'attore ad una serie di possibilità offerte dal centro: maggiori possibilità di incontro con gli amici, maggior tempo a disposizione, maggiore utilizzo degli spazi pubblici.

*Quell'anno era proprio difficile, tornavo a casa alle cinque e poi mi dicevano pure di studiare [...] io a casa ritornavo alle cinque perché il pullmann non passava e mio padre non poteva venire quindi mi sono fatto pure a piedi da scuola fino a casa ed era distante, ci mettevo due-tre ore (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

La periferia ha una forte valenza simbolica, vivere lontano dal centro significa essere in una posizione di marginalità rispetto alla comunità. Senza arrivare ai fenomeni di ghettizzazione (come nelle *banlieues* francesi), anche a Napoli (e in Italia in generale) la concentrazione di molte comunità immigrate in periferia mostra segnali di marginalizzazione e più precisamente di stigmatizzazione locale (Spreafico, 2006) in cui si ottiene una reputazione legata alla

residenza. Abitare in determinati quartieri non solo rende difficile partecipare alle attività del “centro” ma rimarca un’immagine e una realtà di esclusione e di isolamento:

*Con gli amici italiani non ho molto contatto, perché le compagne di classe sono lontane. Nel senso che siamo amiche ma non usciamo insieme perché io abito lontano e pure se volessi uscire i treni ci sono fino alle nove e mezza e poi è tardi è quasi impossibile (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);*

*[Abito] un nove-dieci Kilometri da qui, però è irraggiungibile da loro (ndr. gli amici) e per me raggiungere loro, quasi impossibile, perché a piedi non ci arrivo, i pullmann non ci stanno e mio padre non mi può accompagnare perché lavora (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico);*

*Io esco con i miei amici del mio paese, perché gli italiani non riesco a uscire perché non abitano vicino a casa mia... (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

Non risultano particolarmente frequenti gli episodi di discriminazione, Napoli apparentemente è un luogo aperto, accogliente e accomodante, anche se i territori restano separati,



nel senso della presenza di una sottile linea di confine tra chi è residente e chi, invece, non lo è. In quasi nessun caso si è rilevata una reciprocità dell'ospitalità, i giovani migranti sono accolti nelle case degli amici italiani ma difficilmente invitano nelle loro case troppo spoglie o troppo lontane. Solo nelle zone della città più deprivate da un punto di vista economico e culturale si sono registrati fenomeni di razzismo (particolarmente significativi) che i ragazzi difficilmente hanno raccontato preferendo considerarli fenomeni occasionali e dimenticarli il più presto possibile:

*L'altra volta stavo camminando e un bimbo non so di 11 anni, 12 anni mi tirò il velo qua a Napoli e allora io per non far niente sono rimasta zitta perché io non potevo fare niente. [...] E' stato brutto (I35 GQ., femmina, origini irachene, I anno liceo scientifico);*

*Stavo in mezzo alla strada con i miei fratelli e un vecchio, che non sapeva neanche parlare, ci disse «ebbì loc' ebbì, eccoli qua i ragazzi extracomunitari che si mangiano i soldi degli italiani, questi neri di merda» (I2 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico);*

*Mi capita spesso di andare da qualche parte con i miei amici e alla fine incontro dei ragazzi napoletani che con i motorini dicono delle*

*parolacce e ci prendono in giro quindi...siccome so che sono dei ragazzini non li considero...li ignoro* (122 TT., femmina, origini cinesi, IV anno liceo linguistico);

*A volte quando sono nel pullman dicono «scendi i neri non salgono qua» e io mi sto zitto, mi sto nel pullman, mi metto vicino all'autista* (131 H., maschio, origini burkinabè, I anno istituto tecnico).

Per quanto non si possa/voglia parlare di integrazione nel territorio di arrivo, la lunga permanenza in Italia fa sì che una parte dei ragazzi ascoltati si senta parte della società italiana almeno dal punto di vista strategico. L'appartenenza non sembra coinvolgere risorse emotive ma sembra essere più che altro legata al versante delle ambizioni. La dimensione emotiva è, nella gran parte dei casi, tutta rivolta al paese di origine. Emerge molto chiaramente, però, come il paese di origine non sia legato a progetti per il futuro, ma solo ad un immaginario che porta con sé una ventata di nostalgia; i luoghi dove si è trascorsa l'infanzia sono carichi di significati, "tornare" è come andare indietro nel tempo, al periodo dell'infanzia:

*Vado in vacanza diciamo...però si sente come dire...la casa tua, le abitudini, la strada che percorrevo per andare a scuola...queste cose qua,*

*l'infanzia... (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);*

*Io non rinuncerei mai all'infanzia che ho fatto lì, cioè...veramente ho avuto un'infanzia stupenda lì: libera. A differenza di qui che ci sono quartieri, motorini, macchine, movimento sfrenato, lì no [...]  
Se penso alla mia infanzia sto male, perché veramente ho avuto un'infanzia stupenda lì, non la cambierei per niente, per nulla! [...] è stato veramente bello...molto bello (I39 SO., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*



*Fig. 2 Un'immagine del paese di origine: Questa foto era scattata un anno fa, l'ultimo giorno dell'estate e l'ultimo giorno della mia permanenza in Ucraina. Quel posto per me è speciale, perché è da sempre stato un punto di ritrovo con i miei amici... quel posto ci ha visto crescere, cambiare, le nostre lacrime e i nostri sorrisi più felici (I26 IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Se la gran parte dei ragazzi non tornerebbe, quindi, al paese di origine che è in grado di offrire poco, non resterebbe, però, neanche a Napoli, una città che non ha mantenuto la promessa di un'integrazione societaria:

*A me mi dicevano che era diversa, mi dicevano che era molto più bello, un posto dove trovi lavoro...e invece non è così!* (I31 H., maschio, origini burkinabè, I anno istituto tecnico).

La metropoli diventa, così, “un attraversamento”, una tappa provvisoria in vista di una realizzazione professionale e personale in altri contesti. Gran parte dei ragazzi intervistati, infatti, ha in mente di lasciare Napoli una volta terminato il percorso scolastico e, se per tutti è semplice fare uno sforzo con la fantasia ed immaginarsi lontano da Napoli, non risulta altrettanto semplice definire “l'altrove” in cui collocarsi:

*Io adesso che mi diploma voglio cambiare città* (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);

*Vabbè qua si può prendere il diploma...io a Napoli non vorrei rimanere...[...] meglio al nord dell'Italia* (I7 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale);

*Ora sto a Napoli però poi vorrei trasferirmi all'estero* (I17 I., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

### 3.3. Il polo della strategia

Il lavoro e la cittadinanza sono strumenti al servizio di un bisogno a posizionarsi nella società attraverso criteri come il merito e l'uguaglianza. In questo caso prevale la spinta a farsi riconoscere come individui, uguali nella differenza, a trovare un posto nella società. Il raggiungimento di redditi prossimi a quelli dei cittadini italiani e di un lavoro sicuro è considerato, dalla maggior parte dei ragazzi, l'obiettivo prioritario. In questo caso è abbastanza esplicitata la dinamica dello scambio: il rispetto delle norme e dei valori in cambio della possibilità di partecipare alla vita economica, sociale e culturale senza rinunciare però alla propria identità; questa vissuta soprattutto come conservazione della propria lingua e cultura d'origine.

Emerge, però, come il lavoro assuma, prevalentemente, un valore strumentale: non si ambisce ad un lavoro in cui poter esprimere se stessi e manca la tensione ad aspirare un lavoro in cui ci si riconosca.

In modo simile la cittadinanza è considerata un prerequisito fondamentale per una piena realizzazione personale ma raramente è intesa come partecipazione alla comunità di arrivo e difficilmente vi è coinvolgimento nelle vicende sociali.

### 3.3.1 Il lavoro come priorità

Il lavoro è cruciale per tutti i ragazzi ascoltati pur assumendo un valore prevalentemente strumentale; la stessa scuola assume significato solo se vista come tappa necessaria per poter entrare al più presto nel mercato del lavoro.

L'obiettivo principale è per tutti quello di terminare il percorso scolastico per trovare al più presto un lavoro che permetta loro di essere autonomi dalla famiglia, di viaggiare, di cambiare città o di contribuire economicamente al *menage* familiare:

*Vorrei andare al nord in qualche parte in nord Italia oppure in Svizzera, in Germania, non saprei dire di preciso dove vorrei vivere, sicuramente in un posto dove sta lavoro. Io prima di tutto voglio trovare un lavoro, farmi una carriera e poi tutto il resto (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

In linea teorica, la partecipazione al mercato del lavoro e la percezione di uno stipendio sono attività con un forte significato integrativo: ci si sente parte di una comunità, si partecipa in prima persona al mantenimento ed allo sviluppo di quella comunità, si ricopre un ruolo nell'ambito di un più ampio sistema sociale e questo alimenta il senso di appartenenza; ma nelle parole dei ragazzi intervistati il lavoro ha un accennato significato integrativo per essere quasi esclusivamente un *atout* strategico attraverso il

quale essere riconosciuti “meritevoli” e quindi cittadini portatori di diritti. Il lavoro consente l’uscita dalla precarietà originaria dell’esistenza, più che desiderio di riconoscimento è strategia, in molti casi, rivolta al guadagno. Non si è colta la richiesta di aderire ad un discorso societario perché i ragazzi vivono nel *regno delle necessità* (Dubet, 2009), in cui l’assenza di risorse economiche incide fortemente nel processo di affermazione di sé portando il soggetto a soccombere e obbligandolo a “scegliere” solo ciò che “può scegliere”:

*Io sono convinta (come dice anche mio nonno) che nonostante a me piaccia una cosa io la faccio anche con lo scopo di stare bene in futuro. [...] io cercherei un lavoro in un campo dove poter guadagnare subito [...] (I34 V., femmina, origini ucraine, III anno liceo scientifico).*

I racconti sul lavoro sono permeati da un forte senso di responsabilità, con un lavoro sicuro si possono aiutare i propri genitori e si possono proteggere i fratelli più piccoli da sentimenti di povertà che in passato si sono, purtroppo, sperimentati:

*Io lavoro e guadagno 130 € al mese portando i cani. Con lo stipendio 30 € per il corso di musica, 20 € palestra, e sono 50 €, altre 70 € rimangono, faccio 20 € io e 50 € mamma (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

Nell'ascoltare i racconti incentrati sul lavoro, quasi mai si intravedono le aspirazioni; non si desidera un lavoro in particolare, non si aspira a un lavoro in cui riconoscersi o in cui manifestare la propria creatività o unicità, si ambisce ad un lavoro soprattutto per alimentare un immaginario di libertà come viaggiare e disporre di tempo per sé:

*Non ci ho fatto caso a questa domanda a me basta che lavoro, eh anche se faticoso (I33 AB., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico);*

*Io dopo la scuola vorrei andare all'università, e studiare le lingue, continuare all'Orientale e poi non so vorrei viaggiare, [...] vorrei fare l'hostess sulle navi da crociera, o un'agenzia di viaggi, ora sto a Napoli però poi vorrei trasferirmi anche all'estero (I17 I., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Il lavoro si configura, in questi casi, come una leva strategica di movimento dalla propria realtà e diventa quindi la possibilità di viaggiare, di non essere legati a un luogo fisico, di appropriarsi di una geografia personale; diventa una leva strategica di *movimento verso* qualcosa di poco definito, un *desiderio di mobilità* più che un contesto e non viene quasi mai esplicitata una vocazione:



*Vorrei viaggiare, [...] mi piace conoscere nuovi posti* (I26 IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

La ricerca di un centro della propria esistenza è sì proiettata quasi interamente sul lavoro, ma l'immaginazione sul futuro ruota intono alla possibilità di trovare "un lavoro" non "il lavoro dei sogni", l'immaginario è impoverito e nelle parole degli intervistati il lavoro diventa un "non luogo", un ambito senza confini, senza contesti, senza ruoli, senza vocazione, senza progetto.

*Lavoro? Non lo so (ride)! Non lo so proprio. Non mi sono mai immaginata, mai!* (I38 A., femmina, origini ucraine, II anno liceo scientifico);

*Eh, quello che capita, capita, mi sento ancora piccola per sapere ciò che fare o non fare, cioè non lo so [...] poi quando finisce la scuola si vedrà* (I30 GF., femmina, origini ucraine, II anno istituto tecnico).

Negli unici momenti in cui si può cogliere una debole capacità di aspirare (Appadurai, 2011), o emerge un desiderio di fuga oppure affiora una resa, una rinuncia ai propri sogni di fronte alla realtà:

*Mi fa piacere che posso presto presto prendere il diploma e andarmene* (I7 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale);

*Mi piacerebbe stare a contatto con gli animali, amo molto gli animali e però credo che la veterinaria è molto complesso anche perché l'università è a numero chiuso, qui a Napoli ci sono solo 50 posti quindi credo un po' impossibile come impresa per me...(I39 SO., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

La funzione attribuita al lavoro dai giovani intervistati risulta, quindi, in bilico tra un realismo esasperato e un immaginario delocalizzato e detemporalizzato, poco definito, cioè, in termini di progetti in cui ciò che si riesce ad immaginare è solo un lavoro come stile di vita:

*[Mi immagino] con il tailleur, gonna e i tacchi che vado a lavorare (I19 RK., femmina, origini ucraine, I anno liceo delle scienze umane);*

*Tra 10 anni...mi vedrei seduto dietro la scrivania che disegno progetti (ride), impianti e...basta! (I2 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico);*

*[Mi immagino] un'affascinante donna in carriera! (ride) (I29 CF., femmina, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).*

Espediente di merito per essere “visti” e quindi riconosciuti, leva strategica di movimento verso “un altrove”, strumento di riscatto e di riuscita sociale, sono questi, quindi, gli elementi risultanti da una riflessione sul lavoro, che resta centrale, per tutti prioritario, ma difficilmente definito in termini di sogni, interessi, inclinazioni né tantomeno di vocazioni. Sono queste le ragioni che hanno portato a ricondurre il lavoro al polo della strategia; le narrazioni su questo tema poco hanno lasciato in termini di soggettivazione: il soggetto lo si è solo intravisto, perché in ombra dietro il bisogno di affermazione sociale.

### 3.3.2 La cittadinanza come “pacchetto possibilità”

Il concetto di cittadinanza per i giovani migranti assume significati diversi che va dal riconoscimento formale del diritto che permette di restare in Italia e di viaggiare ad un modo per essere riconosciuti “uguali”.

In realtà i due significati vanno di pari passo, il passaporto italiano permette sì di vedere posti diversi ma soprattutto di assaporare un sentimento di libertà di cui godono i cittadini italiani o i possessori della Carta di Soggiorno e quindi richiama inevitabilmente il registro dell’uguaglianza di diritti:

*Sei più europea, puoi viaggiare quando vuoi tu,  
hai qualcosa in più, mentre se sei cittadina  
tunisina alla fine sei sempre africana almeno così*

*ti vedono, invece italiana sei europea, no? Ha più valore (I18 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico);*

*Se hai la cittadinanza italiana per te non c'è nessun limite, puoi andare in America, in Cina, senza che... Se sei italiana hai più prospettive, più possibilità (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);*

*Minimo se sei cittadino italiano c'è il lavoro con il contratto, già c'hai la pensione, poi cittadino italiano...non sei solo cittadino italiano, sei europeo e poi...c'hai più possibilità di fare le cose (I7 K., maschio, II anno istituto professionale).*

In questi termini le narrazioni dei giovani intervistati hanno confermato che il riconoscimento formale della cittadinanza costituisce un prerequisito fondamentale a una piena realizzazione personale, un titolo necessario nel *pacchetto possibilità* (Melucci, 2000, p.29), ma le stesse interviste hanno anche messo in luce alcune discrepanze. La cittadinanza è raramente intesa come *partecipazione*, come contributo attivo alla comunità di accoglienza, ma in tutti i casi i ragazzi hanno enfatizzato una

dimensione *formale* del concetto e una visione di cittadinanza come semplice *certificazione*<sup>22</sup>.

Il limitato interesse per la dimensione partecipativa non deve essere considerato un segnale di uno scarso radicamento dei giovani migranti, dal momento che, come molte ricerche hanno mostrato (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007) è una condizione che accomuna anche i giovani autoctoni.

Quasi tutti i giovani intervistati sono consapevoli dei propri diritti, non accettano di essere considerati cittadini di serie B e ritengono gli ostacoli per ottenere il riconoscimento giuridico un'ingiustificata discriminazione soprattutto perché partecipano attivamente da un punto di vista economico allo sviluppo della società italiana:

*E' vero c'ho la mia cittadinanza e sono rumena, però se comunque vengo in Italia, partecipo anche allo sviluppo dell'Italia, da un punto di vista economico...quindi non vedo perché non devo venire trattata come tutte le altre persone solo perché sono di un'altra origine, di un'altra nazione; comunque la lingua la parlo, lavoro come te, faccio le stesse cose tue quindi non c'è*

---

<sup>22</sup> Le rappresentazioni del concetto di cittadinanza in base a tre dimensioni analitiche sono state riprese dalla distinzione realizzata da Colombo, Domaneschi, Marchetti (2009). *Cittadinanza formale*: la cittadinanza coincide con un pacchetto formale di riconoscimenti come il passaporto, o il diritto a risiedere in Italia; *cittadinanza come partecipazione*: ruolo attivo nella vita sociale e politica; *cittadinanza come certificazione*: al fine di completare l'inserimento nella dimensione pubblica della società italiana e di avere, anche in parte, un'identità italiana.

*nessuna differenza* (123 Y., femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico).

Per quanto concerne la relazione con le istituzioni italiane sembra che questa sia in generale positiva: c'è fiducia nella scuola, nella polizia e nella giustizia italiana. Rarissimi sono i racconti di discriminazioni subite per via dell'etnicità, mentre più diffusi sono quelli in cui la discriminazione è definita dall'opposizione *winner/loser* ovvero tra chi è ricco e chi è povero; come affermato da Wieviorka (2002, 2007), la dimensione culturale e la dimensione sociale sono sempre inestricabili:

*Purtroppo in Italia chi c'ha i soldi ha delle cose e chi non ha i soldi non ha niente. [...] cioè...c'è chi c'ha i soldi e può fare tutto, può avere quello che vuole, e chi non ha i soldi purtroppo, sfortunatamente, è limitato* (12 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico).

Nonostante la fiducia nelle istituzioni societarie italiane, il senso di radicamento appare piuttosto debole; come già anticipato a proposito della città (cfr. par. 3.2.3), infatti, la maggior parte degli intervistati ha dichiarato di voler andare via da Napoli o dall'Italia una volta terminati gli studi:

*Non sono attaccato a nessuna di tutte e due* (14 G., maschio, origini ghanesi, II anno istituto tecnico);

*[Starò] qui finché non sarò in grado di andarmene in un altro paese. Non mi trasferisco in un altro paese se non trovo un lavoro. [...] Vorrei cambiare, vivere in un altro posto (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Il debole senso di radicamento si manifesta anche nello scarso interesse per le vicende italiane siano esse di natura politica o sociale<sup>23</sup>.

L'immagine che emerge da una lettura complessiva di tutte le interviste è che i giovani migranti siano qui temporaneamente, "di passaggio", e questa situazione di precarietà non richiede la conoscenza più approfondita e la partecipazione alle diverse sfere della società italiana, non richiede un coinvolgimento emotivo né la costruzione di un progetto dispiegato in termini di obiettivi a medio e lungo termine:

*Mmm...in Italia non è importante seguire, perché io...dopo che sono stato a studiare qua io vado nel mio paese [...] lo non resto qua, sto qua solo per mandare soldi e poi per andare via (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

---

<sup>23</sup> Anche questo aspetto sembra accomunare i giovani intervistato agli adolescenti italiani mostrato (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007).

Non si registra un desiderio di appartenenza, il desiderio di essere “integrati” sembra ormai superato; i ragazzi si percepiscono come abitanti del mondo, mostrano un atteggiamento che potremmo definire “cosmopolita”: non si identificano in una cultura in particolare e non sentono di attaccarsi l’etichetta di una nazionalità, forse anche in risposta alla dissoluzione societaria.

Con la contemporaneità si entrerebbe nel regno della libertà (Magatti, 2003, p.50), un regno nel quale ciascuno vuole diventare attore della propria vita; si uscirebbe dal determinismo societario e si entrerebbe in un’epoca in cui ogni individuo cerca la propria collocazione in sistemi sociali e relazionali molto complessi. Sembrerebbe chiaro come, in un contesto tale, l’individuo moderno non possa più essere “costretto” in identità etniche riduttive, ma necessiterebbe di essere visto in tutta la sua complessità e ambiguità.

Per quanto l’identità individuale resti, fondamentalmente, un prodotto sociale, allo stesso tempo permette all’individuo di prendere le distanze dai ruoli codificati nel suo contesto sociale e di elaborare, a partire dai condizionamenti materiali e culturali della sua esperienza di vita, una sua singolarità assolutamente irrinunciabile (Crespi, 2011), “un’esistenza col trattino” (Andall, 2002; Puri, 2001), “un’identità multipla” (Vahid V. Motlagh, membro della World Futures Studies Federation; Pierandrei, 2011). Alcuni dei ragazzi intervistati sembrano rientrare nell’immagine della “seconda figura dell’immigrato” - così come definita da Didier Lapeyronnie (Lapeyronnie, 1992; Dubet 1994, 2002,) – cioè in colui



che, nonostante la sua assimilazione o la sua integrazione, porta con sé una differenza che lo rende diverso dal resto della popolazione e che gli permette di riconoscersi come soggetto:

*lo mi sento mezza italiana e mezza ucraina (17 l. femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Solo in rarissimi casi si coglie un riferimento alla cittadinanza come appartenenza, in ragione del fatto che esiste una divaricazione tra lo status giuridico e l'identità personale, costruita nell'acquisizione del patrimonio linguistico e culturale e nei legami sociali (Santerini, 2011):

*lo comunque non ho bisogno di una carta che mi dice che io sono cittadina italiana, io mi ci sento punto (I38 A., femmina, origini ucraine, II anno liceo scientifico)*

*[...] Secondo me non cambia nulla, alla fine è un foglio scritto che mi afferma come cittadina di Italia, però non credo che cambia nulla da un punto di vista interiore mio (I39 SO., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

### 3.4 Il polo della soggettivazione

Spostandoci dalla prospettiva dell'integrazione e della strategia, ci orientiamo verso la lettura del senso che gli individui ricostruiscono

a partire dalla eterogeneità delle loro pratiche e delle loro esperienze concrete.

La lettura dell'esperienza è in grado di darci di più rispetto ad una lettura con il *bias* integrazione/non integrazione innanzitutto perché contrappone l'eterogeneità alla mono-dimensionalità dell'integrazione e poi perché mette in luce la distanza che gli individui intrattengono con il sistema (o meglio con i sistemi che siano essi famiglia, scuola, lavoro). E' soprattutto la comprensione del processo di soggettivazione che ci permette di fare questo passo in avanti: la soggettività dell'attore non va identificata con l'immagine troppo vaga di un vissuto, con il flusso ininterrotto di sentimenti, espressi da una personalità autentica, imbrigliata dalla società, ma prende sul serio il sentimento di libertà manifestato dall'individuo (Dubet, 1994). La soggettivazione è una logica culturale in tensione con altre logiche, e si manifesta negli ambiti nei quali il soggetto ha più margini per esprimere se stesso, la propria unicità e autenticità, ambiti come l'amore, l'amicizia, la relazione con il proprio corpo, lo stile di vita, la gestione del tempo, l'immaginario e le altre forme culturali.

La parte soggettiva dell'identità si coglie nell'impegno del soggetto a costruire la propria vita a partire dalla rappresentazione della propria creatività, nel desiderio di percepirsi come l'attore protagonista della propria esistenza; ma si percepisce nell'impegno come nel disimpegno, si manifesta non solo nelle preferenze e nelle scelte, ma anche nel "non desidero", non mostrando interesse per i beni del mercato, nel "non progetto", vivendo il

presente in modo esasperato, nel “non mi impegno”, mostrando un atteggiamento di resa di fronte agli eventi della vita.

L’esperienza appare, quindi, sempre indirettamente come un’attività critica che può essere l’azione ma anche il non tendere verso l’azione, semplicemente “facendo finta di” o “non impegnandosi per”.

### 3.4.1 Lo sguardo dell’altro: la lingua come *prova* e come risorsa

La lingua è certamente una *prova*<sup>24</sup> - la prima *prova* - per i giovani migranti. L’apprendimento e, successivamente, la padronanza della lingua del paese di accoglienza rappresentano per i giovani uno dei primi passi del processo di inserimento. La maggior parte dei giovani immigrati di generazione 1.5 non aveva intrapreso nel proprio paese di origine un percorso di apprendimento dell’italiano, così l’arrivo in Italia è stato caratterizzato per molti da

---

<sup>24</sup> La *prova* è qui utilizzata come strumento analitico (Martuccelli, 2006) che permette di comprendere e di mettere in relazione i vissuti individuali con gli eventi sociali. La *prova* non è un semplice avvenimento o un imprevisto, ma si riferisce a una problematica storica comune vissuta in maniera individuale. Gli individui si confrontano in modo differente con un gran numero di esperienze e si posizionano diversamente nella “trama sociale” in base alle risorse di cui dispongono, agli ostacoli che incontrano, ai percorsi che li hanno forgiati; così la lingua o la scuola (solo per citare alcune delle *prove* elencate dai ragazzi ascoltati) determinano differenti posizioni nell’ambiente sociale: ad esempio per i giovani che non conoscono la lingua italiana ma solo quella di origine la lingua viene considerata come una *prova* inaccessibile e quindi un vincolo, per i soggetti che, invece, padroneggiano l’italiano in aggiunta alla lingua di origine e, in molti casi, all’inglese, la stessa lingua diventa una risorsa - in molti casi strategica - per posizionarsi nella scala sociale.

un senso di smarrimento e di isolamento al di fuori delle mura domestiche: senso di estraneità, scarsa fruizione del territorio, limitata partecipazione alla vita sociale, problemi di comprensione:

*Io sono arrivata il giorno prima che cominciava la scuola [...] Però io già da sola non parlo poi con la lingua che non sapevo...è stato difficile...(I26 IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico); Nella prima media mia madre veniva ogni lunedì a scuola perché picchiavo, non sapevo parlare e picchiavo a tutti senza sapere...non sapevo ancora bene la lingua, non sapevo rispondere, mi...mi innervosivo...loro si approfittavano... (I7 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale).*

La mancata conoscenza dell'italiano ha avuto delle ripercussioni sia sul percorso formativo di questi giovani che sulla loro vita personale: ripetizioni di cicli scolastici già frequentati in patria, posticipi nell'inizio dell'esperienza scolastica, problemi nel campo della socializzazione. A causa delle lacune linguistiche, la maggior parte dei ragazzi intervistati non ha frequentato la classe che doveva frequentare nel proprio paese di origine ma ha ripetuto uno se non due classi precedenti.

La permanenza in classi inferiori con compagni più piccoli ha minato la sicurezza di questi ragazzi che si sono sentiti ancora più estranei (Bauman, 1999) e distanti da un sistema più ampio:

*La prima volta sono andato... mi hanno messo in terza elementare perché non sapevo parlare la lingua, quindi sei mesi sono stato lì, e poi mi hanno trasferito direttamente in seconda media, poi dalla seconda media fino ad adesso ho studiato normalmente [...] in terza elementare proprio non mi dovevano mettere, era strano, era come se qualcuno mettesse quello della quinta in prima elementare, cioè... (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

La lingua potrebbe essere considerata, da un'altra prospettiva, anche una risorsa. Nell'affrontare il tema della lingua non si deve tenere in considerazione solo la mancata conoscenza dell'italiano, ma anche la conoscenza e l'utilizzo di altre lingue che rappresentano per alcuni di questi giovani una grande risorsa. La conoscenza di più lingue rappresenta, per alcuni, un capitale che potrà dare una chance in più un domani per renderli più competitivi nel mercato del lavoro:

*Nelle lingue vado benissimo perché mi piacciono [...] mò vorrei fare l'università, vorrei studiare cinese e inglese all'università e poi dopo si vedrà... [vorrei fare] l'interprete (I18 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).*

La lingua esplicita, quindi, chiaramente i tre poli dell'esperienza sociale. Se considerata nell'ambito dell'appartenenza collettiva, risulta essere un'ancora alla comunità di origine, un segno che manifesta il bisogno di "essere parte" di una comunità. Sono molti i giovani intervistati che utilizzano l'italiano solo a scuola mentre fanno ricorso alla propria lingua madre nelle relazioni familiari e con gli amici con cui condividono le stesse origini:

*A casa [parlo] la mia lingua, lo srilankese. La scrivo, la leggo, ho pure tradotto un libro dalla mia lingua all'italiano. Io stessa ci tengo molto perché secondo me dovunque io vada devo sempre tenere la mia di lingua, la mia cultura, perché se io non ho la mia cultura e acquisto altre culture senza ricordarmi la mia non sono una persona, non ho niente dentro (140 SA., femmina, origini cingalesi, I anno liceo scientifico).*

Se ci orientiamo a cogliere la logica della strategia, la lingua risulta essere una risorsa, un capitale culturale aggiunto che permette ai giovani poliglotti di ipotizzare il proprio futuro professionale in altre parti del mondo. I giovani di origine straniera rappresentano l'idealtipo dell'adolescente globalizzato, che fruisce e sperimenta contemporaneamente più mondi culturali, simbolici e valoriali. Alcuni autori, come Bosisio et al. (2005), evidenziano la posizione di vantaggio in cui si

troverebbero i giovani stranieri nello sperimentare nuove forme di identità cosmopolite e plurali. Per l'autore questi giovani troverebbero più semplice collocarsi nel mondo globalizzato grazie alla loro più agevole esperibilità della "differenza" in seguito alla loro collocazione tra plurimi mondi simbolici. La conoscenza di più universi linguistici, inoltre, renderà questi giovani più competitivi nel mercato del lavoro e liberi di portare avanti scelte soggettive nel delineare il proprio futuro:

*Noi parliamo l'inglese in Pakistan come se fosse una seconda lingua. Noi parliamo il pakistano e l'inglese, così si usa l'inglese che è quasi la lingua ufficiale. Noi a volte siamo più avvantaggiati a parlare in inglese che nella nostra lingua, per questo gli ingegneri pakistani, gli ingegneri dei software vanno in America, a Londra perché sanno bene la lingua (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Ma il linguaggio è, chiaramente, anche uno strumento di soggettivazione, un modo con cui esprimere la propria unicità e di declinare in maniera personale la propria etnicità. Molti dei ragazzi intervistati, infatti, a casa o con gli amici con cui condividono le origini, hanno elaborato un nuovo linguaggio, che loro chiamano "mix" e che consiste nella fusione di due o più lingue. La "lingua mix" è

espressione del processo di soggettivazione che vivono questi ragazzi, è testimonianza della propria unicità:

*Quando uscivo con la comitiva di russi e ucraini parlavamo un mischio di russo e ucraino, una lingua tutta nostra, che se veniva un ucraino non ci capiva, perché noi che stiamo qua comunque parliamo una lingua di mezzo, non parliamo una lingua pulita, parliamo un mischio di italiano, napoletano, di russo, di ucraino...non parliamo una lingua diciamo così definita. A casa che lingua parliamo? Sempre il mischio! (ride) Un mix di varie lingue: di ucraino, di napoletano, di italiano, di russo, tutta una mischia (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

*[Parliamo] in italiano, in cingalese, in inglese...cioè un mix di lingue, non è facile da inquadrare, dipende da come stiamo con la testa! (I21 TH., maschio, origini cingalesi, V anno liceo linguistico)*





Fig. 3 La biblioteca di S. (13 S.,femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico)

La padronanza dell'italiano, e più spesso del dialetto napoletano, possono essere considerati dei segnali di inserimento nella società di accoglienza, anche se questo non significa che questi giovani provino davvero una sorta di radicamento. E' molto importante tenere distinte le scelte strategiche dai sentimenti di coinvolgimento emotivo; l'apprendimento del dialetto è una sorta di "scelta di sopravvivenza" ma sembra avere poco a che fare con il sentimento di appartenenza.

*Io so parlare per adesso 3 lingue: russo, uraino e italiano, con mio fratello più napoletano che italiano (ride) Vabbè qua a Napoli a volte anche i professori parlano in napoletano, poi mio fratello lavora in falegnameria e non penso che qualcuno*

*parlerà italiano specialmente nella provincia (17 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale).*

Non mancano, poi, casi in cui l'intervistato ha dichiarato di non conoscere o di aver dimenticato la propria lingua di origine; questo accade soprattutto tra gli immigrati di II generazione che sono stati raramente, e in alcuni casi mai, nel paese di origine dei propri genitori:

*Con mia mamma parlo italiano perché non mi ha insegnato il filippino però alcune parole le capisco (110 C., femmina, origini filippine, I anno istituto professionale);*

*Allora mia mamma a mio fratello più grande ha cercato di farglielo imparare [il portoghese] però non...non l'ha voluto mai imparare, perché... non ho mai capito perché io, e mia mamma allora ha detto "vabbè lasciamo perdere" e non ce l'ha insegnato neanche a noi, anche se qualche volta ha sempre cercato di insegnarcelo noi non abbiamo mai...non ci siamo mai applicati... (12 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico).*

Nella sfera della soggettivazione il linguaggio è doppiamente complesso perché implica una rivelazione di sé. Come ha affermato Giglioli nell'introduzione all'edizione italiana di "Forme del parlare" di Goffman (1981), il linguaggio è un complicato incastro di "cornici meta-comunicative", così la padronanza della lingua permette agli attori di costruire a se stessi e agli altri un'immagine di sé. La scarsa padronanza dell'italiano ha spesso messo in condizione gli intervistati di offrire un'immagine di sé piuttosto riduttiva. Nella presentazione di sé gli intervistati non hanno potuto avvalersi di forme espressive quali l'auto-sarcasmo o l'auto-ironia, che aiutano l'attore a moltiplicare la propria identità presentandosi con diverse sfumature. La fragilità linguistica, così, li ha costretti dentro un *frame*, dentro una sola dimensione come quella "dello studente" o "del cingalese" e ha reso difficile accedere ai loro mondi e alle molteplicità delle loro identità.

L'essere poliglotti è sicuramente una risorsa (come affermato prima) nel processo di affermazione sociale e di riuscita professionale, ma il non possedere in pieno né l'una né l'altra lingua ha tracciato il limite di non poter mantenere simultaneamente in vita più voci. La doppia appartenenza si traduce, dunque, in un'appartenenza dislocata, in cui si abita costantemente un confine.

### 3.4.2 Amici ma non troppo

La dimensione amicale è risultata significativa per tutti i giovani intervistati; questi investono molto nelle relazioni di amicizia e gran parte della giornata è scandita dalle uscite, dalle telefonate, dalle chiacchiere con gli amici. Eppure l'impressione che si ricava dalle interviste, è che la vita dei soggetti sia permeata da un sentimento di solitudine. Se in alcuni casi la solitudine è stata vissuta nei primi mesi di permanenza in Italia, in altri casi è l'esito di una scelta soggettiva dell'attore:

*Non sarò mai inserita in nessuna scuola, ma è più bene per me perché cioè...non voglio dare confidenza a nessuno, cioè è difficile per me fidarmi di qualcuno perciò non parlo e cioè...se qualcuno parla con me lo ascolto e gli do le risposte così, ma il problema è che nessuno parla con me (ride) (13 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Sperimentare la doppia appartenenza si manifesta, quindi, come resistenza, come rifiuto del conformismo, e la solitudine, se non una scelta, diventa un criterio per scegliere:

*Bè i miei amici non sono i "super-tipi" i soliti tipi, sono delle persone normali, a volte anche quelli là detestati da tutti. A me piace frequentare la gente che è considerata strana, cioè...mi*

*attraggono, perché loro sono diversi. [...] Sono strani...cioè... nel senso che non sono gli ideali tipi con cui puoi fare amicizia. Non sono i “super-belli”, i “super-famosi” i “super-popolari”, per questo. [...] Sono soli come me [...] perché a me non mi piace stare con la gente che ha tanti amici intorno, mi piacciono le persone che sono sole, sono sole come me (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

*O. è polacco e sta in classe mia, si parla, si scherza, eh [mi avvicina] che anche lui è un ragazzo che non parla con il resto della classe (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

Il sentimento di solitudine sperimentato da molti dei giovani intervistati si attenua solo grazie al confronto con i coetanei che come loro hanno vissuto un processo migratorio. E' soprattutto questo che li avvicina. La possibilità di far comprendere il proprio disagio e, in molti casi, la propria marginalità, senza doverlo spiegare a parole rappresenta il legame a doppio filo che unisce i giovani migranti:

*Ho amici ma non sono in Italia, li conosco via internet [...] Sono di origine indiane o del Bangladesh ma vivono in paesi diversi a Londra o*

*in India o in America, perciò li ho conosciuti via web, perciò gli parlo, cioè con loro ho una grande confidenza; più con loro che con la mia amica [italiana] La cultura è il primo punto e poi c'è...sono... capiscono che significa andare dal proprio paese ad uno diverso perciò tutti abbiamo le stesse cose e gli stessi problemi e dopo le cose che mi piacciono comunemente gli piacciono anche a loro perciò abbiamo in comune molto, è questo (I3 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Non sempre ci si sente capiti dai coetanei italiani, il vissuto è troppo diverso; sembra esserci un pregiudizio inconsapevole che spinge la giovane pakistana S. ad aprirsi solo sul web con i ragazzi pakistani, indiani o bengalesi, o forse si tratta di un senso di inadeguatezza che porta la giovane a chiudersi di fronte ai compagni italiani. La condivisione di più universi simbolici e culturali, la tensione tra il bisogno di integrazione e la spinta verso la soggettività si manifesta, in questo caso, non tanto come rivendicazione ma come rinuncia.

Le relazioni con i coetanei italiani sono, quindi, piuttosto rare e quando ci sono, non si costruiscono come uno scambio. Difficilmente i giovani intervistati raccontano delle proprie origini agli amici o condividono con loro le proprie usanze o tradizioni culinarie; il più delle volte sono loro ad assorbire la cultura italiana e questo forse gli permette anche di sentirsi meno “diversi”:

*Il mio amico, quello lì che ho di fronte, mi prende in giro del fatto che io vado a tagliarmi i capelli da quel pakistano che sta lì (a Casandrino) e dice perché non ti fidi degli italiani? Ma è più divertente andare lì. Perché stanno tanti pakistani, tutti parlano, è come se fossi nel mio paese. [Il mio amico] dal barbiere pakistano sarebbe difficile perché dovrei dire a mio padre di portare questo qua fino dal barbiere, cioè lo vorrei dire qualche volta per fargli tagliare i capelli, però lui si troverebbe come me in un negozio italiano... quindi...[...] non mi è mai venuto in mente... (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Non sono rari i casi in cui i migranti si proiettano completamente nella cultura di accoglienza apprendendo modi di fare, stili di consumo, pratiche di svago ed esprimono il proprio gusto soggettivo solo in privato tra pochi intimi. Più che le regole apprese lungo il percorso formativo, risultano significativi i valori, le norme e le regole apprese nel gruppo dei pari all'interno del quale si rielabora un proprio codice normativo di riferimento (Besozzi, 2006):

*L'altra volta ci siamo ritrovati ad accendere il fuoco (ride) con delle carte di giornali così, fuori al palazzo e poi abbiamo avuto anche una cazziata perché la cenere poi è andata sul balcone e*

*allora... io sono un po' chiuso più che altro, alcune volte ho un po' di vergogna mentre loro... vabbè (ride)! (14 G., maschio, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).*

I giovani intervistati raramente accolgono in casa i propri amici ma preferiscono “entrare” loro in un altro mondo; questo aspetto non è particolarmente chiarito, i ragazzi che spesso parlano di una casualità, adducono motivazioni pratiche, motivi logistici piuttosto che mostrare una loro reale debolezza o il loro lato più emotivo.

Il processo di socializzazione si presenta, quindi come un movimento unidirezionale che parte dall’alterità e muove verso l’omologazione. Il tipo di socializzazione che sembra caratterizzare queste relazioni può essere definita “*mediata*”, una socializzazione che valorizza una dimensione “essenzialmente integrativa dell’individuo nel contesto dei valori *dati* , supportato dalle istituzioni [...]. In questo campo della socializzazione si dispiega il ruolo della mediazione sociale e della trasmissione, anche aggiornata, dell’eredità culturale” (Morcellini, 1992, pag.158).

Pur partendo da modi di fare e da valori spesso diversi, i giovani migranti tendono, nella maggior parte dei casi, ad adottare quelli del resto della comitiva. Questa scelta sembra essere dettata sia da scelte di tipo strategico e razionale che da bisogni emotivi legati al bisogno di accoglienza.

Gli amici rappresentano la comunità in miniatura: il desiderio di far parte di un gruppo, di sentirsi accolto e protetto si manifesta,



infatti, soprattutto nelle relazioni di amicizia; in particolare nella società individualizzata questo bisogno si amplifica. Si condivide qui il pensiero di Donati che sostiene che “il nuovo mondo giovanile ha meno problemi materiali di sopravvivenza, ma ha più povertà umane. Crescere “nella società degli individui”, quella che pone l’io al centro delle scelte non sembra offrire ai giovani quelle sicurezze relazionali, quella fiducia, quel senso di poter contare sugli altri” (Donati, Colozzi, 1997, p.281).

Ci sono anche racconti di ragazzi che si sono poco alla volta allontanati dagli amici connazionali con i quali non si condividevano i modi di fare, di divertirsi o di guardare al futuro:

*I giovani [ndr. ucraini] sono molto più diversi; io prima qua uscivo con ragazzi ucraini, della mia nazionalità, poi dopo mi sono delusa in un certo senso, perché qua non sono in tanti che studiano, che si vogliono costruire una vita, invece io ero l’unica nella comitiva che comunque studiava, che voleva fare l’università e loro mi dicevano “comunque il lavoro non lo troverai” che cosa studi, divertiti” e mi dava fastidio, a un certo punto ho detto no non mi piace...anche perché poi bevevano, fumavano, avevano uno stile di vita più...diciamo non buono (127 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico);*

*La vita dei giovani nel nostro paese è molto...è molto influenzata dall'alcool. Praticamente io quando vado in Ucraina mi trovo...mi guardano come un'estranea perché per loro non c'è un divertimento senza bere quindi con me che non bevo non si trovano (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico);*

ma la gran parte di loro trascorre il sabato sera in discoteche o in luoghi di ritrovo esplicitamente dedicati a stranieri se non in case private o nelle chiese in cui poter stare tra intimi e magari mangiare cibo etnico:

*A Napoli ci stanno 2 discoteche ucraine che frequentiamo e poi a volte andiamo a Pozzuoli. Là vanno solo ucraini, italiani pochissimi (I7 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale);*

*Il sabato sera lo trascorriamo con i miei amici nelle case. [...] tutti quanti mettiamo i soldi 2€-3€ per uno e compriamo le cose, ci sono negozi cingalesi, ristoranti, negozi di cose da mangiare e compriamo le cose (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

Non sono mancati anche i racconti di ragazze che il fine settimana non escono per motivi legati all'appartenenza; questo non sempre è una scelta, ma rappresenta un motivo di sofferenza perché discriminante rispetto alle abitudini delle coetanee italiane:

*E' successo che mi sono sentita molto esclusa siccome gli altri si organizzavano per uscire e io non potevo uscire, mamma non mi faceva uscire e quindi io rimanevo sempre un po' in disparte perché quando loro parlavano delle loro uscite io non sapevo niente perché non ero uscita... (I40 SA., femmina, origini cingalesi, I anno liceo scientifico).*

E' chiaro dalle loro parole che, in questo casi, la "diversità" è subita e che lo stare nella differenza si trasforma in una resa:

*Il pomeriggio? Io non posso scendere. I miei genitori non mi lasciano scendere. [...] se voglio scendere mia mamma ha paura che io mi faccia qualcosa o mi facciano male e per un fatto culturale che in Iraq le ragazze non possono scendere da sole. [...] Sono poche le uscite, in tutti questi 3 anni sono andata solo a mangiare solo 2 volte a casa di una mia amica, quindi...mi sento non so, non mi sento normale (I35 GQ., femmina, origini irachene, I anno liceo scientifico).*

### 3.4.3 Amore, sesso e virtualità

Sono pochi i ragazzi ascoltati che hanno avuto relazioni sentimentali con coetanei italiani. Dalle interviste si coglie - soprattutto dalle parole dei ragazzi - una difficoltà ad interagire con le ragazze italiane, sia per ragioni di insicurezza sia per una diversa concezione del rapporto di coppia. Gran parte dei ragazzi non prova neanche a stabilire relazioni sentimentali con italiane, a causa dell'assenza di risorse anche (e in gran parte) di tipo economico: la macchina, i soldi per le uscite o per i regali, la conoscenza del territorio:

*La ragazza africana ti capisce come sei, mentre quelle italiane non è che ti capiscono molto, che non ci sta lavoro, che non ci stanno i soldi; quella italiana vuole soltanto regali qui, là...loro africane capiscono i motivi che non c'è lavoro, che stai con tuo padre, con lo stipendio di tuo padre; mentre l'italiana non lo capisce (I32 IS., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico).*

Neanche nell'immaginario si intravede il desiderio di una relazione con una ragazza italiana, i ragazzi vivono un realismo immobilizzante, che frena la stessa capacità di fantasticare:

*Mmm...con le italiane non ho mai nemmeno provato a... (I7 K.maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale);*

*[Tra 10 anni] vivrò con i miei, con mia madre e mio padre, perché la mia sorella sarà forse già sposata, i miei fratelli avranno le fidanzate perciò vivrò con mio padre e mia madre... io no, non ho mai pensato e forse non voglio, è così (13 S. femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Quasi tutti gli intervistati hanno (o hanno avuto in passato) relazioni sentimentali con ragazzi della loro stessa nazionalità; il motivo è da ricondurre sia a fattori sociali che a fattori personali. I ragazzi di origine straniera spesso si relazionano con amici non italiani e si ritrovano in luoghi dove sono quasi o tutti stranieri, così risulta più frequente che nascano relazioni sentimentali con connazionali. In aggiunta a motivi potremmo dire “logistici”, si ritrovano anche motivi legati alla sicurezza personale: come la padronanza della lingua, il pieno inserimento nel gruppo dei pari, la condivisioni dell’esperienza del viaggio, che spingono i giovani stranieri a legarsi ai loro connazionali. A questi motivi si aggiungono, poi, ragioni puramente culturali: i codici e i comportamenti appresi nel paese di origine rappresentano un substrato comune che avvicina due persone nell’instaurare una relazione sentimentale. Le ragazze italiane sono per loro “diverse”.

*Perché il loro comportamento è diverso dalle ragazze cingalesi. Eh perché ragazze del mio paese si innamorano di un solo ragazzo e invece*

*in Italia le ragazze stanno con due tre ragazzi. Le ragazze italiane invece di innamorarsi di un solo ragazzo, dopo due o tre mesi lasciano quel ragazzo e vogliono un altro ragazzo (I14 SD, maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale);*

*Le napoletane come posso dire...sono come una mela marcia dentro, è bella ma dentro fa schifo (I33 AB., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico);*

*Se io per esempio mi innamoro di un ragazzo italiano, poi dopo penso anche al futuro magari, poi si fanno certe cose mentre sei fidanzato, no? A me...è inutile che mi metto con un italiano perché so che poi alla fine o lui si deve convertire alla mia religione o io...alla mia età già tutti non sono più vergini no?Io non lo posso fare adesso, perché devo rispettare la mia religione, che si fa dopo il matrimonio e così. Quindi è inutile che mi metto in mezzo a queste cose... (I18 D. femmina, origini tunisine, V anno liceo linguistico).*

Interessante appare il caso di un giovane pakistano U. che racconta della relazione con una ragazza italiana, in questo caso le

differenze culturali hanno sollevato numerosi ostacoli da parte della famiglia di lui e il giovane intervistato si è trovato a esplicitare il conflitto insito dentro di lui tra cultura di origine e cultura di arrivo affermando *io odio scegliere*:

*Lei era la mia prima ragazza [ndr. italiana]. Non potrei mai dimenticarla, lei era lei...quindi. Ci siamo lasciati perché mi metteva in conflitto con la mia famiglia, per cui... cioè mia madre non era d'accordo, mio padre non era d'accordo, perché era italiana e mia madre voleva che io non facessi prima del matrimonio[...] Io cioè stavo bene con lei, però era bello con lei. Siamo stati quattro mesi, poi ci siamo lasciati [...] Ci sono rimasto male però dovevo rassegnarmi perché era inutile [...] perché mi metteva contro la mia famiglia. Perché era come scegliere tra due cose e quindi io odio scegliere, prendere una decisione, per questo voglio essere indipendente il prima possibile, avere una casa (11 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Le narrazioni, lette nella loro complessità, sembrano confermare l'analisi dell'amore proposta da Bauman (2004), per quanto tutti siano ansiosi di instaurare rapporti, hanno allo stesso tempo paura di restare imbrigliati in tali relazioni, così vivono rapporti fugaci e poco impegnativi:

*Quello che le ragazze napoletane vogliono è un rapporto che non mi piace tanto, è troppo stretto, troppo...[...] mi piace essere più libero. Si sta troppo insieme con le napoletane, perché c'è un pretendere troppo..."* (I20 AL. maschio, origini rumene, III anno liceo linguistico).

Il “vivere nel presente in modo esasperato” si traduce, quindi, anche nella difficoltà a costruire progetti a lungo termine con i partner; in realtà più che di difficoltà sarebbe più corretto parlare di scelta: si sceglie di non impegnarsi.

*Per favore non parlarmi di progetti...giorno per giorno... per ora ci sto bene con lui...* (I23 Y. femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico);

*Ho deciso che...non...non mi voglio fidanzare più. Voglio avere non una ragazza, voglio un paio!* (I7 K. maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale).

Le pratiche sentimentali sono state approfondite, inoltre, anche con domande specifiche sulla sessualità, questo perché la sessualità “funziona come un tratto malleabile dell'essere, un nesso primario fra il corpo, l'identità di sé e le regole sociali” (Giddens, 1993, p.23).



In merito alle esperienze sessuali i ragazzi sono stati in un primo momento piuttosto riservati: si sono limitati ad esprimere il loro parere su temi come il sesso e la pornografia e solo in seguito, quando probabilmente hanno avvertito la sensazione di non essere sotto giudizio, si sono aperti raccontando le loro esperienze con maggiore libertà. A frenarli nei racconti è stata la timidezza legata alla riservatezza del tema e l'imbarazzo di raccontarsi con una ricercatrice adulta.

Ma così come accade tra gli adolescenti italiani, anche tra i ragazzi di origine straniera gli uomini si sono sentiti più a proprio agio e più liberi di raccontare le proprie esperienze forse perché risultano meno vittime di pregiudizi e di preconcetti sociali:

*Il sesso è un'ottima cosa! Cosa dovrei pensare (ride)! (I21 TH., maschio, origini cingalesi, V anno liceo linguistico).*

Nell'ascoltare le pratiche sessuali dei giovani migranti, un aspetto che risalta in modo netto è l'indipendenza della morale sessuale giovanile dalla sfera etica più generale. E' interessante, infatti, constatare che lì dove le regole sociali sono meno stringenti, i ragazzi hanno avuto l'opportunità di mettere in atto un processo riflessivo, sembrando tutti piuttosto liberi e autonomi di prendere decisioni in merito alla propria vita sessuale. Raro è stato il ricorso a categorie di "giusto" e "sbagliato" e si può, così, affermare che "l'emancipazione sessuale consiste nell'integrazione della

sessualità duttile con il progetto riflessivo di sé” (Giddens, 1993, p.208).

La decisione di alcuni intervistati (più le donne che gli uomini) di aspettare prima di avere rapporti sessuali non è da ricondurre a motivi etici collettivi, quanto più a scelte personali legate alla contingenza. I giovani intervistati estrinsecano un’etica frammentata che fa riferimento a più canali di moralità, ciascuno dei quali è ritenuto valido limitatamente agli ambiti esperenziali nei quali trova applicazione (Fabris, 2006, 2001):

*Penso che se sei fidanzato con una persona e ti piace comunque fare l’amore con il tuo fidanzato allora sì, però se è solo sesso no (I17 I. femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Si è assistito ad un affrancamento della sfera sessuale dal campo della moralità sociale, con le sue rigide prescrizioni e al suo confinamento all’interno dell’etica personale:

*Sono stata con lui e con il mio primo ragazzo. Per me le persone che si nascondono e dicono «No ma io sono santa, no ma io non lo faccio» così sono anche ipocrite perché a chi è che non piace...capirai! Se ho fatto delle scelte è perché me la sentivo di fare, perché pensa sono arrivata a 17 anni vergine quindi ci sto bene (I23 Y. femmina, origini rumene, IV anno Liceo Linguistico).*

Sarebbe fuorviante sostenere che contestualmente alla perdita di riferimenti etici collettivi, vi sia tra le nuove generazioni una crisi dei valori morali; piuttosto tra le nuove generazioni si sta facendo strada un nuovo sistema significati, caratterizzato da una notevole dose di pragmatico realismo e prodotto da forme adattive alle nuove condizioni sociali e culturali emergenti dalla nostra società (Ibidem, p. 150):

*[Si fa sesso] secondo me quando una persona ama veramente un'altra (128 P., maschio, origini polacche, I anno istituto tecnico);*

*Diciamo...c'è stata quella cosa, mi sono sentita proprio pronta per fare questo passo (130 GF., femmina, origini ucraine, II anno istituto tecnico);*

*Vabbè...non ci sono tempi, questo è sicuro, sembra una frase fatta, però secondo me la sicurezza, l'importanza di poi non pentirsene. Come la penso io basta che è protetto e ti senti sicura della persona che tieni accanto poi... (136 KT., femmina, origini polacche, IV anno istituto pedagogico).*

Ci sono anche casi in cui i giovani non condividono i principi religiosi sostenuti dai propri genitori e nella sfera privata se ne affrancano:

*Io ho perso la mia verginità con lui (ndr. fidanzato ucraino) cioè 6 mesi fa, avevo più di 17 anni. Sono stata educata dai miei per i rapporti sessuali dopo il matrimonio ma adesso mi sono sentita pronta e ho fatto però vado contro l'uso del sesso con chiunque o subito per me il sesso va dopo il sentimento. Prima mia mamma e mio padre non lo sanno di questo e a volte mi sento un po' traditrice, però comunque è un fatto personale (125 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

In questi casi la soggettivazione emerge come rottura, come momento di distinzione dalla tradizione familiare

L'indipendenza della morale sessuale giovanile emerge anche dai racconti in merito alla pornografia; su questo tema i ragazzi sono stati meno riservati delle loro coetanee forse perché più "esperti" sull'argomento. L'utilizzo di materiale pornografico risulta diffuso esclusivamente tra gli uomini; nessuna ragazza mi ha confidato di aver visto materiale pornografico, ma al massimo ha raccontato l'esperienza dei coetanei del sesso opposto:

*Eh secondo me è comunque ci sono delle esigenze che uno se non ha rapporti sessuali con una persona comunque c'ha gli ormoni e ha bisogno di sfogarsi, è una cosa necessaria del corpo, è una cosa di cui il corpo ha bisogno e quindi c'è chi lo fa*

*di più e alcuni meno. I maschi? Sì! (ride) Ma tutti, non ci sono le eccezioni, sicuramente tutti! Tutti i maschi del mondo! (I11 GA., origini russe, V anno istituto professionale).*

L'avvento di internet ha sicuramente favorito la diffusione e la visibilità di un fenomeno che in passato era rimasto prevalentemente chiuso nelle pratiche di cerchie sociali ristrette (Fabris, 2001, p.101). Questo per due motivi principali: in primo luogo perché ha allargato quantitativamente i consumi di materiali pornografici rendendoli disponibili a costi limitati o nulli e poi perché ha risolto definitivamente i problemi goffmaniani di difesa della "faccia" e di presentazione del sé (Goffman 1959, 1981) legati al reperimento e all'occultamento dei prodotti pornografici che sino a poco tempo fa possedevano solo un supporto materiale (Ibidem, pp.102-103):

*Gli italiani della mia classe si vedono tutti le cose pornografiche da internet, i miei amici cingalesi, persone che stanno qua vedono, però le persone che stanno nel nostro paese non vedono. Qualche volta si vediamo, quando c'è tempo e siamo insieme sì, da solo no (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale);*

*Sì capita, cioè è capitato poche volte...da solo...*  
(124 Z., maschio, origini marocchine, III anno  
istituto tecnico).

#### 3.4.4. Il corpo

Scrive Touraine: “Quando dico il mio corpo parlo di me come soggetto. Il soggetto è allora innanzitutto uno sguardo sul proprio corpo una scoperta della propria corporeità [...]; una scoperta della propria singolarità” (2000, p.107).

Il corpo appare fortemente carico di riflessività e, come affermato da Foucault nei suoi ultimi lavori (1984a), diventa un portatore visibile di identità di sé, progressivamente integrato nelle decisioni prese dall'individuo circa il proprio stile di vita.

Quando vaste aree della vita di un individuo non vengono più organizzate da modelli e abitudini preesistenti, l'individuo è obbligato continuamente a contrattare le scelte che riguardano il proprio stile di vita; le scelte sullo stile di vita sono allora una componente della storia riflessiva dell'io (Giddens, 1993, p.87) soprattutto in una società post-tradizionale, in cui la storia dell'io deve essere continuamente rielaborata e le pratiche caratteristiche del proprio stile di vita devono essere allineate ad essa poiché l'individuo deve abbinare l'autonomia personale ad un senso di sicurezza ontologica.

Rispetto al passato, in cui le pratiche del corpo erano spesso solo un'espressione culturale, oggi le scelte che riguardano il corpo divengono parte integrante della pianificazione della vita e della scelta di stili di vita da parte dell'individuo: "Noi diventiamo responsabili per il progetto dei nostri corpi, ed in un certo senso siamo costretti a diventarlo quanto più sono post-tradizionali i contesti in cui ci muoviamo" (Giddens, 1990, p.102).

Qui si sostiene l'idea del *corpo come oggetto di scelte o di opzioni*, perché proprio ora, nella contemporaneità, ci si è resi conto di quanto il corpo abbia un ruolo crescente nella definizione del sé e dell'identità. L'apertura della vita sociale, la pluralizzazione dei contesti di azione, la fragilizzazione delle fonti di autorità, hanno reso problematica l'identità di sé e l'hanno trasformata in un progetto riflessivo che prende forma da narrazioni biografiche coerenti continuamente rivisitate.

I ragazzi ascoltati sembrano non essere particolarmente consapevoli della propria corporeità e difficilmente riescono a partire dal proprio corpo nel processo di definizione di sé. La reticenza mostrata dalla gran parte di loro a parlare del proprio corpo è certamente attribuibile ad un naturale imbarazzo per un tema intimo, ma lascia intravedere, anche, l'incapacità di autodefinirsi a partire da sé:

*Sinceramente io non mi fermo molto sul fisico...*

(I24 Z., maschio, origini marocchine, III anno istituto tecnico);

*Mha... a me non c'è niente da curare, sto a posto...* (I12 VO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).

Le risposte sono spesso evasive e volte, soprattutto, a velocizzare il passaggio ad altri argomenti:

*Mi vedo normale, non mi vedo molto bella o molto brutta, proprio normale* (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

La riflessività sul corpo ha ricevuto una forte accelerazione dall'invenzione delle diete intese come "controllo regolarizzato del corpo attraverso il quale è mantenuta l'identità di sé" (Giddens, 1994, p.41); è con la dieta, infatti, che si colloca la responsabilità dello sviluppo e dell'aspetto del corpo direttamente nelle mani del suo possessore<sup>25</sup>. Su questo tema i ragazzi (in realtà soprattutto le ragazze) sono stati più dettagliati e soprattutto più consapevoli di come l'aspetto del corpo e i modi di soddisfare i suoi bisogni di

---

<sup>25</sup> La società disciplinare di cui parla Foucault crea individui disciplinati di cui ha bisogno (...); ma è proprio Foucault, d'altro canto, ad indicare nei suoi ultimi lavori e conferenze, un indirizzo di ricerca assai promettente nel capire quali strategie gli individui realizzino, entro determinati contesti sociali, per agire su se stessi rispettando un principio di integrazione simbolico e temporale dell'esperienza. Lo scopo di queste strategie è quello di dare un orientamento durevole all'azione, attraverso l'uso di alcune tecniche specifiche come le diete, le varie forme di astinenza o privazione, esercizi di memorizzazione e di verbalizzazione con cui si valuta la tenuta del proprio comportamento e di cura di sé (Foucault, 1984; Della Porta, Greco Szalkolczai, 2000).



base (con l'alimentazione o con l'abbigliamento) contribuiscano a definire il proprio stile di vita (Borgna, 2003):

*Faccio sport, non voglio ingrassare, sto attento alla linea (I37 SE., maschio, origini colombiane, II anno liceo scientifico);*

*Per adesso diminuisco i pasti anche se mia mamma non so perché mi vede anoressica, e vado a correre la domenica, tutte le domeniche (I38 A., femmina, origini ucraine, II anno liceo scientifico).*

Nel continuo lavoro di costruzione del sé l'attenzione verso il corpo rappresenta un "compito" e un "dovere primario" dell'individuo espresso attraverso l'acquisto di cibi salutisti, corsi di fitness, tatuaggi e così via; è, in questo modo, un vero e proprio "stile di vita", modellabile nella forma dei significati che noi stessi scegliamo, una rappresentazione culturale (Ibidem). Anche in questo caso, però, nei nostri intervistati (soprattutto donne) prevale una visione strategica e un utilizzo del proprio corpo come "altro separato da sé":

*Faccio il tapis-roulant, faccio esercizi addominali...cerco sempre di non esagerare con il cibo, infatti mò mi sto mettendo a dieta da lunedì, ogni volta da lunedì! (ride) Mi sto mettendo a dieta per avere un corpo più bello, perché voglio*

*fare la fotomodella, ovviamente essere snella e avere un bel corpo (I11 GA., femmina, origini russe, V anno istituto professionale);*

*La sera io non mangio mai, fuggo! Perché non mangio (ride) principalmente per questo per l'idea della dieta, di non mangiare dopo le sei [...] faccio una dieta che però non rispetto mai però ogni tanto vengono i momenti del digiuno dopo le sei e quindi non mangio [...] adesso per esempio faccio un po' con gli integratori di Herbalife cerco di prendere queste cose... (I34 V., femmina, origini ucraine, III anno liceo scientifico).*

La consapevolezza del corpo come luogo dell'autodeterminazione personale, modellabile nella forma dei significati che noi scegliamo (Borgna, 2003) si coglie solo in merito ai tatuaggi.



Fig. 4 Il tatuaggio di AL.: *E' un'aquila con una pergamena con una frase, ho scelto questa frase perché rappresenta un po' me e quello che penso. Prima l'aquila perché dall'alto osserva tutto, io osservo tutto [...] magari se qualcuno sta male me ne accorgo subito. La frase dice se hai un sogno non farti condizionare proteggilo. E' il mio motto, rappresenta proprio me* (120 AL., maschio, origini rumene, III anno liceo linguistico).

I disegni indelebili sulla pelle sono espressione dell'immagine che si ha di se stessi e di quella che si vuole rimandare agli altri; possono essere interpretati come gesti di autoaffermazione del soggetto che decide di controllare la propria corporeità (Wieviorka, 2007). La stragrande maggioranza dei ragazzi intervistati ha un tatuaggio e, anche chi non ce l'ha, ha dichiarato di volerne uno al più presto. Tutti interpretano tale pratica come espressione di una scelta

anche se raramente esplicitano la consapevolezza di esprimere se stessi attraverso i disegni permanenti:

*Vorrei farne uno, dietro al collo una farfalla. Perché da un senso di...perché è libera la farfalla che vola...* (I10 C., femmina, origini filippine, I anno istituto professionale);

*Un tatuaggio sì mi piacerebbe, mi piace molto sul collo o dietro la spalla, qualcosa di piccolo, mi piacciono anche le lettere dell'iniziale del nome o una piuma disegnata con quei piccoli, hai presente quel fiore che è morbido e quando soffi vola? Avevo visto un tatuaggio così che è molto bello sulla spalla, c'è questo fiore piccolo con queste cose che volano, [mi fa pensare] alla libertà.* (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).

### 3.4.5 Il web: soggettivazione nella virtualità e reinvenzione della comunità

Nell'analizzare il rapporto con i *media* e *new media* salta subito all'occhio come nel caso dei giovani migranti - così come per i giovani autoctoni - il web sia centrale e la televisione, al contrario, piuttosto marginale.

Il dato non sorprende, la ricerca “Fuga dalla tv?: competizioni e sinergie tra la televisione e i social network” realizzata da Nextplora e commissionata da Facebook<sup>26</sup> i cui dati sono stati resi pubblici nel dicembre 2011, ha mostrato proprio come internet superi la televisione in termini di tempo speso. Non solo i giovani preferiscono fruire del web ma gran parte di loro (52% del campione) quando guarda la televisione usa abitualmente anche il pc e naviga sui social network (31%). I più giovani (16-24 anni) poi, si dimostrano maggiormente “*multitasking*”: utilizzando il computer nello stesso tempo in cui guardano la tv. La lettura delle interviste sembra confermare tali risultati:

*Se mi metto su internet non è che bado molto alla TV, qualche volta la lascio accesa e me la dimentico pure (I29 CF., femmina, origini ghanesi, II anno istituto tecnico);*

*Guardo un po' [la TV] però non tanto perché cioè...perché le informazioni le posso trovare su internet benissimo, poi alla televisione non mi ci sono tante...cioè non mi appartiene tanto, non mi convince tanto... (I22 TT., femmina, origini cinesi, IV anno liceo linguistico).*

---

<sup>26</sup> Lo studio è stato condotto nel periodo settembre/ottobre 2011 su un campione di 2.004 intervistati rappresentativi della popolazione Internet oltre i 16 anni

Non è un caso che perda centralità proprio il “*media* di Stato”. Il declino che vive la televisione è lo stesso che ha portato in passato alla scomparsa della modernità societaria, quella che narrava l’appartenenza collettiva allo Stato-nazione, quindi alla società. Nella società individualizzata contemporanea anche il consumo mediale diventa individualizzato; mentre in passato il consumo televisivo era familiare e comunitario (Mancini, 2001), perché il media si era rapidamente istituzionalizzato, oggi il consumo mediale sembra essersi personalizzato<sup>27</sup>.

Il fatto che la tv sia marginale non significa, però, che non offra interessanti chiavi di lettura dell’esperienza sociale dei giovani migranti. Sicuramente le scelte dei genitori e le possibilità di pagare un abbonamento satellitare influenzano le pratiche di consumo dei figli, ma anche in questo caso i ragazzi hanno la possibilità di rimarcare la propria autonomia scegliendo di non vedere i canali satellitari con i genitori e prediligendo la tv italiana:

*[Vediamo] la televisione italiana, e...mio padre voleva che vedessimo la televisione pakistana però...non vogliamo vederla, vogliamo vedere la televisione italiana, non ci troviamo... e lui si è arreso, e poi adesso siamo adulti, per cui... (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

---

<sup>27</sup> In realtà l’evoluzione storica sembra essere troppo semplicistica, le modalità di consumo sono trasversali e possono convivere anche oggi (Boni, 2002, 2005).

Il mezzo televisivo non sembra essere più quel collettore di socialità di cui parlava Lull (2003), non è più il medium intorno al quale si raggruppa la famiglia, ma diventa un medium piuttosto solitario (anche per le scarse opportunità di condivisione e di interazione che invece offre il web):

*[La domenica] magari loro [ndr. i genitori] stanno a letto a guardare la televisione, io mi guardo la partita e basta (124 Z., maschio, origini marocchine, III anno istituto tecnico).*

Il consumo si rivela individualizzato nella scelta di fare riferimento a una comunità più ampia, che è quella degli adolescenti globalizzati, preferendo programmi come i Simpson, Dottor House e le trasmissioni di MTV, piuttosto che i canali della propria comunità di origine.

Anche i giovani migranti come gli altri adolescenti contemporanei sono protagonisti di quella che è stata definita *autocomunicazione di massa* (Castells, 2009): un processo auto-generato, auto-diretto e auto-selezionato, che diversifica la produzione di significati; un percorso comunicativo proprio di chi non si accontenta di ricevere significati stabiliti da altri, ma vuole definire autonomamente messaggi e contenuti:

*I telegiornali li detesto, perché non raccontano niente della verità e danno soltanto quello che al momento va di moda (11 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Attraverso l'ibridismo delle scelte di consumo, i ragazzi risultano essere *soggetti*, creatori autonomi di una dieta mediale che mischia l'appartenenza con la soggettivazione e con la dimensione strategica. Se la televisione offre un prodotto standardizzato, omologato, rivolto a tutti, gran parte dei ragazzi intervistati preferisce costruire da sé il proprio palinsesto televisivo attraverso l'utilizzo del web: scaricando film e serie tv nella lingua che preferiscono, utilizzando quei prodotti propri della *modernità radicale* (Giddens, 1990) in cui vi è una forte ibridazione tra mezzi e nei quali la multimedialità trasforma il medium nel perfetto compagno di viaggio di soggetti che divengono giorno dopo giorno più mobili (Scifo, 2005, 2004):

*Io non guardo molto la televisione sinceramente se voglio vedere un film lo scarico da internet e lo vedo con calma* (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).

Il web, però, non è solo uno strumento per costruire una dieta mediale che rispecchi la propria unicità, ma è anche il "luogo" dove trascorrere la gran parte del proprio tempo libero<sup>28</sup>, è una *periferica esperienziale* grazie alla quale poter fruire dei più svariati contenuti come e dove si desidera (Drusian, Riva, 2010). L'influenza dei nuovi mezzi di comunicazione non si manifesta solo nei *network* virtuali a disposizione di ciascuno ma soprattutto nelle

---

<sup>28</sup> Dalle interviste si evince che i ragazzi trascorrono sul web in media 4-5 ore al giorno dopo la scuola.



coordinate spazio-temporali delle biografie dei suoi utilizzatori (Pecchinenda, 2009). Le comunità on-line, quindi, non sono più un mondo virtuale ma una *virtualità reale* integrata con le altre forme di interazione quotidiana (Carnoy, Castells, 2010; Castells, 2009). La finzione si autonomizza dalla *realtà reale* e genera un mondo “reale” fatto di nuove regole, convenzioni, valori (Boccia Artieri, 2004, p.61).

Tra gli intervistati c'è chi dichiara di trascorrere al computer anche *25 ore su 24* (I23 Y., femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico), così il web rappresenta il luogo privilegiato per osservare l'incessante processo di ricostruzione della biografia “in modo più o meno omogeneo o più o meno contraddittorio” (Domaneschi, 2010).

L'avvento e la crescente pervasività dei media comportano una dilatazione degli eventi, delle immagini, dei suoni, delle informazioni di cui essere testimoni. I *new media* costituiscono il nuovo ambiente nel quale viviamo e dal quale prendono forma gran parte delle *esperienze* che diventano, così, sempre più mediate (Greco, 2004) e simboleggiano il processo di destrutturazione della dimensione temporale e di quella spaziale a cui assistiamo in seguito all'avvento della globalizzazione. Dalle parole degli intervistati emerge “una sostanziale interdipendenza tra il flusso di stimoli provenienti dai mezzi di comunicazione di massa e la costruzione dell'identità” (Morcellini, 1992, pp.292-293).

Non si può trascurare il ruolo del web nell'incessante processo di costruzione della propria esperienza sociale dal momento che questo rappresenta lo specchio del processo di erosione delle certezze stabili della modernità societaria, così come delle innumerevoli possibilità che si dipanano al soggetto in seguito alla fragilizzazione dei ruoli sociali.

Tutti i ragazzi coinvolti nella ricerca possiedono un computer (spesso in comproprietà con i fratelli) ed una connessione ad internet. *L'esperienza on-line* si presenta profondamente eterogenea: i siti frequentati sono i più diversi, ma ciò che accomuna tutti è l'utilizzo frequente delle chat e il significato attribuito alla "*vita sullo schermo*"<sup>29</sup>.

Le motivazioni d'uso dei Social Network riflettono la loro profonda trasversalità rispetto agli altri media (Nextplora, 2011): partecipare (un modo per recuperare vecchi contatti, tenersi aggiornati e poter esprimere le proprie opinioni), osservare la vita degli altri (un modo per occupare i tempi morti leggendo della vita dei propri contatti, il gossip sulle persone che si conoscono), relazionarsi con gli altri (un modo per sentirsi parte di un gruppo, comunicare i propri contatti e fare nuove amicizie).

---

<sup>29</sup> "Vita sullo schermo" è il titolo di un testo di Sherry Turkle pubblicato nel 1997. In questo testo la studiosa americana analizza la "*formazione e tras-formazione della propria identità*" in seguito alla nascita e alla diffusione del computer. *Il computer non è solo uno strumento che ci aiuta a scrivere, a comunicare con gli altri, ma ci offre sia nuovi modelli mentali, sia un nuovo medium sul quale proiettare idee e fantasie. Recentemente il computer è diventato qualcosa di più di uno strumento e di uno specchio: siamo in grado di penetrare nello schermo riflettente.*

Per alcuni la chat è considerata una “fuga nella realtà”, da dimensione virtuale diventa la loro stessa vita. Il web non è una riduzione della realtà, né un modo per colmare i vuoti che si sperimentano nella quotidianità perché è quotidianità, è una realtà aumentata che permette di “includere” le proprie radici, gli amici della stessa provenienza che vivono in altri paesi, altri adolescenti che vivono altri mondi.

La chat è, oggi, anche il modo più diffuso per mantenersi in contatto con gli altri, per partecipare alla dimensione sociale della vita. Chattare è una nuova abitudine, è entrata, ormai, nel senso comune (Jedlowski, 2010, 2005; Jedlowski, Leccardi, 2003). Esplicito è il richiamo alla dimensione dell’appartenenza collettiva: attraverso la chat e la costruzione di uno spazio di condivisione i giovani rimarcano la propria identità collettiva.

I legami che nascono in rete, però, non sono “legami deboli” (Granovetter, 1973, 1983) perché ciò che conta non è la costruzione concreta di relazioni sociali più o meno consistenti e stabili nel tempo, quanto il versante di possibilità di contatto e di messa in relazione che il web dischiude (Drusian, Riva, 2010).

La chat oltre ad essere il luogo della condivisione, è anche è anche un modo per sperimentare la propria creatività, è un luogo dove “giocare” e manifestare il proprio sé, dove poter esprimere la propria “diversità” e talvolta costruire un’immagine di sé diversa da quella che tutti conoscono, è un “palcoscenico sociale” (Goffman, 1959). Quest’ultimo aspetto è ben esplicitato dalle

parole di un giovane capoverdiano che in una chat di incontri si crea un personaggio diverso da quello della realtà:

*Faccio la persona molto più seria, giocosa, [...] sul web faccio più il gentiluomo (ride) (I2 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico).*

“La vita sullo schermo mette a portata di mano la possibilità di presentarsi come qualcun altro, diverso da ciò che si è nella vita reale” (Turkle, 1997, p.271), ma questo non deve essere considerato un inganno, è un’attività consentita sul web e per molti una cosa normale, in questo caso la storia biografica *si fa singolare, s’individualizza*, si struttura attorno a una costante ricerca di criteri personali (Boccia Artieri, 2004, pp.68-69), si coltiva la propria differenza e la si ri-formula grazie a risorse materiali e simboliche legate all’immaginario:

*Allora io tengo due profili, uno per i ghanesi, cioè gli amici del Ghana e uno per gli amici italiani. Ma non perché... perché praticamente quando io parlo in inglese e parlo in italiano mi si ingrippa il cervello, quindi non ci riesco. Il profilo mio italiano è il profilo mio normale, il profilo mio di sempre, il profilo che mi sono fatta dall’inizio di Facebook; quello lì l’ho fatto dopo e quindi ci sto di meno... (I29 CF., femmina, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).*

Il web rappresenta anche un'opportunità per mantenere i contatti con gli amici e i parenti rimasti nel paese di origine, le relazioni restano intense e, grazie alla *webcam*, le immagini dei posti o degli amici restano vive e non si affievoliscono come i ricordi:

*Parlo con i miei amici, persone che stanno qui e persone che stanno in Sri Lanka [...] e su Skype parlo con miei amici di Sri Lanka e con la ragazza (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

Se in qualsiasi altro periodo storico precedente lo “stesso tempo” implicava lo “stesso posto” oggi i media consentono di sperimentare come simultanei eventi che accadono in luoghi diversi. “[...] Lo spazio a disposizione di ognuno appare dilatato e insieme compresso...le distanze cessano di essere rilevanti, mentre la percezione della simultaneità di eventi diversi provoca la sensazione di vivere tutti a stretto contatto reciproco. Appartenenze e identità possono ridefinirsi sulla base di interessi, valori o immaginari comuni, senza più corrispondere necessariamente a spazi fisici condivisi” (Jedlowski, 2005, p.68-69).



Fig. 5 L'attore preferito di S.: *Ho conosciuto su internet sul sito del mio attore preferito [amici di origine straniera], sono di origine indiane o del Bangladesh ma vivono in paesi diversi a Londra o in India o in America, con loro ho una grande confidenza, più con loro che con la mia amica italiana. [...] La cultura è il primo punto e poi...capiscono che significa andare dal proprio paese ad uno diverso perciò tutti abbiamo le stesse cose e gli stessi problemi e dopo le cose che mi piacciono comunemente gli piacciono anche a loro, perciò abbiamo in comune molto (13 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Molti autori (Giddens, 1990; Beck, 2000; Bauman, 2001) hanno sottolineato come la funzione di identificazione e di riconoscimento dell'appartenenza etnica si sia man mano indebolita, lasciando l'individuo autonomo di costruire il proprio

progetto identitario. I teorici dell'individualizzazione riflessiva ritengono che le giovani generazioni (sia autoctone che migranti) corrano il rischio (che può tradursi anche in opportunità) di costruire progetti identitari temporanei sulla base delle risorse offerte della cultura materiale e mediale (Domaneschi, 2010).

Si condivide qui questa posizione che riassegna potere e autonomia all'individuo riducendo l'influenza dei fattori strutturali (e le dichiarazioni di giovani che con il web possono riaffermare la propria appartenenza etnica va letta in questa ottica, proprio come azione soggettiva di costruzione di un'immagine di sé cosmopolita e pluri-appartenente), ma non si può trascurare il fatto che il progetto identitario è molto temporaneo e i progetti restano deboli e totalmente assenti rispetto ad una strategia.

La ricerca "Etnicizzazione del web? Seconde generazioni e social network" condotta per il Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione (FIERI) ha messo in luce come le seconde generazioni di immigrati vogliono partecipare attivamente alla costruzione di significati e metafore e offrire una propria testimonianza (Premazzi, 2010).

La riscoperta del soggetto e il riconoscimento di un ruolo attivo di quest'ultimo fanno sì che anche il potere di socializzazione si sposti dalla società al soggetto, "il quale decide in proprio la forza di orientamento e la misura del coinvolgimento da attribuire alle diverse agenzie di normazione e di influenza" (Morcellini, 1992, p.161-163). Il web è sia espressione della propria soggettività e momento di differenziazione (pensiamo ai *blog*), che luogo dove

condividere i valori del gruppo di cui si vuole fare parte, dove “postare” link su temi “approvati” dal gruppo dei pari, dove trovare elementi di aggregazione e di identificazione (come prodotti di consumo, moda, musica).

I *new media*, quindi, allo stesso tempo contribuiscono all’espressione di forme di individualizzazione (Miconi, 2011) e fanno emergere nuove forme di aggregazione.

Gli adolescenti sono particolarmente attratti dalle forme di navigazione e di nomadismo in rete (Colozzi, Giovannini, 2003), forse perché somigliano molto alle reali esperienze di viaggio. Questo dato appare amplificato se si riflette sugli adolescenti stranieri che con il web possono mantenere i contatti con il paese di origine e possono instaurare relazioni virtuali con persone con cui condividono interessi e, in alcuni casi, la stessa sensazione di sradicamento:

*Chatto sempre con questi miei amici che ho conosciuto su internet, anche se ci sono quelli miei di classe però non mi sento tanto legato quanto questi qua che ho conosciuto su internet [...] Eh sono cari miei compagni con cui gioco, e man mano giocando, facendo le partite insieme ci siamo conosciuti (128 P., maschio, origini polacche, I anno istituto tecnico).*

Come affermato da Giovannini (2003, p.130) assistiamo, oggi, alla costruzione di una “cultura di rete che in parte prescinde dal



territorio ma che può anche ricomprendere la costruzione di più forti reti di relazioni territoriali [...] La possibilità di un uso sia locale sia internazionale della navigazione sembra essere una risposta indispensabile per la cittadinanza che coniughi e renda compatibili i vari livelli di esperienza”.

Tutti i ragazzi intervistati provenienti dall'Europa dell'est, raccontano di chattare su un *social network* russo *Contact* che equivale all'internazionale *Facebook*. L'utilizzo di una cultura materiale etnica è comunque l'esito di rielaborazione soggettiva: tutti i ragazzi, infatti, alternano l'uso di *Contact* e di *Facebook* dando vita a pratiche di consumo del tutto personali e originali:

*Sto su Facebook e su quel sito ucraino come Facebook che si chiama Contact, su Youtube sento la musica. [...] Su Facebook parlo in italiano e su Contact in ucraino (I26 IE., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico);*

*Quando studio ho anche il computer, studio e chatto contemporaneamente [...] su Facebook e poi su un sito ucraino Contact. Su Facebook chatto con gli italiani, i compagni di classe, gli amici vecchi...invece su quell'altro sito con gli amici ucraini, i cugini... Con gli amici ucraini chatto in ucraino, su Facebook invece italiano (I19 RK., femmina, origini ucraine, I anno liceo delle scienze umane);*

*[Sto su] Facebook, poi...Contact, è un sito dove stanno gli ucraini. Chatto sia con gli amici ucraini che stanno in Ucraina che con quelli ucraini che stanno in Italia, su Facebook gli amici di scuola (16 VL. Maschio, origini ucraine, 1 anno istituto tecnico).*

Attraverso la navigazione in rete i giovani di origine straniera possono esprimere al massimo la loro pluriappartenenza, possono travalicare i confini spazio-temporali, possono abitare contemporaneamente più luoghi pur restando nella propria stanza. Questo è un aspetto che spinge molti di loro ad utilizzare la chat. Attraverso la chat si può sottolineare la propria partecipazione a più codici culturali: si utilizzano contemporaneamente più lingue, si mantengono i contatti con gli amici “nuovi” e con quelli di “vecchia data”, si condividono le esperienze di paesi diversi:

*Chatto con persone di diverse nazionalità. Io per esempio conosco soprattutto sudamericani perché mi piace lo spagnolo quindi conosco anche le parole che non sono proprio in spagnolo ma sono di origine di quei paesi colombiano, venezuelano...quindi conosco soprattutto sudamericani. Parlo in spagnolo, in inglese, a volte mi trovo a parlare in francese in una chat, in inglese in un'altra e in spagnolo in un'altra e non*

*capisco più niente (ride)* (I18 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).

Come descritto da Sciolla (2007) nel riprendere l'analisi di Meyorwitz (1985) sull'influenza dei media sul comportamento sociale, si realizzano, oggi, nuovi intrecci e commistioni che modificano la geografia situazionale della vita sociale. Non scompare la comunità totale (pur non essendo il luogo familiare e scontato di prima) ma continua ad esserci rivelando nuove relazioni "distanti" nello spazio e nel tempo. La geografia situazionale dei nostri ragazzi è una geografia globale: attraverso i nuovi media si riconnettono al luogo geografico di provenienza in cui sentono di ritornare con un'identità che magari prendono da un'altra parte. Allo stesso tempo relazioni indirette, decontestualizzate e rarefatte non segnalano solo la perdita dell'esperienza (Gellner 1957) ma danno vita a nuovi tipi di esperienza sociale come avviene con lo sviluppo di comunità transnazionali.

### 3.4.6 Ibridismo dei consumi e tempo libero

Le pratiche di consumo sono un ambito privilegiato per osservare il processo di definizione e ri-definizione della propria biografia perché essere giovani nella società contemporanea significa "essere inseriti nel mercato dei consumi anche se non ancora in

quello del lavoro” (Pasqualini, Introini, 2005, p.60). Il consumo da un lato mostra il desiderio di questi giovani di omologarsi al resto della “comunità” degli adolescenti italiani e di sentirsene parte, ma dall’altro può rivelare pratiche di distinzione e esplicite rivendicazioni identitarie legate alla ricerca di autonomia (Domaneschi, 2010).

Dall’analisi delle interviste si può sostenere come anche la sfera del consumo rientri tra quelle che abbiamo definito le forme del “disimpegno”. L’identità del soggetto si traduce in un “non desiderio” e in un apparente scarso interesse per le sfere del consumo. Apparente perché il denaro è l’obiettivo primario per tutti i ragazzi ascoltati anche se non si riesce nemmeno ad immaginare come spenderlo oggi. Se nei paragrafi precedenti si è sostenuta la tesi di una “presentificazione” dell’esperienza, questa sembra non valere pienamente per i consumi, anzi, non si intravede, qui, uno spazio per il godimento immediato di beni quanto, piuttosto, un progressivo rimando.

Sicuramente le difficoltà economiche sperimentate in famiglia incidono nella relazione che i ragazzi hanno con il denaro; molti di loro, infatti, non dispongono di soldi e questa mancanza frena lo stesso immaginare:

*Siamo troppi a casa, niente a nessuno! (I33 AB., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico);*

*[Soldi] di solito no, mamma me li dava quando stavo nelle medie, diciamo fino a un certo punto poi ha detto «guarda se ti serve qualcosa vai a lavorare» (I12 VO., maschio, origini ucraine, III anno istituto professionale).*

Gran parte dei ragazzi preferisce non incidere eccessivamente sul bilancio familiare così attraverso lo stipendio di lavoretti saltuari realizza i propri desideri d'acquisto o partecipa al bilancio familiare:

*Adesso non li voglio prendere più i soldi dei miei genitori perché posso guadagnarli da solo, ogni settimana c'ho 3-4 computer da aggiustare (I7 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale);*

*Per ora dato che ho lavorato durante l'anno scolastico ho i soldi miei. Ho lavorato in una sala giochi come addetta alla cassa, e qualche volta il proprietario mi chiama per sostituire una persona 3-4 giorni. [...] Io sono più conservatrice, li conservo i soldi (ride) non lo so mi piace avere i soldi miei. Non mi piace spendere tutti i soldi, a me piacciono le cose più pensate, più ragionate. Se ho i soldi posso comprare un regalo a mia mamma per esempio oppure per comprare con i miei soldi un regalo a una mia amica e non*

*chiedere i soldi a mia mamma...chiedere i soldi non mi piace. [...] Non mi sento di divertirmi con i soldi dei miei genitori, non me la sento (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

A dir la verità, si può cogliere una sorta di pudore quando si parla di denaro, sono rari i casi in cui si possa cogliere un desiderio:

*No, non desidero niente, i soldi non hanno importante per me (I35 GQ., femmina, origini irachene, I anno liceo scientifico).*

Si spende per lo più per le uscite con gli amici e in molti casi per il cibo etnico:

*Il sabato sera lo trascorriamo con i miei amici nelle case, mettiamo i soldi 2-3€ per uno e compriamo le cose, ci sono negozi cingalesi, ristoranti, negozi di cose da mangiare e compriamo le cose (I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale).*

L'unico desiderio esplicitato - come si approfondirà nel paragrafo 3.4.7 - è legato al viaggio:

*Se avessi più soldi viaggiare è la prima cosa che farei [...] Andrei in Francia, in America, a Londra,*

*in Spagna (I17 I., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico);*

*Mi piace molto viaggiare però non ho mai avuto l'opportunità, infatti quando finisco la scuola e comincio a guadagnare comincio subito a fare viaggi (I11 GA., femmina, origini russe, V anno istituto professionale).*

Questo avviene per varie ragioni: in primo luogo le famiglie di provenienza hanno un reddito medio-basso così può capitare che, con i soldi che hanno messo da parte, i ragazzi contribuiscano ad alcune spese familiari, in secondo luogo con la paghetta settimanale i ragazzi preferiscono mettere da parte dei soldi ogni settimana al fine di accumulare una cifra più alta per poter comprare un iPhone o un paio di scarpe di marca:

*[I soldi] me li conservo però non sempre durano molto a lungo perché.. sempre per questi problemi economici. A volte non so, qualcuno ordina la pizza, manca qualche soldo e lo vado prestando io per le varie cose (I28 P., maschio, origini polacche, I anno istituto tecnico);*

*Io per esempio quando devo comprare qualcosa mi faccio sempre i progetti, per esempio mi devo comprare un paio di scarpe? Allora vedo quanto*

*costa, prendo 35€ a settimana? Allora 5€ li deposito, poi quando arrivo verso i 50€ chiedo a mio padre di darmi altri 50€ e lui me li da volentieri (I2 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico).*

Stupisce, però, che quasi nessuno abbia tenuto a sottolineare il proprio stile di riferimento, il proprio gusto, tutt'al più qualcuno ha nominato i negozi dove spende con più assiduità, in particolare le grandi catene internazionali (H&M, Zara, etc.) che più delle grandi *griffe* sono visti come segnali di integrazione sociale.

La cosa più importante, però, è che gran parte dei ragazzi conserva la paghetta che riceve dai propri genitori perché “non desidera”:

*Ho una buona paghetta e la conservo...non lo so, la conservo e basta, non ho idea di una cosa che voglio cambiare o comprare è bene così, secondo me non farò niente da questi soldi (sorride) (I3 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

I soldi messi da parte finiscono così per rappresentare la situazione di “temporaneità” in cui i ragazzi si trovano: non è chiaro l'uso che si farà di questi soldi, forse un domani quando ci sarà meno incertezza si saprà come usarli:



*Li darei tutti a mio padre e poi vede lui cosa fare*  
(I31 H., maschio, origini burkinabè, I anno istituto  
tecnico).

Questa sembra essere la differenza più lampante tra adolescenti di origine straniera e adolescenti italiani. La nostra società è stata definita da molti la società del consumo (Baudrillard, 1970), una società in cui le pratiche di consumo e di spesa ci spiegano molto più di quanto ci dice il ruolo ricoperto da ciascuno nel sistema sociale. I giovani sono il “bersaglio” di gran parte delle campagne pubblicitarie perché sono quelli che “desiderano di più”, sono quelli che contribuiscono all’affermazione e alla diffusione di beni di consumo, comprando oggetti per costruire l’immagine di sé che intendono offrire agli altri, che sono dei veri e propri *status symbol*, che favoriscono il senso di appartenenza e, contemporaneamente, permettono di distinguersi dagli altri in un’attività tutt’altro che mimetica; eppure i ragazzi intervistati appaiono molto poco “consumatori”. Come spiegare allora questa differenza?

Appare piuttosto riduttivo rifarsi solo a motivi economici - per quanto spiegano sicuramente il “non-utilizzo” di prodotti molto costosi ma diffusi tra i *teenager* italiani come i vestiti di Abercrombie, gli accessori di Fendi e Louis Vuitton, i telefonini di ultima generazione – infatti sembra che a questi si accompagnino motivi soggettivi legati a processi potremmo dire di “distanza critica” o di “dissonanza” (Domaneschi, 2010) dal consumo “di massa”:

*Per i vestiti non ho una marca preferita, nel senso che a volte ti compri pure dei vestiti di marca però poi fanno pure schifo. Solamente perché sono di marca? Allora no! (121 TH., maschio, origini cingalesi, V anno liceo linguistico);*

*A me questi negozi lussuosi tipo Louis Vuitton, sì sono capi come dire buoni, però non sempre mi piacciono, la linea com'è... che la gente spende tutti questi soldi per vestire in un certo modo (125 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

I giovani intervistati, così, attribuiscono significati nuovi alle proprie scelte di acquisto che non ribadiscono semplicemente la propria appartenenza (Bourdieu, 1984) ma raccontano la propria unicità:

*I vestiti firmati a me...non li guardo proprio...ma non perché son firmati e sono costosi, ma perché io vedo certi vestiti firmati che io non li indosserei mai, bho! Sono ridicoli! Ma pure se una cosa sta 5€ mi piace e la compro (123 Y., femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico).*

La moda è uno dei modi più espliciti e visibili per costruire un'immagine di sé e per presentarla agli altri: "i vestiti sono la prima cosa che guardiano quando vediamo un altro. Sono il modo

più semplice, immediato e infallibile per segnalare chi siamo” (Pistilli, 2005, p.16). I *dress code*<sup>30</sup> possono esprimere forme di identificazione in determinati gruppi o possono, al contrario, rimarcare la distanza da forme mimetiche e omologanti di gusto. Le funzioni simboliche e sociali svolte dall’abbigliamento sono molteplici, tra tutte spicca certamente la comunicazione della propria identità. Già Simmel nel 1895 aveva riflettuto e ben esplicitato il dilemma tra imitazione e differenziazione, tra bisogno di appartenenza e bisogno di distinzione che si ritrova anche nelle parole di molte ragazze ascoltate:

*Sono molto semplice, cioè non sono, molto alla moda. [...] Dipende dalle possibilità, io non ho molte possibilità, di comprare 10 paia di stivali o 10 paia di jeans, però...le italiane sono più attente alla moda, sono più alla moda, le mie compagne di classe comunque sono più alla moda, comunque sanno vestirsi, invece io sono più semplice, non sono mai entrata in questa cosa molto...cioè non è una cosa che fa per me. Mi interessa pure cioè vorrei vestirmi in maniera più bella, più alla moda. Però secondo me di cambiare così subito aspetto no... (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

---

<sup>30</sup> Letteralmente “codici del vestire”. Per *dress code* si intende l’abbigliamento codificato che offre informazioni per comprendere le dinamiche dei processi culturali, la costruzione delle identità e delle differenze. (Pistilli, 2005)

Rimane un'ambivalenza nella lettura del consumo, perché il non desiderare prodotti "alla moda" o l'incapacità di dispiegare la propria esistenza in termini materiali e concreti può essere letto come manifestazione di unicità, quindi strumento di differenziazione, o come eccesso di realismo che rende i giovani intervistati consapevoli della grande disparità tra risorse e desideri e che li porta a sottrarsi al gioco competitivo del mercato che li vedrebbe sconfitti in partenza. O ancora si potrebbe azzardare una correlazione tra la capacità di aspirare, di desiderare beni di consumo e la presenza di una strategia; e quindi coloro che non desiderano, che "conservano" senza un fine, sembrerebbero essere quelli più passivi anche dal punto di vista della realizzazione personale, che "galleggiano" in un presente esteso senza un progetto chiaro della propria partecipazione alla società:

*Non lo so, la conservo e basta...non ho un progetto, no* (I3 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico);

*Mmm...se avessi più soldi...non cambierebbe la vita* (I37 SE., maschio, origini colombiane, II anno liceo scientifico).

L'ambito in cui si intravede di più il bisogno di distinzione è la musica, un vero e proprio ambiente di vita che dà forma alle esperienze (Greco, Ponziano, 2007, p.118). Accompagnamenti e attraversamenti sonori costellano la giornata del 90% dei giovani in

età compresa tra i 15 e i 29 anni, e la quota sale al 95% tra i giovani al di sotto dei 24 anni (Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2002):

*Io con musica faccio tutto, sto sempre con le cuffie nelle orecchie, mi sveglio con la musica, c'ho lo stereo alle 7 di mattina (17 K., maschio, origini ucraine, II anno istituto professionale).*

In una società come quella attuale singolarizzata e frammentata, la musica può essere considerata come uno dei pochi ambiti in cui i giovani si sentono accomunati da sentimenti, valori, comportamenti, atteggiamenti che in essa trovano espressione, rappresentando così un momento *unificante, collettivo e comunitario* (Greco, Ponziano, 2007, p.119), ma la musica è anche il terreno più pluralista e transnazionale nel panorama dei consumi; in più con l'avvento di internet e la possibilità di conoscere i più svariati generi musicali e di "scaricare" canzoni di qualsiasi parte del mondo, la cultura musicale si presenta sempre più transnazionale (Gasperoni, Marconi, Santoro, 2004):

*Ci sono artisti pakistani o indiani, poi inglesi e poi italiani, cioè un mischio di tutti (13 S., femmina, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Tutti i racconti sembrano sposare una concezione della musica come mezzo che veicola forme di identificazione ibride:

*Allora ascolto sempre musica in lingua straniera [...] da quando ero piccola sentivo questi cantanti*

*sud americani anche i balletti che si fanno mi piacevano [...]poi ascolto anche musica araba, poi a volte mi metto anche ad ascoltare la musica in lingue strane tipo l'indù, è una lingua che si parla in India ed è molto simile all'arabo, però non si capisce, cioè la scrittura è uguale all'arabo però mi piace captare le parole che capisco (I18 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).*

La musica non si configura, però, solo come strumento di relazione, è al tempo stesso anche un riparo dalla società, un momento in cui mostrare se stessi in tutta la propria unicità: “il riparo che i giovani cercano nella musica sembra configurarsi come una ricerca di autenticità, profondità, e intensità emotiva, altrimenti irrealizzabile nella vita quotidiana” (Greco, Ponziano, 2007, p.128):

*A volte la musica strumentale, non so se conosci  
lani è un compositore di musica strumentale, più  
araba, certe volte vado a cercare canzoni indiane,  
la tradizione indiana e la musica sono molto  
conosciute nel mio paese, sono molto apprezzate,  
araba, italiana... (I20 AL., maschio, origini  
rumene, III anno liceo linguistico);*

*Musiche hip hop oppure musiche dolci,  
romantiche, un po' di tutto, inglesi, italiane,*

*anche filippine, coreane anche, le ha scoperte una mia amica tramite YouTube che cliccò da una parte dove uscirono tutte canzoni coreane, e mi sono piaciute (I10 C., femmina, origini filippine, I anno istituto professionale).*

La musica è, così, sia specchio del pluralismo delle appartenenze che espressione della propria soggettività. Attraverso la musica alcuni rimarcano la propria appartenenza etnica, altri riscoprono le proprie origini, altri ancora le rafforzano nonostante la distanza:

*Con la musica sono un eclettico, ascolto la musica house e poi c'è De Andrè, c'è Chopin, poi c'è la musica napoletana però non quella neomelodica, quella sì storica tipo "Maruzzella" 'ste cose qua (I21 TH., maschio, origini cingalesi, V anno liceo linguistico);*

*Musica pop, rock, inglese, americana, cingalese, italiana, indiana... ascolto più cingalese perché capisco meglio, quello che dicono. Compro i cd in negozi di musica del mio paese stanno...a piazza Dante c'è un negozio che vende cd, canzoni, film...(I14 SD., maschio, origini cingalesi, III anno istituto professionale);*

*lo ascolto di tutto e di più, dalla musica ghanese, anche musica che non capisco, cioè basta che mi piace il ritmo la ballo (ride) (129 CF., femmina, origini ghanesi, II anno istituto tecnico);*

*Tutte le cose che suonano bene mi piacciono. La musica rumena la cerco sui siti rumeni, poi la vado a scrivere su YouTube e la sento, anche perché mi sento molto più vicina al mio paese se la sento, quindi...visto che sto così lontana... (123 Y., femmina, origini rumene, IV anno liceo linguistico).*

Come cultura globale, la musica supera i confini geografici e permette a ciascuno di sentirsi in qualsiasi parte del mondo. Questo non significa, però, che l'espressione del proprio gusto musicale non esponga al giudizio degli altri; il continuo desiderio di essere accettato e di piacere agli altri fa sì che anche la scelta dei generi musicali segua delle mode:

*Ho cambiato negli anni, prima mi piaceva rap russo, ascoltavo solo quello però nessuno lo capiva ed ero sola e incompresa (ride) poi ho cambiato e mi sono spostata più sul rock insomma inglese tipo i gruppi che adesso mi piacciono sono i Red Hot Chili Peppers...altri...adesso insomma mi concentro su*



*di loro* (I34 V., femmina, origini ucraine, III anno liceo scientifico);

*Anche lui come gli altri è un ragazzo solitario, no solitario, cioè isolato dalla classe. Quei tipi che... per via della musica che ascolta; perché ascolta metal e quindi il resto della classe lo considerano un maniaco* (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).

Segue la moda anche la scelta di praticare o di seguire uno sport. Il calcio, in particolare, funge da momento di aggregazione, permette di fare squadra e ha favorito l'inserimento nella comunità dei pari di alcuni dei ragazzi ascoltati:

*La domenica o andiamo tutti quanti a giocare...la mattina andiamo a calcetto tutti [...]Vado 4 volte a settimana a fare calcio, sì sì mi piace* (I31 H., maschio, origini burkinabè, I anno istituto tecnico).

Il calcio svolge una funzione integrativa in una società come quella italiana in cui è particolarmente centrale, praticare e seguire tale sport ha inserito i ragazzi in un circuito di amicizie e di conversazioni dalle quali sarebbero stati, altrimenti, esclusi:

*Mi sono fatto un sacco di amici grazie al calcio (I20 AL., maschio, origini rumene, III anno liceo linguistico).*

Non stupisce, quindi, che numerosi ragazzi che hanno fornito foto di campi di calcio o dello stadio perché luoghi carichi di significato:

*[Un posto o cosa che ha un significato particolare?] Già ho una cosa in mente...lo stadio (ride)! Significa tutto! Napoli. E' la prima cosa che ho pensato, non so come spiegarti (I24 Z., maschio, origini marocchine, III anno istituto tecnico).*



Fig. 6 Il campo di calcio: *Con gli altri per esempio usciamo insieme organizziamo partite queste cose qua, [...]alcune volte giochiamo a calcio, facciamo una partita a calcio (I4 G., maschio, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).*

Anche tifare per la “SSC Napoli” contribuisce ad alimentare un senso di appartenenza e di radicamento nella società di arrivo:

*[Seguo] il calcio ogni sabato e domenica e durante la settimana, quando parlano di calcio mercato, sì sì tifo Napoli, il mio unico amore (ride)! (12 L., maschio, origini capoverdiane, III anno istituto tecnico).*



*Fig. 7 Lo Stadio S. Paolo – Sì, vado anche allo stadio qua al S. Paolo con mio padre ed alcuni amici di mio padre (15 OG., maschio, origini ucraine, I anno istituto tecnico).*

Anche attraverso lo sport i ragazzi manifestano la loro pluriappartenenza, come RB. che ha in camera le magliette delle sue “squadre del cuore”.



Fig. 8 La camera di RB.: *Una è la maglietta del Napoli e l'altra venezuelana, sono le mie squadre del cuore, sono le mie due nazionalità (I16 RB., maschio, origini venezuelane, III anno liceo scientifico)*

Ci sono poi racconti di ragazzi che attraverso lo sport rimarcano la propria unicità, ragazzi che non seguono il calcio ma preferiscono lo sport “di bandiera” del proprio paese di origine:

*Non mi piacciono molti sport, tantomeno il calcio, non lo riesco a sopportare. (ride) A scuola per esempio quando il professore di fisica ci fa fare il calcio rimango sempre in panchina, non mi piace, non lo sopporto! (I28 P., maschio, origini polacche, I anno istituto tecnico);*

*Proprio ieri ecco, ecco, questa notte non ho dormito perché seguivo...perché in Nuova Zelanda ci sono dodici ore di differenza, quando qui è*

*notte lì è giorno, quindi loro stavano giocando a cricket dalle dodici fino alle sei [...] le prime partite le ha vinte il Pakistan [...] e proprio quest'anno, ci sarà la coppa mondiale di cricket e li seguirò su internet oppure andrò a casa di un amico di mio padre che sta a Casandrino (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

Per le donne lo sport non riveste particolare importanza né come mezzo integrativo né nel processo di soggettivazione. Nei rari casi in cui le ragazze hanno parlato di sport l'hanno fatto quasi tutte spostandosi sul piano strategico: lo sport serve per mantenersi in forma e per avere un bel corpo

*Curo molto il mio corpo faccio il tapis-roulant, gli addominali, step... (I11 GA., femmina, origini russe, V anno istituto professionale);*

*L'anno scorso facevo piscina, ora sto andando in palestra. Tipo io mi muovo perché io mangio tantissimo, quindi se non mi muovo scoppio! Infatti mi ricordo che io 2-3 anni fa ero enorme, cioè ero chiatissima, cioè si può dire che ero quasi obesa però...Ho perso tipo più di 10 Kg o anche 20 Kg. Mi dava fastidio perché in Ghana mi prendevano in giro "chiattona, chiattona!" queste*

*cose che si usano molto lì e mi davano molto fastidio e quindi quando tornai qui...infatti quando venni qui dissi "no, io devo dimagrire" [...] facevo le corse la mattina, poi se dovevo mangiare mangiavo o la frutta o l'insalata così per circa 1 mese, scesi 10 Kg che non me ne accorsi neanche. Cioè sono proprio fissata [...] che poi alla fine non l'ho fatta più la dieta però faccio lo sport perché anche se non perdi peso comunque ti sgonfi, quindi all'apparenza sembri più secca anche se non hai sceso niente (I29 CF., femmina, origini ghanesi, Il anno istituto tecnico).*

### 3.4.7 Né rosa, né nero. Il futuro non detto, il futuro fantastico

Il disgregarsi della modernità societaria può contribuire a spiegare la difficoltà dei giovani intervistati a mantenere il filo unitario del racconto della propria biografia. Nell'analizzare la concezione del tempo appare chiarissimo come fattori sociali abbiano influenzato profondamente il mondo culturale. Uno dei tratti più significativi della nostra epoca è la caduta "dell'esperienza del tempo" intorno alla quale la prima modernità si è strutturata (Leccardi, 1999) al punto che "il mondo istituzionale è diventato sempre meno depositario di una relazione positiva con il futuro" (Ibidem, p.79).

La polverizzazione dell'esperienza del tempo, ha comportato una separazione tra i tempi di vita e i tempi istituzionali e ha indirizzato, così, i giovani "verso forme di «navigazione a vista» piuttosto che verso rotte prestabilite" (Ibidem, p.80):

*Non ho un progetto, io vivo...come dire non è che guardo avanti io vivo giorno per giorno, cioè quello che mi capita. Non so che mi succede, non so che mi succede mò che esco alla classe, non progetto niente (125 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

In concomitanza con la fragilizzazione delle istituzioni e delle strutture sociali di riferimento si è assistito ad un'accelerazione della vita quotidiana: "ad un blocco dei macro-movimenti e ad una accelerazione dei cambiamenti quotidiani. C'è una lettura senza memoria dell'attualità, c'è l'obbligo di dimenticare tutto. Ciò che appare come storia sembra rallentare, mentre la vita quotidiana è caratterizzata dall'accelerazione dei cambiamenti. La coscienza della storia vacilla e tutto viene riportato su di sé" (Martuccelli, 2006). Il capitalismo flessibile contemporaneo si colloca in un tempo sempre più veloce e ibrido, un tempo insieme globale e virtuale (Hassan, Purser, 2007). In questo contesto, viene meno la possibilità di governare il futuro (sempre più incerto), e di metabolizzare il passato che appare come un tempo dai contorni vaghi, di cui non si scorgono i nessi con il presente. La nostra società, definita da alcuni "società dell'accelerazione" (Leccardi,

2009), ha portato ad un'accelerazione del mutamento che ha progressivamente eroso le esperienze personali (Koselleck, 1986, p.79). C'è uno strettissimo legame tra la società dell'accelerazione e la de-temporalizzazione biografica: l'esistenza non è più progettata lungo una linea che va dal passato al futuro; piuttosto le decisioni sono prese di tanto in tanto sulla base di esigenze e desideri legati alla situazione e al contesto. I giovani intervistati sono apparsi, infatti, totalmente immersi in un "presente esteso" (Leccardi, 2009), un tempo fondamentale quotidiano con poco passato e poco futuro, a cui dare significato giorno per giorno, navigando a vista in assenza di una logica progettuale. Il presente diviene, così, "l'unica dimensione temporale disponibile per la definizione di scelte, un vero e proprio orizzonte esistenziale che include e sostituisce futuro e passato" (Leccardi, 2009, p.35):

*Mmm... tra dieci anni quando avrò venticinque anni...Non so, non lo so, non c'ho mai fatto...penso sempre al presente (I33 AB., maschio, origini burkinabè, Il anno istituto tecnico);*

*Eh sì mi sento ancora piccola per sapere ciò che fare o non fare, cioè non lo so (I30 GF., femmina, origini ucraine, Il anno istituto tecnico).*

Per analizzare il tempo biografico uno strumento analitico particolarmente sensibile e efficace e molto utilizzato è il progetto



di vita (emblema sia del tempo biografico sia dell'identità personale) (Leccardi, 2009). Il progetto di vita è inteso come forma di selezione, costruita soggettivamente fra i numerosi "futuri virtuali" potenzialmente disponibili, capace di distillare, dalle fantasie e dai desideri che li sostanziano, obiettivi perseguibili, dotati di una chiara scansione temporale (Ibidem, p.104).

Dalle interviste sono emerse le difficoltà dei giovani a mantenere la trama diacronica degli eventi; ad un primo sguardo le biografie son apparse quasi prive di progetti di vita, ma ad un'analisi più profonda è emerso, invece, che i progetti ci sono, ma risultano impliciti e fumosi, poco dispiegati in termini di tempi e obiettivi intermedi:

*Non lo so! (ride) E' strano non lo so! Ci penso però di preciso non so cosa voglio fare. Da una parte vorrei restare a Napoli perché mi lega molto a questa città, le conoscenze che ho fatto, le amicizie, la famiglia, da un'altra vorrei andare via perché non credo che c'è un futuro molto ampio qui, e magari andare o al nord o in qualsiasi altra città o all'estero [...] Sono molto molto in confusione! (139 SO., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico);*

*Non lo so, vorrei viaggiare. [...] Non lo so mi piace, mi piace conoscere nuovi posti. [...] Non lo so*

*vorrei vivere a Londra, non ci sono mai stata [...]*  
*Non lo so può essere anche che torno là (in*  
*Ucraina). Non lo so proprio* (126 IE., femmina,  
origini ucraine, V anno liceo linguistico).

Ciò che i giovani temono di più è la presenza di un progetto, anzi appaiono refrattari all'idea stessa che vi possa essere una pianificazione. Vogliono vivere alla giornata cogliendo quello che di volta in volta produce un piacere immediato (Greco, Ponziano, 2007, p.110). L'incertezza colta nelle parole degli intervistati non deve sorprendere, dal momento che "l'efficacia del progetto è sottoposta a consunzione quando l'insicurezza del futuro, in sé inevitabile, è sostituita da un'incertezza diffusa" (Leccardi, 2009, p.75):

*Non parlarmi di progetti!* (123 Y., femmina, origini  
rumene, IV anno liceo linguistico);

I giovani intervistati sembrano incarnare la figura del "nomade" contemporaneo così come definito da Melucci (1991; 2000). I "nomadi del presente" non perseguono una meta, "vagano/esplorano avvolti dalla provvisorietà, [...] si aggirano senza una meta precisa, tra luoghi tra loro non collegati, altrettante stazioni della loro biografia le cui connessioni possono eventualmente essere identificate, invece che sulla base di un progetto, come risultato di una riflessione ex-post" (Leccardi, 2009, p.50).

La difficoltà a esplicitare progetti si accompagna a un'apparente assenza di memoria. Il passato sembra essere trascorso così velocemente da non aver mai richiesto uno sforzo riflessivo in più così che il tempo sembra essersi frammentato in episodi apparentemente slegati.

Probabilmente anche l'assenza di radicamento contribuisce a creare questo particolare vissuto del tempo, ma ciò che sembra giocare un ruolo cruciale è debole la trasmissione intergenerazionale della memoria. La "presentificazione" in cui siamo immersi, intrecciata ai processi di accelerazione del tempo va, dunque, messa in relazione anche alla debole trasmissione di memoria tra generazioni (Rampazi, Toti, 2007). "La capacità di memoria dei gruppi si sviluppa con e attraverso il ricordare insieme. [...] Frequentemente nelle relazioni intergenerazionali all'interno della famiglia, la memoria è tramandata attraverso queste forme del ricordare insieme minute e quasi inavvertite" (Leccardi, 2009, pp.65-66). A causa di impegni lavorativi i genitori di origine straniera riescono a trascorrere poco tempo con i propri figli così rendono debole il processo di trasmissione della memoria. Si è registrato un disallineamento di memoria tra genitori e figli: i ricordi si strutturano in forma individuale e pochi mostrano un profilo collettivo.

La rottura del nesso fra le diverse dimensioni del tempo biografico, tra memoria del passato, scelte del presente e aspettative nei confronti del futuro, si riverbera sul doppio livello individuale e sociale (Ibidem, p.79). Se questo è vero per gli italiani lo è ancor di

più per i migranti dove nella dimensione della memoria irrompe il disallineamento delle vite all'interno della stessa famiglia.

Gran parte dei ragazzi intervistati ha manifestato il desiderio di essere indipendente dalla propria famiglia, ma questo desiderio si scontra con l'assenza di una strategia concreta per raggiungerla: i progetti sono risultati, così, contraddittori, poco nitidi, confusi e soprattutto slegati dalla dimensione temporale:

*Bè non vorrei fare qualcosa che sia contrario ai miei genitori, che alla fine è la mia famiglia e detesto fare qualcosa che mi divide dalla mia famiglia, quindi mmm...alla fine mi sposerei sempre con una persona che mi trova mia madre,...poi bè con il tempo potrei cambiare idea. La prima intenzione è quella di essere indipendente, cioè avere una casa propria ecco, perché è difficile vivere con la famiglia, ci stanno troppe regole (ride) (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

L'unico punto fermo in tutti i progetti è il lavoro. Il lavoro è il fantasma esplicito o implicito che sta dentro tutte le biografie, assume un ruolo di chiave di integrazione ma soprattutto di riconoscimento, anche se - come abbiamo visto nel paragrafo 3.3.1 - nessuno parla del lavoro come espressione di sé:

*Non lo so come sarà la mia vita tra 5 anni, non lo so, se mi fidanzerò o non mi fidanzerò, vorrei*

*andare al nord in qualche parte in nord Italia oppure in Svizzera, in Germania, non saprei dire di preciso dove vorrei vivere, sicuramente in un posto dove sta lavoro. Io prima di tutto voglio trovare un lavoro, farmi una carriera e poi tutto il resto (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico).*

Anche il tema del viaggio è ricorrente in quasi tutte le narrazioni; gran parte dei ragazzi, infatti, si è dichiarata affascinata dall'esperienza del viaggio, dalla possibilità di non dover mettere radici in un unico territorio:

*Se avessi dei soldi in più io vorrei fare tanti viaggi. Cioè dato che non ho viaggiato tanto se avessi dei soldi in più andrei in Spagna in Francia, andrei in Svezia, un po' per il mondo. Secondo me se nella vita hai visto solo una città, un paese, non hai vissuto. Uno ha vissuto una vita veramente bella quando ha viaggiato, ha fatto delle cose, ha conosciuto delle persone, ha fatto una vita attiva. Per me è molto importante (I27 KA., femmina, origini ucraine, V anno liceo linguistico);*

*[Se avessi più soldi] ma...cercherei di fare un viaggio più che altro, ma...non ho un posto preciso...in Brasile così, le spiagge queste cose*

*qua, oppure a New York per esempio, vorrei andare lì così...* (14 G., maschio, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).

Ma cosa evoca il viaggio?

Il viaggio è legato all'immaginario, simboleggia il desiderio di conoscere e di sperimentare più modi di vivere ma spesso esprime anche lo scarso radicamento che questi ragazzi provano:

*Io per questo voglio fare l'interprete perché voglio viaggiare non voglio vivere in un posto e basta, voglio...infatti mia mamma mi dice «secondo me tu ti stancherai di voler vedere tutti questi posti» e io dico «no non è vero, io non so niente », quindi...vorrei vivere non so, sto immaginando...* (118 D., femmina, origini tunisine e egiziane, V anno liceo linguistico).

Il viaggio è un'esperienza affascinante, è sia pluri-appartenenza che dislocazione e si traduce a sua volta in una sospensione di identità.

Il rapporto con l'integrazione non è caldo, pochissimi intervistati hanno espresso il desiderio di sentirsi parte della società italiana, la gran parte di loro vuole in qualche modo agire una razionalità strumentale per sviluppare autonomamente una collocazione che spesso non coincide con lo stare in Italia. Nel caso dei giovani intervistati non c'è chiarezza né sulla meta né sul ritorno. Spesso, chi decide di intraprendere un viaggio, di partire per un *altrove*, lo

fa dopo aver riflettuto attentamente sulle implicazioni che tale decisione comporterà; nei racconti che abbiamo ricevuto, invece, questa riflessione manca del tutto:

*Non lo so...vorrei andare in qualche posto, ma non so di preciso dove (I37 SE., maschio, origini colombiane, II anno liceo linguistico);*

*[Mi piacerebbe vivere] un po' dappertutto, sai un giorno qua, un giorno là...cioè andare un po' dappertutto (I29 CF., femmina, origini ghanesi, II anno istituto tecnico).*

I giovani appaiono, così in bilico tra la pluri-appartenenza e lo scarso radicamento:

*Qui a Napoli ormai sto da dodici anni vorrei andare a vedere un po' altri paesi com'è, [nello stesso posto] è un po' scoccante. Eh andare a trovare un po' tutta Italia, un po' tutto il mondo (I33 AB., maschio, origini burkinabè, II anno istituto tecnico).*

Il viaggio simboleggia, quindi, la sete di conoscenza, la curiosità verso l'altro, il bisogno di oltrepassare i confini ma può essere allo stesso tempo espressione di uno scarso attaccamento alla società in cui si è inseriti. I giovani di origine straniera rappresentano, così, l'adolescente globalizzato che non si riconosce in un unico paese

ma è in grado di immaginare se stesso in una qualsiasi parte del mondo. Gli unici fattori che sembrano legare i giovani intervistati all'Italia sono la famiglia e l'azione strategica:

*C'ho questa fissazione che voglio viaggiare e voglio...cioè...voglio andarmene da solo, però allo stesso tempo mi rendo conto di essere...c'ho 2 sogni: quello di diventare calciatore, quello di emergere, e quello di viaggiare; però quello di viaggiare quando ci penso sono un po'...dico "sono egoista", perché voglio aiutare la mia famiglia, i miei amici, quindi cerco sempre di diventare importante, di fare qualcosa, il bisogno economico, anche se stiamo bene, cioè...non...però magari di ripagare in un certo senso i miei genitori. Quindi se io vado a viaggiare sono egoista perché non voglio che loro mi crescono, mi pagano tutto, io voglio ripagare in un certo senso, ti ho detto vorrei che i miei genitori non lavorino più. (I20 AL:, maschio, origini rumene, III anno liceo linguistico).*

Il nucleo familiare, con il quale in molti casi si è già sperimentato un distacco (nel caso dei ricongiungimenti familiari), rappresenta l'unica ancora che trattiene i ragazzi qui prima di salpare per il proprio futuro. In aggiunta a questo, i ragazzi sono consapevoli che per poter viaggiare e vivere in altri posti è necessario completare



prima il proprio percorso formativo. Continuare a vivere a Napoli è, quindi, una scelta puramente strumentale (cfr. par. 3.2.3):

*Io adesso che mi diploma voglio cambiare città, voglio andare a Bologna perché mi è piaciuta moltissimo come è la città, molto tranquilla, poi il servizio pubblico funziona meglio di qua però comunque la gente là è più fredda rispetto ai napoletani (I25 M., femmina, origini ucraine, IV anno liceo linguistico).*

Quello che emerge dai racconti, quindi, è il desiderio di uno stile di vita che potremmo definire cosmopolita: essere cosmopoliti è certamente interpretare una critica della sceneggiatura centrata sulle dicotomie membro/non membro, *insider/outsider*, *resident/alien* ma è anche apprendere ad essere aperto e flessibile all'interno della promozione dell'accettazione culturale. Essere cosmopolita, però, è anche segno di una mobilità imposta (Magatti, 2009), è una "non scelta" dovuta all'affermarsi di un'etica della mobilità che caratterizza il capitalismo estremo e il mondo sempre più globalizzato; da questo punto di vista il "mondo dei non-luoghi", il proiettarsi in un altrove non identificato e soprattutto mobile, manifesta il desiderio di trovare un posto finalmente conquistato, poco reale e molto immaginato, un luogo proprio, una porzione non negoziabile di alterità (Sobrero 2011). Ciò che emerge dalle narrazioni, è un cosmopolitismo individuale (Mori, 2010), che esprime soprattutto la rivendicazione a uscire

dalla comunità sociale e politica rinunciando ai vantaggi che il radicamento comporta ma che consente il ritrarsi da tutti gli obblighi. Da questa prospettiva si coglie l'attenzione dell'individuo alle proprie scelte di opportunità: "vivo dove mi trovo meglio". Il cosmopolitismo individuale ha, inoltre, un'ulteriore implicazione: offre all'individuo, non solo la possibilità di emanciparsi dalla comunità, ma anche di criticare la concezione tradizionale dello stato e della società declinati nei concetti di patria e di patriottismo.

Come non leggere, nel dichiarato desiderio di essere cittadini del mondo, la critica dei soggetti a forme di dominio ordinario: sebbene le istituzioni non vengano definite ingiuste e il ricorso a queste in condizioni di rischio appaia come atteggiamento ricorrente, tutti gli intervistati avvertono una diversità di trattamento da parte della collettività. Il cosmopolitismo per i nostri giovani potrebbe essere interpretato anche come un sottrarsi alle retoriche del nazionalismo e dell'etnocentrismo:

*Starò qui... finché non sarò in grado di andarmene in un altro paese. Non mi trasferisco in un altro paese se non trovo un lavoro. Per sempre qui no. Vorrei cambiare, vivere in un altro posto [...] provvisoriamente e cambiare sempre (I1 U., maschio, origini pakistane, III anno istituto tecnico).*

## Riflessioni conclusive

*Sognare è faticoso,  
sognare non è da tutti.  
E' per le persone coraggiose, sognare [...]*  
[Frase presa dal web]

Nel leggere le interviste ci si è trovati di fronte ad un'ambivalenza interpretativa per certi aspetti irriducibile. In tutti gli ambiti di vita esplorati, infatti, si è giunti ad un doppio significato interpretativo: i ragazzi ascoltati sono da un lato tirati dalla struttura sociale (sia essa comunitaria o societaria) ma dall'altro tentano in modo più o meno consapevole di distanziarsene.

Questa ambivalenza interpretativa è da riferire a due questioni fondamentali: innanzitutto i giovani coinvolti nella ricerca (non essendo ancora entrati nel mondo della razionalità strumentale né nel mondo del lavoro) più che attori sono *proto attori* sia nell'incapacità di definire se stessi che nell'incapacità di rivendicare dei diritti (Farro, 2012) e appaiono, così, ancora disorientati nel loro stare con un progetto nel mondo; la seconda questione (che può essere considerata anche un esito della ricerca) è che guardare la realtà sociale dalla loro prospettiva ha significato osservare un mondo post-sociale in cui la nozione di istituzione è scomparsa (Ibidem) e in cui il soggetto, in assenza del sostegno istituzionale, è rinvitato a se stesso. Un soggetto che non prende corpo nelle istituzioni ma che, come vedremo, si affida alle reti, deve farsi carico di tutta una serie di compiti e di responsabilità che prima

non aveva. Il fardello di questa responsabilità fa emergere un soggetto indebolito che ha pochi progetti, desidera un altrove vago e abita un presente esteso. Ma è proprio questa l'apparente contraddizione della contemporaneità: è vero che gli attori che vivono il declino delle istituzioni appaiono deboli, ma è soprattutto in una società così frammentata che si impone la nozione di soggetto. Dal momento che la soggettivazione emerge dalla combinazione di una pluralità di logiche, indagare la nozione di soggetto ha significato esplorare *l'esperienza sociale*.

A cosa è servito leggere le biografie dei migranti con le lenti dell'*esperienza sociale*?

In primo luogo ha permesso di focalizzare lo sguardo sul soggetto e sul suo mondo quotidiano, sul modo in cui l'attore si relaziona alla struttura sociale tentando allo stesso tempo di farne parte e di distanziarsene in modo del tutto personale e autentico. In secondo luogo, questa lettura ha permesso di uscire da letture strutturaliste troppo incentrate sulla dicotomia integrazione/non integrazione che aiutano parzialmente nella comprensione della contemporanea società singolarizzata. La ricerca non solo non ha dato per scontata la dimensione dell'integrazione, ma ha permesso di mettere in luce come l'integrazione sia solo una delle logiche che compongono l'esperienza sociale e che intervengono nel processo di costruzione della propria biografia.

Con questa ricerca ci si è trovati di fronte a individui che, nonostante i condizionamenti sociali, cercano di trovare una via per affermare se stessi nella loro differenza (Crespi, 2011) con la

rivendicazione o con il disimpegno. Il risultato più evidente è la singularizzazione (Martuccelli, 2006, 2002) delle *esperienze* come esito di una diversa combinazione di logiche eterogenee. *L'expérience* non coincide con il vissuto emozionale di un soggetto che si libera del vincolo societario ma si costituisce come fatica di combinare più principi e quindi si presenta agli individui come *prova* (Martuccelli, 2006) o come dramma (Dubet, 1994). Si è tentato di cogliere, infatti, un bisogno di appartenenza, ma anche di riconoscimento per il proprio merito e di intravedere un bisogno di essere se stessi e di essere riconosciuti nella propria unicità.

Il lavoro di analisi delle interviste ha significato l'accettazione di una compresenza di almeno due logiche: una che li orienta verso l'integrazione prodotta dalle istituzioni centrali e una, invece, di resistenza al mantenimento dell'integrità di tali mondi, espressa con lo svuotamento di significati rispetto ai tradizionali mondi istituzionali. Se da un lato gli attori si trovano "tirati" dalla comunità, e quindi dal desiderio di sentirsi "parte", dall'altro manifestano il desiderio di distanziarsene per affermare se stessi al di fuori di ruoli predefiniti che stanno perdendo via via di significato. Per molti intervistati la compresenza di queste due logiche si è tradotta nel riferimento alla comunità come risorsa di identità e quindi come punto di partenza per collocarsi in una dimensione sociale, ma anche nella critica o presa di distanza dalle istituzioni centrali (famiglia, scuola, Stato) per raccontare la propria differenza.

*Famiglia, scuola, religione e città* convergono nel polo dell'integrazione, perché sono i quadri istituzionali entro cui si muove l'individuo, quelli che lo obbligano a ridefinirsi in base al ruolo: figlio, studente, fedele, cittadino (o straniero). Ascoltando i racconti relativi a questi mondi istituzionali, è saltato subito all'occhio, però, come l'integrazione prodotta dalle istituzioni centrali, sia un'integrazione "minima", anzi nel caso della scuola è più pertinente parlare di inserimento (Spreafico, 2006; Cotesta,1999); queste istituzioni si presentano come contenitori di integrazione molto spesso privi di contenuto prodotto dagli attori stessi e lasciano vedere chiaramente la tensione tra le due logiche. La famiglia resta un luogo "caldo", permette di congiungere il soggetto alla comunità e alla società, ma sembra essere un riferimento dato per scontato dove non c'è né conflittualità né istanze di negoziazione, un ambito nebuloso piuttosto che un riferimento centrale. Non è un luogo in cui si forma l'identità neanche attraverso il conflitto: l'identità culturale è, infatti, per tutti i nostri interlocutori un'invenzione quotidiana. Per quanto le famiglie siano luoghi di apprendimento della difficoltà della vita, l'assenza dei genitori (per motivi di lavoro o per separazioni) si traduce in una costruzione di identità soggettive in cui si aspira ad un'esistenza del tutto diversa da quella dei modelli familiari. La comunità, quindi, non suggerisce comportamenti o progetti di vita ma i significati prodotti dagli individui sono staccati da questo mondo istituzionale.

La scuola si presenta come un contesto soprattutto funzionale ma non costituisce un ambito rilevante nel continuo processo di significazione. Questo perché appare come mondo totalmente staccato dal sé e dalla propria esistenza, è un contesto che deve “essere attraversato” ma non le è attribuito un significato personale. Il sapere appreso a scuola appare distante da sé e dalla propria vita; sono pochi i ragazzi che attribuiscono alla scuola un ruolo forte nel rispondere a una domanda di identità e non sorprende che nessuno di loro si definisca a partire dalla condizione di studente. Prevale, in sostanza, una visione strumentale dell’istituzione scolastica: una tappa obbligata per entrare al più presto nel mercato del lavoro. Anche dal punto di vista relazionale si registra un impoverimento dell’esperienza scolastica: i legami di amicizia con i compagni di classe non risultano particolarmente significativi, così come le relazioni con gli insegnanti che si mantengono su un livello formale. La scuola diventa, così, un “contenitore di relazioni sociali societarie” meno capace di offrire una narrazione collettiva nella quale identificarsi. Anche la religione, pur continuando a mantenere una traccia di ciò che Durkheim ha definito *collante sociale* (Durkheim, 1898), ad essere un modo per rispettare l’autorità dell’istituzione familiare e per alimentare la dimensione dell’appartenenza alla propria comunità, diventa una pratica svuotata di un significato personale e autentico, perdendo il carattere di “scelta” per diventare una vera e propria “esecuzione culturale” (Geertz, 1972, p.174). Gli stessi riti (praticati soprattutto dai ragazzi di origine islamica)

appaiono sganciati dal loro significato collettivo per diventare delle vere e proprie *pratiche* da intendersi più come esecuzioni che come azioni dotate di un significato spirituale.

Infine la città, che accoglie ma resta un luogo “freddo”, distante e spesso di passaggio. L’interazione con lo “spazio” napoletano ha alimentato inizialmente il senso di spaesamento e di estraniamento e in seguito la percezione di essere ai margini (non solo fisicamente) rispetto alla società. Napoli sembra mantenere una sottile linea di confine tra chi è residente e chi non lo è, contribuendo all’indebolimento del senso di appartenenza perché è una città che non ha mantenuto la promessa di un’integrazione societaria e, così, l’esperienza metropolitana finisce per essere frammentata e precaria. Napoli non è certamente estraniante per la sua dimensione (come può esserlo una *global city*), ma perché manca la dimensione della reciprocità e dello scambio.

Il tentativo di proiettarsi nel futuro e di costruirsi un futuro sociale, lo si è letto attraverso il *lavoro* e la *cittadinanza*. Sono ambiti in cui si manifesta il bisogno di posizionarsi nella società attraverso criteri come il merito e l’uguaglianza e di vedersi riconosciuti come individui, ma rivelano, allo stesso tempo, una debole tensione verso l’agire strategico e progettuale. Debole poiché i ragazzi intervistati vivono il presente in modo esasperato (Leccardi, 2009) e i progetti di vita appaiono contraddittori, opachi e confusi. La scuola ha significato solo in relazione al lavoro che rappresenta l’unica possibilità per sviluppare un’autonomia e per garantirsi un



futuro personale; ma nonostante ciò non c'è vocazione sul lavoro, ciò che conta è la percezione di uno stipendio con il quale contribuire all'economia familiare o con il quale costruirsi un avvenire finalmente diverso da quello dei propri genitori. Nelle parole degli intervistati il lavoro ha un accennato significato integrativo per essere quasi esclusivamente un *atout* strategico attraverso il quale essere riconosciuti "meritevoli" e quindi cittadini portatori di diritti. Il lavoro si configura come una leva strategica di movimento dalla percezione di una realtà vissuta come immobile e diventa, quindi, soprattutto la possibilità di viaggiare, di non essere legati a un luogo fisico, di appropriarsi di una geografia personale; diventa un *desiderio di mobilità* più che un contesto e non viene quasi mai esplicitata una vocazione. La ricerca di un centro della propria esistenza è sì proiettata quasi interamente sul lavoro, ma l'immaginazione sul futuro ruota intono alla possibilità di trovare "un lavoro" e non "il lavoro dei sogni".

La cittadinanza è percepita come necessaria ma è interpretata come un diritto sociale staccato dal sé, consente inserimento ma quasi mai integrazione. Tutti gli intervistati hanno esplicitato il desiderio di vedersi riconosciuta la cittadinanza italiana non perché desiderano rispondere agli obblighi e ai diritti che l'appartenenza porta con sé, quanto, piuttosto, perché vogliono una certificazione o un titolo in più nel *pacchetto possibilità* (Melucci, 2000, p.29) che permetta, soprattutto, di viaggiare. Emerge, così, un'immagine di temporaneità, di precarietà, che non richiede un coinvolgimento

emotivo né la costruzione di un progetto dispiegato in termini di obiettivi a medio e lungo termine.

In un mondo post-sociale (Farro, 2012) che porta alla nascita di uno spazio non istituzionale ma puramente intersoggettivo, accanto a queste istituzioni societarie si pongono altre istituzioni alle quali i ragazzi ascoltati si rivolgono nel processo di significazione; la prima e forse più importante è la rete. Il web permette di accedere a risorse simboliche che si trovano in uno spazio globale e delinea nuovi paesaggi (Appadurai, 1996) all'interno dei quali la vita contemporanea ha luogo. Non stupisce che perda di significato proprio la televisione a lungo strettamente intrecciata con il progetto societario; la nuova geografia globale, offerta dal web, permette declinazioni molto personali e fruizioni molto soggettive che favoriscono l'uscita dagli obblighi che l'appartenenza societaria e/o comunitaria inevitabilmente porta con sé.

Ciò che appare ancora più interessante è che, se sul piano culturale, la rete contribuisce a mantenere e ad alimentare le differenze ad esempio attraverso le scelte di consumo o attraverso la possibilità di mantenere i contatti con amici rimasti nel paese di origine o in qualsiasi altra parte del mondo, allo stesso tempo si configura come mezzo potente per rimuovere queste stesse differenze sul piano sociale. L'essere perennemente connessi consente agli attori sociali di mutare la propria posizione nello spazio della comunicazione (Boccia Artieri, 2012) offrendo risorse per superare tutta una serie di ostacoli che possono essere

discriminanti come ad esempio risorse economiche limitate o vivere in periferia e spendere gran parte della giornata negli spostamenti metropolitani.

La virtualità dei luoghi e del tempo alimenta quel nomadismo per molti caratteristico della realtà contemporanea. Non c'è radicamento in questi ragazzi, in parte perché la gran parte di loro preferisce vivere una realtà virtuale che a poco a poco diventa reale perché invade sempre più l'effettivo tempo di vita, e in parte perché le istituzioni fungono sempre meno da momenti di stabilizzazione e di ancoraggio alla realtà, essendo sempre meno depositarie di un senso allo stesso tempo collettivo e personale. Lo spazio abitato da questi ragazzi è, quindi, sempre meno delimitato dalle istituzioni, è sempre più sconfinato. E' reso tale dalla rete, e soprattutto dalla globalizzazione che invade più sfere della vita contemporanea. La rete, però, pur offrendo maggiore connettività, non sembra produrre maggiore partecipazione, l'essere connessi non significa essere parte.

I ragazzi si presentano, quindi, come nomadi. Nomadi virtuali perché possono concretamente spostarsi poco a causa delle difficoltà economiche, ma soprattutto nomadi immaginari che ipotizzano spostamenti non sempre realizzabili.

Il desiderio di valicare i confini, non deve essere letto come rivalsa o rivendicazione, quanto, piuttosto, come resa. Se i soggetti vivono la dissoluzione della modernità societaria e la disgregazione del sociale, l'indebolimento della morsa istituzionale, però, non riesce a dare voce all'esperienza degli stessi attori sociali che fanno fatica

a manifestare preferenze. Infatti, gli ambiti di vita nei quali si dovrebbe vedere più chiaramente la spinta alla soggettivazione e quindi a manifestare la propria essenza, sono quelli che hanno lasciato intravedere una resa, una differenza molto sottotraccia.

Non ci si è arresi a vedere il vuoto, ma ci si è sforzati costantemente di cogliere il soggetto in tutti gli aspetti della vita, in tutte le esperienze vissute, cercando di capire cosa c'è dietro questo mondo post-sociale e se, pur in presenza di *proto attori*, si potesse intercettare in qualche modo una produzione di differenza. Quando è che si produce differenza? Sia nell'ibridismo culturale della musica e dei consumi - dalla moda ai prodotti culinari - sia nell'aderire a una cultura dei consumi pluralista che favorisce pratiche onnivore soprattutto grazie al web (Leonini, Rebughini, 2010).

*Lingua, amicizia, amore, corpo, media, consumi, progetti* sono ambiti nei quali il soggetto ha più margini per esprimere se stesso, la propria unicità e autenticità e convergono, così, nel polo della soggettivazione nel quale la differenza è vissuta attribuendole un senso personale. E' qui, infatti, che il riferimento all'identità attiene soprattutto all'ordine della scelta: si sceglie di "stare nella differenza" o anche di "non stare nella differenza", ma "si prende questo tipo di decisione [...] per manifestare una capacità d'azione e tracciare la propria esistenza" (Wierviorka, 2002, p.138). Ma anche se siamo partiti dall'ipotesi che il polo della soggettivazione (cioè il desiderio di costruirsi una vita personale) è quello che meglio definisce l'identità culturale dei ragazzi intervistati e che,

quindi, lo stare dentro la differenza si traduce in una produzione di significati personali, questa tensione non si manifesta tanto come capacità di agire quanto, soprattutto, come resistenza e/o rifiuto in cui possibilità e disimpegno sono presenti allo stesso modo e nello stesso momento. Questo perché il sociale “ritorna”, anche e soprattutto, in termini di conseguenze negative, di forze distruttive (come la globalizzazione economica), e comporta un disallineamento tra “mondo delle possibilità” e realtà sociale.

La parte soggettiva dell’identità si coglie, quindi, sia nell’impegno del soggetto a costruire la propria vita e a percepirsi come l’attore protagonista della propria esistenza, sia nel disimpegno, nel “non desidero”, nel “non progetto”, mostrando un atteggiamento di resa di fronte agli eventi della vita. Così gli attori sembrano impauriti dall’irrompere della realtà fatta soprattutto di vincoli oggi esperiti come insuccesso scolastico, risorse economiche e di tempo limitate, impossibilità di abitare uno spazio reale e relazionale veramente integrato. La percezione dell’universo delle possibilità sembra restringersi di fronte alla realtà. I ragazzi ascoltati sentono il peso di questi vincoli e sentono di non farcela; questo non si traduce in rabbia o in desiderio di rivalsa, ma nell’assenza di passioni, di grinta e di competizione, nella scomparsa della “voglia di vincere e di realizzarsi”.

La dimensione amicale, ad esempio, è risultata significativa per tutti i giovani intervistati eppure dalle interviste si evince che la vita dei soggetti sia permeata da un sentimento di solitudine. Se in alcuni casi la solitudine è stata vissuta nei primi mesi di

permanenza in Italia, in altri casi è l'esito di una scelta soggettiva dell'attore. Sperimentare la doppia appartenenza si manifesta, quindi, come resistenza, come rifiuto del conformismo, e la solitudine, se non una scelta, diventa un criterio per scegliere: le relazioni con i coetanei italiani sono rare perché questi sono considerati dagli intervistati troppo *diversi*.

Allo stesso modo l'amore è un'ulteriore dimensione che rivela la rinuncia alle sfide societarie. Quasi tutti i ragazzi ascoltati hanno espresso una difficoltà a intrecciare relazioni con ragazze o ragazzi italiani; difficoltà ancorate alla lingua, a una limitata padronanza spaziale, relazionale e materiale. Le narrazioni, inoltre, sembrano confermare l'analisi dell'amore proposta da Bauman (2004), per quanto tutti siano ansiosi di instaurare rapporti, hanno allo stesso tempo paura di restare imbrigliati in tali relazioni, così vivono rapporti fugaci e poco impegnativi. Il "vivere nel presente in modo esasperato" (Leccardi, 2009) si traduce, quindi, nella difficoltà a costruire progetti a lungo termine con i partner anche se più che di difficoltà sarebbe più corretto parlare di scelta: si sceglie di non impegnarsi.

Anche la sfera del consumo sembra rientrare tra quelle che abbiamo definito le forme del "disimpegno". L'identità del soggetto si traduce in un "non desidero" e in un apparente scarso interesse per le sfere del consumo. Apparente perché il denaro, in ultima analisi, è l'obiettivo prioritario per tutti i ragazzi ascoltati; ma essi non riescono mai a esplicitare il desiderio di spenderlo neanche quando gli si chiede di fantasticare. I soldi messi da parte

finiscono così per rappresentare la situazione di “temporaneità” in cui i ragazzi si trovano: non è chiaro l’uso che si farà di questi soldi, forse un domani quando ci sarà meno incertezza si saprà come usarli.

Quasi tutti gli intervistati a causa della carenza di risorse materiali convergono nel trattare il denaro con una sorta di pudore, quasi di vergogna, e rivelano un immaginario imbrigliato, quasi anestetizzato.

La *tirannia delle possibilità* di cui parla Hannah Arendt (Arendt, 1951, 1963) si trasforma in una *tirannia dell’impossibilità* in cui l’assenza di risorse economiche comporta sia l’indebolimento del desiderio stesso di denaro sia di ciò che questo può traghettare.

Infine i progetti per il futuro, che sono risultati fumosi e confusi, anzi forse ciò che i giovani temono di più è proprio la presenza di un progetto. I ragazzi vogliono vivere alla giornata intraprendendo una lettura senza memoria dell’attualità. Tutti sono risultati immersi in un tempo fondamentalmente quotidiano con poco passato e poco futuro, a cui dare significato giorno per giorno, navigando a vista in assenza di una logica progettuale; l’immaginario, così, resta imbrigliato e i ragazzi mettono in atto una sorta di presentificazione del tempo, di “non costruzione” del futuro.

La difficoltà a esplicitare progetti si accompagna a un’apparente assenza di memoria. Probabilmente anche l’assenza di radicamento contribuisce a creare questo particolare vissuto del tempo, ma ciò che sembra giocare un ruolo cruciale è

l'allentamento della funzione narrativa svolta dalle istituzioni e la debole trasmissione intergenerazionale della memoria. La crescente incapacità delle istituzioni tradizionali di tenere insieme la funzione regolativa e quella narrativa ha comportato una serie di implicazioni per tutti gli adolescenti contemporanei che sono riusciti sempre meno a inserire in una cornice collettiva e a dare un significato collettivo ai comportamenti individuali, nel caso dei migranti la situazione si complica dal momento che la trasmissione della memoria tra generazioni (Rampazi, Tota, 2007; Leccardi, 2009), diventa sempre più debole. Il disallineamento tra memoria individuale e vissuto familiare comporta, così, una strutturazione dei ricordi frammentaria e individuale e una grande difficoltà a mantenere la traccia della propria esistenza ipotizzando una linea e un legame tra scelte del passato, vissuto del presente e progetti per il futuro: l'immaginario resta, così, imbrigliato sul presente. Ad esempio nella pratica concreta della narrazione, molti ragazzi non sono stati capaci di raccontare le loro origini. Dal punto di vista sociale, le istituzioni servono a mantenere una parvenza di strutturazione di vita ma sono svuotate dai processi di significazione individuale.

I giovani ascoltati raramente si sentono esclusi o discriminati ma fanno esperienza della propria incapacità di riuscire (Wieviorka, 2002) e quindi di aspirare (Appadurai, 2011). Questa posizione non si esprime nella denuncia degli ostacoli che si frappongono fra un progetto desiderato e la sua realizzazione, né nell'azione collettiva, ma in una risposta individuale molto solitaria: si presenta come



resa. La soggettività si esprime quindi in una rinuncia al progetto stesso e in una povertà dell'immaginario. L'apatia e la rinuncia, però, possono essere lette anche come risposta ad un'integrazione falsata; falsata perché la promessa societaria dell'integrazione è una "bugia": le scuole "non funzionano", il mercato del lavoro espelle, la cittadinanza non è riconosciuta dalla nascita.

Il soggetto, che ha davanti a sé un mondo così precario, diviene, quindi, incapace di accedere ai segni, alla realtà del consumo e del denaro, di affermarsi personalmente, ovvero di esperire la costruzione e l'espressione di sé (Wievorka, 2002, 2007).

E' all'interno di questo quadro che può essere interpretata quella tensione al cosmopolitismo che è un tratto significativo emergente da tutte le interviste. Al contrario dei padri e delle madri, i ragazzi non cercano un radicamento ma una mobilità permanente; come i padri hanno sperimentato la solitudine ma, al contrario di questi, non sentono di appartenere a una comunità e la definizione di sé, nonostante resti per certi aspetti identitaria, appare debolmente connessa sia al passato che al futuro.

L'ideale nomadico intrinseco al cosmopolitismo è, come scrive Magatti (2009, p.114), *materiale, esistenziale e cosmologico*, nel senso che la propria vita personale non è altro che un'esplorazione senza fine, dove ciò che si ricerca è soprattutto la molteplicità delle esperienze e la pluralizzazione dei luoghi.

Tuttavia, gli intervistati manifestano non solo un desiderio di mobilità, ma mettono in luce anche altri aspetti relazionati alla dimensione del cosmopolitismo, aspetti che sono intrinseci alle

stesse radici filosofiche del termine. Il termine esprime, infatti, anche la rivendicazione a uscire dalla comunità sociale e politica rinunciando a tutti i suoi vantaggi ma anche sottraendosi a tutti gli obblighi per affermare una propria individualità (Mori, 2010); lascia intravedere una resistenza e una possibilità di sottrarsi alla concezione tradizionale dello Stato, di non aderire all' enfasi posta alla patria e al patriottismo e la conseguente deriva del nazionalismo e dell'etnocentrismo. Sebbene le istituzioni non vengano definite ingiuste e il ricorso a queste, in condizioni di rischio, appaia un atteggiamento consolidato, tutti avvertono la diversità del trattamento e la necessità che la loro credibilità sia sempre mediata da un'istituzione calda che mantiene una maggiore fiducia e credibilità (la famiglia, gli amici italiani). Il cosmopolitismo, per i nostri giovani, ha quindi un aspetto di critica della società espressa nel desiderio del non radicamento, di una tensione che è al tempo stesso emancipatrice ma anche opportunistica: *Vado dove mi trovo meglio*.

Per quanto le esperienze siano singolarizzate, la ricomposizione dei significati sia sempre più delegata al piano individuale e la tensione tra i tre poli di vita a configurazioni uniche e originali, è possibile individuare dei tipi ideali (Weber, 1922a) che lasciano intravedere il prevalere di una logica rispetto alle altre o di nessuna delle tre logiche.

Dopo aver esplorato le esperienze concrete, quindi, si sono effettuate tre operazioni analitiche: in primo luogo sono state riportate le biografie al modello analitico, tentando di isolare e di

cogliere le logiche compresenti e accettando l'irriducibile tensione che ne deriva; successivamente è stata costruita una tipizzazione sulla scorta del modello analitico utilizzato come chiave interpretativa, e, infine, grazie alle tipologie ottenute si è ritornati al modello per rivisitarlo e arricchirlo della significatività empirica.

Il primo tipo individuato è costituito dagli "arresi", da coloro che sembrano galleggiare in un presente che si dilata ed è per questo motivo che si è scelto di denominarli "boa". Nei racconti di questi ragazzi non si avverte progettualità, né strategia, né radicamento, si coglie solo la dimensione di un presente sempre più dilatato e poco collegato con il futuro. Gli attori che fanno parte di questa categoria non attribuiscono un significato profondo e personale alla comunità, e questo si traduce in uno scarso radicamento e in un allontanamento dal polo dell'integrazione; allo stesso tempo non mostrano un disegno progettuale che lasci intravedere una strategia né pronunciano un "no" o una critica alla situazione che stanno vivendo che consente di spingerli verso il polo della soggettivazione. Così questo gruppo di attori sceglie di non tendere verso nessuno dei tre poli, mostrando un atteggiamento che alterna l'apatia all'attesa di un domani che però non è neanche immaginato. I progetti sono confusi se non assenti, l'immaginario è imbrigliato in un realismo paralizzante: i ragazzi hanno difficoltà anche a fantasticare o ad immaginarsi tra dieci anni.

Nella seconda macro-categoria troviamo gli "italians", quelli che si vogliono inserire nella società italiana. In questo gruppo è necessario tracciare una distinzione tra coloro che vogliono farlo

perché desiderano un riconoscimento, perché vogliono essere riconosciuti per il loro merito ma non si sentono radicati, e coloro che, invece, “scelgono” di essere parte della comunità italiana, perché hanno fatto propri valori e cultura e mettono in gioco risorse emotive nel definire la propria appartenenza.

Questa tipizzazione, che deriva dagli strumenti analitici utilizzati ma che allo stesso tempo consente di andare oltre, spinge ad affermare che la stessa strategia a volte può essere societaria (quindi fredda e calcolata) e altre volte può essere molto più vicina al polo dell'integrazione, una strategia potremmo dire comunitaria. In questo secondo caso lo Stato non è letto come un'istituzione fredda che garantisce diritti e doveri, ma soprattutto come luogo caldo che accoglie e che permette di godere dei diritti dell'appartenenza.

Infine, nell'ultima macro-categoria, denominata dei “low lights”, collochiamo i ragazzi che manifestano una tensione verso la propria soggettivazione, che non si conformano alle richieste della società, che “scelgono di stare nella differenza”, spesso più come resa che come azione, più come disimpegno che come impegno, ma che hanno la forza di manifestare la propria “diversità”. Questi attori sono come una luce nella penombra della conformità, una luce che non si impone alla vista, è fioca, forse debole, ma c'è e si intravede.

Ma che differenza c'è tra l'apatia dei ragazzi “boa” e il disimpegno dei “low lights”? Mentre i tipi “boa” non sono radicati e sperimentano un legame labile sia con la comunità di origine che

con quella di arrivo, i “low lights”, invece, rielaborano la propria appartenenza rinunciando al ripiegamento, ma esprimendo, nella resa, una consapevolezza rispetto alla propria condizione. Vanno a collocarsi, cioè, in quest’ultima macro-categoria i tipi “spuri”, quelli che (anche se rappresentano una ristretta minoranza) hanno lasciato intravedere, ad uno sguardo attento, il desiderio di manifestare e di vivere la propria differenza/unicità. I “low lights” hanno un punto di vista sul sé e sul mondo, possiedono una serie di risorse - anche se fragili - che gli permettono di far fronte all’indebolimento istituzionale e alla singolarizzazione dell’esperienza; sono coloro che contrastano la frammentarietà dell’esperienza con un percorso soggettivamente orientato, attribuendo al proprio stare nel mondo un senso personale ma anche collettivo. Per quanto il senso attribuito alla propria esperienza sia piuttosto incerto, la presenza stessa di questi ragazzi è significativa.

Come è stata colta questa tensione alla soggettivazione?

In primo luogo attraverso la rivendicazione della loro appartenenza, che non significa chiusura ma “diversità”. La cultura di origine diventa il punto di partenza da cui partire per costruire la propria specificità. Oppure attraverso la solitudine che diventa se non una scelta un modo per scegliere. Penso, ad esempio, a U. (I1) che all’aggettivo “strano” dà una connotazione positiva e che è l’unico che utilizza per definire se stesso e i criteri che lo guidano nella scelta delle proprie compagnie. “Strano” significa “diverso”, “diverso” significa “unico”.

O ancora la si può leggere attraverso la rivendicazione della propria ribellione e, quindi, attraverso il rifiuto del conformismo come fa GQ. (135). Non ci si conforma più a identità predefinite dalla comunità o dalle istituzioni societarie, ma si sceglie di costruirsi un'immagine di sé autentica e libera.

Il solo fatto che questa alterità esiste, regge la sfida a leggere i migranti di seconda generazione o di generazione 1.5 fuori dal discorso dell'integrazione classicamente inteso. Sono questi casi che consentono di rinunciare a una lettura focalizzata solo sul polo dell'integrazione comunitaria e rappresentano una ricchezza empirica che sfida e costringe a tornare sul modello teorico per renderlo più pertinente.

Per quanto Dubet avverta che non esiste il tipo puro, ma che nella realtà la logica dell'integrazione, quella della strategia e quella della soggettivazione siano sempre combinate le une con le altre, nelle narrazioni raccolte la combinazione tra queste tre logiche risulta talmente debole che non c'è una spinta all'azione. Se nel modello di Dubet gli attori combinano il bisogno di appartenenza, la spinta strategica e il desiderio di affermazione di sé con grande fatica, nella realtà indagata questi tre poli non sono così forti da chiedere al soggetto una combinazione faticosa, per cui gli attori non sembrano affaticati dal doverle mettere insieme, ma piuttosto da una anestetizzazione rispetto a queste tre spinte. I ragazzi che si collocano nel tipo-ideale della "boa" abitano un quarto luogo - non considerato dall'impianto analitico - che è una presa di distanza da tutte e tre le logiche. Anche i "low lights", pur affermando la loro

soggettività, restano deboli e, rispetto al modello di Dubet, vivono un altrove in cui non c'è la fatica della ricomposizione perché le spinte verso ognuno dei tre i poli sono troppo deboli. L'integrazione sociale non è così forte da sostenerli, ma non è neanche da combattere perché gli attori non si scontrano con una società che li vuole assimilare a tutti i costi (come nel modello assimilazionista), ma con una società in cui le istituzioni sono deboli, fragili e funzionano poco e male.

La stessa comunità risulta assente: frammentata da tempi ristrettissimi e dalla perdita di significato della stessa religione che diventa un modo per mantenere una traccia della comunità e della memoria molto labile e poco trasmessa. L'incontro con il lavoro non è ancora avvenuto, ma molti fattori (come la scarsa progettualità o l'assenza di una vocazione) lasciano ipotizzare anche in questo caso una resa, un'accettazione di ciò che si troverà. La cittadinanza (non riconosciuta dalla nascita) ha un mero valore formale e strumentale. E il desiderio di affermarsi, indipendentemente dalle pressioni sociali e comunitarie, deve ancora emergere.

E' questo il paradosso della contemporaneità, quello che Dubet (2009) definisce *dominio senza struttura*: si tratta di una dominazione del sistema che è tanto più forte quanto più il potere è debole. In assenza di istituzioni forti, di interlocutori validi, di punti di riferimento chiari, il soggetto avverte l'obbligo di essere libero e la soggettivazione si rivolta contro se stessa quando il soggetto (soprattutto se in assenza di risorse), a causa

dell'indebolimento del discorso istituzionale, deve farsi carico di tutti i suoi atti e di tutti i suoi fallimenti con un eccesso di responsabilizzazione.

Questo fardello si traduce, così, nella sospensione e nel disimpegno. La difficoltà sperimentata dagli attori non è da ricondurre solo alla giovane età, ma soprattutto al capitalismo contemporaneo che obbliga ad essere flessibile e a fare delle scelte: *obbliga ad essere libero*.

Un mondo sociale così destrutturato in cui non c'è una struttura da combattere, non offre pilastri a cui l'attore sociale può appigliarsi per affermare il proprio stare nel mondo con *differenza*. Questo obbligo alla soggettivazione può avere come conseguenza la resa o, come nel caso dei "low lights", la consapevolezza di *un giocatore d'azzardo che non può che giocare il colpo che porta alla sconfitta* (Dubet, 2009).

Per concludere questo lavoro, mi permetto una riflessione personale su questo intenso percorso di ricerca che mi ha coinvolto molto dal punto di vista emotivo da tre anni a questa parte.

Prima di andare sul campo pensavo, ingenuamente, che l'ottica dell'integrazione potesse essere esaustiva delle aspirazioni e dei desideri dei giovani migranti, ma mi è bastato concludere la prima intervista per rendermi conto di come l'integrazione sia solo una delle spinte che convivono nell'esperienza dei migranti di seconda



generazione e di generazione 1.5, una spinta sempre meno forte e totalizzante.

Ho compreso che ognuno dei ragazzi che ho incontrato è un universo ricco e composito e, anche quelli che sono stati più silenziosi o più reticenti alle mie domande, hanno lasciato uno spiraglio per far sì che io intravedessi e mi meravigliassi ogni volta di fronte a tanta ricchezza.

Chi sono allora le nuove generazioni di migranti? Difficile trarre delle conclusioni, soprattutto dopo un'indagine qualitativa che fin dalle premesse mira alla significatività più che all'eshaustività; posso sicuramente concludere che sono giovani uomini e giovani donne che per primi hanno sperimentato, e continuano a sperimentare sulla loro pelle, la fragilizzazione dei riferimenti comunitari, l'indebolimento del mondo istituzionale, che si presenta sempre meno come interlocutore valido di tutta una serie di richieste di appartenenza e/o di riconoscimento. Sono giovani che, prima dei loro coetanei italiani, esprimono il bisogno di costruirsi un'esistenza diversa da quella dei propri genitori, perché aderiscono a diversi codici simbolici, valoriali e culturali e perché si scontrano ben presto con i vincoli e con le forze distruttive che la contemporaneità porta con sé.

Infine, mi piacerebbe esplicitare cosa abbia significato *per me* e per la *mia biografia* questo percorso di ricerca.

Ascoltare le loro voci mi ha fatto toccare con mano quanto le biografie siano uniche e, per quanto siano segnate da una serie standardizzata di *prove* (Martuccelli, 2006), si costituiscano in

maniera del tutto unica e specifica, perché le tensioni che in essa convivono, si manifestano e si mantengono in equilibri precari e con una pluralità di significati molto personali. Ma la cosa più significativa è che queste narrazioni mi hanno portato, inevitabilmente, a riflettere sulla mia esistenza, sul modo in cui strutturo i miei ricordi e la mia narrazione, sul modo in cui nella mia biografia gli eventi del passato, i sogni per il futuro e gli eventi collettivi mi hanno portato ad essere quello che sono oggi. Ho preso atto, chiaramente, di come anche la mia *esperienza* sia l'esito di una tensione irrisolta tra il bisogno di sentirmi parte della mia comunità *calda e totalizzante* (Touraine, 1993) e di veder riconosciuto il mio merito, e l'inarrestabile spinta ad affermare la mia soggettivazione. In fondo questa continua tensione tra differenziazione e imitazione (Simmel, 1885), che sperimento quotidianamente dentro di me, non mi era stata mai così chiara come adesso.

## 4. Appendice metodologica: l'impianto della ricerca

*Amore mio,  
la mia memoria è come un ascensore guasto.  
Anzi, il passato è come un vulcano dormiente.*  
[da "Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio"  
di Amara Lakhous]

### 4.1 Il problema d'indagine

Al centro della ricerca vi è *l'esperienza sociale* dei giovani adolescenti di origine straniera; il modo in cui questi adolescenti, nell'affrontare le *prove* che la società italiana gli impone, mantengono in equilibrio le logiche che nell'esperienza convivono: *l'integrazione sociale*, la *strategia* e la *soggettivazione*.

La ricerca ha coinvolto 40 ragazzi (20 maschi e 20 femmine) in età compresa tra i 14 e i 22 anni di *seconda generazione* o di *generazione 1,5*<sup>31</sup>, i dati raccolti hanno avuto come luogo privilegiato la scuola secondaria di secondo grado e il territorio scelto è stata la città di Napoli e il suo hinterland che hanno contribuito a rendere il lavoro più vicino all'impostazione teorico-concettuale. Il lavoro è stato realizzato in più realtà - quartieri periferici e zone centrali della città – al fine di non enfatizzare

---

<sup>31</sup> In letteratura gli stranieri di *seconda generazione* sono bambini nati in Italia da genitori stranieri; i bambini e i ragazzi di *generazione 1,5*, invece, hanno un'età compresa tra 1 e 17 anni e sono arrivati in Italia al seguito di uno o di due genitori di origine straniera o si sono ricongiunti ad essi successivamente (Rumbaut, 1996; Portes, Rumbaut, 2001; Golini, 2011).

soltanto l'aspetto sociale ma restare concentrati sul soggetto e sulle spinte soggettive all'azione, ambiti di riflessione in cui entrano in gioco più variabili interpretative oltre a quelle sociali.

I ragazzi intervistati non sono stati selezionati in base all'età, ma in base alla condivisione della *prova* scolastica che rappresenta la sfida che accomuna la gran parte degli adolescenti contemporanei. Spesso l'arrivo in Italia è avvenuto in età adolescenziale così alcuni intervistati, pur avendo raggiunto e superato la maggiore età, devono ancora concludere il percorso scolastico.

Le scuole dove sono state realizzate le interviste sono secondarie di secondo grado, nel dettaglio si tratta di quattro Licei, due Istituti Tecnici e un Istituto Professionale.

Le interviste sono state condotte all'interno delle mura scolastiche (in alcuni casi in aule vuote, in altri in sale più raccolte) durante l'orario curricolare. Per entrare in contatto con i ragazzi da intervistare si è prima presentato il progetto di ricerca ai Dirigenti Scolastici (chiarendo il più possibile gli obiettivi di ricerca e negoziando il tempo per le interviste), successivamente si è descritto il progetto ai ragazzi intervistati o alle loro famiglie (nel caso in cui si trattava di minorenni) e si è richiesta un'autorizzazione.

La ricerca presenta un taglio qualitativo: sono state rivolte ai giovani interviste in profondità al fine di ricostruire le loro biografie. Il cuore dell'analisi è costituito, quindi, dagli aspetti soggettivi e culturali, ma, nonostante ciò, gli elementi sociali e strutturali non sono stati trascurati dal momento che "il dato

biografico non ha mai in effetti un contenuto solamente personale, ma ha dei punti di aggancio pure nella comunità locale e nella società più vasta. [...] L'unicità senza eguali della *life history* rimane nondimeno a testimoniare il carattere peculiare della singola persona che però si ricollega nello stesso tempo alle dimensioni sociologiche della sua presenza, della sua azione, del suo pensiero" (Cipriani, 1995, p. 21-22).

#### 4.2 L'impianto metodologico: gli strumenti di rilevazione e di analisi delle narrazioni

L'impianto metodologico della ricerca, come anticipato, è di tipo qualitativo: si è scelto di studiare gli oggetti nei loro contesti naturali, tentando di dare un senso ai fenomeni, o di interpretarli, nei termini del significato che la gente dà ad essi (Denzin, Lincoln, 1994).

Le interviste (ciascuna della durata di 1 ora e ½ circa) sono state costruite e condotte tentando il più possibile di coltivare una "sensibilità ermeneutica" (intesa come coscienza dei limiti) e una "sensibilità etica" e "pedagogica" (Montesperelli, 1998). Al fine di cogliere e ricostruire l'unicità e l'essenza di ciascuna biografia si è avviato un dialogo, una cooperazione, uno scambio di significati attraverso il quale gli stessi intervistati hanno potuto mettere in atto un processo di riflessività sul proprio vissuto molto spesso per la prima volta. A volte questo scambio di significati ha comportato

anche la presa in carico dell'emozione dell'intervistato poiché l'interazione e la riflessività imposta dalla situazione è stata vissuta, da alcuni, in modo denso e significativo ma anche destabilizzante; frequenti e piuttosto ricorrenti sono stati i silenzi, i sospiri, i "cioè" e i "non lo so" ed in un caso limite l'intervista è stata corredata da un pianto ininterrotto. Questo però non ha frenato il fluire della narrazione che è risultato ancora più significativo.

L'intervista in profondità ha permesso di esplorare il mondo della vita quotidiana inteso come "realtà alla portata immediata" (Montesperelli, 2007; 1998): l'attenzione alle dimensioni del quotidiano permette, infatti, di far emergere le pratiche ordinarie, banali, costitutive, incorporate (Bourdieu, 1972). Per esplorare il mondo della vita occorre far sì che il soggetto tematizzi ciò che prima dava per scontato (il senso comune) e cominci a narrare il suo mondo; così al fine di raggiungere questo risultato si è cercato di instaurare con i ragazzi un rapporto fiduciario e dialogico caratterizzato da *un intreccio costante e reciproco di domande e risposte* (Montesperelli, 1998, p.29).

Il dialogo è sembrato che traghettasse una domanda di senso posta a se stessi (Jedlowski, 2010), perché esperienza è anche il modo in cui il soggetto *si appropria del vissuto e lo sintetizza* (Ibidem, p.56). Da questo punto di vista si può dire che l'interazione è stata per i ragazzi una vera e propria prova. Sicuramente l'utilizzo di un *codice linguistico ristretto* (Bernstein, 1971)<sup>32</sup> ha limitato il fluire della

---

<sup>32</sup> I "codici" identificati da Bernstein sono codici sociolinguistici più che semplicemente linguistici. Il codice ristretto consiste in un uso altamente

narrazione: la padronanza di un vocabolario contenuto e in alcuni casi la paura di utilizzare termini sbagliati, ha spinto i giovani intervistati, in alcuni casi, a essere piuttosto concisi.

Raccontare la storia della propria vita è “come mettere in ordine il flusso dell’attività quotidiana, le peripezie disseminate in un percorso biografico dando un senso – cioè una direzione e un significato – a ciò che nella realtà vissuta si presenta frammentato, discordante, imprevedibile” (Bichi, 2000, pag. 53). Per aiutare, quindi, gli intervistati a costruire il filo della propria biografia si sono definite delle macro-dimensioni utilizzate più che altro come “bussola”. L’intervista in profondità, in quanto strumento dalla grande flessibilità, è stata guidata da una traccia considerata come l’insieme dei pezzi di un puzzle che ogni intervistato ha potuto mettere insieme in maniera personale dando al puzzle di volta in volta configurazioni diverse.

Attraverso la narrazione ciascun attore ha potuto costruire e interpretare incessantemente la propria biografia: infatti, se da un lato l’atto narrativo permette di auto-collocarsi all’interno dell’ambito culturale di riferimento, dall’altro ciascun attore può rimarcare la propria differenza, la propria “originale specificità individuale. Non solo viene ribadito l’inscindibile legame tra individuo e cultura, ma viene anche evidenziata l’esigenza di

---

contestualizzato del linguaggio, implicito piuttosto che esplicito, conciso, con un lessico limitato ed una sintassi semplice che abitua a rispondere ad un limitato tipo di stimoli.

affermare, insieme alla propria appartenenza culturale, la propria indipendenza” (Lorenzetti, Stame, 2004, p.8).

L’interazione tra ricercatrice e intervistato è stata sempre centrata sulla narrazione delle pratiche quotidiane<sup>33</sup>, ci si è concentrati soprattutto *sul cosa fai, perché lo fai e come lo fai* al fine di cogliere l’esperienza concreta.

Successivamente durante la lettura delle interviste si sono realizzate tre operazioni concettuali: la prima è di ordine analitico ed è volta ad isolare e descrivere le logiche dell’azione presenti in ciascuna esperienza concreta. La seconda mira a comprendere l’attività stessa dell’attore ovvero il modo in cui egli combina e articola le diverse logiche. La terza operazione “riporta” l’esperienza individuale al sistema al fine di identificare le tre logiche presenti e di definire il modo in cui gli attori le sintetizzano e le catalizzano tanto sul piano individuale che collettivo (Dubet, 2002; Simmel, 1982).

Per cogliere la percezione soggettiva dell’esistenza, accanto alle interviste sono stati raccolti materiali visuali<sup>34</sup>. Come sappiamo, la visione è sempre interpretazione, non c’è visione senza che il

---

<sup>33</sup> Attraverso l’approccio del *multiculturalismo quotidiano* (Colombo, Semi, 2007) - inteso come uno specifico spazio di ricerca – si è potuto analizzare come gli attori sociali, in specifiche pratiche situate, utilizzano in modo strategico o tattico la differenza: *il multiculturalismo quotidiano riguarda situazioni comuni, apparentemente banali, di convivenza metropolitana. Riguarda situazioni in cui la differenza può essere giocata come elemento di distinzione, per potenziali esclusioni o rivendicazioni di identità [...] (Ibidem, p. 33).*

<sup>34</sup> In merito all’utilizzo di materiali visuali nell’ambito di ricerche che coinvolgono bambini e adolescenti si possono consultare le ricerche di Clark and Moss, 2001; Kaplan and Howes, 2004; Niesyto, 2000.



soggetto compia le operazioni di selezione, riconoscimento, decodifica, attribuzione di significato e interpretazione (Faccioli, Losacco 2010), così, attraverso la fotografia, si sono raccolte immagini che rappresentano la visione del mondo dei soggetti che le hanno scattate (Wagner, 1979).

Le fotografie, spesso pensate come “verità”, sono più precisamente riflessi del punto di vista, dei pregiudizi e della conoscenza (o della mancata conoscenza) del fotografo stesso (Harper, 1993); chiedere, quindi, ai soggetti su cui si sta conducendo la ricerca, di raccontare visualmente la loro vita o singoli aspetti di essa o di tradurre in immagini alcuni concetti, ha significato spingerli a riflettere su ciò che, per loro, è dato per scontato (Faccioli, Losacco, 2010).

La raccolta di fotografie rientra tra quelli che sono stati definiti metodi di ricerca “partecipativi” che permettono agli attori coinvolti nella ricerca di costruire in prima persona la propria storia e di esprimere se stessi in modo creativo (Ibidem; Gauntlett, 2004); perché i materiali visuali non sono semplicemente una raccolta di ricordi, ma strumenti attraverso i quali può essere sviluppata una nuova conoscenza di sé e una riflessività sul proprio vissuto (Pink, 2006).

Le immagini sono state, quindi, considerate come *simulacri* di ciò che è stato vissuto e percepito (Toti, 2009, p.122) al fine di far emergere il punto di vista degli attori dando loro la possibilità di realizzare una lettura “altra”, non conforme (Faccioli, Losacco, 2010).

In alcuni casi le fotografie sono state fornite dai ragazzi intervistati e sono state considerate come degli *strumenti interattivi* al fine offrire un indicatore visuale della percezione soggettiva di una situazione<sup>35</sup>, mentre in altri sono state prodotte dalla stessa ricercatrice e, quindi, utilizzate come *documenti* per registrare alcuni aspetti significativi della situazione stessa (Gariglio, 2010).

Al pari delle narrazioni, quindi, i materiali visuali sono stati considerati oggetti di interpretazione (Buckingham, 2009) e sono stati analizzati in base alla loro funzione ermeneutica (Henry, 1986).

In linea con l'impostazione ermeneutica, la presentazione dei risultati ha seguito l'iter della prospettiva narrativa: attraverso racconti di episodi, descrizioni di casi, narrazioni. Come ben evidenziato da Bichi (2000), in una conversazione quando riceviamo un messaggio, per mostrare di averlo compreso tendiamo a ripeterlo con parole nostre perché se lo ripetessimo con le stesse parole dell'interlocutore, l'altro potrebbe dubitare della nostra effettiva comprensione. Ma usando parole diverse il significato cambia anche se di poco. "La conversazione è come giocare a tennis con una palla fatta di gomma semiliquida, che ha

---

<sup>35</sup> Si è scelto di non "spiegare" le immagini proposte ma di lasciarle libere di "parlare", in primo luogo perché ci sono aspetti che sono "irriducibilmente visuali", che producono associazioni, sensazioni, risonanze mentali e visuali, che si possono scomporre in una serie di sistemi di segni (...) ma non possono venire codificati in termini prettamente linguistici (Kemp, 1999); e, in secondo luogo, perché lavorare con le immagini prodotte da altri soggetti significa trovarsi in mano delle definizioni della situazione, delle affermazioni sulla realtà che solo i soggetti stessi possono spiegare (Faccioli, Losacco, 2010, p.156).

una forma diversa ogni volta che attraversa la rete” (Lodge, 1992). Si è preferito, quindi, trascrivere fedelmente stralci di interviste quando il loro parlato era denso di un significato intraducibile e rappresentativo delle posizioni di gran parte degli intervistati al fine di sostenere e chiarire quanto affermato dal punto di vista teorico. Le interviste sono state trascritte integralmente cercando di riportare il più possibile lo stato emotivo dell’intervistato, grande attenzione è stata prestata, quindi, alle pause, al tono della voce, alle risate, ai sospiri. Le narrazioni degli intervistati hanno rappresentato un *corpus* testuale ben definito su cui poter esercitare tutte le capacità interpretative dell’ermeneutica (Montesperelli, 1998).

L’analisi delle narrazioni ha previsto due fasi: in un primo momento un’attività di *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967) - utilizzata più che altro come strumento di classificazione – per arrivare a strutturare una *mappa delle proprietà* (Marradi, 1978; Diana, Montesperelli, 2005) e in un secondo momento una pura analisi interpretativa.

Per poter realizzare una lettura orizzontale delle interviste, dopo una lunga fase di “immersione” nelle narrazioni (Montesperelli, 1998; Diana, Montesperelli, 2005) si sono estratti da queste ultime diversi “temi di vita” che hanno permesso di comparare le diverse biografie (Atkinson, 1998; Coffey, Atkinson, 1996). Sulla base dei racconti degli intervistati, poi, sono state costruite *ex post* le mappe delle proprietà rispettando scale di generalità al fine di

leggere negli ambiti della vita quotidiana la tensione tra i tre poli che compongono l'esperienza sociale (Tab.1).

Partendo, quindi, da una "classificazione descrittiva degli eventi e dei fattori" (Pozzi, Pocaterra, 2007; Cipriani, 1995) è stato possibile formulare proposizioni teoriche ad un livello sempre maggiore di astrazione e realizzare, infine, l'analisi interpretativa.

Dopo aver letto e interpretato le biografie – con la guida dello strumento analitico dell'esperienza sociale (così come chiarito nei § 2 e 3) - è stata realizzata un'operazione di tipizzazione (Fig. 1) al fine di ridurre la complessità empirica e di offrire una sintesi concettuale delle specifiche biografie raccolte (cfr. Conclusioni). Grazie alle tipologie ottenute, infine, si è ritornati al modello per rielaborarlo e arricchirlo della significatività empirica.

#### 4.4 I giovani intervistati "in numeri"

La scelta di uno strumento di rilevazione non direttivo non esclude la successiva quantificazione delle informazioni raccolte (Montesperelli, 1998) - Tab.2 -.

Gli intervistati sono in tutto 40 di cui 20 maschi e 20 femmine in età compresa tra i 14 e i 22 anni; di questi 21 sono minorenni (12 M., 9 F.) e 19 hanno raggiunto la maggiore età (8 M., 11 F.).

Possono essere definiti di *Seconda Generazione* 8 ragazzi (4 M., 4 F.) mentre i restanti 32 (16 M., 16 F.) sono venuti in Italia a seguito di ricongiungimenti familiari.

I paesi di provenienza sono molto diversi, anche se risultano, chiaramente, sovra-rappresentati i paesi dell'Europa dell'est: 16 ragazzi provengono dall'Ucraina (7 M., 9 F.), 2 dalla Romania (1 M., 1 F.), 2 dalla Polonia (1 M., 1 F.) e 1 (F.) dall'Ex Unione Sovietica per un totale di 21 ragazzi.

Circa 1/3 dei ragazzi intervistati (15) non ha rapporti con uno dei genitori e nella quasi totalità dei casi si tratta del padre. La presenza di un solo genitore sicuramente si ripercuote fortemente sul vissuto di questi ragazzi non solo dal punto di vista emotivo ma anche sul versante della riuscita sociale, dal momento con un solo stipendio le difficoltà economiche aumentano e ai ragazzi è chiesto molto spesso di contribuire al *menage* familiare pur continuando a frequentare la scuola.

Se ci concentriamo sul percorso scolastico 13 dei ragazzi intervistati frequentano l'Istituto Tecnico(10 M., 3 F.), 10 il Liceo Linguistico (2 M., 8 F.), 9 l'Istituto Professionale (6 M., 3 F.), 6 il Liceo scientifico (2 M., 4 F.), 1 il Liceo delle scienze umane (F.) e 1 il Liceo Pedagogico (F.).

Sono 11 i ragazzi che hanno dichiarato di aver sperimentato un insuccesso scolastico(8 M., 3 F.), anche se dai loro racconti più della metà raggiunge appena la sufficienza.

Tab. 1 Mappa delle proprietà

MAPPA DELLE PROPRIETA'													
I 3 POLI DELL'ESPERIENZA SOCIALE													
INTEGRAZIONE				STRATEGIA			SOGGETTIVAZIONE						
FAMIGLIA	SCUOLA (relazioni)	FEDE	CITTA'	SCUOLA (prova)	LAVORO	CITTADINANZA	LINGUA	AMICIZIA	AMORE	CORPO	CONSUMI	MEDIA	IMMAGINARIO

INTEGRAZIONE					
FAMIGLIA		SCUOLA (relazioni)	FEDE	CITTA'	
Clima familiare		Collaborazione in casa	*Rapporto con i compagni	*Religione professata	Primo arrivo in Italia
*Rapporto con i genitori		*Lavori domestici	*Rapporto con gli insegnanti	*Rapporto con i luoghi di culto	Padronanza dello spazio
*Tempo trascorso in famiglia		*Paghetta		*Tempo per le preghiere	Periferia
*Discussioni in famiglia				*Rapporto dei genitori con la religione	

## **STRATEGIA**

<b><u>SCUOLA (prova scolastica)</u></b>	<b><u>LAVORO</u></b>	<b><u>CITTADINANZA</u></b>
*Rendimento scolastico	*Che significato ha il lavoro	*Cosa significa "essere cittadino"
*Rapporto con lo studio e tempo dedicato allo studio	*Percorso intrapreso per trovare un lavoro	*Auto-definizione di sé
*Materia preferita	*Lavoro immaginato	

## **SOGGETTIVAZIONE**

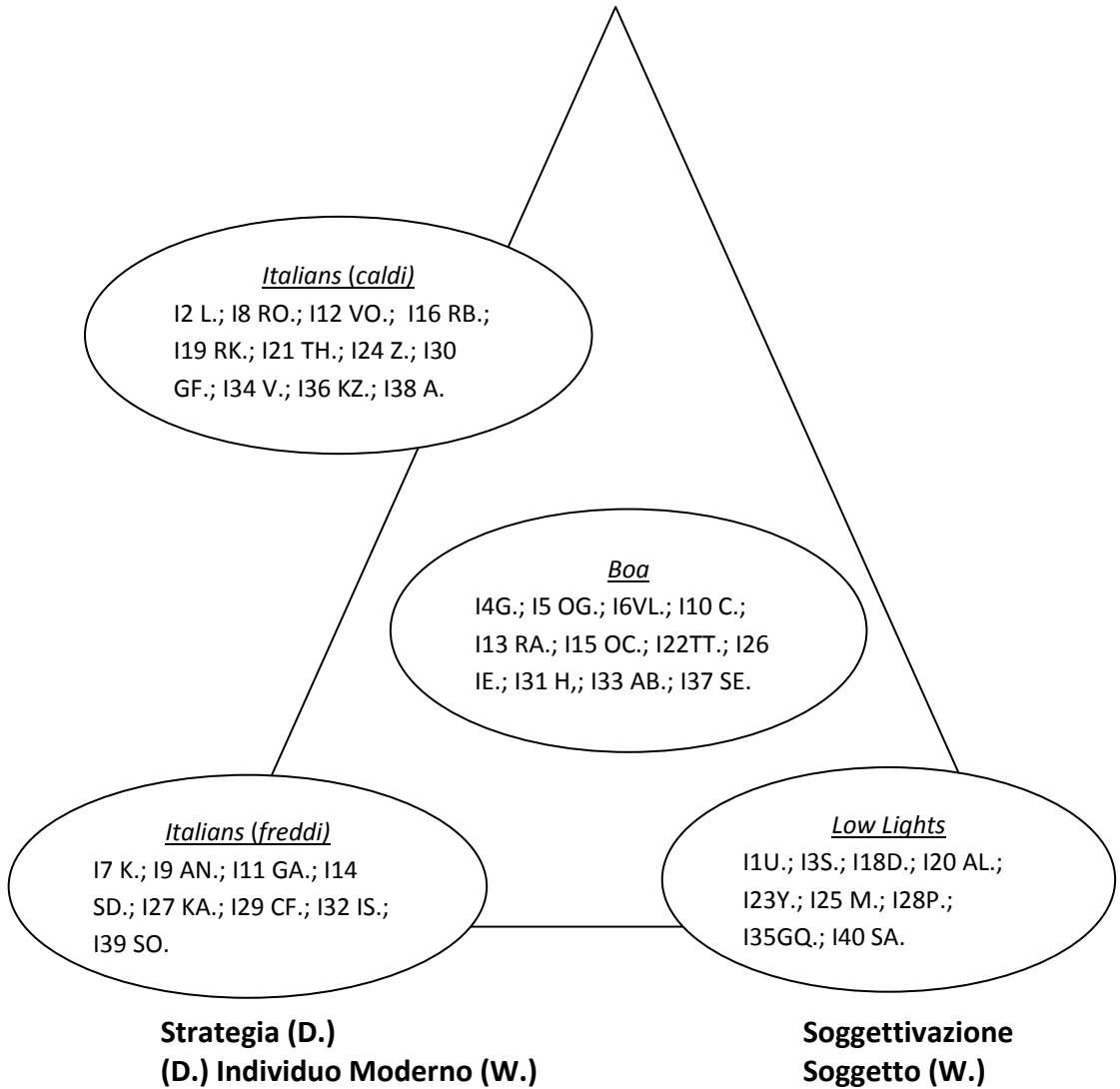
<b><u>LINGUA</u></b>	<b><u>AMICIZI</u></b>	<b><u>AMORE</u></b>	<b><u>CORPO</u></b>	<b><u>CONSUMI</u></b>				<b><u>MEDIA</u></b>		<b><u>IMMAGINARIO</u></b>
	<b><u>A</u></b>									
*Lingua parlata a casa	*Chi sono gli amici	*Relazioni d'amore in corso	*Rapporto con il proprio corpo	Soldi	Moda	Sport	Musica	New media: web, siti frequentati	Vecchi media: TV	*Progetti per il futuro
*Lingua	*Cosa si fa	*Storie	*Tatuaggi	*Uso	*Negozi	*Sport	*Musica	*Perché la	*Tempo	*Viaggi

parlata con gli amici	con gli amici	d'amore finite	e piercing	della paghetta	preferiti	praticato	ascoltata e scaricata dal web	chat	trascorso alla TV	
*Lingua utilizzata sul web	*Amico del cuore	*Sesso	*Fitness e well-being	*Immaginario (come spendere i propri soldi)	* <i>Dress code</i>	*Sport seguito (squadre del cuore)	*Tempo dedicato alla musica	*Tempo trascorso sul web	*Programmi preferiti	*Come ti immagini tra 10 anni?
	*Solitudine					*Tempo dedicato allo sport		*Relazioni nate sul web		
	*Uscite							*Social network		



Fig.1 Tipizzazione

**Integrazione (Dubet) - Identità collettiva (Wieviorka)**



Tab. 2 – Variabili strutturali dei ragazzi intervistati

Nome	Genere	Età	Paese di provenienza	Anni in Italia	Scuola	Classe frequentata	Ripetizione anno scolastico
I1 U	M	16	Pakistan	6	Istituto Tecnico	III	SI
I2 L	M	17	Capo Verde	Nato in Italia	Istituto Tecnico	III	SI
I3 S	F	18	Pakistan	6	Istituto Tecnico	III	SI
I4 G	M	17	Ghana	Nato in Italia	Istituto Tecnico	II	NO
I5 OG	M	14	Ucraina	3	Istituto Tecnico	I	NO
I6 VL	M	16	Ucraina	11	Istituto Tecnico	I	NO
I7 K	M	18	Ucraina	8	Istituto Professionale	II	NO
I8 RO	M	22	Ucraina	8	Istituto Professionale	III	SI
I9 AN	M	19	Ucraina	2 ½	Istituto Professionale	III	NO
I10 C	F	16	Filippine	Nata in Italia	Istituto Professionale	I	NO
I11 GA	F	18	Ex Unione Sovietica	8	Istituto Professionale	V	NO
I12 VO	M	19	Ucraina	8	Istituto Professionale	III	NO

I13 RA	F	15	Filippine	Nata in Italia	Istituto Professionale	I	NO
I14 SD	M	18	Sri Lanka	8	Istituto Professionale	III	SI
I15 OC	M	19	Ucraina	6	Istituto Professionale	III	SI
I16 RB	M	16	Venezuela	6	Liceo Scientifico	III	NO
I17 I	F	18	Ucraina	5	Liceo Linguistico	V	NO
I18 D	F	18	Tunisia, Egitto	Nata in Italia	Liceo Linguistico	V	NO
I19 RK	F	15	Ucraina	4	Liceo delle Scienze Umane	I	NO
I20 AL	M	19	Romania	6	Liceo Linguistico	III	NO
I21 TH	M	18	Sri Lanka	Nato in Italia	Liceo Linguistico	V	SI
I22 TT	F	18	Cina	10	Liceo Linguistico	IV	NO
I23 Y	F	19	Romania	4	Liceo Linguistico	IV	NO
I24 Z	M	16	Marocco	Nato in Italia	Istituto Tecnico	III	NO
I25 M	F	18	Ucraina	8	Liceo Linguistico	IV	NO
I26 IE	F	18	Ucraina	5	Liceo Linguistico	V	NO
I27 KA	F	18	Ucraina	5	Liceo Linguistico	V	NO
I28 P	M	14	Polonia	8	Istituto Tecnico	I	NO

I29 CF	F	16	Ghana	Nata in Italia	Istituto Tecnico	II	SI
I30 GF	F	17	Ucraina	9	Istituto Tecnico	II	NO
I31 H	M	15	Burkina Faso	10	Istituto Tecnico	I	SI
I32 IS	M	17	Burkina Faso	10	Istituto Tecnico	II	SI
I33 AB	M	15	Burkina Faso	12	Istituto Tecnico	II	NO
I34 V	F	17	Ucraina	9	Liceo Scientifico	III	NO
I35 GQ	F	15	Iraq	3	Liceo Scientifico	I	NO
I36 KT	F	19	Polonia	12	Liceo Pedagogico	IV	SI
I37 SE	M	15	Colombia	12	Liceo Scientifico	II	NO
I38 A	F	16	Ucraina	7	Liceo Scientifico	II	NO
I39 SO	F	19	Ucraina	9	Liceo Linguistico	V	NO
I40 SA	F	14	Sri Lanka	8	Liceo Scientifico	I	NO

## 5. Appendice dei dati quantitativi

### 5.1 Analisi quantitativa del fenomeno in Italia

La popolazione straniera presenta da diversi anni un *trend* di costante crescita sull'intero territorio nazionale, segnale inconfutabile del cambiamento che sta interessando ed interesserà la nostra società. Parallelamente all'incremento dei flussi migratori, si può registrare un aumento considerevole di minori stranieri come esito dei ricongiungimenti familiari e della stabilizzazione delle famiglie immigrate (Censis, 2008).

I minori stranieri residenti in Italia sono 993.238, circa il 22% del totale degli stranieri residenti (ISTAT, 2011), con un aumento di circa 100.000 unità rispetto all'anno precedente, e di questi ben 573.000 sono nati in Italia.



Assistiamo, inoltre, negli ultimi 5 anni ad un loro costante incremento dovuto all'effetto combinato delle nascite in Italia (stranieri di Seconda generazione) e dei ricongiungimenti familiari (stranieri di generazione 1.5 arrivati in Italia in un'età compresa tra 1 e 17 anni). Se nel 2004 i minori stranieri residenti in Italia erano

412.000 nel 2009 raggiungono le 862.000 unità. L'aumento più consistente si rileva nel Centro-Nord dove la presenza straniera è da sempre più stabile.

Per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione, emerge che gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano una realtà strutturale del nostro paese, la cui presenza si è quadruplicata nell'ultimo decennio (+45.676 rispetto all'anno precedente, con una crescita particolarmente significativa degli iscritti nelle scuole dell'infanzia) e rappresenta ormai un dato strutturale del sistema scolastico italiano aggirandosi intorno all'8,4% della popolazione scolastica totale (8.960.166 unità) pari ad un valore assoluto di 755.939 unità nell'a.s. 2011/2012 (Ismu, 2013).

Gli studenti stranieri sono così ripartiti nelle scuole italiane:

- Scuola dell'infanzia: 156.701

- Scuola primaria: 268.671

- Scuola Secondaria di I grado: 166.043

- Scuola Secondaria di II grado: 164.524 (Fonte: Ismu, 2013)



E raggiungono, quindi, il 7,6% della popolazione studentesca nella scuola dell'infanzia, il 10,5% nella scuola primaria, il 10,2% nella

scuola secondaria di I grado ed il 6,6% nella scuola secondaria di II grado, con grosse differenze tra una zona e l'altra del paese (Tabelle 1,2 e 3).

**Tab. 1 - Alunni stranieri e italiani nelle scuole primarie per gestione a.s. 2011/2012 (Fonte: Elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Primaria</i>	<i>Alunni Cni</i>	<i>Alunni Italiani</i>	<i>% Cni</i>	<i>% italiani</i>
Scuole statali	257.443	2.306.544	95,8	90,5
Scuole non statali	11.228	242.526	4,2	9,5
<i>Totale</i>	<i>268.671</i>	<i>2.549.070</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

**Tab. 2 - Alunni stranieri e italiani nelle scuole secondarie di primo grado per gestione a.s. 2011/12 (Fonte: Elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Alunni Cni</i>	<i>Alunni Italiani</i>	<i>% Cni</i>	<i>% italiani</i>
Scuole statali	160.600	1.522.475	96,7	93,6
Scuole non statali	5.443	103.861	3,3	6,4
<i>Totale</i>	<i>166.043</i>	<i>1.626.336</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

**Tab. 3 - Alunni stranieri e italiani nelle scuole secondarie di secondo grado per gestione a.s. 2011/2012 (Fonte: Elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Secondaria di II grado</i>	<i>Alunni Cni</i>	<i>Alunni italiani</i>	<i>% Cni</i>	<i>% italiani</i>
Scuole statali	158.368	2.311.378	96,3	92,8
Scuole non statali	6.156	179.232	3,7	7,2
<i>Totale</i>	<i>164.524</i>	<i>2.490.610</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Come già anticipato, la presenza degli alunni di origine straniera nelle scuole italiane si caratterizza per una crescita tumultuosa<sup>36</sup> che coinvolge in maniera differente le diverse aree del paese, ma se nelle scuole dell'infanzia la crescita della presenza di alunni stranieri è stata contenuta, nelle scuole secondarie di secondo grado, nell'ultimo decennio, la presenza di stranieri si è sestuplicata; questo non solo a causa dei ricongiungimenti familiari, ma anche per effetto del completamento del ciclo scolastico da parte di coloro che erano entrati da piccoli nella scuola italiana. Se nell'a.s. 2001/2002 le scuole secondarie di secondo grado accoglievano il 14% degli studenti con cittadinanza

---

<sup>36</sup> Anche se confrontando l'andamento degli ultimi due anni, il ritmo di aumento di iscritti stranieri ha subito un rallentamento generalizzato, fenomeno da ricondurre probabilmente alla crisi economica mondiale.



non italiana, nell'a.s. 2011/2012 ne hanno accolto ben il 21,8% rispetto al calo registrato dalla scuola primaria che è passata nell'ultimo decennio dal 42,8% al 35,5% e alla stabilità osservata nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di I grado con presenze rispettivamente pari al 20,7% e al 22% (Ismu, 2013).

Sul territorio italiano gli iscritti non italiani sono concentrati soprattutto nelle regioni del Centro-Nord dove si registra un'incidenza percentuale superiore alla media soprattutto in Emilia Romagna (12,7%) e in Umbria (12,2%). È comunque la Lombardia ad avere il maggior numero in assoluto di alunni stranieri con 184.592 unità. Al Sud, invece, le percentuali si mantengono al di sotto della media nazionale, ed il valore più alto si registra in Abruzzo con un'incidenza pari al 5,5%.

Nella scuola primaria (Tabella 4), la presenza di studenti di origine straniera si registra prevalentemente nel Nord Italia (65,7%), in particolare nel Nord-Ovest (37,5%) con una grande concentrazione in Lombardia. La situazione numerica non cambia particolarmente per quanto riguarda le Scuole Secondarie di I e di II grado (Tabelle 5 e 6) dove si registra la maggiore presenza di minori stranieri nel Nord-Ovest (rispettivamente 36,8%, 34,5%).

**Tab. 4 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e regione \_ Scuola primaria. Dati percentuali (Fonte: ISTAT, 2011)**

<i>RIPARTIZIONE</i>	<i>SCUOLA PUBBLICA</i>	<i>SCUOLA PRIVATA</i>	<i>TOTALE</i>
NORD-OVEST	37,6%	31%	37,5%
NORD-EST	28,4%	17,1%	28,2%
CENTRO	22,6%	29,7%	22,8%
SUD	8%	14,3%	7,9%
ISOLE	3,4%	7,9%	3,6%

**Tab. 5 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e regione\_ Scuola secondaria di I grado. Dati percentuali (Fonte: ISTAT, 2011)**

<i>RIPARTIZIONE</i>	<i>SCUOLA PUBBLICA</i>	<i>SCUOLA PRIVATA</i>	<i>TOTALE</i>
NORD-OVEST	36,8%	42,7%	36,8%
NORD-EST	27,9%	22,1%	27,8%
CENTRO	23,4%	27,2%	23,5%
SUD	8,3%	4,6%	8,2%
ISOLE	3,6%	3,4%	3,7%

**Tab. 6 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e regione\_ Scuola secondaria di II grado. Dati percentuali (Fonte: ISTAT, 2011)**

<i>RIPARTIZIONE</i>	<i>SCUOLA PUBBLICA</i>	<i>SCUOLA PRIVATA</i>	<i>TOTALE</i>
NORD-OVEST	34,5%	31,8%	34,5%
NORD-EST	27,8%	22,1%	27,7%
CENTRO	25,8%	21,5%	25,7%
SUD	8,7%	18,6%	8,8%
ISOLE	3,2%	6%	3,3%

Grazie ai dati forniti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è possibile apprezzare che, nell'universo degli alunni con cittadinanza non italiana, il 44,2% è nato in realtà sul territorio italiano (Tabella 7): nell'anno scolastico 2011/2012, gli alunni nati in Italia ma con cittadinanza non italiana sono 334.284 mentre cinque anni fa erano meno di 200.000 (il 34,7%) con una crescita progressiva di quasi dieci punti percentuali.

**Tab. 7 - Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico a.s. 2010/2011 (Fonte: Elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Livello scolastico</i>	<i>Valori assoluti</i>	<i>Per 100 studenti con cittadinanza non italiana</i>
Totale	334.284	44
Infanzia	125.956	80
Primaria	145.278	54
Secondaria I grado	46.280	28
Secondaria II grado	16.770	10

Anche in questo caso è il Centro-Nord a caratterizzarsi come area di maggior presenza, con la Lombardia e il Veneto in cui oltre il 40% degli stranieri è nato in Italia (Tabella 8). È interessante notare che nelle scuole dell'infanzia i bambini nati in Italia (sul totale degli stranieri) sono l'80,4%, più di otto su dieci, ma in alcune regioni la percentuale è ancora più alta e supera ad esempio l'87% in Veneto e l'85% nelle Marche, sfiora l'84% in Lombardia e l'83% in Emilia Romagna.

**Tab. 8 - Percentuali di nati in Italia tra gli alunni non italiani, per regione e ordine di scuola a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Regione</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria (totale)</i>	<i>Secondaria di I grado (totale)</i>	<i>Secondaria di II grado (totale)</i>	<i>Totale</i>
Piemonte	81,8	57,8	28,0	9,1	46,7
Valle d'Aosta	81,3	40,7	28,9	13,5	44,3
Lombardia	83,7	61,7	33,2	13,2	50,9
Trentino A.A.	79,4	52,6	18,0	7,0	37,1
Veneto	87,2	61,1	30,5	11,0	50,9
Friuli V.G.	76,8	56,3	24,1	8,4	42,9
Liguria	80,3	55,6	19,1	6,3	39,3
Emilia Rom.	82,7	59,4	31,6	11,8	82,7
Toscana	80,4	54,1	29,4	8,9	43,0
Umbria	80,6	56,0	26,8	10,1	44,7
Marche	85,2	57,3	31,0	9,0	45,8
Lazio	78,8	47,0	23,8	9,3	38,7
Abruzzo	72,8	38,2	19,5	5,0	33,5
Molise	49,1	21,5	5,8	2,7	17,7
Campania	54,3	25,6	13,3	5,5	22,2
Puglia	65,6	36,8	19,1	6,6	31,1
Basilicata	54,9	23,4	9,6	3,7	21,3
Calabria	51,6	16,0	8,9	3,8	17,9
Sicilia	58,9	30,1	22,9	15,6	30,6
Sardegna	60,3	24,9	20,6	7,1	25,6
<i>Totale</i>	<i>80,4</i>	<i>54,1</i>	<i>27,9</i>	<i>10,2</i>	<i>44,2</i>

Si conferma intorno all'8% la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano (Tabelle 9 e 10); tra i vari livelli scolastici si evidenzia una maggior presenza nella scuola primaria. La loro distribuzione sul territorio nazionale si concentra soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno: in Basilicata e in Molise si riscontrano le percentuali più alte, rispettivamente 17,5% e 12,3% del totale degli alunni stranieri. Nelle regioni del Nord e del Centro i valori dei nuovi ingressi si avvicinano a quelli della media nazionale, dove al Nord è il dato del Veneto (8,7%) ad essere quello più significativo ed al Centro quello del Lazio (8,8%).

**Tab. 9 - Alunni non italiani neo-entrati nel sistema scolastico nazionale per ordine di scuola e per area geografica a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Area geografica</i>	<i>Primaria (totale)</i>	<i>Secondaria di I grado (totale)</i>	<i>Secondaria di II grado (totale)</i>	<i>Totale</i>
Nord Ovest	5.051	2.670	1.693	9.414
Nord Est	3.690	2.018	1.438	7.146
Centro	3.104	1.704	1.718	6.526
Sud	1.953	965	1.045	3.963
Isole	869	371	265	1.505
<i>Totale</i>	<i>14.667</i>	<i>7.728</i>	<i>6.159</i>	<i>28.554</i>

**Tab. 10 - Alunni non italiani neo-entrati nel sistema formativo nazionale per ordine di scuola e regioni, e relative incidenze percentuali sul totale degli alunni non italiani presenti a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

Regione	V.a.				%			
	Primaria	Second. I grado	Second. II grado	Totale	Primaria	Second. I grado	Second. II grado	Totale
Piemonte	895	658	277	1.830	3,5	4,3	1,8	3,3
Valle d'Aosta	25	15	6	46	4,5	4,8	2,3	4,1
Lombardia	3.815	1.768	1.237	6.820	5,6	4,3	3,5	4,7
Trentino A.A.	161	112	82	355	2,7	3,2	2,6	3,4
Veneto	1.833	874	438	3.145	5,5	4,5	2,6	4,5
Friuli V.G.	263	121	126	510	4,3	3,2	3,0	3,6
Liguria	316	229	173	718	4,5	4,7	3,0	4,0
Emilia Romagna	1.433	911	792	3.136	4,7	4,9	3,8	4,5
Toscana	1.228	633	570	2.431	5,9	4,8	4,0	5,0
Umbria	251	166	58	475	4,3	4,5	1,4	3,5
Marche	318	208	153	679	3,6	3,6	2,4	3,2
Lazio	1.307	697	937	2.941	5,2	4,2	5,3	5,0
Abruzzo	217	134	121	472	5,0	4,5	4,4	4,7
Molise	45	19	27	91	8,2	5,3	6,1	6,7
Campania	727	341	327	1.395	10,8	7,8	6,7	8,7
Puglia	577	238	169	984	10,5	7,3	4,7	8,0
Basilicata	66	22	46	134	8,8	5,3	9,0	8,0
Calabria	321	211	355	887	8,4	7,7	12,0	9,3
Sicilia	721	315	177	1.213	9,0	6,1	4,0	6,9
Sardegna	148	56	88	292	8,8	5,0	7,8	7,4
<b>Totale</b>	<b>14.667</b>	<b>7.728</b>	<b>6.159</b>	<b>28.554</b>	<b>5,5</b>	<b>4,7</b>	<b>3,7</b>	<b>4,8</b>

Per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado (Tabella 11) gli ingressi sono maggiori nel centro-nord ad eccezione della Sicilia in cui la percentuale è la più alta nazionale e si assesta intorno al 15,6%.

**Tab. 11 - Incidenza percentuale di nati in Italia sul totale di alunni non italiani nelle scuole secondarie di secondo grado per regione a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Regione</i>	<i>%</i>
Sicilia	15,6
Valle d'Aosta	13,5
Lombardia	13,2
Emilia Romagna	11,8
Veneto	11,0
Umbria	10,1
Lazio	9,3
Piemonte	9,1
Marche	9,0
Toscana	8,9
Friuli V.G.	8,4
Sardegna	7,1
Trentino A.A.	7,0
Puglia	6,6
Liguria	6,3
Campania	5,5
Abruzzo	5,0
Calabria	3,8
Basilicata	3,7
<i>Totale</i>	<i>10,2</i>

In merito alla nazionalità, è ormai consolidata la maggior presenza degli studenti con cittadinanza rumena che si confermano, per il



sesto anno consecutivo, il gruppo più numeroso nelle scuole italiane. Le regioni con le maggiori presenze sono il Piemonte, il Veneto e il Lazio e due aree metropolitane come Roma e Torino. Gli studenti di origine rumena nelle scuole italiane sono 141.050 unità e raggiungono una percentuale pari al 18% del totale degli alunni stranieri. Risultano particolarmente numerosi, inoltre, gli studenti albanesi (102.719 unità) soprattutto nel Nord e nel Centro, i marocchini (95.912) particolarmente concentrati in alcune regioni del Nord come Emilia-Romagna, Lombardia, Veneto e Piemonte, i cinesi (34.080) in particolare in alcune province toscane (Prato e Firenze), a Milano, Treviso e Roma, i moldavi (23.103) in diverse aree del Nord e Centro Italia, gli indiani (21.994) in particolar modo, tra la bassa Lombardia e l'Emilia Romagna; i filippini (21.282) particolarmente presenti nella provincia di Milano e di Roma; gli ecuadoriani (19.473) che si concentrano a Genova e Milano; i tunisini (18.674) inseriti soprattutto nelle scuole del Nord, del Centro e della Sicilia e gli ucraini (18.374) presenti in tutta Italia, ma che mostrano maggiori concentrazioni in Campania e nel Lazio.

Gli studenti con cittadinanza rumena, albanese e marocchina costituiscono circa il 45% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana. Nonostante ciò, la presenza di studenti stranieri nel sistema scolastico italiano si presenta ricca e multiforme dal momento che sono rappresentate ben 191 nazionalità diverse (Tabella 12).

**Tab. 12 - Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine di scuola a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Paese</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Secondaria di II grado</i>	<i>Totale v.a.</i>
Romania	30.839	51.835	30.363	28.013	141.050
Albania	22.766	36.208	20.770	22.975	102.719
Marocco	24.092	36.786	20.860	14.174	95.912
Cina	6.143	12.696	9.177	6.064	34.080
Moldova	3.324	6.371	5.125	8.283	23.103
India	5.040	7.858	4.924	4.172	21.994
Filippine	3.913	7.823	4.882	4.663	21.281
Ecuador	3.320	5.474	4.511	6.168	19.473
Tunisia	4.623	7.403	3.968	2.680	18.674
Ucraina	2.266	4.381	4.318	7.409	18.374
Perù	3.146	5.015	3.748	6.102	18.011
Macedonia	3.063	6.745	4.294	3.231	17.333
Pakistan	2.612	6.308	3.928	2.724	15.572
Egitto	3.549	4.979	2.410	1.768	12.706
Bangladesh	3.115	4.628	2.324	1.595	11.662
Altro	34.890	64.161	40.110	44.503	183.664
<i>Totale</i>	<i>156.701</i>	<i>268.671</i>	<i>165.712</i>	<i>164.524</i>	<i>755.608</i>

Nell'analisi della distribuzione percentuale delle principali cittadinanze nei livelli scolastici (Tabella 13), si può notare che se gli alunni rumeni sono al primo posto in tutti gli ordini e gradi, gli allievi di origine marocchina si collocano al secondo posto nelle

scuole dell'infanzia, nelle primarie e nelle secondarie di primo grado, mentre gli albanesi salgono al secondo posto nelle secondarie di secondo grado.

**Tab. 13 - Distribuzione percentuale degli alunni stranieri per principali cittadinanze, nei diversi ordini di scuola a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Paese</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Secondaria di II grado</i>	<i>Totale</i>
Romania	19,7	19,3	18,3	17,0	18,7
Albania	14,5	13,5	12,5	14,0	13,6
Marocco	15,4	13,7	12,6	8,6	12,7
Cina	3,9	4,7	5,5	3,7	4,5
Moldova	2,1	2,4	3,1	5,0	3,1
India	3,2	2,9	3,0	2,5	2,9
Filippine	2,5	2,9	2,9	2,8	2,8
Ecuador	2,1	2,0	2,7	3,7	2,6
Tunisia	3,0	2,8	2,4	1,6	2,5
Ucraina	1,4	1,6	2,6	4,5	2,4
Perù	2,0	1,9	2,3	3,7	2,4
Macedonia	2,0	2,5	2,6	2,0	2,3
Pakistan	1,7	2,3	2,4	1,7	2,1
Egitto	2,3	1,9	1,5	1,1	1,7
Bangladesh	2,0	1,7	1,4	1,0	1,5
Altro	22,3	23,9	24,2	27,0	24,3
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Chiaramente in alcune Province alcune cittadinanze risultano sovra-rappresentate rispetto ad altre; in particolare (grazie all'indice di associazione di Edwards tra province e principali cittadinanze elaborato dall'Ismu) si evince che nella provincia di Milano sono associate le presenze di studenti delle Filippine, dell'Ecuador e del Perù, a Roma degli allievi filippini, a Torino degli alunni di origine rumena. A Brescia, Bergamo, Cremona, Mantova, Reggio Emilia si evidenziano le presenze di allievi indiani; a Treviso, Trento e Bolzano spicca la presenza di alunni macedoni, a Padova, Venezia e Parma di moldavi, a Firenze di cinesi e peruviani, a Genova emergono gli ecuadoriani, ad Ancona i tunisini e i macedoni, a Napoli gli ucraini.

Per quanto riguarda la tipologia delle scuole secondarie di II grado in cui si concentrano maggiormente gli studenti con cittadinanza non italiana, si rileva che il numero di iscritti stranieri risulta maggiore in quelle tipologie di scuola finalizzate ad un inserimento diretto nel mondo del lavoro (Tabella 14): il 78% circa segue un corso di studi negli Istituti Tecnici e Professionali. In quest'ultimo tipo di scuola sono presenti circa 10 stranieri su 100 alunni. Resta modesta, anche se in aumento, la percentuale di coloro che si iscrivono ad un Liceo (22,3%).

**Tab. 14 - Alunni con cittadinanza non italiana negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale a.s. 2000/2001-2010/2011 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Indirizzo di scuola secondaria di II grado</i>	<i>Licei (classici, scientifici, ex magistrali, artistici)</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Totale</i>
2000/2001	23,6	36,0	40,4	100,0
2001/2002	21,8	35,6	42,6	100,0
2002/2003	21,9	35,5	42,6	100,0
2003/2004	22,2	36,6	41,2	100,0
2004/2005	22,0	37,6	40,4	100,0
2005/2006	21,5	37,9	40,6	100,0
2006/2007	21,9	37,4	40,7	100,0
2007/2008	21,8	37,6	40,6	100,0
2008/2009	21,6	37,9	40,5	100,0
2009/2010	21,1	37,8	41,1	100,0
2010/2011	21,6	38,0	40,4	100,0
2011/2012	22,3	38,3	39,4	100,0

La “canalizzazione formativa” negli Istituti con un finalizzato inserimento lavorativo risulta ancora più evidente dalla comparazione con la distribuzione percentuale degli studenti italiani nei vari indirizzi di studio, rispetto alla quale emerge al contrario una significativa tendenza alla licealizzazione: il 47,8%

degli italiani nell'a.s. 2011/2012 frequenta i licei (compresi quelli artistici), mentre solo il 18,9% è iscritto a istituti professionali.

Per quanto concerne i rendimenti scolastici, in linea generale, la corrispondenza tra età anagrafica e classe di frequenza viene valutata come indicatore importante della regolarità degli studi.

Non sorprende che il ritardo fra gli alunni con cittadinanza non italiana è sempre più elevato rispetto ai loro compagni italiani (Tabella 15), dal momento che in molti casi l'arrivo in Italia è avvenuto in età scolare e in assenza della conoscenza della lingua italiana.

Nell'a.s. 2011/2012 gli alunni italiani sono in ritardo in un caso su dieci, mentre quelli stranieri in quattro casi su dieci. Si nota però una tendenza alla riduzione– o quantomeno alla stabilità (anche se continua a mantenersi intorno al 40%) – di tale divario al crescere del livello scolastico.

**Tab. 15 - Alunni in ritardo scolastico per cittadinanza e livello di scuola a.s. 2010/2011 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Ordine di Scuola</i>	<i>Alunni italiani</i>		<i>Alunni Cni</i>	
	<i>% in ritardo a.s. 2010/2011</i>	<i>% in ritardo a.s. 2011/2012</i>	<i>% in ritardo a.s. 2010/2011</i>	<i>% in ritardo a.s. 2011/2012</i>
Primaria	2,0	0,8	18,2	17,4

Sec. di I grado	8,5	4,8	47,9	46,0
Sec. di II grado	25,1	24,6	70,6	68,9
<i>Totale</i>	<i>12,2</i>	<i>10,7</i>	<i>40,7</i>	<i>39,5</i>

Un tradizionale indicatore di insuccesso scolastico è rappresentato dal *tasso di ripetenza*. E' ancora rilevabile una disparità tra i tassi di ripetenza degli studenti stranieri e quelli italiani (fenomeno legato molto spesso alle difficoltà linguistiche), per quanto le rilevazioni Miur registrano nell'ultimo anno scolastico una diminuzione dei tassi di ripetenza degli alunni con cittadinanza non italiana che sono molto bassi a livello della scuola primaria e in crescita nei successivi livelli di istruzione (Tabella 16).

**Tab. 16 - Alunni con cittadinanza non italiana ripetenti per ordine di scuola a.s. 2010-2011 e 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Ordine di scuola</i>	<i>A.s. 2010/2011</i>	<i>A.s. 2011/2012</i>
Primaria	1,2	1,1
Secondaria di I grado	9,1	8,1
Secondaria di II grado	9,8	8,8

Analizzando i tassi di ripetenza degli alunni con cittadinanza non italiana per area territoriale (Tabelle 17 e 18), in generale le quote

maggiori si rilevano nel Sud Italia per quanto riguarda le scuole primarie (1,7%, a fronte dell'1,1-1,2% al Nord, dello 0,8% al Centro e del 1,2% nelle Isole), mentre il Sud è all'ultimo posto per percentuale di ripetenti nelle scuole secondarie di secondo grado (5,8%, rispetto all'8,1% al Centro, 8,3% nelle Isole e 9,5% al Nord)<sup>37</sup>.

**Tab. 17 - Incidenza percentuale di ripetenti tra gli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola, anno di corso e aree geografiche a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Area geografica</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Secondaria di II grado</i>
Nord Ovest	1,1	8,3	9,6
Nord Est	1,2	8,0	9,5
Centro	0,8	8,2	8,1
Sud	1,2	7,2	5,8
Isole	1,7	9,8	8,3
<i>Totale</i>	<i>1,1</i>	<i>8,1</i>	<i>8,8</i>

---

<sup>37</sup> E' necessario tenere presente che il dato non tiene conto degli abbandoni scolastici.



**Tab. 18 - Incidenza percentuale di ripetenti tra gli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e regione a.s. 2011/2012 (Fonte: elaborazioni Ismu su dati MIUR, 2013)**

<i>Regione</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Secondaria di II grado</i>
Piemonte	0,9	7,6	8,2
Valle d'Aosta	2,3	10,0	11,2
Lombardia	1,2	8,3	10,1
Trentino A.A.	0,7	6,4	8,5
Veneto	1,4	8,3	10,0
Friuli V.G.	1,0	10,1	9,6
Liguria	0,4	10,0	9,7
Emilia Romagna	1,0	7,4	9,3
Toscana	0,7	9,0	9,5
Umbria	0,3	8,3	8,4
Marche	1,0	8,7	6,5
Lazio	0,9	7,3	7,5
Abruzzo	0,8	9,4	7,2
Molise	1,3	5,8	4,7
Campania	1,2	5,2	5,8
Puglia	1,1	7,1	6,3
Basilicata	0,4	8,2	6,2
Calabria	2,0	8,0	3,7
Sicilia	1,7	8,8	8,1
Sardegna	1,8	14,5	8,9
<i>Totale</i>	<i>1,1</i>	<i>8,1</i>	<i>8,8</i>

Anche dall'analisi dei risultati dell'Esame di Stato si può cogliere una situazione di disparità tra gli studenti di origine straniera e quelli di origine italiana: 90 alunni stranieri su 100 sono ammessi all'esame a fronte del 95% circa degli studenti italiani; tale differenza si attenua fortemente quando il cittadino straniero è nato in Italia (94,2% di ammessi).

L'esito dell'esame risulta, invece, favorevole per gli stranieri di seconda generazione, in questo caso il 98% degli esaminati conclude con successo il suo percorso scolastico contro il 95% degli stranieri che non sono nati in Italia.

## 5.2 Gli studenti di origine straniera in Campania

Pur essendo meno marcata la presenza di stranieri nelle scuole del sud (10.051 studenti nelle scuole dell'infanzia, 20.149 studenti nelle scuole primarie, 12.946 studenti nelle scuole secondarie di I grado, 13.543 studenti nelle scuole secondarie di II grado), il fenomeno risulta comunque molto significativo a causa della loro concentrazione in alcuni agglomerati urbani.

In Campania si registrano 17.188 minori stranieri, circa il



15,4% del totale degli stranieri residenti.

Per quanto qui la percentuale di studenti stranieri nelle scuole risulti più bassa rispetto alle regioni del Nord e del Centro, emerge una forte concentrazione territoriale soprattutto a Napoli e nell'hinterland napoletano; nel Comune di Napoli si registrano, infatti, 4.498 minori stranieri pari al 13,4% del totale degli stranieri residenti (Fonte: MIUR<sup>38</sup>).

Qui è presente, inoltre, un'ulteriore difficoltà a gestire il fenomeno migratorio a causa di risorse scarse e di debolezze storiche del sistema scolastico (come la forte dispersione, gli elevati livelli di insuccesso scolastico, le carenze strutturali).

In Campania gli studenti con cittadinanza non italiana raggiungono un valore assoluto di 5.317 unità nella scuola primaria (vedi Tabella 19), 3.425 nella scuola secondaria di I grado (vedi Tabella 20) e 3.339 nella scuola



secondaria di II grado (vedi Tabella 21).

Profonde sono, inoltre, le differenze provinciali: solo nella provincia di Napoli nelle scuole primarie gli studenti con

---

<sup>38</sup> Nella stesura di questo paragrafo sono stati utilizzati i dati pubblicati dal MIUR sul sito ufficiale ([www.miur.it](http://www.miur.it)) che si riferiscono all'a.s. 2008/2009, gli unici che scendono ad un livello di analisi provinciale. Per quanto quelli dell'Istat e quelli elaborati dall'Ismu siano più recenti, si fermano all'ambito regionale.

cittadinanza non italiana raggiungono le 2.331 unità (43% del totale), nelle scuole secondarie di I grado le 1.521 unità (pari al 44% del totale) e nelle scuole secondarie di II grado le 1.418 unità (42% del totale).

Nella scuola secondaria di I grado gli studenti stranieri risultano 3.425 (24% del totale) e nelle scuole secondarie di II grado raggiungono le 3.339 unità (23% del totale).

Come si può evincere dalle Tabelle 16, 17 e 18, sono le scuole di Napoli e provincia ad accogliere gran parte degli studenti stranieri in Campania: nella scuola primaria si concentra qui circa il 44% dell'intera platea studentesca di origine straniera residente in Campania; il 44,4% nelle scuole secondarie di I grado e il 42,5% nelle scuole secondarie di II grado.

**Tab. 19 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e provincia**

**Scuola primaria a.s. 2008/09 (Fonte: MIUR)**

<i>PROVINCIA</i>	<i>Statale</i>	<i>Equiparata a Statale</i>	<i>Paritaria</i>	<i>Non Paritaria</i>
Avellino	419	0	5	0
Benevento	179	0	1	0
Caserta	1.167	0	80	0
Napoli	2.058	0	272	1
Salerno	1.106	0	29	0

**Tab. 20 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e provincia**

**Scuola secondaria di I grado a.s. 2008/2009 (Fonte: MIUR)**

<i>PROVINCIA</i>	<i>Statale</i>	<i>Equiparata a Statale</i>	<i>Paritaria</i>	<i>Non Paritaria</i>
Avellino	291	0	0	0
Benevento	136	0	0	0
Caserta	775	0	6	0
Napoli	1.473	0	48	0
Salerno	692	0	4	0

**Tab. 21 - Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e provincia**

**Scuola secondaria di II grado a.s. 2008/09 (Fonte: MIUR)**

<i>PROVINCIA</i>	<i>Statale</i>	<i>Equiparata a Statale</i>	<i>Paritaria</i>	<i>Non Paritaria</i>
Avellino	311	0	5	0
Benevento	185	0	1	0
Caserta	733	0	18	0
Napoli	1.317	0	101	0
Salerno	635	0	33	0



## Bibliografia

- AA.VV., 2006, "Periferie", in *Parole Chiave*, Carocci, Roma.
- Agnoli M.S., 2004, *Il disegno della ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Alba R.D., 1990, *Ethnic Identity: The Transformation of White America*, Yale University Press, New Haven.
- Ambrosini M., 2010, *Mosaico Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E., (a cura di), 2011, *"Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata"*, Fondazione ISMU - Osservatorio regionale per l'integrazione e la multi etnicità, Milano.
- Andall J., 2002, *Second Generation Attitude? African-Italians in Milan*, «Journal of ethnic and migration studies», 3, pp.389-407.
- Appadurai A., 2011, *La capacità di aspirare*, Et Al. Edizioni, Milano.
- Appadurai A., 2001, *Modernità in polvere*, Meltemi editore, Roma.
- Appiah K. A., (trad. it.) 2007, *Cosmopolitismo: l'etica in un mondo di estranei*, Laterza, Roma - Bari.
- Arendt H., 1963 (trad.it.) 1989, *Sulla rivoluzione*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Arendt H., 1951 (trad. it.) 2004, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino.
- Atkinson R., 1998 (trad. it.) 2002, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano.

- Augé M., 2009a, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Augé M., 2009b, *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, Elèuthera, Milano.
- Barbagli M., Schmoll C., (a cura di), 2011, *La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna.
- Baudrillard J., 1970 (trad. it.) 2008, *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z., 2009, *Modernità e globalizzazione*, Edizioni dell'asino, Roma.
- Bauman Z., 2005, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma.
- Bauman Z., 2004, *Amore liquido*, Laterza, Roma - Bari.
- Bauman, 2003, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma - Bari.
- Bauman Z., 2001, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z., 1999, (trad. it.) 2000, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bauman Z., 1998, (trad. it.) 1999, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma - Bari.
- Baumann G., 2003, *L'enigma multiculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Baumann G., 1996, *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Beck U., 2008, *Word at Risk*, Polity Press, Cambridge.
- Beck U., 2008, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U., 2005, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma.



- Beck U., 2003, *La società cosmopolita*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U., 2001, *La società globale del rischio*, Asterios Editore, Trieste.
- Beck U., 2000, *La società del rischio*, Carocci, Roma.
- Beck U., 1999, *What is Globalization*, Polity Press, Cambridge.
- Beck U., Giddens A., Lash S., (trad. it.) 1999, *Modernizzazione riflessiva: politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste.
- Benhabib S., 2005, *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Benjamin W., 1939 (trad. it.) 1962, *Di alcuni motivi in Baudelaire*, Einaudi, Torino.
- Berman M., 1982, *L'esperienza della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Bernstein B., 1971, *Social class, language ad socialization*, in *Class, Codes and Control. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, pp.170-189; trad it.
- Giglioli P.P., Fele G., (a cura di) 2000, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Besozzi E., 2006, *Società, cultura e educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (a cura di), 1999, *Crescere tra appartenenze e diversità*, Franco Angeli, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M., 2009, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.

- Bichi R., 2000, *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, Franco Angeli, Milano.
- Boccia Artieri G., 2012, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Franco Angeli, Milano.
- Boccia Artieri G., 2004, *I media mondo*, Meltemi, Milano.
- Boni F., 2005, *Media, identità e globalizzazione. Luoghi, oggetti, riti*, Carocci, Roma.
- Boni F., 2002, *I media e il governo del corpo. Televisione, Internet e pratiche biopolitiche*, Unicopli, Milano.
- Borgna P., 2003, *Sociologia del corpo*, Laterza, Roma - Bari.
- Bory S., 2008, *Il tempo sommerso. Strategie identitarie nei giovani adulti del Mezzogiorno*, Liguori, Napoli.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., 2005, *Stranieri & italiani*, Donzelli Editore, Roma.
- Bourdieu P., 1972, (trad. it.) 2003, *Per una teoria della pratica*, Editore Cortina, Milano.
- Bourdieu P., 1984, (trad. it.) 2001, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Brubaker R., 2001, *The return of assimilation ? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States*, in «Ethnic and Racial Studies», 24, 4, pp. 531-48.

Buckingham D., 2009, 'Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and proposals, *Media, Culture & Society*, SAGE Publications, London, Vol. 31(4): 633–652).

Buzzi C., 1998, *Giovani, affettività, sessualità*, Il Mulino, Bologna.

Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), 2007, *Rapporto Giovani. VI indagine sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), 2002, *Giovani del nuovo secolo. V indagine sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Carnoy M., 2000, *Sustaining the new economy: work, family, and community in the Information Age*, Harvard University Press, Cambridge.

Carnoy M., Castells M., 2001, "Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium", *Global Networks* 1, 1 (2001) 1–18.

Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzera L., 2008, *“Studiare insieme, crescere insieme? Un’indagine sulle seconde generazioni in 10 regioni italiane*, Franco Angeli, Milano.

Castells M., 2009, *Comunicazione e potere*, Università Bocconi, Milano.

Cipolla C., Faccioli P. (a cura di), 1993, *Introduzione alla sociologia visuale*, Franco Angeli, Milano.

Cipriani R., 1995, *La metodologia delle storie di vita*, EUROMA, Roma.

Clark A., Moss P., 2001, *Listening to Children: The Mosaic Approach*. National Children’s Bureau, London.

- Coffey A., Atkinson R., 1996, *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Designs*, Sage, Thousand Oaks.
- Colombo E., 2011, *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.
- Colombo E. (a cura di), 2010a, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Utet, Torino.
- Colombo E., 2010b, *Multiculturalismo quotidiano. Verso una definizione sociologica della differenza*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», vol.47, n.2, pp.269-296.
- Colombo E., 2009, *Oltre la cittadinanza multiculturale. Le rappresentazioni dei diritti, dei doveri e delle appartenenze tra alcuni giovani delle scuole superiori*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n.3, pp.433-462.
- Colombo E., Rebughini P., 2012, *Children of Immigrants in a Globalized World. A Generational Experience*, Palgrave Macmillan, London.
- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C., 2009, *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo E., Semi G., (a cura di), 2007, *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo M., 2004, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Colozzi I., Giovannini G. (a cura di), 2003, *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro - Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale

degli Stranieri, 2011, *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?*

Cotesta V., 1999, *Linguaggio e verità. Studi di sociologia della conoscenza*, Armando Editore, Roma.

Crespi F., 2011, *Quale individuo oltre l'individualismo?*, Materiali lezione nell'ambito della Scuola di Dottorato in *Conoscenze e Innovazioni per lo Sviluppo "Andre\_Gunder\_Frank"*. Dipartimento di Sociologia e Scienza Politica, Università della Calabria.

Crespi F., 2006, *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma - Bari.

Crespi F., Segatori R., 1996, *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli Editore, Roma.

Cuche D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris.

Decimo F., Sciortino G., 2006, *Reti migranti*, Il Mulino, Bologna.

Della Porta D., Greco M., Szakolczai A., 2000, *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*, Laterza, Roma - Bari.

Demetrio D., 1996, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., 1994, "Introduction: Entering the field of qualitative research" in Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

D'Ignazi P., 2008, *"Ragazzi immigrati" L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano.

Diana P., Montesperelli P., 2005, *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Carocci, Roma.

Di Carlo A., Di Carlo S., 1986, *I luoghi dell'identità*, Franco Angeli, Milano.

Dilthey W., 1883 (trad. it.) 1949, *Introduzione alle scienze dello spirito*, Einaudi, Torino.

Domaneschi L., 2010, "Stanze di vita virtuale. Consumi e identità culturale nelle narrazioni online dei figli di migranti", in Leonini L., Rebughini P. (a cura di), *Legami di nuova generazione, Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna.

Donati P., Colozzi I. (a cura di), 1997, *Giovani e generazioni*, Il Mulino, Bologna.

Drusian M., Riva C. (a cura di), 2010, *Bricoleur High Tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*, Guerini, Milano.

Dubar C., (trad. it.) 2004, *La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale*, Il Mulino, Bologna.

Dubar C., 2000, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, Paris.

Dubet F., 2009, *Le travail des sociétés*, Edition du Seuil, Paris.

Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Edition du Seuil, Paris.

Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Edition du Seuil, Paris.

Dubet F., Lapeyronnie D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Editions du Seuil, Paris.

Durkheim E., 1912 (trad. it.), 1963, *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Milano.

Durkheim E., 1898 (trad. it.), 1996, "Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive", in Id. *Le regole del metodo sociologico*, pp.137-164, Edizioni di Comunità, Milano.

Ehrenberg A., 1995, *L'individuo incertain*, Ed. Calmann - Levy, Paris.

Elias N., 1990, *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna.

Erikson E.H., 1968, *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York, trad. it., (1974), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma.

Esu A., Maddanu S., 2012, "Le differenze", in Farro A.L. (a cura di), 2012, *Sociologia in movimento*, Guerini Scientifica, Milano.

Fabris G., 2010, *La società post-crescita: consumi e stili di vita*, Egea, Milano.

Fabris G., 2006, *Nuove identità nuovi consumi*, Il Sole 24 ore, Milano.

Fabris G., 2001, *Amore e sesso al tempo di Internet*, Franco Angeli, Milano.

Faccioli P., Losacco G., 2010, *Nuovo manuale di sociologia visuale : dall'analogico al digitale*, Franco Angeli, Milano.

Faccioli P., Losacco G., 2003, *Manuale di sociologia visuale*, Franco Angeli, Milano.

Farro A.L. (a cura di), 2012, *Sociologia in movimento. Teoria e ricerca sociale di Alain Touraine*, Guerini Scientifica, Milano.

Farro A., 2002, "Prefazione" in Wieviorka M., *La Differenza Culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Roma - Bari.

Fassari L., 2009, *L'esperienza del Prof. Che cosa si fa nelle università italiane*, Franco Angeli, Milano.

Ferrara A., Jedlowski P., (2006), "Il senso delle periferie (e le periferie del senso)", in *Parole Chiave – Periferie*, Carocci, Roma, n.36-2006.

Ferrara A., 1996, "Multiculturalismo ben temperato e democrazia", in Crespi F., Segatori R. (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli Editore, Roma.

Ferri P., Mantovani S.(a cura di), 2008, *Digital Kids*, Etas, Milano.

Filoramo G. (a cura di), 1995, *Atlante delle religioni*, UTET, Torino.

Foner, N., 1997, *The immigrant family: cultural legacies and cultural change*, in "International Migration Review", vol.31, n.4, 1997, pp.961-974.

Foucault M., 1969 (trad. it.) 1971, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.

Foucault M., 1984a (trad. it.) 2001, *Storia della sessualità. Vol.1: La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M., 1984b (trad. it.) 2001, *Storia della sessualità. Vol.3: La cura di sé*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M., 1984c (trad. it) 1985, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M., 1976, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.

Fravega E., Queirolo Palmas L., 2003, *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma.

Gadamer H.G., 1960, *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano.

Gans H., 1992, *Second-Generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, «Ethnic and racial studies», 15, pp.173-192.



Gariglio L., 2010 “I «visual studies» e gli usi della fotografia nelle ricerche etnografiche e sociologiche”, *Rassegna Italiana di Sociologia*, n.1, gennaio-marzo 2010.

Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., 2004, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti*, educazione, Edt, Torino.

Gattano M., 2004/2005, Materiali del «Master 1 Sciences Sociales Changement Social et Culturel Intergénérationnel et Processus Identitaires chez les Enfants d’Immigrés Laotiens de France», Université René Descartes – Paris 5 Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne, Département des Sciences Sociales .

Gauntlett D., 2004, “Popular Media and Self-Identity: New Approaches”, inaugural lecture, Bournemouth University, <http://artlab.org.uk/inaugural.htm>.

Gauntlett, D., 2005, ‘Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audiences’, *Medienpaedagogik* 9, <http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf>.

Geertz C., 1972, “La religione come sistema culturale”, in Cutler D.R. (a cura di), *La religione oggi*, Mondadori, Milano.

Gellner E., 1957, «Ideal language and kinship structure», *Philosophy of Science*, Vol. 24, No. 3, pp. 235-242, The University of Chicago Press, Chicago.

Giaccardi C., Magatti M., 2003, *L’lo globale*, Editori Laterza, Roma – Bari.

Giaccardi, Magatti, 2001, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Laterza, Roma - Bari.

Giddens A., 1993 (trad. it.) 1995, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Il Mulino, Bologna.

Giddens A., 1990 (trad. it.) 1994, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.

Giovannini G. (a cura di), 2003, *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano.

Giovannini G., Queirolo Palmas L., (a cura di) , 2002, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

Glaser B.G., Strauss A.L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago.

Goffman E., 1959 (trad. it.) 1979, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna.

Goffman E., 1981 (trad. it.) 1987, *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna.

Golini A., 2011, *I minori stranieri in Italia: una galassia difficile da definire e quantificare*, «Rivista Libertàcivil», Gennaio-Febbraio 2011.

Granovetter M., 1983, "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited", *Sociological Theory*, Vol. 1, pp 201-233.

- Granovetter M., 1973, "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6., May 1973, pp 1360-1380.
- Greco G., 2004, *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Greco G., Ponziano R., 2007, *Musica è comunicazione. L'esperienza della musica e della comunicazione*. Franco Angeli, Milano.
- Griswold W., 2004, *Sociologia della cultura*, Il Mulino, Bologna.
- Habermas J., Taylor C., 2002, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas, J., 1998, "Inclusione: coinvolgere o assimilare? Sul rapporto di nazione, stato di diritto e democrazia", in Id., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas, J., 2002, "Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto", in Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.
- Hall, S., 1992, "The Question of Cultural Identity", in Hall S., Held D., McGrew A. (eds.), *Modernity and Its Futures*, Polity Press, Cambridge, pp. 274–316.
- Harper D., 1993, "On the Authority of the Image", in Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London, pp. 403-412.
- Hassan R., Purser R., 2007, *Time and Temporality in the Network Society*, Stanford University Press.
- Henry L., 1986, *Theory and Practice of Visual Sociology*, "Current Sociology", vol.34, n.3: 1-76.

- Hutnik N., 1991, *Ethnic Minority Identity: A Social Psychological Perspective*, Clarendon Press and New Delhi OUP, Oxford.
- Jameson F., (trad. it.) 1989, *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano.
- Jacobson E., 1964, *The Self and the Object World*, Int. Univ. Press, New York, trad. it., (1974), *Il Sè e il mondo oggettuale*, Martinelli, Firenze.
- ISTAT, 1999, *La musica in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Jedlowski P., 2010, *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma.
- Jedlowski P., 2005, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna.
- Jedlowski P., 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Jedlowski P., Leccardi C., 2003, *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- Kaplan, I. and Howes A., 2004, "Seeing Through Different Eyes": Exploring the Value of Participative Research Using Images in Schools', *Cambridge Journal of Education* 34(2): 143–55.
- Kaufmann J.-C., 2001, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Nathan, Paris.
- Kemp M., 1999, *Immagine e verità*, Il Saggiatore, Milano.
- Kimlycka W., 1999, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Koselleck R., 1979 (trad. it.) 1986, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Editore Marietti, Genova.

Lapeyronnie D., 1992, *Immigrés en Europe. Politiques locales d'intégration*, La Documentation Française, Paris.

Leccardi C., 2009, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Laterza, Roma - Bari.

Leccardi C. (a cura di), 1999, *Limiti della modernità*, Carocci, Roma.

Leonini L., Rebughini P. (a cura di), 2010, *Legami di nuova generazione: relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna.

Leonini L., Sassatelli R., 2008, *Il consumo critico*, Editori Laterza, Roma - Bari

Leonzi S. (a cura di), 2009, *Michael Maffesoli - Fenomenologie dell'immaginario*, Armando Editore, Roma.

Lodge D., 1992, "Il romanzo come comunicazione", in Mellor, D.H. (a cura di), *La comunicazione*, Dedalo, Bari.

Lorenzetti R., Stame S., 2004, *Narrazione e identità*, Laterza Editori, Roma - Bari.

Lull J., 2003, *In famiglia, davanti alla TV*, Meltemi, Milano.

Magatti M., 2009, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano.

Magatti M., 2003, "Persone e società: alla ricerca di nuovi equilibri", *Sociologia, Rivista quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali*, anno XXXVII, n.3, 2003, Gangemi Editore, Roma.

Magnier A., Vicarelli G. (a cura di), 2010, *Mosaico Italia. Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo*, Associazione Italiana di Sociologia, Franco Angeli, Milano.

Maher V., 2012, *Genitori Migranti*, Rosenberg & Sellier Editori, Torino.

Mancini T., 2001, "Le appartenenze etnico-culturali e l'identità", in Giovannini G., (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena*, Homeless Book, Faenza.

Marra C., 2005, *Adolescenti figli di immigrati: percorsi identitari e prospettive di inserimento sociale*, Materiali di discussione Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Economia Politica.

Marradi A., 1978, *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.

Martuccelli D., 2010, *La société singulariste*, A. Colin, Paris.

Martuccelli D., 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, A. Colin, Paris.

Martuccelli D., 2002, *Grammaires de l'individu*, Gallimard, « Folio-Essais », Paris.

Mead H., 1972, *The Philosophy of the Act*, University of Chicago Press, Chicago.

Meyrowitz J., 1985, *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford University Press, Oxford.

Melucci A., 2000, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano.

Melucci A., 1991, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globalizzata*, Feltrinelli, Milano.

- Miconi A., 2011, "I «new media» e la società delle reti", in Abruzzese A., Mancini P., *Sociologie della comunicazione*, Editori Laterza, Roma - Bari.
- Montesperelli P., 2007, *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Carocci, Roma.
- Montesperelli P., 2003, *Sociologia della memoria*, Editori Laterza, Roma - Bari.
- Montesperelli P., 1998, *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano.
- Morcellini M., 1997, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano.
- Morcellini M., 1992, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano.
- Mori M., 2010, "Cosmopolitismo", *Il Mulino*, 6/2010, pp.897-911.
- Mucchielli A., 1986, *L'identità*, PUF, Paris.
- Nextplora, 2011, *Fuga dalla Tv?*, <http://business.nextplora.com/>
- Niesyto, H., 2000, 'Youth Research on Video Self-productions: Reflections on a Social–Aesthetic Approach', *Visual Sociology* 15(1): 135–53).
- Ongini V., Santagati M. (a cura di), 2013, *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2011-2012 Fondazione ISMU Graphidea srl*, Milano.
- Pasqualini C., Introini F., 2005, *Compless-età. Dentro le storie degli adulti giovani*, Carocci, Roma.
- Pattaro C., 2010, *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, Franco Angeli, Milano.

Pecchinenda G., 2009, *Narrazione della società*, Ipermedium libri, Napoli.

Perone E., 2010, *La scuola delle migrazioni: l'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata a Napoli tra inclusione ed esclusione*, in Colombo E. (a cura di), *Figli di migranti in Italia*, Utet, Torino.

Petrillo A., Queirolo Palmas L., 2009, *Mondi migranti*, Fascicolo 2, Franco Angeli, Milano.

Pierandrei E., 2011, "Diversità culturale? È la chance migliore che abbiamo per avere un futuro", articolo del 21 aprile 2011, Rivista Reset.

Pink S., 2006, *Doing Visual Ethnography*, Sage, London.

Pistilli O.K., 2005, *Dress Code*, Castelvechi Editore, Roma.

Portera A., 1997, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità e bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano.

Portes A., 1996, *The new Second Generation*, Russel Sage Foundation, New York.

Portes A. et al., 2004, "L'assimilazione segmentata alla prova dei fatti: la nuova seconda generazione alle soglie dell'età adulta negli Stati Uniti", in Ambrosini M., Molina S., (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Portes A., Rumbaut R.G., 2001, *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press and Russel Sage Foundation, Berkley.



Pozzi S., Pocaterra R., 2007, *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano.

Premazzi V., 2010, "Web 2.0. Generazione 2.0. Nativi e migranti fuori e dentro la rete", in Drusian M., Riva C. (a cura di) *Bricoleur high tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*", Guerini, Milano.

Priore M., 1979, *Birds of Passage*, Cambridge University Press, New York.

Puri S., 2001, "«Ethnic fashion» obscures cultural identity", The Yale Herald, 2 febbraio 2001, New York.

Queirolo Palmas L., 2009, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.

Rampazi M., Tota A.L. (a cura di), 2007, *La memoria pubblica. Trauma culturale, nuovi confini e identità nazionali*, Utet - De Agostini Scuola, Novara.

Rawls J., 1971 (trad. it.) 1982, *Teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.

Ricucci R., (2010), *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna.

Roversi A., 2001, *Chat line: luoghi ed esperienze della vita in rete*, Il Mulino, Bologna.

Rumbaut R.G., 1996, *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality* in "International Migration Review", Vol.1, n.4, pp. 923-960.

Santerini M., 2011, *G2 Seconda Generazione*, Rivista bimestrale Libertàcivile, Franco Angeli, Milano, gennaio-febbraio 2011, pp.22-23.

Sassen S., 2008, *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino.

Schutz A., 1979, *Saggi sociologici*, Utet, Torino.

Scifo B., 2005, *Culture mobili. Ricerche sull'adozione giovanile della telefonia cellulare*, Vita e Pensiero, Milano.

Scifo B., Pasquali F., 2004 *Consumare la rete, la fruizione di internet e la navigazione del web*, Vita e Pensiero, Milano.

Sciolla L., 2007, *Sociologia dei processi culturali*, Il Mulino, Bologna.

Sciortino G., Colombo A. (a cura di), 2003, *Un'immigrazione normale*, Il Mulino, Bologna.

Sennett R., 2006, *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano.

Signorelli A., 2006, *Migrazioni e incontri etnografici*, Sellerio, Palermo.

Simmel G., 1970 (trad. it.) 1983, *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*, Feltrinelli, Milano.

Simmel G., 1912 (trad. it.) 1976, *Il conflitto della cultura moderna*, Bulzoni, Roma.

Simmel G., 1903 (trad. it.) 1995, *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando Editore, Roma.

Simmel G., 1900 (trad. it.) 2003, *Filosofia del denaro*, Utet, Torino.

Simmel G., 1895 (trad. it.) 1998, *La Moda*, Mondadori, Milano.

Simmel G., 1890 (trad. it.) 1982, *La differenziazione sociale*, Laterza, Roma - Bari.

- Simon P.J., 1999, *La Bretonnité. Une ethnicité problématique*, Terre de Brume Editions/Presses universités de Rennes, Rennes.
- Singly de F., 2004, "La spécificité de la jeunesse dans les sociétés individualistes" in *Comprendre*, n.5, pp.259-273.
- Sobreo A., 2011, *Città , non luoghi, microstorie*, Mondadori, Milano.
- Sospiro G., 2010, *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Soysal Y.,2000, "Citizenship and Identity: Living in Diasporas in Post-War Europe?", *Ethnic and Racial Studies*, 23, 1, pp. 1-15.
- Sparti D., 2000, *Identità e coscienza*, Il Mulino, Bologna.
- Spreafico A., 2006, *Politiche d'inserimento degli immigrati e crisi delle banlieues. Una prospettiva comparata*, Franco Angeli, Milano.
- Spreafico A., 2005, *Le vie della comunità. Legami sociali e differenze culturali*, Franco Angeli, Milano.
- Swidler A., 2009, "La cultura in azione: simboli e strategie" in Santoro M., Sassatelli R., *Studiare la cultura. Nuove prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna.
- Taguieff P.A., 1994, *La forza del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino.
- Taylor C., 1992, "The Politics of Recognition", in *Multiculturalism and «the Politics of Recognition»*, (a cura di) Gutmann A., Princeton University Press, Princeton.
- Terenzi P., 2006, *Identità*, in S. Belardinelli, L. Allodi (a cura di), *Sociologia della cultura*, Franco Angeli, Milano.
- Toti A.M.P., 2009, *Biografia, visualità, memoria*, Liguori, Napoli.

- Touraine A., (trad. it.) 2009, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano.
- Touraine A., (trad. it.) 2008, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano.
- Touraine A., (trad. it.) 2000, *La ricerca di sé. Dialogo sul soggetto*, Il Saggiatore, Milano.
- Touraine A., (trad. it.) 1993, *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano.
- Turkle S., 2011, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York.
- Turkle S., 1997, *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Turnaturi G., (1996), "Dissonanze e identità individualizzate", in Crespi F., Segatori R., *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli Editore, Roma.
- Urry J., 2000, *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*, Routledge, London.
- Valtolina G., Marazzi A., 2006, *Appartenenze multiple: l'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Vertovec S., 1999, *Conceiving and researching transnationalism*, in «Ethnic and Racial Studies», 22, 2, pp. 447-62.
- Wagner J., (ed.), 1979, *Images of Information*, Sage, Beverly Hills/London.
- Warner W.L., Srole L., 1945, *The Social Systems of American Ethnic Groups*, Yale University Press, New Haven.

- Weber M., 1922a (trad. it.) 1958, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino.
- Weber M., 1922b (trad. it.) 1961, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Weber M., 1918 (trad. it.) 1994, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino.
- Wieviorka M., 2008, *Neuf leçons de sociologie*, Robert Laffont, Paris.
- Wieworka M., 2007, *L'inquietudine delle differenze*, Mondadori, Milano.
- Wieworka M., 2002, *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Roma - Bari.
- Wieworka M., 2000, *Il razzismo*, Laterza, Roma - Bari.
- Zhou, M., 1997, *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, in "International Migration Review", vol.31, n.4, pp.975-1008.



## *Ringraziamenti*

*Desidero ringraziare innanzitutto i Dirigenti Scolastici che mi hanno permesso di entrare nelle loro scuole e di intervistare i loro studenti.*

*Ringrazio con tutto il cuore la Professoressa Fassari, mia “Tutor” nel senso più ampio del termine: la sua passione per la sociologia, i suoi innumerevoli stimoli ed il suo calore sono stati per me fondamentali in questi tre anni di Dottorato.*

*Grazie ad Antonio, per il suo amore e la sua presenza, con il quale sono sempre più sicura di voler costruire, giorno dopo giorno, questa mia biografia.*

*Un pensiero va ai miei genitori, al loro sostegno, ai loro stimoli culturali, alla loro vivacità intellettuale e, in particolare, a mia sorella Silvia, a cui devo moltissimo, che mi ha trasmesso l’amore per la ricerca e che ha creduto in me forse prima ancora che lo facessi io.*

*Un ringraziamento speciale, infine, è per tutti i ragazzi intervistati, che con le loro parole, con i loro silenzi, con la loro esperienza hanno arricchito immensamente la mia.*