

**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITA' DI BOLOGNA**

**FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
Corso di studio in Educatore Sociale**

**FACCIAMONE UNA QUESTIONE DI ETNIA**

**Studio sul rapporto tra adolescenti  
maghrebini e indiani a Soliera**

**PROVA FINALE IN PSICOLOGIA SOCIALE**

**Relatore:  
Prof.ssa  
PAOLA VILLANO**

**Presentata da:  
GLORIA GUERRA**

**Sessione: I**

**Anno Accademico 2006-2007**

*Al nonno Carlo*

# INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPITOLO 1 - IMMIGRAZIONE.....</b>	<b>8</b>
1.1 IL CONTESTO INTERNAZIONALE .....	8
1.2 L'EUROPA E L'IMMIGRAZIONE.....	9
1.3 L' ITALIA NEL PANORAMA MIGRATORIO INTERNAZIONALE.....	10
1.4 IL CONTESTO ITALIANO.....	11
<i>1.4.1 L'aspetto demografico.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4.2 I minori stranieri in Italia .....</i>	<i>15</i>
<i>1.4.3 I ricongiungimenti familiari .....</i>	<i>15</i>
1.5 IL CONTESTO MODENESE.....	16
1.6 INTRODUZIONE ALLA SITUAZIONE DI SOLIERA (MO).....	19
<b>CAPITOLO 2 - L'ADOLESCENZA: ASPETTI GENERALI E SPECIFICI NEI MINORI MIGRANTI.....</b>	<b>22</b>
2.1 ALCUNE DEFINIZIONI .....	22
2.2 LA PUBERTÀ .....	23
<i>2.2.1 Le conseguenze psicologiche dei cambiamenti puberali .....</i>	<i>24</i>
2.3 I COMPITI DI SVILUPPO .....	25
<i>2.3.1 I compiti di sviluppo in ambito familiare .....</i>	<i>26</i>
<i>2.3.2 Far fronte ai compiti di sviluppo.....</i>	<i>27</i>
2.4 LA RIORGANIZZAZIONE DELL'IDENTITÀ.....	27
2.5 LE RELAZIONI TRA PARI .....	29
2.6 ADOLESCENZA E MIGRAZIONE .....	30
2.7 LA SPECIFICITÀ DEGLI ADOLESCENTI MIGRANTI .....	32
2.8 LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ ETNICA NELL'ADOLESCENTE STRANIERO .....	33
<i>2.8.1 I precursori etnici.....</i>	<i>33</i>
<i>2.8.2 Gli elementi che alimentano il disagio identitario.....</i>	<i>34</i>

2.9 I BISOGNI E LE DIFFICOLTÀ DEI MINORI RICONGIUNTI.....	35
2.9.1 <i>Lo scontro coi valori familiari</i> .....	37
2.9.2 <i>Il problema della lingua</i> .....	39
<b>CAPITOLO 3 - IL CONFLITTO ETNICO .....</b>	<b>41</b>
3.1 PREMESSA .....	41
3.2 IL CONFLITTO.....	42
3.2.1 <i>Cos'è il conflitto</i> .....	42
3.2.2 <i>Le componenti del conflitto e le sue tipologie</i> .....	43
3.2.3 <i>Stili di approccio al conflitto</i> .....	45
3.3. IL CONFLITTO ETNICO: DEFINIZIONI .....	46
3.4 LA SPECIFICITÀ DEL CONFLITTO ETNICO .....	46
3.5 SPIEGAZIONI PSICOLOGICHE DEL CONFLITTO TRA GRUPPI.....	47
3.6 L'ESCALATION DEL CONFLITTO .....	51
3.7 STRATEGIE DI RISOLUZIONE DEL CONFLITTO .....	52
3.7.1 <i>La decategorizzazione</i> .....	52
3.7.2 <i>La ricategorizzazione</i> .....	53
3.7.3 <i>Gli obiettivi superordinati</i> .....	54
<b>CAPITOLO 4 – LA RICERCA .....</b>	<b>55</b>
4.1 IL RUOLO DEI MASS MEDIA NELLA FORMAZIONE DEL PREGIUDIZIO .....	56
4.2 LA RICERCA. ....	59
4.2.1 <i>Obiettivo della ricerca e procedura</i> .....	59
4.3 IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE (O CIRCLE TIME).....	60
4.3.1 <i>Definizione</i> .....	60
4.3.2 <i>A chi è indirizzato</i> .....	61
4.3.3 <i>Tempi</i> .....	61
4.3.4 <i>Giornale murale</i> .....	62
4.3.5 <i>Disposizione del circle time</i> .....	62
4.3.6 <i>Obiettivi</i> .....	63
4.3.7 <i>Presupposti</i> .....	64

4.3.8 Regole del circle time .....	65
4.3.9 Il ruolo dell'insegnante .....	65
4.4 IL CIRCLE TIME NELLA SCUOLA MEDIA A. SASSI DI SOLIERA .....	66
4.4.1 Il corso di alfabetizzazione per studenti stranieri .....	68
4.5 LE OSSERVAZIONI .....	70
4.5.1 Il Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" .....	70
4.5.2 Il campione .....	72
4.5.3 Le modalità di osservazione .....	74
4.6 ANALISI DEI DATI .....	75
4.6.1 Le reazioni dei ragazzi .....	77
4.7 DISCUSSIONE .....	78
4.8 RIFLESSIONI CONCLUSIVE .....	81
<b>ALLEGATI .....</b>	<b>89</b>
<b>RINGRAZIAMENTI .....</b>	<b>ERRORE. IL SEGNALIBRO NON È DEFINITO.</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>100</b>

## INTRODUZIONE

La realtà italiana è ai suoi primi esperimenti di convivenza di tante culture diverse e soprattutto lo è la cittadina in cui vivo, Soliera. Fino a poco tempo fa era impensabile trovare una persona proveniente da un paese diverso in una realtà come la nostra: oggi invece, girare per le strade è un tripudio di colori, di storie e di vite provenienti da tutto il mondo.

Essendo l'esperienza migratoria così recente, c'è ancora tanto da imparare gli uni dagli altri. Infatti, lungi dall'essere sereno e pacifico, il rapporto tra culture diverse presenta punti di incontro ma anche di scontro. Questo studio di tesi vuole prendere in considerazione l'aspetto del conflitto che ha coinvolto e tutt'ora coinvolge ragazzi maghrebini e indiani nella comunità solierese. Un conflitto al quale tenteremo di proporre qualche possibile linea di interpretazione. Questa riflessione non vuole e non esige di essere esaustiva di un quadro tanto complesso quale quello del conflitto tra culture differenti, né pretende di essere una ricerca sistematica, ma vuole piuttosto essere una documentazione di alcune esperienze e osservazioni concrete vissute nel mio ambito di intervento come momento di riflessione per raccogliere stimoli e spunti.

Ho deciso di affrontare questo tema perché è un argomento che si presenta nella realtà vissuta tutti i giorni al Centro di Animazione Giovanile (dove svolgo servizio) e mi dà la possibilità di soffermarmi a riflettere sulle difficoltà e le potenzialità del processo migratorio (analizzato agli occhi della letteratura), scoprirne aspetti nuovi e già conosciuti e provare a confrontarli con la realtà vissuta dai ragazzini che ogni giorno incontro. E' uno momento di riflessione che mi serve, al termine dei miei studi, per raccogliere un po' tutto ciò che ho imparato dai libri, ma soprattutto dall'esperienza con i ragazzi. E' stato un momento anche di dialogo e condivisione con alcuni professori delle scuole medie di Soliera e con altri operatori sociali della zona: mi auguro che questa tesi possa essere di aiuto al lavoro che gli educatori svolgono quotidianamente con i ragazzi all'interno della nostra comunità solierese.

Mi scuso in partenza se forse, soprattutto nell'ultima parte di questo elaborato, a volte non riuscirò ad essere sempre obiettiva e imparziale e si noterà un po' del coinvolgimento emotivo e il percorso che mi lega a questi ragazzi.

Per cercare di toccare gli elementi essenziali per l'analisi di un tale complesso processo questo lavoro di tesi è composto di quattro parti.

**Il Capitolo 1** “Il fenomeno migratorio” è un'introduzione e uno sguardo generale al fenomeno dell'immigrazione all'interno del contesto internazionale. Restringeremo sempre più il campo e analizzeremo il contesto europeo, quello italiano, quello della provincia di Modena e della piccola città di Soliera. Verranno presentati dati statistici sulla popolazione straniera, alcune classifiche delle nazionalità più diffuse nel nostro paese.

**Il Capitolo 2** “Adolescenza: aspetti generali e specifici nei minori migranti” nella sua prima parte affronta il tema dell'adolescenza, dei processi puberali e dei relativi cambiamenti psicologici. Vengono elencati i diversi compiti di sviluppo a cui devono far fronte gli adolescenti, le differenti modalità di coping e la riorganizzazione dell'identità nell'adolescente. Nella seconda parte invece ci si focalizza sull'adolescenza migrante, sulla costruzione dell'identità etnica nel minore straniero e sulle numerose difficoltà che incontrano i ragazzi migranti.

**Il Capitolo 3** “Il conflitto etnico” tratta del conflitto, nei suoi aspetti generali e successivamente nello specifico del conflitto etnico, analizzando le principali spiegazioni psicologiche del conflitto tra gruppi e le relative strategie di risoluzione del conflitto.

**Il Capitolo 4** “La ricerca” è dedicato al lavoro di ricerca. Vengono illustrati gli scopi della ricerca e le osservazioni da me compiute. Attraverso un confronto con la letteratura si ipotizzeranno motivazioni e spiegazioni del conflitto tra adolescenti maghrebini e indiani a Soliera.

# CAPITOLO 1 - IMMIGRAZIONE

*Se volete comprendere qualcosa degli migranti  
– perché migrano, come migrano e soprattutto  
come vivono quando arrivano nelle società di destinazione –  
non fate troppo affidamento sui numeri, o almeno non esclusivamente.  
Perché vi trovate di fronte a esseri umani che non solo mettono in gioco,  
grazie al fatto di essere partiti da un paese per trasferirsi in un altro,  
tutta la loro esistenza, ma portano sulle spalle, per così dire due fardelli:  
quello della società che hanno abbandonato e  
quello della società in cui cercano di giungere e fermarsi.*

Alessandro dal Lago  
(in T. Barocci, S. Liberti, *Lo stivale meticcio*, 2004, pag. 14)

## 1.1 Il contesto internazionale

Sulla terra siamo attualmente più di sei miliardi e mezzo di abitanti, di cui la maggior parte risiede nei paesi in via di sviluppo. Per delineare un po' il contesto globale che ci circonda, facciamo riferimento ad alcuni dati significativi, in primis il fatto che circa 1 miliardo e 400 milioni di persone vive con meno di due dollari al giorno, quando, stando a una stima del Dossier Statistico Immigrazione della Caritas del 2006, ciascun abitante del pianeta dovrebbe avere almeno 25 dollari al giorno. Se si dividesse la ricchezza prodotta nel mondo per il numero di abitanti, infatti, ogni persona dovrebbe ricevere annualmente circa 9.250 dollari. Allo stato attuale però coloro che abitano in paesi in via di sviluppo ricevono circa 5.200 dollari annui contro i 32.600 dei paesi a sviluppo avanzato: in particolare, quelli dell'Africa Subsahariana 1.100 dollari, gli europei 27.500 e 40.750 dollari i Nordamericani.

Il processo di urbanizzazione in atto oggi su scala planetaria ha dell'incredibile. Nel 1920 solo il 14% della popolazione mondiale viveva in città mentre nel 2000 circa la metà. Questo fenomeno è particolarmente visibile nel Sud del mondo: le aree urbane dei paesi in via di sviluppo crescono quattro volte più rapidamente che nei paesi ricchi. Tutto questo costituisce per i paesi più poveri una radicale rottura con un passato essenzialmente rurale; infatti fino al 1960 solo una persona su cinque abitava nei centri urbani, mentre attualmente più del 39% della popolazione delle nazioni povere vive in città, un dato questo significativo dell'evoluzione dell'economia mondiale e dell'impatto della globalizzazione



in particolare in questi paesi [Zanotelli, 1998]. La popolazione cerca una vita migliore trasferendosi nelle grandi città, dove però è costretta a vivere nelle bidonville, adiacenti ai centri, in condizioni inumane. Dopo aver migrato dalle campagne alle città, molti cercano di raggiungere il Nord del mondo, mito di benessere, ricchezza e di conseguente felicità.

Questi dati di contesto aiutano a comprendere le cause degli odierni 191 milioni di persone che migrano dal proprio paese natale in cerca di condizioni migliori di vita. 20 milioni di loro sono richiedenti asilo o rifugiati politici; altri 30, 40 milioni sono in situazione irregolare e circa 700 mila sono vittime della tratta.

L'Italia si inserisce in questo contesto di globalizzazione per l'esportazione dei suoi prodotti e per l'alto numero di emigrati italiani verso altri paesi (più di tre milioni di cittadini italiani e circa 60 milioni di oriundi). Nell'ultimo ventennio, inoltre, l'Italia sta diventando un'area di grande immigrazione con un ritmo d'aumento sostenuto.

## **1.2 L'Europa e l'immigrazione**

Alla fine del 2004 i cittadini stranieri nei 25 Stati membri dell'Unione, escludendo quelli che hanno già acquisito la cittadinanza, sono risultati 26 milioni e 61mila su una popolazione di 457 milioni di abitanti e un'incidenza di poco superiore al 5%, con punte del 9% in Germania e in Austria, dell'8% in Spagna, del 5% nel Regno Unito e in Francia e superiore al 4% in Italia. L'Unione Europea si presenta così come un'area ad alta concentrazione di immigrati, la cui presenza costituisce una necessità demografica, perché il Vecchio continente, anche se è prevista un'immigrazione netta di 40 milioni di persone, nel 2050 vedrà comunque diminuire di 7 milioni di unità la popolazione nel suo complesso e di 52 milioni di unità la popolazione in età da lavoro. [Dossier Caritas Migrantes, 2006]

Nonostante queste implicazioni quantitative e la lunga esperienza storica per essere stata una grande area di esodo fino alla seconda guerra mondiale, l'Unione Europea sta vivendo un atteggiamento tormentato nei confronti dell'immigrazione e ciò ha influito, sia in Francia sia in Olanda, sulla mancata accettazione della costituzione europea. Indispensabile rimane comunque l'apporto della manodopera immigrata, che però è connessa con la "paura di un'invasione".

Stenta a vedere la luce una normativa comune in materia di immigrazione e l'accordo sembra possibile solo per alcune categorie specifiche (come, ad esempio, per i lavoratori altamente qualificati). Il lavoro nero continua quindi ad essere in larga misura un

regolatore, del mercato mentre l'azione dei trafficanti sconfinava spesso nella morte dei migranti, non importa se via terra o via mare: secondo l'Ong United sono stati circa 5.000 i morti di frontiera nell'ultimo decennio.

### **1.3 L' Italia nel panorama migratorio internazionale**

Il numero degli immigrati regolari in Italia ha quasi raggiunto quello degli emigrati italiani nel mondo. Secondo la stima del *Dossier Caritas/Migrantes* gli immigrati sono 3.035.000 alla fine del 2005 [Dossier Caritas, 2006]

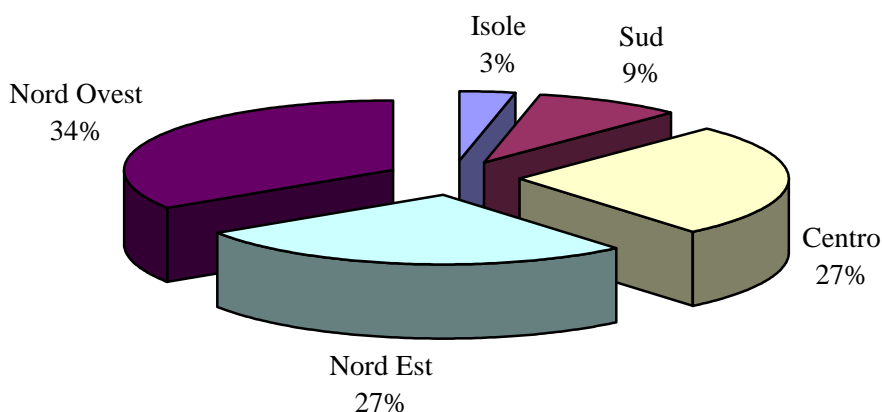
L'Italia si colloca, così, accanto ai grandi paesi europei di immigrazione: Germania (7.287.980), Spagna (3.371.394), Francia (3.263.186) e Gran Bretagna (2.857.000). L'aumento degli immigrati in Italia nel 2005 è dovuto sia ai nuovi arrivi (187.000) che alle nascite di figli di cittadini stranieri (52.000). Nel prossimo futuro dovrà essere messo in conto un aumento ancor più rilevante, come hanno dimostrato le quasi 500.000 domande di assunzione presentate nel mese di marzo 2006 per fruire delle quote stabilite dal Decreto Flussi. Se si tiene conto del deficit demografico italiano e della pressione dei paesi d'origine, è realistico stimare l'impatto in entrata in almeno 300 mila unità l'anno. Ogni 10 stranieri, 5 sono europei, 2 africani, 2 asiatici e 1 americano. Trent'anni fa erano 9 euroamericani su 10. Nel 1970 i comunitari in provenienza dai 10 Stati membri di allora erano 4 ogni 10 presenze, oggi è comunitario solo 1 ogni 10 nonostante l'ampliamento dell'Unione a 25 paesi. I soggiornanti dei paesi dell'Est Europa sono circa 1 milione, provenienti da Romania, Albania, Ucraina e Polonia.

Tra i continenti, per l'Africa il primo gruppo è quello marocchino, per l'Asia il cinese e il filippino, per l'America il peruviano e lo statunitense. Dall'America Latina, in particolare dall'Uruguay e dall'Argentina, vi è un flusso di oriundi italiani che vengono formalmente come turisti, per completare la pratica relativa all'acquisizione della cittadinanza italiana per ascendenza, per poi spostarsi successivamente in Spagna dove gli italiani sono 56.000, per lo più originari del Sud America.

## 1.4 Il contesto italiano

Come abbiamo appena visto gli immigrati regolari in Italia sono 3.035.000: a questo numero si perviene tenendo conto dei dati registrati dal Ministero dell'Interno, del numero di minori e di una quota di permessi di soggiorno in corso di rinnovo. L'incidenza degli immigrati sulla popolazione italiana è del 5,2 % con un immigrato ogni 19 residenti (1 ogni 14 nel Centro e nel Nord Est, 1 ogni 16 nel Nord, 1 ogni 15 nel Centro).

Tabella 1: Ripartizione territoriale degli immigrati in Italia



(Fonte: Dossier Statistico Immigrazione, Caritas – Migrantes, 2006)

Tra dieci anni le previsioni stimano il raddoppio dell'incidenza e verranno superati i valori che oggi si riscontrano in Germania e in Austria.

La regione che accoglie da sola quasi un quarto di tutta la popolazione straniera presente in Italia è la Lombardia (711.059 persone), seguita dal Lazio (con 418.823) e dal Veneto (con 315.747 persone).

Le province con il più alto tasso di popolazione straniera sono riportate in tabella 2:

Tabella 2: Le province con la percentuale maggiore di presenza straniera sul totale degli abitanti

<b>Province</b>	<b>Percentuale stranieri sul totale abitanti</b>	<b>Unità</b>
Prato	12,6%	30.658
Brescia	10,2%	120.996
Roma	9,5%	365.274
Pordenone	9,4%	28.096
Reggio Emilia	9,3%	45.796
Treviso	8,9%	75.768
Milano	8,7%	334.681
Firenze	8,7%	84.570
Modena	8,6%	57.022
Macerata	8,1%	25.530
Trieste	8,1%	19.219
Mantova	8,0%	31.573
Perugia	7,8%	49.989
Verona	7,7%	67.416
Piacenza	7,5%	20.687

(Fonte: Dossier Statistico Immigrazione, Caritas – Migrantes, 2006)

Si nota un aumento del flusso degli immigrati verso le metropoli piuttosto che verso comuni capoluogo: questo dato è confermato anche dall'ubicazione delle case acquistate dagli immigrate nel 2005, ovvero 12.000 a Roma e 9.900 a Milano, le quali hanno quasi un 10% degli abitanti non italiani (11,4% a Roma e 10,9 a Milano).

La maggioranza dei permessi di soggiorno è a carattere stabile ovvero per lavoro (62,6%), per famiglia (29,3%) oppure per motivi religiosi, residenza elettiva e corsi pluriennali di studio. Gli immigrati che hanno già maturato 5 anni di soggiorno sono 1 milione 200 mila, mentre i cittadini non appartenenti all'Unione Europea e titolari di carta di soggiorno sono solo 396.000. Tra i gruppi nazionali con più di 5 anni di soggiorno sono ai primi posti il Marocco (71.818: 3 titolari ogni 10 soggiornanti), l'Albania (57.107: 2 su 10) e la Romania (19.547: 1 su 10).

Le religioni presenti tra la popolazione straniera sono molteplici e rispecchiano la diversità di luogo di provenienza: la maggioranza sono cristiani (49,1%) con cattolici e ortodossi che numericamente quasi si equivalgono (circa 660.000 unità ciascuno), poi musulmani (33,2%) che sono circa un milione e religioni orientali (4,4%) tra buddisti e induisti. I non credenti o non classificabili nelle religioni appena menzionate sono oltre 350.000.

#### *1.4.1 L'aspetto demografico*

Gli immigrati in Italia sono attualmente una popolazione giovane concentrata per il 70% nella fascia d'età 15-44 anni (solo il 47,5% degli italiani invece si colloca in questo settore). Tra gli immigrati prevalgono le persone sposate (52,7% del totale), anche se spesso sono presenti solo gli uomini, in quanto i figli e il coniuge sono rimasti in patria in attesa del ricongiungimento familiare (infatti il flusso di questi è intorno ai 100.000 all'anno).

Si nota una omogeneità nella presenza maschile e femminile (le donne sono infatti il 49,9%), ma in alcune regioni sono la maggioranza, come ad esempio in Lazio e in Campania per il forte bisogno nei servizi alle famiglie e di cura alla persona.

Il tasso di fecondità delle donne straniere è molto più alto rispetto a quello delle donne italiane: infatti, in media le donne straniere hanno 2,4 figli ciascuna, contro l'1,25 delle italiane. In particolar modo è significativo il numero in media di figli delle donne marocchine (4 ciascuna), delle polacche e delle romene (1,7). Nel 2005 sono nati 52.000 bambini da genitori stranieri e hanno inciso per il 9,4% sulle nuove nascite.

Il numero di divorziate nella popolazione straniera è più alto che tra le italiane (2,5% contro 1,7%), indice che la situazione familiare delle donne può essere vissuta con maggiori difficoltà.

Gli studenti con cittadinanza straniera sono 424.683 (dati riferiti all'anno scolastico passato, ovvero 2005-2006) e, secondo le previsioni, tra due anni supereranno le 500.000 unità. Essi incidono mediamente per il 4,8% sul totale della popolazione studentesca italiana, con punte del 6% sugli iscritti alla scuola primaria (4 su 10 sono concentrati in questa fascia d'età, mentre solo 2 su 10 nella secondaria).

Le regioni che ospitano il maggior numero di studenti stranieri sono Lombardia, Umbria, Veneto, Marche (con un'incidenza dell'8-9%) e le province di Mantova, Reggio

Emilia e Piacenza con una percentuale del 12% sul totale degli studenti. In alcuni paesi del Centro-Nord l'incidenza supera anche il 50% degli iscritti. I figli degli immigrati hanno trovato nella scuola un ambiente favorevole, ma restano da affrontare in modo più adeguato gli ostacoli che provocano ritardi nella loro carriera scolastica (Dossier Statistico Immigrazione, Caritas Migrantes, 2006)

Il maggior numero di soggiornanti stranieri proviene dall' Europa dell'Est. Nella tabella sottostante possiamo notare le altre nazionalità presenti sul territorio italiano.

Tabella 3: Classifica delle nazionalità al 31 dicembre 2005

<b>Nazionalità</b>	<b>Presenze</b>	<b>Percentuale %</b>
Romania	270.845	11,9
Albania	255.704	11,3
Marocco	235.000	10,3
Ucraina	118.000	5,2
Cina	112.358	4,9
Filippine	77.015	3,4
Polonia	72.229	3,2
Tunisia	60.337	2,7
India	51.399	2,3
Serbia Montenegro	51.093	2,2
Perù	50.593	2,2
Equador	47.742	2,1
Egitto	47.185	2,1
Senegal	46.327	2
Moldavia	44.886	2
Sri Lanka	42.227	1,9
Macedonia	51.774	1,7
Pakistan	45.126	1,5
Bangladesh	48.473	1,6

(Fonte: stima del Dossier Caritas – Migrantes su dati del Ministero dell'Interno, 2006)

#### *1.4.2 I minori stranieri in Italia*

Il rapporto di Amnesty International rileva come “in Italia mancano dati ufficiali pubblici che offrano un quadro aggiornato e completo delle presenze dei minori stranieri in Italia” [Amnesty International, 2006, p.7]. Il “Dossier statistico immigrazione” ha stimato che i minori sono circa 586.483, pari al 19,3% della popolazione straniera; questa cifra è stata ottenuta sommando al numero dei minori presenti nel 2004 la cifra dei visti familiari concessi a minorenni e quella dei nuovi nati (53.000). Essi sono quasi quadruplicati nel corso degli ultimi 5 anni (infatti nel 2001 erano circa 128mila) e in oltre la metà dei casi si tratta di minori nati in Italia (56%). I minori stranieri rappresentano il 17,6% della popolazione straniera complessiva. Si tratta di un’incidenza di poco più di due punti percentuali rispetto a quella del 2003.

Tutte le regioni del Nord Est (ad eccezione del Friuli Venezia Giulia) e del Nord Ovest (a eccezione della Liguria) presentano incidenze superiori alla media nazionale. Nel centro Italia, invece, è laziale uno dei valori più bassi d’Italia (10,9%, ovvero è minorenne appena un immigrato su 9). Escludendo Puglia, Sicilia e Abruzzo, tutti i contesti regionali meridionali presentano quote inferiori alla media nazionale.

In Italia le famiglie straniere con un solo genitore sono 42.577, pari al 9,7% di tutti i nuclei familiari stranieri e la loro presenza è rilevante nel Centro Italia (11% di tutte le famiglie straniere) e nel Nord Ovest (9,8%). La comunità straniera con il maggior numero di famiglie monogenitoriali è quella marocchina, seguita dall’Albania e dalla Romania.

Il tasso di natalità degli immigrati è circa il doppio del dato medio della popolazione italiana. Nel 2004, si sono registrate 48.348 nuove nascite da entrambi i genitori stranieri, con un’incidenza sul totale delle nascite dell’8,6%.

#### *1.4.3 I ricongiungimenti familiari*

La legge 30 luglio 2002 n.189, la cosiddetta legge Bossi-Fini, ha modificato il ricongiungimento familiare restringendo notevolmente i casi in cui è possibile richiedere che un proprio familiare residente all'estero possa venire in Italia. Recentemente però, il decreto legislativo 5/2007, che ha recepito la direttiva 2003/86/CE sui ricongiungimenti familiari, entrato in vigore lo scorso febbraio, ha ampliato la tutela dell’unità familiare del

cittadino extracomunitario regolarmente soggiornante in Italia, semplificando anche la procedura da seguire.

Può richiedere il ricongiungimento il cittadino straniero, titolare della carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno rilasciato per motivi di lavoro subordinato o autonomo, ovvero per asilo, per studio, per motivi religiosi o per motivi familiari. Può chiedere il ricongiungimento del coniuge non legalmente separato, dei figli minori, anche del coniuge o nati fuori del matrimonio, non coniugati ovvero legalmente separati, a condizione che l'altro genitore, qualora esistente, abbia dato il suo consenso. Ai fini del ricongiungimento si considerano minori i figli di età inferiore a diciotto anni al momento della presentazione dell'istanza di ricongiungimento. Figli maggiorenni a carico qualora permanentemente non possano provvedere alle proprie indispensabili esigenze di vita in ragione del loro stato di salute, possono rientrare all'interno del ricongiungimento.

Il cittadino straniero per poter chiedere il ricongiungimento deve avere la disponibilità di un reddito minimo annuo derivante da fonti lecite non inferiore all'importo annuo dell'assegno sociale (5061,60 euro) se si chiede il ricongiungimento di un solo familiare, al doppio dell'importo annuo dell'assegno sociale se si chiede il ricongiungimento di due o tre familiari, al triplo dell'importo annuo dell'assegno sociale se si chiede il ricongiungimento di quattro o più familiari; per il ricongiungimento di due o più figli di età inferiore agli anni 14 è sufficiente un reddito minimo non superiore al doppio dell'importo annuo dell'assegno sociale. Oltre a ciò è necessaria la disponibilità di un alloggio conforme ai parametri dell'edilizia residenziale, mediante attestazione dell'ufficio comunale o di certificato di idoneità igienico sanitaria rilasciato dalla Asl locale competente per territorio;

I ricongiungimenti familiari avvengono tra grandi difficoltà, in condizioni di precarietà abitativa e affollamento, ma spesso sono proprio la modalità più utilizzata per trasferirsi in un paese straniero, in quanto consentono, almeno in minima parte, di disporre già di un alloggio e di reddito minimo (anche se spesso insufficiente).

## **1.5 Il contesto modenese**

Le consolidate caratteristiche del territorio modenese, legate alle buone condizioni di vita, alla qualità dello sviluppo del sistema economico – produttivo e del vivere sociale, contribuiscono in misura determinante ad attrarre nuova popolazione. La dinamica



demografica si è mostrata particolarmente intensa a partire dalla fine degli anni '90, per effetto dei flussi migratori provenienti dalle altre aree del Paese e grazie alle numerose iscrizioni anagrafiche di cittadini stranieri (conseguenti ai provvedimenti normativi in materia di regolarizzazione delle presenze).

Queste tipologie di flussi contribuiscono a ridefinire il volto della popolazione modenese. Nel corso del decennio 1995–2005, l'incremento del numero dei residenti è risultato pari a circa 56.000 unità (+9,1%) ed ha portato, al 31 dicembre 2005, la popolazione provinciale modenese a quota 665.272 unità.

Oltre ai consistenti incrementi assoluti registrati nei centri maggiori, l'ultimo periodo (2000-2005) evidenzia incrementi significativi in altri comuni minori, nei quali contribuiscono ad attrarre nuova popolazione il minore costo della vita, la maggiore accessibilità del mercato abitativo e la disponibilità di alloggi, la vicinanza ai centri urbani maggiori ed alle principali vie di comunicazione.

A fine 2005, le famiglie residenti ammontano a 275.217 unità e sono formate in media da 2,41 componenti. L'analisi del periodo 1995–2005 evidenzia l'abbassamento dei componenti medi per famiglia e il corrispondente incremento del numero assoluto di nuclei familiari (+16,8%). Ciò è dovuto a dinamiche legate al fenomeno migratorio, ai nuovi comportamenti sociali (l'incremento delle convivenze, dei single) e all'invecchiamento della popolazione.

La lieve ripresa della natalità registrata durante gli ultimi anni, alla quale contribuisce in modo determinante l'intensità del numero di bambini nati da genitori stranieri, trova conferma nelle oltre 6.700 nascite registrate, a livello provinciale, nel corso del 2005. Ciò ha determinato un saldo naturale (nati – morti) di segno positivo: +171 unità (così come non accadeva dalla fine degli anni '70).

La capacità attrattiva nei confronti dei flussi migratori, che determinano l'incremento numerico della popolazione modenese, si concretizza, per l'anno 2005, in circa 5.300 iscrizioni nette (saldo significativamente più contenuto rispetto ai valori registrati nel biennio 2003-2004 e legato alle evoluzioni dei processi legati alla componente straniera). Le dinamiche demografiche descritte concorrono a disegnare la struttura della popolazione modenese nei suoi tratti essenziali: primo fra tutti, l'elevata consistenza numerica delle classi centrali di età lavorativa.

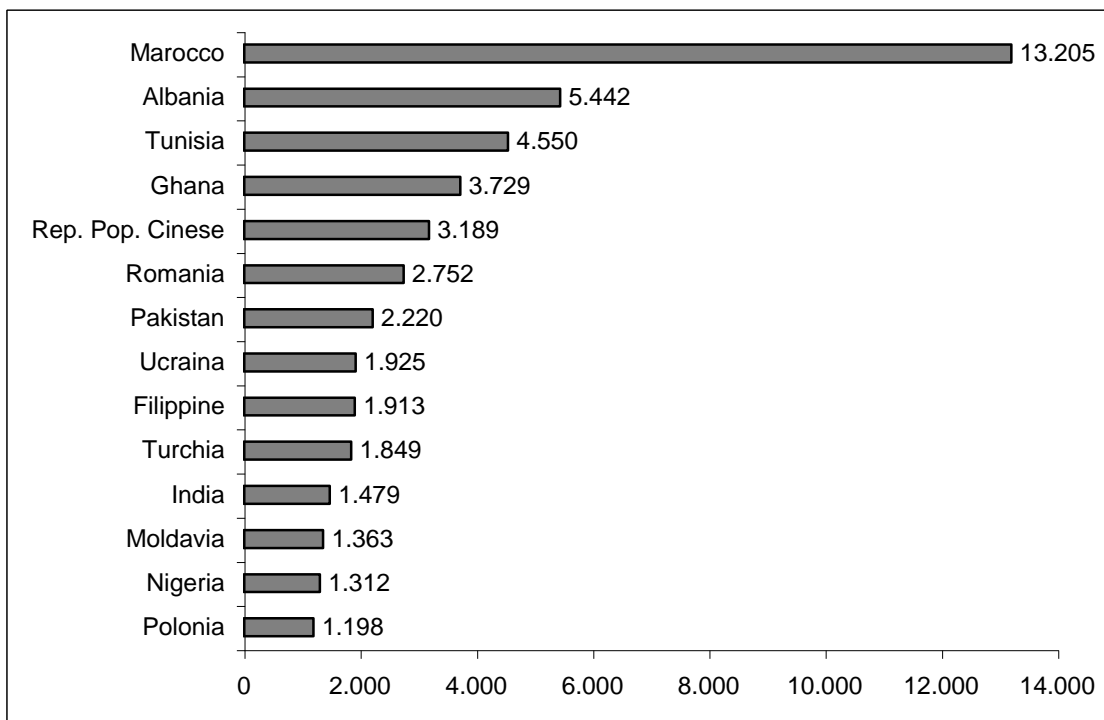
L'analisi di medio-lungo periodo, evidenzia come gli accresciuti livelli di benessere e di salvaguardia della salute, abbiano contribuito all'incremento del livello di longevità,

determinando un aumento della presenza della componente anziana nella società. A fine 2005, in provincia di Modena, il contingente di popolazione in età superiore ai 65 anni (138.664 unità), costituisce oltre 1/5 dei residenti complessivi e la loro incidenza è sempre maggiore.

La crescente presenza straniera rappresenta un fenomeno importante, oltre che in termini di sostegno per la crescita demografica, per l'economia, per la società in genere, in quanto va a costituire un'opportunità di arricchimento culturale e di scambio di valori. La profondità dell'impatto che la componente straniera esercita sulla struttura modenese complessiva è correlata con l'intensità del fenomeno (quasi 55.088 residenti a fine 2005, l'8,3% della popolazione complessiva, +5.166 unità, +10,3% rispetto al 2004). Le comunità straniere più consistenti, tutte in aumento, sono quella marocchina, che con 13.205 unità costituisce il 24% degli stranieri residenti in provincia di Modena; seguono quella albanese e quella tunisina (4.550 unità; l'8,3%). Nella tabella 4 è riportato l'elenco delle maggiori comunità straniere presenti nel territorio provinciale. Se in valore assoluto troviamo i contingenti più numerosi di stranieri residenti nei grossi centri urbani, è nei comuni minori che essi assumono il peso percentuale maggiore sul totale dei residenti, fornendo un significativo contributo alla ripresa demografica.

I minori stranieri presenti sul territorio modenese sono circa 13.812 di cui più della metà è nato in Italia. [Caritas/Migrantes, 2006]

Tabella 4: Cittadini stranieri residenti in provincia di Modena, al 31.12.2005, per cittadinanza.



(Fonte: Anagrafi comunali provincia di Modena)

## 1.6 Introduzione alla situazione di Soliera (MO)

Situata sulla riva ovest del fiume Secchia, Soliera si estende su una superficie di 54 kmq ed è ubicata a nord della città di Modena in una zona completamente pianeggiante. Il nome della città suggerisce le sue origini contadine e la vocazione prevalentemente agricola del passato. Soliera deriva infatti dal latino "solarium", ossia il solaio scoperto dove si lasciava il grano ad essiccare al sole. La posizione particolarmente soleggiata di questo borgo agricolo è simboleggiata anche nello stemma comunale che ripropone un sole dal volto umano sormontato da una corona.

Il comune della bassa pianura modenese fa parte del distretto della maglieria di Carpi e la fertilità delle sue campagne lo rendono idoneo allo sviluppo dell'attività agricola. Particolarmente importanti sono le produzioni di vino, parmigiano-reggiano, frutta, barbabietole da zucchero, cereali e l'allevamento di suini.

Sul versante industriale conoscono un buon sviluppo settori come la meccanica di precisione e la produzione delle macchine per la lavorazione del legno, ma fiorenti sono anche le attività artigianali e commerciali.

Con i suoi 14.586 abitanti (al 31.12.2006), Soliera ha conosciuto una crescita decisa a partire dalla metà degli anni '60. La vicinanza a Modena (13 km) e a Carpi (9 km), importanti centri industriali e commerciali, ne ha fatto un comune prescelto da molti: come precedentemente accennato, Soliera fa parte di quei comuni minori della provincia che negli ultimi anni attraggono gran parte della popolazione straniera, grazie al minor costo delle abitazioni e alla vicinanza ai poli lavorativi.

Nella tabella 5 è riportata la percentuale di stranieri sulla popolazione solierese, paragonata a quella della provincia di Modena, a quella regionale e nazionale. Si può notare come l'incidenza solierese si avvicini molto a quella italiana (5,7 ogni 100 abitanti contro 5,2) ma sia minore alla media provinciale e regionale.

Tabella 5: Percentuale popolazione straniera

<b>Territorio</b>	<b>Popolazione residente</b>	<b>Famiglie residenti</b>	<b>% stranieri sulla popolazione residente</b>
Soliera	14.161	5.525	5,7%
Provincia di Modena	665.272	275.217	8,3%
Regione Emilia Romagna	4.187.544	1.814.792	6,8%
Italia	58.751.711	23.600.370	5,2%

(Fonte: Provincia di Modena. Anagrafi comunali, Regione Emilia Romagna e Istat. Dati al 31.12.2005)

Le comunità maggiormente presenti sono quella indiana e marocchina che, come si nota dalla tabella 6, si equivalgono numericamente. Seguono tunisini, albanesi e rumeni. In tutti i casi gli uomini sono numericamente maggiori rispetto alle donne, tranne che per le provenienti dall'Est Europa (Romania, Ucraina, Polonia, Rep. Ceca e Slovacca) dove le donne sono più del doppio (nel caso della Romania) o fino a nove volte più numerose degli uomini (come nel caso delle signore provenienti dall'Ucraina). Possiamo ipotizzare che queste signore svolgano la mansione di collaboratrice domestica presso le abitazioni di persone anziane.

Tabella 6 : Stranieri residenti a Soliera, minori e adulti, per cittadinanza e sesso

Nazionalità	Maschi			Femmine			Totali		
	0-17	18 e +	Totale	0-17	18 e +	Totale	0-17	18 e +	Totale
India	25	65	90	16	37	53	41	102	143
Marocco	22	58	80	22	37	59	44	95	139
Tunisia	28	50	78	21	21	42	49	71	120
Albania	6	32	38	14	18	32	20	50	70
Romania	6	17	23	8	37	45	14	54	68
Pakistan	6	36	42	4	8	12	10	44	54
Ghana	12	18	30	7	11	18	19	29	48
Rep. Pop. Cinese	10	10	20	2	12	14	12	22	34
Turchia	7	8	15	3	6	9	10	14	24
Ucraina	1	2	3	1	18	19	2	20	22
Moldova	3	1	4	1	9	10	4	10	14
Bulgaria	1	4	5	.	7	7	1	11	12
Nigeria	2	2	4	2	4	6	4	6	10
Colombia	3	2	5	1	3	4	4	5	9
Guinea	3	2	5	2	2	4	5	4	9
Filippine	.	2	2	2	4	6	2	6	8
Fed. Russa	1	.	1	1	5	6	2	5	7
Rep. Dominicana	.	1	1	1	4	5	1	5	6
<b>Totale</b>	<b>136</b>	<b>310</b>	<b>446</b>	<b>108</b>	<b>243</b>	<b>351</b>	<b>244</b>	<b>553</b>	<b>797</b>

(fonte: Ufficio demografico Comune di Soliera -MO- dati al 31.12.06)

Riferendoci alle tre etnie maggioritarie (indiani, marocchini e tunisini) possiamo affermare che il numero degli uomini è sensibilmente maggiore rispetto a quello delle donne. I numerosi ricongiungimenti familiari che si stanno attuando all'interno del comune solierese, infatti, fanno presupporre che ci sia ancora un considerevole numero di uomini soli che sono emigrati in cerca di lavoro e che, tra qualche tempo, probabilmente richiederanno il ricongiungimento con il coniuge e i figli. Il numero di minori stranieri presenti nel comune, infatti, è cresciuto soprattutto negli ultimi cinque anni, proprio grazie ai ricongiungimenti familiari.

## CAPITOLO 2 - L'ADOLESCENZA: ASPETTI GENERALI E SPECIFICI NEI MINORI MIGRANTI

*Mi sento come un ragno che ogni giorno tesse la sua tela:  
ogni giorno la tela si rompe  
e deve ricominciare da capo.*

C. ragazzo peruviano  
(in Favaro, Napoli, *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, pag. 15)

### 2.1 Alcune definizioni

“L’adolescenza è quella fase della vita umana, normalmente compresa tra gli 11 e i 18 anni, nel corso della quale l’individuo acquisisce le competenze e i requisiti necessari per assumere le responsabilità di adulto.” [Palmonari, 1997, p. 45] Con questa definizione, che non pretende di essere esaustiva e completa, Palmonari introduce il suo testo sulla psicologia dell’adolescenza e la sua complessità. L’adolescenza è caratterizzata da una molteplicità di cambiamenti su svariati fronti che coinvolgono il giovane e la sua famiglia. La nozione di adolescenza proposta da Palmonari è di tipo psicosociale, in quanto si riferisce al passaggio dell’individuo dalla condizione sociale del bambino a quella dell’adulto, passaggio fortemente influenzato dai contesti sociali e culturali [Speltini, 2005].

Canestrari [1984] sottolinea come il processo di crescita dell’adolescente sia tanto faticoso quanto impegnativo e distingue sei tipologie di adolescenza:

1. l’adolescenza adeguata, in cui il ragazzo/a è attivo costruttore del suo sviluppo pur tra progressioni, crisi e regressioni;
2. l’adolescenza ritardata, in cui l’individuo accetta passivamente le scelte della famiglia senza un’adeguata elaborazione e riflessione personale;
3. l’adolescenza prolungata, in cui la persona rimanda all’infinito la sua entrata nei ruoli adulti, per paura di deludere le proprie aspettative e quelle famigliari;
4. l’adolescenza sacrificata, nei casi di assunzione precoce di grandi responsabilità da parte di ragazzi/e (è il caso di individui che debbano inserirsi precocemente nel mondo del lavoro per sopperire ai bisogni famigliari);

5. l'adolescenza dissociale, costellata di difficoltà di rielaborazione identitaria e di adattamento sul piano sociale che può sfociare in atteggiamenti devianti o delinquenti;
6. l'adolescenza tossicodipendente, nella quale il ragazzo/a delega alla sostanza il compito di dare senso alla sua esistenza.

## **2.2 La pubertà**

L'adolescenza inizia con la pubertà, ovvero con il passaggio dalla condizione fisiologica del bambino a quella dell'adulto. I cambiamenti attuati nel corpo dell'adolescente hanno caratteristiche ben precise: sono rapidi, cioè si realizzano in un breve arco temporale, profondi, molteplici e si attuano in un individuo che ne sia consapevole. Quest'ultimo aspetto evidenzia come gli adolescenti diventino loro stessi osservatori critici dei cambiamenti che si stanno attuando all'interno del loro corpo e mente. La pubertà è tendenzialmente anticipata rispetto al passato e più precoce nei paesi a sviluppo più avanzati, ad indicare come la migliore qualità dell'alimentazione, dell'assistenza sanitaria e delle condizioni di vita generali influenzino la maturazione fisica [Speltini, 1997].

Nello specifico i cambiamenti puberali che interessano il corpo degli adolescenti sono molto variabili da individuo a individuo e sono di natura sessuale (aumento della pelosità pubica, sviluppo degli apparati genitali), morfologica (aumento della statura, della massa muscolare, del peso) e organica (allargamento del volume di cuore e polmoni, diminuzione della frequenza del battito e del respiro; incremento della secrezione di ormoni). In generale le ragazze si sviluppano prima dei coetanei dell'altro sesso: la comparsa delle prime mestruazioni avviene in media intorno ai 12 anni e l'inizio dello scatto di crescita (spurt of growth), ovvero l'aumento del ritmo di sviluppo di peso e altezza, è compreso tra gli 8.7 e i 10.3 anni e termina in media tra gli 11.4 e i 12.2 anni. [Speltini, 1997]

Per i ragazzi invece, l'inizio dello spurt staturale avviene in età più avanzata e termina intorno ai 14 anni e mezzo. I vari segmenti corporei crescono in maniera non simultanea (ad esempio i primi a raggiungere la dimensione definitiva sono la testa, le mani e i piedi; le gambe si allungano prima del tronco e la larghezza delle spalle è fra le ultime a raggiungere le dimensioni finali). Tutto ciò può portare a disarmonie provvisorie della

struttura corporea da cui possono scaturire ansie dismorfofobiche, ovvero paura di presentare delle anomalie e difficoltà ad accettare il nuovo corpo.

L'esordio dei cambiamenti appena descritti può essere maggiormente precoce rispetto alla maggioranza dei coetanei: in questo caso si parla di "anticipo puberale", il quale costituisce un vantaggio psicologico per i ragazzi sotto numerosi punti di vista (aumento della popolarità tra i coetanei, maggiori potenzialità in ambito sportivo e possibilità di sentirsi "grandi"), ma risulta psicologicamente negativo per le ragazze [Alsaker, 1995] in quanto si accompagna a maggiore insoddisfazione, peggiori capacità sportive, isolamento o tendenza a frequentare compagni più grandi d'età e a omologarsi ai comportamenti trasgressivi di questi ultimi [Magnusson, Stattin, Allen, 1985]. Il ritardo di maturazione invece sembra costituire uno svantaggio per i maschi, ma positivo per l'altro sesso.

### *2.2.1 Le conseguenze psicologiche dei cambiamenti puberali*

L'insieme delle trasformazioni puberali implica delle reazioni psicologiche in un individuo che sia in grado di percepire i propri cambiamenti fisici, di valutarli e confrontarli con quelli dei coetanei. L'impatto a livello soggettivo di tali modificazioni varia a seconda delle caratteristiche di ciascun soggetto, della sua storia personale, del suo livello di informazione e delle modalità con cui il suo ambiente sociale reagisce a questi cambiamenti. In generale però l'impatto psicologico dei cambiamenti puberali risulta essere più complesso e meno soddisfacente per le ragazze che non per i ragazzi. Rodriguez-Tomé [1993] afferma infatti che le pressioni sociali spingono le ragazze a confrontare la propria attrattività fisica con gli standard culturali e che questi sono più rigidi ed esigenti per le femmine che non per l'altro sesso, i quali sembrano soddisfatti del proprio sviluppo fisico, anche perché grazie ad esso percepiscono un aumento di forza, di prestigio sociale e di attrattività nei confronti delle ragazze.

Al cambiamento fisico si associano esperienze emozionali molto intense come la ricerca di nuovi equilibri nei rapporti con il mondo, con il proprio sé e la ristrutturazione di nuove modalità di relazione con i familiari e i coetanei. L'adolescente infatti, non accetta più di essere totalmente dipendente dai propri genitori e nello stesso tempo, visto l'incremento del numero di stimoli a cui l'adolescente pone attenzione, cresce in lui l'interesse nei confronti dei sentimenti e degli stati d'animo propri e delle persone vicine. I



cambiamenti che si verificano mettono in discussione il sistema di rappresentazioni e di schemi che hanno regolato fino a quel momento le relazioni dell'individuo con il proprio corpo, con gli altri, con attività, oggetti e istituzioni sociali. L'adolescente rafforza e estende le proprie relazioni con il gruppo di pari e queste diventano più intense, frequenti e significative [Palmonari, 1997].

In questo processo attua un ruolo importante anche l'acquisizione, o meno, da parte dell'individuo, della capacità di ragionare in termini formali o ipotetico-deduttivi. Piaget [1964] nella sua teoria stadiale, sottolinea come lo stadio dell'adolescenza sia caratterizzato dalla capacità di operare mentalmente su dati astratti e formulare ipotesi attraverso un pensiero più flessibile. L'ingresso nell'adolescenza comporta, infatti, anche il perfezionamento della capacità di ragionare in astratto, del sapere valutare differenti ipotesi e del valutare le conseguenze di una scelta. Queste abilità sono presenti anche prima dei dieci anni, ma dopo i dodici anni circa, la persona acquisisce la consapevolezza delle potenzialità del proprio pensiero, lo valorizza, vi riflette. Il raggiungere la capacità di riflettere sul proprio pensiero e su quello degli altri permette al ragazzo/a di prendere in considerazione idee differenti dalle proprie e la qualità delle relazioni muta.

### **2.3 I compiti di sviluppo**

Con il termine “compiti di sviluppo” Havighurst [1953] si riferisce alla serie di problemi che si presentano agli adolescenti nei vari momenti della loro esperienza e che devono essere risolti nei tempi prestabiliti. Se ciò non avviene lo sviluppo dell'individuo può essere compromesso. L'autore ritiene che vi siano diverse tipologie di compiti dello sviluppo:

- ricorrenti, che si presentano più volte nella vita di una persona (come ad esempio avere degli amici);
- non ricorrenti, come l'imparare a camminare che si presenta una sola volta nella vita;
- interculturali, che sottolinea il fatto che alcuni compiti di sviluppo siano universali e costanti in ogni cultura;
- intraculturali, ovvero peculiari di una determinata cultura e fortemente variabili da un contesto all'altro (sono soprattutto compiti legati a richieste sociali).

Palmonari [1991]<sup>1</sup> propone una classificazione dei compiti di sviluppo più attualizzata rispetto a quella presentata da Havighurst nel 1953 e afferma che vi siano compiti in rapporto con l'esperienza della pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali; altri in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo; infine in rapporto con la problematica dell'identità e del concetto di sé.

### *2.3.1 I compiti di sviluppo in ambito familiare*

Uno dei compiti di sviluppo più importanti per l'adolescente nel processo di acquisizione di un'identità positiva e stabile di adulto può essere definito come "emancipazione dalle figure parentali", raggiungimento dell'indipendenza e dell'autonomia dalla famiglia (non solo esterna ma anche interna, ovvero la possibilità di compiere scelte riguardo alla propria vita senza sensi di colpa e senza giudicare le proprie azioni in base a criteri attribuiti dai genitori). Con questi termini non si intende una rottura dei legami famigliari, ma una loro evoluzione in termini di qualità e equità [Zani, 1997]. Sono molteplici le difficoltà incontrate all'interno di una famiglia con uno o più componenti che stanno attraversando l'adolescenza e altrettante sono le resistenze dei genitori all'autonomia dei figli: infatti per i genitori è complesso abbandonare la lunga abitudine al controllo e all'autorità sui figli e concedere spazi di autonomia. I timori e le paure per l'inserimento e la socializzazione dei figli che accompagnano i genitori in questa fase sono aumentati dalla probabile "crisi della mezza età" che attraversano i genitori, all'interno della quale è possibile un risveglio della propria adolescenza e una sorta di gelosia per la vitalità e l'energia dei figli. Numerosi sono i problemi di comunicazione che si possono riscontrare in famiglie con presenze adolescenti e altrettanto frequenti sono i conflitti relazionali tra genitori e figli: essi possono essere intrapsichici (entrambe le parti in causa si tengono tutto dentro, senza esternare), esterni, episodici o continui, autodefiniti o definiti da altri.

---

<sup>1</sup>Si veda la voce "Adolescenza" dell'enciclopedia delle scienze sociali (Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1991) curata da Palmonari

### 2.3.2 *Far fronte ai compiti di sviluppo*

I compiti di sviluppo degli adolescenti sono fonte di grande stress psicologico, ovvero sono spesso situazioni che pongono delle richieste che vanno al di là delle proprie forze. Lazarus [1966] sostiene che a questo stress si possa “far fronte” (strategia di coping, come la definisce l’autore) in due modi: concentrandosi sul problema oppure sulle emozioni. Nel primo caso l’obiettivo è cercare di modificare la situazione, mentre nel secondo si cerca di sfuggire dalla condizione sfavorevole o prenderne le distanze.

Partendo da questa teoria, Folkman [1986] e Newman [1979] sono giunti alle seguenti conclusioni: il primo autore sottolinea come le valutazioni degli individui siano molto variabili, come le strategie di fronteggiamento dei compiti di sviluppo appaiano molto influenzate dal contesto e sia preferibile fronteggiare le situazioni dopo aver pianificato un’opportuna strategia. Newman [1979] invece pone la sua attenzione sullo stile di coping che a suo avviso è personale, quindi unico per ogni soggetto e fortemente legato allo stile che poi verrà utilizzato nella fase post adolescenziale. Infine secondo lo stesso Newman [1979] la maturazione dell’individuo nella fase adulta è in rapporto con la capacità dell’adolescente di sperimentare e far fronte ai compiti di sviluppo in adolescenza.

## **2.4 La riorganizzazione dell’identità**

L’adolescenza, come abbiamo già visto, è caratterizzata da molti cambiamenti come del resto lo sono anche infanzia e adultità. La specificità dei cambiamenti adolescenziali risiede nel fatto che le modificazioni sono profonde e pervasive, avvengono in un contesto di consapevolezza dell’adolescente di quanto gli sta accadendo e rispetto all’età adulta sono rapidi, ovvero avvengono in un arco temporale molto breve. Questi numerosi cambiamenti profondi, rapidi e irreversibili pongono la necessità di una vera e propria riorganizzazione del sistema di sé, di una rielaborazione dell’identità personale dell’adolescente, ovvero dell’insieme di pensieri, rappresentazioni, emozioni riguardanti se stessi e della funzione di permettere alla persona di sentirsi se stessa nonostante i cambiamenti. Numerosi studiosi hanno analizzato i processi di costruzione dell’identità in questo arco di vita: il più importante è sicuramente Erikson [1968].

Questo autore ha concepito la vita come una successione di otto stadi, ognuno rappresentato da un “conflitto vitale” che può aver esito adattivo o meno. Egli evidenzia

come l'adolescenza coincida con il quinto stadio della vita e sia un momento di conflitto tra identità e confusione dei ruoli: secondo la prospettiva dello studioso tedesco infatti, l'adolescenza è un periodo di moratoria psicosociale, cioè come un tempo di attesa che la società accorda all'individuo perché possa attivamente esplorare e cercare una sua collocazione all'interno del contesto sociale di appartenenza. L'esito positivo del conflitto vitale è costituito appunto dalla formazione dell'identità, che consiste nel superamento delle identificazioni infantili: tale processo comporta dei distacchi, rinunce non facili da gestire per il ragazzo ed è per questo motivo che Erikson afferma che la formazione dell'identità passa necessariamente attraverso una crisi costruttiva, ma dolorosa.

Lo psicologo clinico Marcia ha dedicato gran parte della sua carriera a studiare il processo di costruzione dell'identità nell'adolescenza tentando, per mezzo della ricerca empirica, di confermare la validità e l'utilità operativa del costrutto d'identità definito da Erikson. La definizione che Marcia assume, infatti, deriva direttamente dalla teoria di Erikson: l'identità si riferisce al sentimento coerente del proprio significato, per sé e per gli altri, nel contesto sociale; il sentimento di identità implica una continuità dell'individuo con il proprio passato, un presente personalmente significativo, un orientamento preciso anche se non imm modificabile per il futuro. Anche Marcia, come Erikson, considera l'adolescenza come un periodo in cui i giovani esperiscono una crisi d'identità che risolvono facendo scelte impegnative per il proprio futuro in una molteplicità di ambiti. Sin dall'inizio dei suoi studi, Marcia si rese conto che la dicotomia eriksonianiana "identità vs diffusione dell'identità" non poteva cogliere in modo adeguato la molteplicità degli stili con cui i soggetti intervistati descrivevano se stessi. L'osservazione delle diverse modalità con cui gli individui studiati, tutti soggetti verso la fine dell'adolescenza, affrontavano il problema dell'identità, indusse Marcia a postulare quattro stati dell'identità, cioè quattro modalità di affrontare il dilemma dell'identità-diffusione dell'identità.

Nella sua teoria vengono ritenuti cruciali due processi: la crisi (o esplorazione) e l'impegno. Con il primo termine Marcia si riferisce alla capacità di indagare ed esplorare diverse direzioni di crescita e di valori; per impegno invece si intende la scelta tra le varie alternative disponibili nei vari ambiti vitali. La tabella qui sotto indica i quattro stati di identità che sono stati individuati sulla base dei due criteri interdipendenti dell'esplorazione e dell'impegno.

Tabella 8: Il modello degli stati di identità secondo Marcia

<b>Variabili</b>	<b>Diffusione dell'identità</b>	<b>Blocco dell'identità</b>	<b>Moratorium</b>	<b>Acquisizione dell'identità</b>
Esplorazione	Superficiale	Assente	Presente	Svolto in passato
Impegno	Assente	Presente	Non definito	Presente

(fonte: Palmonari, 1997, pag. 58)

L'adolescente che si trova in uno stato di diffusione dell'identità ha messo in atto vari tentativi di esplorazione, ma comportandosi sempre in modo superficiale; chi invece è in uno stato di blocco dell'identità, secondo l'autore, è fortemente impegnato in determinati ambiti (professionale, ideologico, religioso..) ma non ha messo in pratica nessuna esplorazione delle alternative possibili. Chi ha acquisito l'identità ha esplorato in modo significativo le alternative presenti in diversi ambiti vitali ed ha assunto impegni seri; infine il moratorium è la situazione per cui l'adolescente esplora con molta intensità e partecipazione, ma non assume ancora degli impegni precisi [Palmonari, 1997].

Infine, la prospettiva offerta da Bruner [1995, 1998] tiene in considerazione l'importanza dei codici culturali quali punti di riferimento per la storia personale di ogni individuo. A differenza degli altri due autori sopraccitati egli sottolinea la fondamentale presenza dell'Altro nella costruzione di sé e nell'intero progetto esistenziale del singolo. Afferma infatti Bruner che "la costruzione del Sé è prepotentemente influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di se stesso, ma dalle interpretazione che gli altri propongono di questa sua visione" [Bruner 1995, pag. 134].

## **2.5 Le relazioni tra pari**

Il rapporto con i coetanei diventa in adolescenza particolarmente sentito e assume una grande importanza, in quanto aiuta a far fronte alla fatica di crescere, condividendo attività, emozioni, pensieri; scoprire uno spazio di autonomia dal mondo degli adulti, con il gusto dell'esplorazione e della ricerca condivisa. I gruppi amicali hanno una funzione ricreativa ma soprattutto consolidano gli apprendimenti di natura sociale, come gli sforzi per entrare a far parte di un gruppo, le dinamiche all'interno di esso e del contesto sociale in generale (scuola, contesti extrascuola, ambiti sportivi..).

Il gruppo amicale, infatti, viene vissuto come un sostegno strumentale ed emotivo in grado di incidere nella costruzione della propria reputazione e della propria visibilità sociale. Il rapporto con i coetanei rappresenta un'esperienza significativa che accompagna tutto il processo di crescita, ma le modalità di stare insieme si modificano nel corso dello sviluppo in relazione a fattori sia di ordine personale sia di contesto [Dunphy, 1963; Newman, 1979; Brown, Eicher e Petrie, 1986].

Con l'inizio della scuola secondaria di primo grado oltre all'adesione a gruppi organizzati con finalità socioeducative, gli adolescenti sperimentano modalità di aggregazione spontanea; intrattengono cioè rapporti interpersonali, generalmente a piccoli nuclei, che si alimentano attraverso iniziative gestite al di fuori del controllo di figure adulte. Sono i cosiddetti gruppi informali, ovvero aggregazioni di adolescenti che non perseguono attività specifiche; la coesione del gruppo si fonda sull'intensità della relazione e della comunicazione tra i vari membri e sulla condivisione del tempo libero, del divertimento, dell'impegno nei confronti della realtà. Questi gruppi informali (le cosiddette "compagnie") hanno una composizione abbastanza omogenea per quanto riguarda la provenienza sociali, la condizione scolastica, il linguaggio, le modalità di interazione, il look esteriore e gli stili di comportamento.

Per gruppi formali, invece, si intendono quelle attività di carattere sportivo, religioso, socioeducativo, culturale, politico promosse all'interno di movimenti o associazioni e frequentate da ragazzi o ragazze della stessa età. Sono accomunati dal richiamo esplicito a precisi valori di riferimento e dalla condivisione dell'impegno a svolgere attività concrete; essi prevedono la partecipazione di figure adulte (educatori, allenatori..) alla vita del gruppo, i quali garantiscono la continuità dello sforzo di perseguire gli scopi sociali.

Dai dati di ricerca risulta che più del 90% degli adolescenti individua come riferimento significativo del proprio processo di crescita la partecipazione ad uno specifico gruppo formale o informale di coetanei, alla cui frequentazione dedica parte del tempo quotidianamente disponibile.

## **2.6 Adolescenza e migrazione**

Gli adolescenti, per crescere, devono avventurarsi in regioni sconosciute, siano esse specificamente mentali o di natura geografica. Gli adolescenti, come abbiamo visto

precedentemente, si muovono nello spazio reale in modo sordinato proprio perché i loro movimenti interiori sono della medesima natura: inciampano, si perdono, si attardano, si urtano, si spingono, si immobilizzano. Si tratta di movimenti del processo mentale scomposto che sta compendosi dentro al loro mondo psichico [Berto, Scalari 2005]. Questo è valido per tutti gli adolescenti, ma in coloro che hanno migrato da un paese ad un altro subentrano altre difficoltà.

Il fenomeno migratorio italiano, come abbiamo visto nel capitolo 1, non è possibile definirlo passeggero e contingente, ma è necessario analizzarlo come presenza strutturale che influenza profondamente la società di accoglienza, in termini di pensiero, pratiche e atteggiamenti. Dal punto di vista del migrante, Hertz [1981] e Schimmenti [2001] sostengono che l'esperienza migratoria sia caratterizzata da una serie di fasi, alcune delle quali sono le seguenti:

- fase di impatto (*impact*) nella nuova realtà, dove l'individuo sperimenta un periodo di euforia iniziale dovuta al senso di libertà raggiunta con la nuova condizione;
- una di ripercussione (*rebound*), caratterizzata da sentimenti di rabbia, scontentezza e delusione diffusa;
- una fase di *coping*, ovvero di reazione alle difficoltà incontrate;
- una di regressione e ricarica emotiva che si realizza attraverso contatti simbolici con il paese natale.

La forte presenza nel nostro paese di minori stranieri, che registra negli ultimi anni un incremento sempre maggiore (cfr. cap. 1), rappresenta un importante fattore di cambiamento nei progetti migratori degli stranieri, nel senso di una maggiore stabilizzazione, poiché l'arrivo o la nascita di bambini e la ricomposizione (o nuova costruzione) delle famiglie suggeriscono progetti di vita a lungo termine, che si fondano sulla continuità, la stabilità e la ricerca di nuove radici.

Nei processi di acculturazione di cui sono protagonisti tutti i migranti non si verifica infatti, un adattamento passivo alla situazione prodotta dalle nuove influenze culturali, bensì un riadattamento creativo reso possibile dalla capacità dell'essere umano di mediare, adattarsi e stare in relazione con gli altri. Questo processo non è uguale per tutti, in particolare modo si possono notare sostanziali differenze tra l'atteggiamento degli adulti, quello dei bambini e degli adolescenti. Se per l'adulto emigrare significa, infatti, lasciare le proprie abitudini, la propria terra, le memorie, gli affetti, abbandonando luoghi e tempi familiari, per il bambino il processo migratorio risulta ancora più problematico, incerto e

sofferente. I bambini, infatti, non hanno deciso di migrare ma vengono spesso coinvolti in questo progetto familiare senza esserne responsabili; portano il peso di questa scelta che si traduce in fatica, da aggiungere alle già numerose sfide e compiti di sviluppo comuni ai coetanei autoctoni [Villano, 2005]. Secondo Losi [2000], la sofferenza varia a seconda dell'età: i bambini più piccoli infatti, subiscono maggiormente le reazioni dei genitori, in quanto hanno un ricordo meno nitido del paese, delle abitudini originali e non riescono a fronteggiare e riconoscere chiaramente la nuova appartenenza. Non è così per i ragazzini più grandi: essi sono in grado di avvertire il passaggio e il cambiamento dal "prima" all'attuale condizione di vita. Più il bambino avrà assimilato elementi culturali e valoriali del paese d'origine, più percepirà con forza le differenze e le opposizioni tra i due sistemi di riferimento (abitudini, usi e costumi, comportamenti diversi).

L'esperienza migratoria nei minori comporta la perdita delle proprie radici e la conseguente crisi d'identità, dovuta al cambiamento dei punti di riferimento sociali e culturali con cui identificarsi. Come sostiene Erikson [1968], la fiducia primaria, l'autonomia e l'apertura verso il mondo circostante sono i presupposti per la formazione di un'identità positiva; il problema che può sorgere nei minori migranti è che, al normale momento di crisi che precede l'acquisizione dell'identità, egli debba aggiungere le difficoltà, i limiti e le incertezze che accompagnano la condizione di migrante.

## **2.7 La specificità degli adolescenti migranti**

Nell'adolescente immigrato la fatica di integrare due differenti mondi culturali si aggiunge al complesso compito di dover gestire il passaggio dall'infanzia alla maturità. Attraverso il rifiuto di modelli di comportamento e norme genitoriali, l'adolescente rivendica un'autonomia di scelta e un maggior controllo sulla propria vita. Tutto ciò lo porta a desiderare di allontanarsi dal nucleo familiare alla ricerca di nuovi modelli e nuovi punti di riferimento con i quali identificarsi e ai quali uniformarsi. Egli si scontra, tuttavia, con l'assenza di coincidenza tra ciò che è stato appreso dai genitori e i contenuti offerti dalla realtà esterna. Nella famiglia immigrata tale scarto è ancora più marcato a causa del cambiamento di contesti tradizionali, modelli, schemi e tipologie educative [Gozzoli e Regalia, 2005]

L'adolescente immigrato, a differenza dell'autoctono, si trova a dover affrontare una situazione di conflittualità con i propri genitori in una società della quale questi ultimi



non sono i rappresentanti. E non solo in questo ambito ci sono complicazioni; infatti, se da una parte gli adolescenti immigrati condividono con i compagni italiani bisogni ed esigenze, compiti di sviluppo e ritmi di crescita, dall'altra parte l'esperienza migratoria li porta ad affrontare sfide specifiche, quali l'apprendimento di una lingua nuova, la riorganizzazione degli spazi e dei tempi quotidiani, la comprensione di regole sociali nuove e la definizione di una specifica identità etnica [Villano, 2005; Villano e Zani, 2007]

## **2.8 La costruzione dell'identità etnica nell'adolescente straniero**

### *2.8.1 I precursori etnici*

L'identità etnica si riferisce in generale a un senso di sé in termini di appartenenza ad un particolare gruppo etnico [Villano, 2005]. Essa include differenti aspetti, quali l'identificazione con tale gruppo, il sentimento di appartenenza, la percezione di condividere valori e atteggiamenti con i membri del gruppo.

Sebbene l'identità etnica si consolidi nell'adolescenza, alcuni studiosi hanno individuato delle componenti che possono essere identificate come precursori e sono già presenti durante l'infanzia [Aboud, 1987; Rotherdam, Phinney, 1987; Bernal et al, 1990; Phinney, 1990]. Questi precursori sono:

- la categorizzazione etnica, ovvero la capacità del bambino di comprendere che esistono differenti gruppi etnici, ognuno dei quali possiede caratteristiche diverse;
- l'identificazione etnica, ossia la capacità di identificarsi con il proprio gruppo etnico, che si fonda sulla percezione di possedere caratteristiche fisiche, psicologiche o sociali che specificano contemporaneamente sia se stessi che il gruppo al quale si appartiene;
- la costanza etnica, si riferisce alla consapevolezza del bambino di considerare sia la propria appartenenza, sia quella dei genitori come un attributo stabile nel tempo. Questa dimensione, secondo gli studiosi, si formerebbe durante il processo di socializzazione [Bastianoni, Villano, 2002];
- la pratica e la conoscenza degli usi e dei comportamenti etnici;
- la preferenza nei confronti del proprio gruppo e gli atteggiamenti verso gli altri gruppi etnici. A questo proposito è importante accennare al fatto che gli individui tendono a valutare in modo generalmente positivo il proprio gruppo etnico

(preferenza etnica o favoritismo *in-group*) [Tajfel, 1971] e a mettere in atto atteggiamenti negativi verso gli altri gruppi etnici (pregiudizio etnico) [Aboud, 1987].

Come afferma questa studiosa gli atteggiamenti etnici sono costituiti da tre componenti principali: una cognitiva, rappresentata dalle credenze relative a un particolare gruppo etnico, che può essere proprio nel caso della preferenza etnica, oppure un altro gruppo, nel caso del pregiudizio. Una affettiva, costituita dall'insieme di sentimenti ed emozioni suscitate dall'etnicità propria e altrui. Infine, una componente comportamentale, che riguarda i comportamenti e le azioni che vengono adottate in relazione all'appartenenza etnica di un individuo. Ad esempio la preferenza etnica si può manifestare attraverso percezioni e stereotipi positivi del proprio gruppo (componente cognitiva), sentimenti positivi verso l'in-group e comportamenti a favore di esso (ad esempio, azioni di solidarietà verso gli altri membri del gruppo).

### *2.8.2 Gli elementi che alimentano il disagio identitario*

Nel 1997 il Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza ha analizzato le migrazioni internazionali e i programmi di accoglienza e integrazione attuati dai paesi ospitanti, indicando tre aspetti che alimenterebbero il disagio identitario del minore straniero:

- assenza o eccesso di visibilità. La costruzione dell'identità etnica del minore straniero avviene spesso all'interno di una società che tiene scarsamente conto della sua presenza e dei suoi interessi. Egli si trova perciò ad essere una presenza invisibile dal punto di vista dei diritti, ma contemporaneamente è visibile perché ha un colore di pelle differente, parla una lingua diversa o professa una religione particolare. Il minore straniero si trova a vivere in contesti molto differenti non solo dal punto di vista culturale, ma anche per altri aspetti - ad esempio gusti, atteggiamenti, valori - spesso scarsamente considerati in famiglia, ma di estremo valore per la realtà attuale. Questa situazione paradossale può creare delle fratture identitarie in quanto il soggetto adotta comportamenti diffusi nel tentativo di colmare le differenze percepite.

- L'obbligo migratorio. Come abbiamo già sottolineato in precedenza, l'esperienza migratoria, la maggior parte delle volte, è subita dai minori e la ridotta autonomia di scelta per il futuro, le difficoltà di inserimento e tutti i rischi legati all'immigrazione non possono che alimentare il già profondo senso di disagio e lacerazione dell'identità.
- Il terremoto identitario. L'impatto con la cultura dominante spesso provoca veri e propri sconvolgimenti identitari, con esiti a volte devastanti. Il percorso è quindi tortuoso, soprattutto quando le distanze culturali sono più rilevanti e i riferimenti non sono più quelli di sempre. Un ulteriore rischio, infatti, è quello della perdita delle basi sicure del Sé, attraverso cui il soggetto costruisce i suoi universi mentali e affettivi [Villano, 2005].

## 2.9 I bisogni e le difficoltà dei minori ricongiunti

L'adolescente straniero, sia esso nato in Italia o altrove e poi cresciuto in questo contesto, non ha radici in un unico posto; egli percepisce che una parte di sé è legata alla cornice culturale della propria famiglia e un'altra alla cornice culturale del paese in cui vive [Favaro, 2002]. In questo quadro di duplice appartenenza risultano amplificati alcuni bisogni tipici adolescenziali quali:

- il bisogno di trovare un senso, ossia costruire un frame di riferimento in cui collocare i propri pensieri e azioni;
- il bisogno di riconoscimento, essere riconosciuto in quanto individuo dotato di una propria unicità e singolarità facente parte della società. In questo caso infatti, il senso di estraneità che l'adolescente prova nei confronti di un ambiente che sente in qualche maniera formato e consolidato senza il suo apporto, non può che aumentare il suo stato di disagio.
- Il bisogno di "rammemorazione", ovvero riconciliarsi con il passato per proiettarsi verso il futuro;
- il bisogno d'inserirsi nella società e trovare il proprio posto nel contesto sociale acquisendo uno status definitivo. [Favaro, Napoli, 2002]

Le difficoltà connesse al mancato soddisfacimento dei suddetti bisogni e in generale derivanti dallo status di migrante sono di svariata natura, ma prepotentemente emergono due temi di grande rilevanza: la *separazione* e la *nostalgia*. In questo caso ci riferiamo ai

ragazzi per cui uno dei due genitori, in prevalenza il padre, ha lasciato la terra d'origine per trasferirsi in un paese straniero con la prospettiva di un futuro ricongiungimento. La lontananza dai genitori è sempre causa di sofferenza per un bambino, al di là della presenza di familiari sostitutivi più o meno affettuosi, e determina spesso un vissuto di rabbia che trova varie modalità d'espressione: la rabbia del vissuto di abbandono, la rabbia conseguente a una serie di aspettative che non hanno trovato conferma al momento del ricongiungimento familiare.

Quest'ultimo elemento appare particolarmente significativo: la separazione con la prospettiva di un ricongiungimento futuro alimenta il processo di idealizzazione delle figure genitoriali; le aspettative con le quali il bambino e l'adolescente incontra il genitore e inizia la sua nuova vita nel paese ospitante sono talmente elevate e lontane dalla realtà che basta poco per infrangerle. Spesso, ad esempio, il genitore invia in patria somme di denaro guadagnate durante il suo lavoro nel paese straniero, somme che se per noi possono sembrare a volte irrisorie, nel paese natale possono apparire come ricchezze. E' facile quindi per il ragazzo ipotizzare che il genitore conduca una vita agiata. Con tali premesse è facile far scattare una grande rabbia nel ragazzino che ritrova il genitore dopo anni di separazione, come se il genitore mancasse di una tacita promessa, ossia quella di compensare il vuoto creatosi in seguito alla sua partenza [Favaro, Napoli, 2002].

Anche per il genitore il ricongiungimento è una fonte di grande stress, in quanto si ritrova dopo anni, a dover convivere con la sua famiglia invece che in solitudine o insieme ad altri connazionali; secondariamente il sopraggiungere di inevitabili problemi economici, provocati dall'ampliamento della famiglia, fanno scaturire grandi frustrazioni e preoccupazioni legate alle modalità per "sbarcare il lunario". Ci occuperemo più avanti delle ripercussioni di questi problemi di carattere economico sul figlio adolescente.

La delusione del presente porta quasi sempre ad un sentimento nostalgico: la nostalgia è presente, infatti, in tutti coloro che hanno lasciato affetti e ricordi, amici e parenti a cui erano legati nella terra d'origine. Questa nostalgia assume anch'essa sfumature differenti:

- c'è la nostalgia per gli affetti lasciati che non è accompagnata da un desiderio di ritornare, ma dalla percezione di non aver potuto scegliere il proprio presente;
- nostalgia accompagnata dal desiderio, invece, di poter ritornare nel paese natio, alimentato dalle difficoltà di integrazione che il ragazzo incontra nel nuovo paese;

- c'è infine, la nostalgia e il desiderio di tornare che non nasce da una difficoltà di integrazione, ma dal senso di transitorietà della situazione migratoria trasmesso dai genitori. In alcuni di questi ragazzi il desiderio di tornare e la sensazione di non poter decidere in merito al proprio futuro è talmente forte da diventare motivo di conflitto coi genitori. [Favaro, Napoli, 2002]

Un'altra difficoltà importante molto sentita dagli adolescenti immigrati è quella dell'adeguamento agli standard di vita italiani. Molte famiglie, infatti, sono in condizione economica molto precaria e spesso devono chiedere sostegno al servizio sociale del comune di residenza e/o al centro di ascolto fornito dalla Caritas parrocchiale di molti paesi: questa situazione è per molti motivo di vergogna e frustrazione. Se infatti, al paese d'origine la povertà o era la condizione condivisa da tutti, oppure si riusciva a vivere dignitosamente, in Occidente è una macchia infamante e vergognosa che bisogna lavare di dosso il più presto possibile, a qualsiasi prezzo. Anche i figli non possono sottrarsi a questa logica [Hamza Piccardo, 2000]. Vedere i coetanei sfoggiare telefonini, vestiti alla moda e griffati, spendere denaro per comprare futili oggetti, aumenta il senso di disagio e di inadeguatezza per la nuova realtà. Molti ragazzini cercano a fatica di procurarsi i medesimi oggetti omologanti posseduti dai compagni, per riuscire ad essere accettati nel gruppo dei pari. A volte tali oggetti vengono reperiti grazie a traffici illeciti o sono frutto di piccoli furti, altre volte si sacrificano i bisogni primari della famiglia per soddisfare queste voglie.

### *2.9.1 Lo scontro coi valori familiari*

Un'altra grande difficoltà che devono affrontare gli adolescenti immigrati è la presenza di una dicotomia irrisolta fra i valori familiari, della cultura di provenienza e quelli della società ospitante; tutto questo può ripercuotersi sul vissuto dei giovani in vari modi:

- oscillazione tra i valori (pendolarismo culturale): l'adolescente immigrato interiorizza, in maniera più o meno armonica, i valori delle due culture facendo riferimento ad essi a seconda delle diverse sfere esistenziali che si trova ad affrontare.
- Accettazione passiva dei valori: in questo caso ci si riferisce ad adolescenti che si sentono al margine di entrambe le identità culturali e affermano di viverle passivamente.

- Identità negativa: vi è un rifiuto particolarmente aggressivo della cultura d'origine e un'opposizione forte all'autorità e ai modelli educativi della famiglia.
- Mimetismo (iperadattamento): sono giovani immigrati che pur rifiutando, come nella modalità dell'identità negativa, le proprie radici identitarie, non manifestano sentimenti di aggressività. In queste persone prevale il tentativo di assimilarsi ai compagni, ignorando semplicemente le proprie origini e approvando tutto ciò che la nuova società propina [Villano, 2005].

Come sottolinea Villano [2005], infatti, le maggiori tensioni fra genitori e figli sono proprio causate da due ordini di fattori (entrambi però riguardanti l'ambito morale):

- dalla mancanza di congruenza tra i valori della famiglia immigrata, spesso portatrice di valori tradizionali e quelli veicolati dalla scuola, che di solito riflette le norme dominanti della società ospitante;
- dal rafforzamento all'interno della famiglia di valori considerati tradizionali, per esempio molte donne in patria non portavano il velo per coprire il capo, mentre lo utilizzano nella nuova società.

Il sentimento prevalente che molte famiglie immigrate sentono è la minaccia nei confronti della loro morale e di conseguenza di tutta la loro cultura. Per esempio i figli possono manifestare il desiderio di esprimersi come i coetanei autoctoni, cercando di adeguarsi ed imitare i ruoli sessuali, valori morali, libertà individuali e questo porta inevitabilmente a scontri generazionali. Il dialogo con i figli adolescenti, problematico in ogni famiglia, nei contesti immigrati si realizza in modo molto complesso, nel quale l'autorità genitoriale risulta spesso indebolita, principalmente a causa del modello culturale europeo, un modello familiare in cui sono enfatizzate le dimensioni dell'individualità, dell'autonomia personale e della privacy, e che rende i figli sempre meno recettivi ai valori su cui i genitori fondano la loro autorità [Nanni, 1996]. Essendo quindi maggiormente influenzati dalla cultura del paese ospitante, gli adolescenti immigrati possono giungere a metter in dubbio la morale paterna, soprattutto in quelle famiglie dove vige il sistema tradizionale patriarcale, basato sul principio di autorità e sulla stretta interdipendenza dei membri. [Villano, 2005]

Un altro fattore che può far scaturire conflitti nelle famiglie immigrate è il fatto che i giovani si adattano con maggior rapidità ai cambiamenti, siano essi di natura sociale, industriale, tecnologica o economica. Adulti e giovani, infatti, hanno una percezione diversa del progetto migratorio e dello stile di vita che adottano. I primi, soprattutto se

hanno abbandonato il proprio paese per motivi economici, percepiscono l'esperienza migratoria come un evento temporaneo. La speranza di tornare nel paese nativo rende gli adulti più perseveranti dei giovani nel mantenere tradizioni, stili di vita e a considerare la famiglia come il centro della propria esistenza [Markova, 1993]. I giovani, invece, godono di maggiori opportunità dal punto di vista dell'integrazione, in quanto sia la scuola che il gruppo dei pari li espongono maggiormente alla nuova cultura.

Un ulteriore elemento da non trascurare sono le differenze cognitive tra adulti e adolescenti [Markova, 1993] che mettono in luce il fatto che in età più avanzata l'apprendimento di una nuova lingua e l'adattamento a una nuova cultura sono cognitivamente più onerosi e difficili che per un giovane. Ne è dimostrazione il fatto che le seconde generazioni crescono molto più integrate nella cultura ospitante rispetto alle prime; ciò è particolarmente rilevante se si analizzano i comportamenti, l'abbigliamento, lo stile di vita [Rosenthal, 1984].

### *2.9.2 Il problema della lingua*

Un altro ordine di problemi riguarda la conoscenza della lingua italiana, una difficoltà di primaria importanza per i minori che giungono nel nostro paese, soprattutto per gli adolescenti che hanno iniziato il loro percorso scolastico in patria. Il primo passaggio, infatti, per attivare la comunicazione e le relazioni sociali è proprio la lingua e per gli immigrati diventa uno strumento indispensabile per la conoscenza e l'integrazione nella nuova realtà.

Il linguaggio non comprende solo parole e concetti, ma è composto da proverbi, detti popolari, simboli ricchi di significati emotivi. La famiglia spesso esercita pressioni affinché si mantenga la lingua d'origine come segno del legame e del mantenimento delle radici culturali proprie: la perdita della lingua è sinonimo infatti di perdita d'identità [Villano e Zani, 2004]. Spesso però i figli avvertono il bisogno di utilizzare la lingua del nuovo paese per agevolare l'accettazione da parte dei pari autoctoni.

A conclusione di questo capitolo possiamo affermare che le sfide che devono affrontare gli adolescenti stranieri sono molteplici e possono essere riassunte come segue:

- la gestione delle separazioni
- l'ambivalenza del viaggio
- la vita nel contesto familiare;

- la definizione/ridefinizione dei ruoli e dei legami familiari
- la comprensione linguistica
- le relazioni con i pari;
- l'utilizzo degli spazi e dei servizi del territorio
- gli episodi di discriminazione
- la gestione della propria differenza
- la gestione della solitudine e del disagio
- la gestione delle aspettative
- definizione/ridefinizione della propria identità [[www.minguzzi.provincia.bologna.it](http://www.minguzzi.provincia.bologna.it)]



## CAPITOLO 3 - IL CONFLITTO ETNICO

### 3.1 Premessa

Come abbiamo sottolineato nel capitolo 1, la diffusione dei flussi migratori, unitamente all'aumento delle possibilità di mobilità e di comunicazione connesse alla globalizzazione, hanno determinato la compresenza di gruppi etnici differenti in territori precedentemente omogenei, portando le società contemporanee a trasformarsi gradualmente in realtà multietniche e multiculturali. Questioni sul piano economico, politico, sociale e culturale si intrecciano dando vita a un lungo processo il cui esito finale è la creazione di una società multietnica nella quale la convivenza pacifica e l'irriducibilità delle diversità vengono individuate come valori fondanti, anche se spesso non facili da attuare [Inguglia e Lo Coco, 2004].

In questo capitolo cercheremo di analizzare la complessità e le implicazioni dei conflitti e nello specifico del conflitto etnico. Se, infatti, le incomprensioni, gli scontri, in generale il conflitto è un fenomeno così frequente, esso diventa ancora più probabile quando le parti in gioco si percepiscono come differenti. Secondo una credenza del pensare comune, infatti, sembra naturale che due persone (o due gruppi) diverse per qualche attributo si scontrino, perché è proprio alla loro diversità che si deve far risalire o imputare la difficoltà di comunicazione reciproca e il raggiungimento di modalità relazionali positive. Quando questa diversità poi, è legata all'appartenenza etnica, coinvolge variabili che vanno dalla lingua parlata alla religione praticata, dallo stile di vita al sistema di valori adottato. In questo contesto, le differenze percepite tra le parti si moltiplicano e ciò rende ancora più probabile la nascita e l'alimentarsi di incomprensioni e scontri [Inguglia e Lo Coco, 2004].

Cercheremo di comprendere la specificità del conflitto etnico, focalizzandoci prima di tutto sul costrutto di conflitto e successivamente su quello di etnia.

## 3.2 Il conflitto

I conflitti vengono visti, nella maggior parte dei casi, come qualcosa di fastidioso, minaccioso, distruttivo e doloroso. Conformemente a ciò, la maggior parte delle persone tenta di evitarli. Quando questo non è possibile e il conflitto deve essere risolto, il litigio si inasprisce spesso fino ad arrivare a insulti personali e/o a una estenuante lotta per il potere. Una lite di questo tipo conferma e consolida l'atteggiamento finora negativo nei confronti dei conflitti. D'altra parte a quasi tutti appare chiaro che i conflitti ci saranno sempre. Un mondo senza conflitti è un'utopia avulsa dalla realtà. Per questo motivo i conflitti dovrebbero essere considerati in un altro e più adeguato modo: i conflitti sono un segnale importante di qualcosa che non va più e che deve essere modificato, una opportunità per sviluppare e migliorare i rapporti reciproci. E' il modo in cui il conflitto viene affrontato a stabilire se questa opportunità venga colta o no [Besemer, 1999].

### 3.2.1 Cos'è il conflitto

A questo proposito analizziamo le definizioni fornite da due dizionari della lingua italiana del termine "conflitto" paragonato a quello di "guerra":

- Lo Zingarelli (1997, pagg. 412 e 803) definisce il conflitto "scontro di armati, combattimento". La spiegazione di guerra che viene fornita è invece "situazione giuridica esistente tra Stati in cui ciascuno di essi può esercitare violenza contro il territorio, le persone e i beni dell'altro o degli altri Stati con l'osservanza delle norme di diritto internazionale"
- Il Devoto-Oli (2005, pagg. 325 e 643) tratta il conflitto come "battaglie, scontro, lotta; combattimento, guerra" e guerra come "lotta armata tra Stati o coalizioni per la risoluzione di una controversia internazionale più o meno direttamente motivata da veri o presunti (ma in ogni caso parziali) conflitti di interessi ideologici ed economici, non ammessa dalla coscienza giuridica moderna".

Stando a questi significati il conflitto è un sottoprodotto della guerra. Di fatto non sembra che ci sia una vera distinzione semantica fra termini, e se questa distinzione esiste sembra quasi andare nel senso di una maggiore nobiltà della guerra (lotta invece di combattimento o contesa) rispetto al semplice conflitto. Se è vero che il dizionario rappresenta l'uso della lingua in un dato contesto spazio-temporale, va detto che sembra

rispecchiare abbastanza fedelmente il senso comune normalmente attribuito al conflitto: un senso comune che lo vede quasi unicamente sotto il profilo di minaccia, violenza, distruzione. Il conflitto è guerra, e in questa accezione non permette alcun uso costruttivo. Il conflitto viene pertanto *isolato*, in modo da non permettere alcuna forma di contagio, in modo da impedirgli di danneggiare. Peccato che questo atteggiamento risulti del tutto antieconomico e antiecológico. Il conflitto è in realtà un'esperienza comune, quotidiana e costante nella vita degli individui e dei gruppi. Allontanare il conflitto ne impedisce ogni forma di elaborazione positiva, collocandolo appunto nell'unico significato che gli viene attribuito, quello della guerra della sua accezione diabolica e distruttiva. Come sia stato possibile che un'esperienza comune e fondamentale della vita umana quale il conflitto sia stata condannata a significare unicamente guerra è un terreno di indagine che indubbiamente coinvolge l'educazione, la psicologia e i suoi metodi. [Novara, 2002]

Da queste osservazioni possiamo indicare col termine conflitto “un'azione o una situazione prodotta di azioni in cui vi è un contrasto, una incompatibilità, tra le intenzioni, le aspettative o i bisogni degli agenti” [Arielli, Scotto, 2003, p. 18].

Numerose sono le definizioni di conflitto, ma la maggior parte degli studiosi è comunque concorde nell'identificare una serie di condizioni la cui presenza è fondamentale per l'attivazione di un conflitto. Tali condizioni riguardano una divergenza tra le parti:

- circa l'utilizzo di risorse materiali, culturali o sociali;
- circa la distribuzione di risorse percepite come scarse o preziose;
- generata dalla presenza di condizioni di ambiguità. [Inguglia e Lo Coco, 2004]

### *3.2.2 Le componenti del conflitto e le sue tipologie*

In letteratura vengono distinte tre componenti essenziali in una formazione conflittuale:

- la contraddizione di base, creata dall'incompatibilità tra gli scopi degli attori (dimensione strutturale);
- il comportamento, ovvero l'insieme delle azioni osservabili con cui gli attori intendono condurre il conflitto (dimensione osservabile);
- gli atteggiamenti delle parti in conflitto, ovvero l'insieme delle percezioni, emozioni e disposizioni degli attori che determinano il comportamento e l'interpretazione

della situazione (dimensione soggettiva). [Galtung, 1996; Miall-Ramsbotham-Woodhouse, 1999]

Definiamo meglio il concetto di conflitto descrivendo come si costituisce in generale un'azione conflittuale, grazie all'interazione dell'agente stesso, l'azione e l'obiettivo.

- La prima tipologia di conflitto è definita “DIVERGENZA” in quanto gli obiettivi degli agenti, che dovrebbero essere coordinati e di tipo cooperativo, sono invece divergenti e differenti. Ciò che differenzia questa tipologia dalle altre che vedremo in seguito è che i due agenti si trovano in una situazione di cooperazione necessaria; l'attrito nasce dal fatto che la diversità di fini perseguiti si scontra con un presupposto di coordinazione delle proprie azioni.
- Nel conflitto del secondo tipo l'azione è rivolta verso un obiettivo esterno (una risorsa, una gratificazione, un oggetto) comune ai due (o più) attori. Questa tipologia è detta CONCORRENZA. E' importante precisare la peculiarità della concorrenza rispetto alla competizione: con il primo termine, infatti, ci si riferisce alla modalità messa in atto mirante allo sviluppo e al perfezionamento delle proprie qualità in vista dell'obiettivo. Nella competizione, invece, l'attore mira all'obiettivo tenendo continuamente in considerazione le azioni dell'altro, cercando di ostacolarne il raggiungimento dei propri scopi.
- Quando un agente dirige la sua azione contro un'azione dell'altro agente possiamo definirlo “OSTACOLAMENTO”, in quanto tende alla modificazione dell'azione di un altro agente, ed è conflittuale quando consiste nell'impedire all'altro il raggiungimento del suo obiettivo. Quando l'ostacolamento è reciproco, l'azione di uno è diretta all'azione dell'altro, la quale è diretta a sua volta alla prima. Un agente agisce in funzione di quello che l'altro fa (o di ciò che egli pensa l'altro farà), ma anche l'altro agisce in funzione di quello che il primo agente fa (di ciò che l'altro pensa questi farà).
- Nel quarto tipo di conflitto l'azione è diretta contro l'altro agente, non più alla sua azione, e può essere definita AGGRESSIONE. Questa azione conflittuale ha come scopo la modificazione dello stato o delle caratteristiche dell'agente colpito [Arielli, Scotto, 2003].

### 3.2.3 Stili di approccio al conflitto

In una situazione di conflitto tutte le parti in gioco hanno un potere. Lo esercitano adottando una strategia, più o meno consapevole, che dipende da quanto peso danno al proprio interesse e all'interesse dell'altro. Nella tabella 9 vengono evidenziati i diversi stili di comportamento in situazioni di conflitto a seconda del grado di considerazione dei propri interessi e di quelli dell'altro soggetto:

- fuga: evitare lo sviluppo del conflitto, non affrontare i problemi, non curandosi né di sé, né degli altri;
- adeguamento: accettare passivamente la decisione e la volontà dell'altro;
- imposizione: prevaricare l'altro orientando le sue scelte e relazioni;
- compromesso: cercare un accordo intermedio per ridurre gli svantaggi di entrambi, rinunciando parzialmente ai propri interessi;
- collaborazione: cercare un accordo che conduca entrambe le parti a raggiungere il proprio obiettivo, massimizzando gli esiti [Buccoliero, Maggi, 2005].

Tabella 9 : Stili di approccio al conflitto



(Fonte: E. Buccoliero, M. Maggi, 2005, pag. 289)

### 3.3. Il conflitto etnico: definizioni

Quando un conflitto coinvolge l'appartenenza etnica, allora sfocia in un conflitto "etnico". Vediamo di chiarire brevemente l'etimologia del termine etnia che deve essere fatta risalire all'epoca degli antichi greci e all'uso che essi facevano di *ethnos*. Ethnos corrispondeva a una categoria politica contrapposta a quella di polis: quest'ultimo aveva una connotazione individuante positiva e definiva la comunità omogenea per leggi e costumi, mentre ethnos designava sia i greci che non erano organizzati in villaggi, sia i "barbari", ovvero coloro che non parlavano la lingua greca [Fabietti, 2004].

Nella letteratura psicologica il termine gruppo etnico viene utilizzato per indicare "ogni insieme di persone che si definiscono tali e si sentono simili per alcuni attributi" [Rotheram e Phinney, 1987, p.11]. "Questi attributi possono essere di due tipi: quelli oggettivi, ovvero la comune discendenza o il colore della pelle oppure quelli soggettivi, come la credenza e la consapevolezza di essere una comunità e la volontà di perseguire scopi comuni" [Inguglia e Lo Coco, 2004, p. 12].

### 3.4 La specificità del conflitto etnico

La maggior parte degli studiosi utilizza questa espressione per riferirsi a quelle situazioni conflittuali che riguardano due o più gruppi etnici [Mays et al. 1998, Isajiw, 2000]. Il conflitto etnico si configura quindi come una situazione di incompatibilità percepita tra gli interessi di due o più parti, che tendono a definirsi come gruppi etnici [Isajiw, 2000].

Cotesta [1999] distingue diverse tipologie di conflitto etnico, sia in relazione al loro contenuto che alla loro forma:

- la prima dimensione di riferimento si riferisce all'oggetto della situazione conflittuale. L'autore distingue i conflitti con posta in gioco di tipo materiale da quelli con posta in gioco di tipo simbolico. Egli mette in evidenza come, se la risorsa contesa è l'identità stessa delle persone, "si tende alla squalificazione dell'altro, si mettono in evidenza gli aspetti negativi del nemico, la sua inferiorità morale, culturale, intellettuale, la sua indegnità" [Cotesta, 1995, p. 8]. Le cause materiali e simboliche si intrecciano influenzandosi reciprocamente: se, ad esempio, la posta in gioco è di tipo materiale

può capitare che ugualmente venga chiamata in gioco la dimensione simbolica, legata alla propria etnicità e al riconoscimento della propria specificità.

- La seconda dimensione riguarda la forma che il conflitto etnico assume, in base alla natura del livello di complessità sociale in cui ha luogo e degli attori che chiama in causa. Si parla di conflitti internazionali, quando coinvolgono due o più nazioni, oppure di etnonazionali quando all'interno di uno stesso Stato sono compresenti due o più gruppi etnici.

Secondo Cotesta [1999], i conflitti etnici in Italia possono essere ricondotti a due forme fondamentali; da un lato, le rivendicazioni di autonomia o di indipendenza da parte delle "antiche minoranze etniche" presenti nel paese; dall'altro, i conflitti tra la popolazione italiana e le "nuove minoranze", prodotti dall'immigrazione degli ultimi decenni. Una ricerca condotta da Cotesta [1995, 1999] evidenzia come anche in Italia il conflitto etnico stia diventando una questione centrale della vita politica e sociale.

Anche se la loro diffusione rimane circoscritta e non sembra crescere nel tempo, fenomeni di contrapposizione etnica possono essere osservati con una certa frequenza, coinvolgendo sia la popolazione autoctona contro i gruppi di immigrati, sia gli immigrati contro altri immigrati. Nel primo caso, ovvero scontri tra membri della società locale e immigrati, la posta in gioco è solitamente di tipo simbolico. La motivazione del conflitto contiene spesso riferimenti di tipo nazionalistico, religioso o etnico. Talvolta, a queste ragioni se ne legano altre che mirano all'accesso a risorse e beni materiali. Alla base degli atteggiamenti ostili degli autoctoni nei confronti degli immigrati sta la paura che essi possano compromettere la qualità della vita [Inguglia; Lo Coco, 2004]. I conflitti invece che coinvolgono esclusivamente gruppi di immigrati di diverse provenienze riguardano prevalentemente una posta in gioco di tipo materiale in una situazione di scarsità di risorse: l'alloggio o il lavoro. [Cotesta, 1999]

Nel lavoro di ricerca di questa tesi cercheremo di comprendere se anche nel conflitto tra gruppi di immigrati possono esserci cause di tipo simbolico, come ad esempio la stima, il rispetto e l'amicizia degli autoctoni.

### **3.5 Spiegazioni psicologiche del conflitto tra gruppi**

Il problema del conflitto intergruppi è stato collegato alle manifestazioni del pregiudizio e del favoritismo verso il proprio gruppo di appartenenza. La spiegazione di

questi fenomeni è stata affidata a modelli teorici, diversi fra loro, che dominano la letteratura e la ricerca in questo ambito [Speltini, Palmonari, 1999]. Si possono però rintracciare alcuni approcci principali, ognuno dei quali è stato oggetto di conferme empiriche, ma anche di smentite, di critiche e di revisioni.

#### a) La teoria del conflitto realistico

Sherif [1966] sostiene l'importanza di considerare insieme sia le proprietà dei gruppi sia le conseguenze e l'appartenenza di gruppo degli individui. Tra il 1948 e il 1952 egli compie delle ricerche in un campo estivo per ragazzi nel parco di Robbers Cave e giunge alle seguenti conclusioni:

- l'ostilità tra gruppi è determinata dalla competizione per il possesso di risorse materiali scarse e ambite;
- se due gruppi si danno obiettivi competitivi infatti, giungeranno rapidamente a un conflitto;
- in questa situazione si assiste a un aumento della stima per i membri del proprio gruppo e, contemporaneamente, a una maggiore avversione verso i membri dell'altro gruppo, che può arrivare fino all'aperta ostilità;
- il concorrere per una meta ambita produce effetti deleteri sulle relazioni intergruppi;
- anche in assenza di interessi contrapposti la gente tende a prediligere il proprio gruppo di appartenenza (*favoritismo ingroup*), mostrandosi ostile o non ben disposta nei riguardi dell'*outgroup*;
- se si pongono scopi superordinati ai due gruppi, ossia traguardi aventi un forte potere di richiamo per i componenti di ciascun gruppo ma impossibile da raggiungere se non con l'impegno di tutti, si giunge ad una riduzione dell'antagonismo fino a prefigurare una cooperazione reciproca;
- non è comunque sempre necessaria una situazione di competizione affinché si inneschi un conflitto [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

#### b) La teoria dell'identità sociale

Partendo proprio dall'ultimo punto della teoria precedente, diversi ricercatori hanno sostenuto che la semplice divisione in gruppo provoca di per sé una forte spinta alla competizione e all'ostilità reciproca. Tajfel [1971] partendo da questo presupposto mise a punto un modello divenuto noto come "paradigma dei gruppi minimi". In sostanza, nei suoi



esperimenti, venivano creati dei “gruppi” privi di struttura interna, di una storia, di una interazione faccia a faccia tra i componenti, di un sistema di regole al fine di individuare le condizioni minime atte a dar luogo a fenomeni di discriminazione nei confronti di un *outgroup*. Trattandosi di una situazione in cui i gruppi non avevano ragioni particolari per competere, ci si sarebbe potuto aspettare che i partecipanti avessero atteggiamenti più o meno equivalenti nei confronti del proprio e degli altri gruppi. I risultati, invece, misero in evidenza che i soggetti tendevano a favorire i componenti del proprio gruppo anche a costo di rinunciare al massimo profitto per l'*ingroup*. Come si spiega la condotta sistematicamente improntata al favoritismo nei confronti dell'*ingroup*?

Secondo la teoria dell'identità sociale di Tajfel e Turner [1979], la condizione necessaria, anche se non sufficiente, al verificarsi del suddetto fenomeno è la categorizzazione: con questo termine “si intende il processo secondo cui gli individui ordinano mentalmente il loro mondo sociale e riducono la quantità di informazioni con cui si confrontano” [Villano, 2003, p. 20]. In altre parole questo processo cognitivo permette di massimizzare le differenze esistenti tra *ingroup* e *outgroup* rendendo minime, al tempo stesso, le differenze presenti al loro interno. Per analizzare meglio il processo, Tajfel e Turner [1979] hanno preso in causa l'identità sociale, intendendo con essa quegli aspetti del concetto di sé che derivano dall'appartenenza ad uno o più gruppi sociali. Il punto di partenza di questi autori è che le persone preferiscono considerarsi in termini positivi piuttosto che negativi. Dal momento che il concetto che abbiamo di noi stessi discende in parte dai gruppi di cui siamo membri, ne deriva che saremo fortemente motivati a considerare tali gruppi in chiave positiva, per cui andremo alla continua ricerca di informazioni che permettano agli stessi di acquisire e mantenere una specificità positiva nei confronti dei gruppi esterni. La teoria sottolinea come i confronti sociali, lungi dall'essere obiettivi, siano contaminati dalla tendenza della persona ad andare a caccia di elementi che differenzino in positivo il gruppo di appartenenza. Questo pregiudizio a favore dell'*ingroup* getta le basi per l'insorgere dell'ostilità, dei comportamenti discriminatori e del conflitto intergruppi, tutte “armi” a nostra disposizione che permettono, attraverso la svalutazione dell'*outgroup*, di valorizzare implicitamente il nostro gruppo [Boca, Bocchiario, Scaffidi Abbate, 2003]. Per sintetizzare possiamo affermare che “nel tentativo di conquistare un'identità sociale positiva, gli individui finiscono spesso per piantare i semi del conflitto tra gruppi” [Smith, Mackie, 1995, p. 519]

### c) La teoria della deprivazione relativa

Secondo la teoria della deprivazione relativa, formalizzata per la prima volta in ambito sociologico da Davis [1959], indipendentemente dallo status sociale di cui gode il proprio gruppo, è il confronto con una fazione esterna ritenuta migliore che fa sperimentare uno stato di deprivazione relativa, ossia un'insoddisfazione riguardo alle condizioni di vita attuali [Runciman, 1966].

La ricerca ha individuato nel corso degli anni alcuni prerequisiti affinché si sperimenti lo stato di deprivazione relativa:

- il gruppo esterno deve essere affine a quello di appartenenza e possedere qualche caratteristica che si desidera, come la ricchezza o l'elevato status sociale;
- tale caratteristica deve ritenersi spettante di diritto anche al proprio gruppo;
- l'assenza della caratteristica desiderata deve ritenersi attribuibile a fattori esterni al gruppo più che a colpe dello stesso.

L'induzione di uno stato di deprivazione relativa dà luogo ad un aumento degli atteggiamenti pregiudiziali, dei comportamenti discriminatori e a vere e proprie forme di protesta nei confronti dell'outgroup. Questa teoria, però, non riesce a spiegare le cause che stanno alla base della mancanza di forme di protesta collettiva, in alcuni gruppi che sperimentano un costante stato di deprivazione relativa (si pensi ad esempio alle condizioni disagiate in cui versano molte persone immigrate alle periferie delle città, ma che tuttavia non si ribellano). Le spiegazioni plausibili di questo comportamento possono essere due:

- in un caso i soggetti potrebbero essere privi di un elevato grado di autoefficacia collettiva [Bandura, 1997], ossia non ritenere il proprio gruppo capace di scalzare l'outgroup dalla posizione di comando;
- in secondo luogo è anche possibile che in alcune società il peso della cultura, della religione e delle abitudini di vita imponga nei gruppi subordinati l'adesione a tacite norme di sottomissione magari in attesa di una ricompensa futura o da riscuotere su un piano diverso da quello del benessere materiale [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

### d) La teoria della frustrazione – aggressività

Per lungo tempo i ricercatori hanno sostenuto che il conflitto e il pregiudizio tra gruppi si originassero da eventi frustranti attuali o passati. Secondo Dollard e Miller [1939] infatti, le espressioni del pregiudizio sono legate al costrutto di frustrazione, intesa come il

risultato di un'interferenza con il soddisfacimento di un bisogno elementare. Nel momento in cui l'individuo non riesce ad appagare i propri bisogni si attiva per rimuovere la fonte dell'interferenza; quando ciò non si realizza, l'energia messa in moto si traduce in aggressività, che può essere diretta verso la fonte reale della frustrazione oppure spostata verso obiettivi sostitutivi. I bersagli generalmente scelti sono quelli verso i quali esistono meno inibizioni perché ritenuti più deboli o non in grado di reagire, come membri dei gruppi minoritari [Brown, 1995].

#### e) La teoria della categorizzazione di sé

Un altro modo attraverso cui gli psicologi sociali hanno cercato di spiegare la formazione di stereotipi e pregiudizi è attraverso la teoria della categorizzazione di sé [Turner, 1987]. In sintesi, l'obiettivo di tale teoria è quello di comprendere i processi attraverso i quali le persone categorizzano se stesse come appartenenti a categorie sociali ampie. Quando i soggetti compiono ciò, possono usare diversi livelli di astrazione:

- categorizzare se stessi come esseri umani (identità umana);
- categorizzare se stessi come membri di un gruppo (identità sociale);
- categorizzare se stessi come individui unici rispetto agli altri (identità personale).

La categorizzazione di sé e degli altri a livello intermedio accentua il carattere stereotipico del gruppo, nel senso che comporta un senso di omogeneità all'interno del gruppo: il senso del Noi ("Noi ci somigliamo perché apparteniamo a questo gruppo") [Villano, 2003]. Il comportamento sociale dipende dal livello di categorizzazione prescelto così come il processo di categorizzazione dipende dal contesto: in una determinata situazione sociale, infatti, vengono attivate esclusivamente le categorie ritenute più significative e salienti.

### **3.6 L'escalation del conflitto**

Tenendo in considerazione il fatto che le ricerche finora accennate si rifanno a situazioni di laboratorio, immaginiamo quanto possano essere amplificati questi processi nella realtà quotidiana dove il rapporto intergruppi si caratterizza spesso per una contrapposizione di interessi economici o per la presenza di antiche ruggini.

Vi sono alcune variabili che possono intervenire per alimentare la fiamma del conflitto: in primo luogo la scarsa comunicazione tra gruppi, spesso improntata all'uso

della minaccia, irrigidisce i soggetti nelle proprie posizioni, facendo credere loro che la controparte sia chiusa al dialogo, aggressiva e inaffidabile.

Un ulteriore fattore è quello della polarizzazione di gruppo, che consiste nell'accentuarsi della posizione iniziale del gruppo in seguito all'interazione intercorsa tra le persone che ne fanno parte [Moscovici e Zavalloni, 1969]. Questo fenomeno si verifica per due motivi: *a)* ogni persona apporta delle argomentazioni nuove che, unendosi a quelle già espresse da altri, forniscono ulteriori prove dell'esattezza dell'opinione di gruppo; *b)* ogni soggetto, per paura di essere escluso dal gruppo, tende ad adeguarsi alla norma interna per cui la sua opinione sarà simile a quella della maggioranza o addirittura più estrema.

Infine, in un clima così teso, la norma della reciprocità – secondo la quale bisogna restituire agli altri le concessioni fatteci – rivela tutto il suo potere distruttivo. Infatti, nel momento in cui si viene attaccati si ripagherà con la stessa moneta dando vita ad una spirale che in alcuni casi può rivelarsi tragica (escalation del conflitto) [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

### **3.7 Strategie di risoluzione del conflitto**

Tra le strategie messe a punto dai ricercatori, di seguito proporremo quelle che nel corso degli anni hanno raccolto il maggior numero di riscontri empirici, ossia la decategorizzazione, la ricategorizzazione e gli obiettivi superordinati. Queste tre strategie di sviluppano a partire dalle premesse teoriche racchiuse nell'ipotesi del contratto avanzata da Allport [1954]. Secondo questo autore l'interazione tra individui appartenenti a fazioni contrapposte conduce ad una netta riduzione del pregiudizio e dell'ostilità intergruppi. E' fondamentale dunque che i gruppi si avvicinino fisicamente l'un l'altro; fatto ciò bisognerà intervenire manipolando alcuni aspetti della situazione in modo da portare i soggetti a sviluppare una diversa percezione del gruppo esterno, possibilmente improntata a sentimenti di rispetto e fiducia reciproci [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

#### *3.7.1 La decategorizzazione*

Dal momento che in un conflitto intergruppi la caratteristica saliente è la categoria sociale d'appartenenza propria e altrui, rendendo questo aspetto meno rilevante si dovrebbe assistere ad una riduzione di stereotipi, pregiudizi e comportamenti negativi nei confronti di

altre persone, percepite come membri dell'outgroup rivale. Brewer e Miller affermano, nel loro "modello della decategorizzazione" che l'interazione a livello personale induce a soffermarsi sulle qualità individuali del soggetto che si ha dinanzi, ragion per cui un contatto ripetuto nel tempo con vari membri dell'outgroup dovrebbe portare ad una falsificazione delle credenze negative ad esso associate. Una prova sperimentale a sostegno del modello della decategorizzazione è stata fornita da Bettencourt e colleghi [Bettencourt et al, 1992]. Ripercorrendo il paradigma dei gruppi minimi, gli autori crearono in una prima fase dello studio due differenti gruppi sperimentali sulla base di un criterio del tutto arbitrario. Successivamente vennero costituiti nuovi piccoli gruppi, all'interno dei quali erano presenti – in egual numero – membri di entrambi i gruppi. Ad ognuno di essi fu chiesto di eseguire un compito, variando però la consegna. In una condizione, allo scopo di ridurre la salienza categoriale, i ricercatori fecero in modo che si instaurasse uno scambio interpersonale tra i membri del gruppo; viceversa in altri gruppi le istruzioni incoraggiavano a concentrarsi esclusivamente sul compito (allo scopo di mantenere la salienza categoriale). A fine prova tutti i partecipanti distribuirono dei premi agli altri partecipanti e i risultati misero in evidenza un minor livello di favoritismo intragruppo tra i soggetti che avevano ricevuto la consegna di concentrarsi esclusivamente sul compito [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

### *3.7.2 La ricategorizzazione*

Secondo alcuni studiosi eliminare le categorie non è la migliore soluzione per risolvere il problema dell'antagonismo tra gruppi. Alla base di questa logica sta la constatazione che la mente umana sembra aver bisogno di categorie per organizzare la condotta nel complesso mondo sociale in cui ognuno di noi si muove. Anziché tentare di eliminare le categorie sociali, i fautori di questo approccio prevedono sia assai più proficuo fornire un nuovo e diverso sistema categoriale in cui i gruppi, originariamente antagonisti, vengono accumulati all'appartenenza ad un medesimo insieme di individui. Di questo avviso è ad esempio Gaertner [1989], secondo il quale bisogna fare in modo che i membri dei due schieramenti giungano a considerarsi come componenti della stessa categoria superordinata; nei termini di questo autore, se si vuole giungere ad una relazione intergruppi improntata quantomeno alla tolleranza reciproca occorre operare una ricategorizzazione. L'efficacia di questa tecnica è stata dimostrata da una serie di studi

condotti nel corso degli anni ottanta e novanta, di cui riportiamo gli esiti. Attraverso manipolazioni sperimentali, i ricercatori crearono una prima condizione nella quale i partecipanti vennero indotti a considerarsi come membri di un unico gruppo formato da sei persone; una seconda in cui i soggetti furono spinti a percepirsi come componenti di uno di due gruppi; una terza condizione nella quale l'accento venne posto sulle individualità dei soggetti piuttosto che sulle loro appartenenze di gruppo. I risultati dimostrarono chiaramente che il fenomeno di favoritismo nei confronti dell'*ingroup* variava in funzione delle condizioni sperimentali. Come previsto dagli autori, venne fuori un marcato pregiudizio negativo nei confronti dei membri del gruppo esterno tra i soggetti assegnati alla condizione "due gruppi"; viceversa, le condizioni "gruppo unico" e "individuale" erano quelle nelle quali le valutazioni dirette all'*ingroup* e all'*outgroup* erano quasi equivalenti.

I dati descritti forniscono quindi sostegno al ruolo della ricategorizzazione come strategia efficace nella riduzione dell'antagonismo intergruppi [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

### *3.7.3 Gli obiettivi superordinati*

Un ulteriore sistema che si propone di risolvere il conflitto intergruppi è quello che si basa sulla cooperazione per il raggiungimento di obiettivi superordinati, ossia di traguardi ambiti dai componenti di entrambi i gruppi ma conseguibili solo grazie all'impegno comune di tutti. A questa strategia fece ricorso Sherif per sanare i conflitti venutisi a creare nel campo estivo di Robbers Cave. Affinché gli obiettivi superordinati siano i loro frutti è necessario che i membri delle opposte fazioni cooperino ripetutamente a una serie di compiti; difficilmente un solo episodio contrassegnato dall'interdipendenza farà crollare i pregiudizi radicati tra i membri dell'una e dell'altra parte. Un altro aspetto necessario è che la cooperazione venga sostenuta anche dalle istituzioni e dalle norme sociali. Per far un esempio, non ha molto senso tentare di ridurre le tensioni a scuola tra bambini marocchini e quelli italiani se poi i leader politici non fanno nulla per creare rapporti positivi tra le due comunità [Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate, 2003].

## CAPITOLO 4 – LA RICERCA

*“Solo dalla valorizzazione della diversità  
può nascere una nuova identità,  
solo quando sentirsi diversi  
non vuol più dire sentirsi sbagliati.”*

Stefania De Pascale,  
*(Tra memoria e progetto, 2002)*

L'esperienza delle differenze può essere vissuta come situazione problematica, di “crisi”. Spesso si accompagna a vissuti difensivi e di chiusura, di paura e ostilità verso “l'altro da sé”, che non necessariamente è lo straniero, ma semplicemente colui/colei che ha un altro modo di vita e di pensiero. Si vivono spesso forme di rifiuto alla cui base c'è l'ansia per l'assunzione del rischio a cui ci si espone ogni volta che si apre il rapporto con ciò che è “altro” dal proprio bagaglio di esperienze, conoscenze, convinzioni, emozioni. Incontrare la differenza significa essere disponibili a lasciare il noto, il conosciuto e sperimentato per inoltrarsi oltre i propri confini. E' la disponibilità al dubbio e all'abbandono di alcune proprie sicurezze. [Rosetti, 2005].

La differenza culturale innegabilmente esiste, tuttavia l'incontro-scontro tra culture si presenta molto più complesso di quanto si crede per varie ragioni: in primo luogo all'interno delle culture si trovano mondi diversi: ogni cultura è plurale perché ha molteplici voci. Da quante culture è composta la cultura italiana? E quella maghrebina? E quella indiana? In secondo luogo, un altro aspetto da sottolineare è che la cultura non è “una” nel singolo individuo, ma la persona è in se stessa multiculturale. La cultura è soggettiva e dinamica. Questo significa considerare la persona nella sua diversità, valorizzandola nella sua singolarità e globalità, evitando l'etichettamento. [Santerini, 2003]

“Nessuno può essere immaginato come un testimone esemplare della propria cultura, alla stregua di un frammento di roccia dal quale lo studioso di mineralogia può identificare le qualità e la storia dell'intera roccia dalla quale il frammento è stato staccato” [Beneduce, 2003, p. 13]. E' come se la presunzione di ricondurre le caratteristiche di una persona alla sua sola identità culturale si trasformasse in una vera e propria “camicia di

forza”<sup>2</sup>: ciò che si lascia sullo sfondo (il contesto sociale in cui è nato e cresciuto il soggetto, le esperienze scolastiche, le peculiarità familiari, la vicenda migratoria) rappresenta proprio ciò che è più rilevante per conoscere veramente i ragazzi, incontrare i loro bisogni, la loro sofferenza e comprendere come percepiscono il loro futuro [Beneduce, 2003, p. 10].

Se le culture di appartenenza dei ragazzi e dei gruppi che costituiscono l’oggetto della nostra riflessione rappresentano una variabile fondamentale da conoscere quando ci si avvicina ai loro problemi, alle loro domande di aiuto, ai loro conflitti e contraddizioni, bisogna poi “includere all’interno di questa dimensione altre informazioni, e ciò non solo perché la molteplicità dei riferimenti (personali, storici, economici, di genere, ecc.) che fanno da sfondo alle loro vicende s’impone in modo irriducibile, ma anche perché le nozioni stesse di cultura e di confine culturale si rivelano, se osservate da vicino, prodotti storici di flussi e contaminazioni, di negoziazioni incessanti fra gruppi.” [Beneduce, 2003, p. 10-11].

#### **4.1 Il ruolo dei mass media nella formazione del pregiudizio**

Ritengo importante iniziare questo capitolo sulla ricerca analizzando l’immagine che i mass media producono dell’immigrazione e dell’immigrato. A questo proposito la ricerca del Censis [2003] su questo argomento sottolinea la tendenza alla drammatizzazione dell’informazione e all’uso di un linguaggio che privilegia la dimensione emotiva piuttosto che quella razionale all’interno dei media italiani. Si coglie la superficialità e la carenza di critica dei prodotti di informazioni e la rappresentazione parziale e fuorviante dei diversi soggetti sociali. L’immigrato è quasi sempre rappresentato in condizioni negative, vittima di difficoltà e soprusi di ogni genere, atti criminosi, di discriminazione, di errori giudiziari, di malfunzionamenti burocratici, oppure è esso stesso attore di eventi negativi, risucchiato nel mondo della criminalità e dell’illegalità. La continua associazione dell’immigrazione al mondo criminale alimenta, quindi, la tendenza a sovrapporre immigrazione e delinquenza. Basti pensare al fatto di alludere alla nazionalità o alla provenienza della persona immigrata come unico elemento di identificazione (“Albanese uccide...” è un esempio tipico), modalità che aumenta la creazione di stereotipi, facili associazioni, generalizzazioni e paura

---

<sup>2</sup> L’espressione è utilizzata da Georges Devereux, padre dell’etnopsichiatria contemporanea, per metter in guardia dagli irrigidimenti della nozione di “identità culturale” o etnica.



nei confronti degli stranieri. Una particolare rappresentazione può avere effetti molto significativi sugli atteggiamenti e i comportamenti degli stessi soggetti, da una parte, e degli altri soggetti sociali che con essi si rapportano dall'altra. Come potrà un giovane o un adolescente immigrato pensare a un futuro sereno nella nuova realtà se vede i suoi simili continuamente rappresentati come vittime o criminali? [Censis, 2003]. Queste osservazioni sono valide per gli immigrati provenienti da qualsiasi paese.

Quando però l'immigrato appartiene al mondo arabo ed è di fede musulmana, allora entrano in gioco altri fattori. Gli strumenti di interpretazione del "fenomeno Islam" da parte dell'opinione pubblica italiana, infatti, sono più o meno gli stessi di ieri, basati su stereotipi e luoghi comuni, quali il presunto monolitismo della tradizione islamica, il suo complesso di inferiorità nei confronti dell'occidente e una cronica incapacità di fare i conti con la modernità, un connaturato fanatismo e l'irrazionalità dei suoi meccanismi interni. "Fondamentalismo", "integralismo" se non addirittura "terrorismo" appaiono i termini più ricorrenti da abbinare ad "Islam" nell'immaginario collettivo diffuso [Amico e Villano, 2007]

La scarsa informazione sulla religione e sulla cultura islamica presente nel nostro bagaglio culturale di italiani aumenta l'intolleranza e rende più veritiero il consolidato stereotipo e pregiudizio che grava su di loro. Tra i pregiudizi più diffusi in Italia intorno all'Islam, infatti, Sigillino [1996] sottolinea i seguenti:

- l'identificazione tra arabo e musulmano (mentre solo il 20% dei musulmani sono arabi);
- l'identificazione tra musulmano e fondamentalista;
- l'identificazione tra musulmano e poligamo;
- la credenza che la guerra santa (Jihad) abbia sempre e comunque un significato violento;
- la credenza che abbiano tanti figli perché vogliono conquistare il mondo;
- la credenza che esista un unico Islam omogeneo e compatto;
- la credenza che abbiano scarsa cura dell'igiene;
- la credenza che non siano disposti in nessun modo a rivedere alcune concezioni per noi inaccettabili come quelle relative alla sottomissione della donna, della punizione fisica del reato o alla pratica di certe usanze discutibili come quelle relative a cibo e bevande.

Pregiudizi della medesima natura gravano anche sugli immigrati provenienti dall'India, in modo particolare su coloro che professano la fede Sikh. Un esempio è il fatto che il codice di condotta di un Sikh prevede che non sia permesso tagliare né barba né capelli e che questi ultimi vengano raccolti in una sorta di turbante. Questo tipo di copricapo alimenta negli italiani l'associazione dei Sikh ai talebani, a estremisti islamici.

La ricerca "Come litigano gli stranieri a scuola?", realizzata da Colombo, in collaborazione con Daniele Novara e il centro pedagogico per la pace nel 2003 ha preso in considerazione una scuola elementare, una media, una scuola superiore e un Centro Territoriale Permanente nella provincia Nord di Milano e ha cercato di comprendere meglio le tipologie di stereotipo e pregiudizio nei confronti degli immigrati. I racconti dei docenti all'interno di questa ricerca hanno permesso di evidenziare come l'etnia di appartenenza dei ragazzi abbia dei tratti comuni nel "vivere la scuola": gli asiatici sono, per tutti i professori ascoltati, dolci e studiosi, mentre i nord africani, pigri, litigiosi e poco motivati a studiare. Sottolineano anche come le difficoltà dei professori nella gestione della classe aumentino nei momenti in cui si affrontano argomenti "tabù" (come il razzismo, la religione, le differenze culturali) o a causa di una certa insofferenza verso determinate etnie definite dai docenti "toste" (maghrebini e albanesi sopra tutti) [Colombo, 2004].

Questa sorta di "preferenza" nei confronti degli asiatici a scapito dei maghrebini si respira anche all'interno della nostra comunità: ho infatti sentito spesso conoscenti affermare che "Gli indiani sono meglio dei tunisini" oppure che "Gli indiani sono molto più calmi e rispettano le regole". Per corroborare tutto ciò è interessante prendere in considerazione un'analisi effettuata dal Centro di Educazione Interculturale della Provincia di Mantova nei comuni di Pegognaga e Gonzaga, entrambi non molto distanti da Soliera e riassunta nel testo "Tra noi, con noi". Qui sono riepilogati una serie di incontri tenuti dagli assistenti sociali dei rispettivi comuni sia con adulti tunisini e marocchini sia con indiani provenienti dal Punjab (in due sedute separate). Oltre a esplicitare problemi relativi all'alloggio (per entrambi i gruppi molto caro, difficile da trovare e spesso privo di standard igienici), alla scarsa conoscenza della lingua italiana, alla difficoltà di movimento causata dai problemi ad ottenere la patente, ai problemi relativi all'ottenimento dei documenti di soggiorno, gli adulti maghrebini sottolineano come "i datori di lavoro spesso preferiscono assumere indiani perché, a loro detta, si comportano in maniera più tranquilla" [Centro di educazione interculturale della Provincia di Mantova, 2004, pag. 20].

I maghrebini residenti nel comune di Pegognaga lamentano “la difficoltà nel rapporto con gli italiani e i litigi fra operai, oltre che alcuni episodi di razzismo nei loro confronti. Vi sono poche testimonianze di persone immigrate ben integrate e che hanno buoni rapporti con il resto della comunità” [Centro di educazione interculturale della Provincia di Mantova, 2004, pag. 20]. Gli indiani al contrario sembrano più soddisfatti dei rapporti con la comunità ospitante “Chi lavora non ha lamentato problemi significativi sul posto di lavoro, nemmeno nei rapporti con i colleghi italiani” [Centro di educazione interculturale della Provincia di Mantova, 2004, pag. 22].

Per concludere, molti di questi pregiudizi che abbiamo elencato sono in realtà anche dei post giudizi, in quanto le difficoltà di dialogo e di accoglienza sono reali e non solo pregiudiziali. Il percorso per la convivenza pacifica passa, quindi, attraverso il dialogo e la reciproca conoscenza. E quando si parla di conoscenza si parla di sapere e di scienza e quindi dei mezzi di istruzione (scuola e università) e di comunicazione (mass-media) che dovrebbero essere le prime tappe per il dialogo interculturale e anche interreligioso che a volte dimostrano il contrario [Sigillino, 1996].

## **4.2 La ricerca.**

### *4.2.1 Obiettivo della ricerca e procedura*

Attraverso la comunicazione con alcuni professori della scuola media e con il contatto diretto coi ragazzini frequentanti il Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano” dove svolgo servizio, ho potuto notare una particolare dinamica esistente tra i ragazzini di origine maghrebina e quelli di origine indiana. Il mio studio è stato effettuato nel territorio di Soliera e si è composto di due parti:

- in primo luogo abbiamo intervistato la professoressa Bosi, referente per il disagio, gli stranieri e i genitori della scuola media A. Sassi di Soliera, la quale ha condotto un circle time in entrambi i gruppi di alfabetizzazione presenti all’interno dell’istituto. La spiegazione e le modalità della tecnica del Circle Time sono qui si seguito esplicitate e confrontate con la peculiarità del gruppo condotto dalla professoressa. La docente ha acconsentito di partecipare alla nostra ricerca sottoponendo ai ragazzi un quesito chiave che li invitasse a esprimere i loro sentimenti nei confronti dei coetanei di altra nazionalità.

- In secondo luogo, sono state condotte delle osservazioni sui ragazzini frequentanti il Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”.
- Infine, sono state rilevate alcuni dialoghi spontanei dei ragazzi che frequentano il centro giovanile.

### **4.3 Il consiglio di Cooperazione (o Circle Time)**

Il consiglio di cooperazione nasce con Célestin Freinet nella prima metà del XX secolo. Egli ha elaborato un approccio pedagogico basato sulla cooperazione, l'espressione e la comunicazione. L'originalità di Freinet è stata quella di assimilare e trasformare tutto ciò che ha appreso da illustri studiosi di scienze sociali per integrarlo con coerenza alla sua pratica educativa.

All'inizio della sua opera, Freinet ha acquisito da Barthélemy Profit l'idea della cooperativa scolastica che si occupava della gestione della vita economica della classe. Successivamente egli ha allargato quest'idea per includere tutti i problemi e le dinamiche del gruppo classe, non solo quelle meramente economiche. In questo consiglio, diventato poi Consiglio di cooperativa, quindi, si gestiva anche l'elaborazione di progetti comuni proposti dai bambini stessi e l'organizzazione della vita in classe; vi si definivano le regole di vita e si lavorava alla risoluzione dei conflitti. Freinet credeva tanto in questo metodo cooperativo che aveva soppresso ogni forma di competitività all'interno della classe, cercando anche di instaurare un modello cooperativo con gli altri insegnanti, al fine di rompere la solitudine e l'isolamento cui l'insegnante è sottoposto. Iniziò quindi una serie d'incontri tra insegnanti che diventarono nazionali e praticati in tutta la Francia.

Freinet concepiva la cooperazione come un mezzo per migliorare la vita degli individui e delle collettività. Ha partecipato attivamente alla vita sociale e politica del suo paese formando e coordinando numerosi istituti e cooperative per l'insegnamento. [Jasmin, 2002]

#### *4.3.1 Definizione*

Danielle Jasmin, autrice del libro “Conseil de Cooperation” [2002], ha definito il lavoro in classe insieme ai suoi allievi “consiglio di cooperazione” per ricordare le sue origini e riprendere lo spirito freinetiano e la sua pedagogia.

Il consiglio di cooperazione, o circle time, è definito come la riunione di tutti i bambini della classe con l'insegnante, dove, insieme e in cerchio, si gestisce la vita in classe e cioè:

- l'organizzazione della vita in classe, del lavoro, delle responsabilità, dei giochi;
- le relazioni interpersonali;
- i progetti.

E' un luogo di gestione in cui si apprende tutti insieme, come gruppo, ad analizzare, a comprendere, a prevedere, a pianificare, a decidere, a organizzare, a proporre soluzioni e a valutare. E' un luogo in cui si accorda la stessa importanza al gruppo che all'individuo, cioè dove le soluzioni e i pensieri di un ragazzino non sono sacrificati a vantaggio di quelli del gruppo nel suo complesso.

Il Consiglio di Cooperazione è un momento in cui si impara a rispettare le opinioni differenti dalle proprie, a non prevaricare gli altri, ma ad ascoltare e cercare di comprendere il punto di vista dell'altro, anche se non lo si condivide. E' uno spazio dove si impara ad aiutarsi a vicenda e a capire gli stati d'animo gli uni degli altri. E' un luogo di risoluzione di problemi e in cui si cerca di esternare ciò che avviene all'interno del contesto scolastico o di classe e nel quale si discute di determinati avvenimenti piacevoli o meno e di come si possono modificare questi ultimi.

#### *4.3.2 A chi è indirizzato*

Il consiglio di cooperazione è indirizzato a bambini e adolescenti in contesti scolastici e extra-scolastici. Lo si trova frequentemente con i bambini dai sei ai tredici anni, ma ci sono insegnanti che attuano questa pratica anche nella scuola materna e altri all'interno della scuola secondaria superiore. [Jasmin, 2002]

#### *4.3.3 Tempi*

Questo incontro si svolge generalmente una volta alla settimana; ha una durata che varia dai 15 ai 45 minuti, a seconda dell'età dei bambini o della disponibilità dell'insegnante. Non esiste un momento più adatto di un altro per svolgere un consiglio di cooperazione, ma alcuni alunni lo preferiscono ad orari e giorni fissi, per potersi organizzare e riflettere su ciò che si vuole portare e di cui si preferisce discutere.

Solitamente la durata di un circle time corrisponde a un'ora scolastica, quindi di circa 50 minuti compresa la preparazione del setting, la condivisione delle regole e il feed-back dell'insegnante a conclusione dell'incontro.

#### *4.3.4 Giornale murale*

Questo strumento si deve a Freinet, il quale aveva instaurato il consiglio di cooperazione nella sua classe fin dal 1924. Tecnicamente consiste in un cartellone su cui i bambini possono scrivere ciò di cui vorrebbero parlare al consiglio successivo, appuntare una critica o un pensiero positivo. Questo metodo è utile per lasciare ai bambini lo spazio e il tempo per appuntare gli argomenti o gli avvenimenti significativi della vita di classe che si desidera condividere all'interno del circle time. Utilizzando questo giornale murale, i bambini possono imparare a congratularsi con gli altri per un comportamento positivo e imparare a stimarsi gli uni gli altri; comprendono inoltre l'importanza delle critiche elaborate in modo sano, senza giudicare l'altro, ma cercando di sottolineare un comportamento che ha "ferito" e scoprendone insieme le soluzioni. Infine, è rilevante capire come sia importante per i bambini proporre loro stessi gli argomenti oppure comprendere che si può discutere di certi progetti, di problemi all'interno del consiglio di cooperazione invece che individualmente con l'insegnante.

Il giorno stesso del consiglio di cooperazione viene creato l'ordine del giorno, che comprende le critiche, gli apprezzamenti e le proposte che i bambini hanno appuntato sul giornale murale. Se l'ordine del giorno risulta troppo lungo si può chiedere ai bambini di votare democraticamente le proposte da discutere subito e lasciare le altre per il successivo consiglio.

#### *4.3.5 Disposizione del circle time*

Il consiglio di cooperazione può svolgersi in un qualsiasi luogo in cui sia possibile sedersi in cerchio, in modo che ci si possa vedere tutti negli occhi. È importante stare attenti che non ci sia nulla al centro (come tavoli o banchi che possano creare una barriera). In particolari condizioni di insegnamento (ad esempio la carenza di spazio o l'eccessivo numero di studenti) potrà essere l'insegnante stesso a pensare ad una sistemazione

alternativa al cerchio. In alcuni casi è stato possibile e positivo cambiare il luogo e trovare una stanza all'interno della scuola adibita proprio a questo scopo.

Un aspetto importante è il modo in cui si chiede la parola e si rispettano i turni: molte scuole, soprattutto materne o elementari, utilizzano un "oggetto parlante" per facilitare la discussione come ad esempio un pupazzo di peluche, un cuscino o un qualsiasi oggetto decorato che viene afferrato da chi vuole intervenire. Solo chi ha l'oggetto parlante in mano è autorizzato a parlare e gli altri devono impegnarsi ad ascoltare. Un'alternativa è quella di far parlare un alunno di sesso maschile e poi lasciare a quest'ultimo il compito di scegliere una compagna tra quelle che richiedono la parola.

#### *4.3.6 Obiettivi*

L'obiettivo principale di questo metodo è favorire la conoscenza reciproca, la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo classe, creare un clima sereno di reciproco rispetto in cui ognuno soddisfi il proprio bisogno sia di appartenenza sia di individualità. Altri obiettivi del circle time sono i seguenti:

- migliorare la comunicazione e la relazione tra coetanei (sottolineando il fatto che la scuola rimane uno dei più importanti luoghi di interazione e socializzazione per bambini e adolescenti);
- imparare a discutere insieme;
- risolvere eventuali conflitti;
- imparare a rispettare i turni per avere la parola;
- dar la possibilità ai ragazzi di essere protagonisti delle decisioni;
- rappresentare un possibile modello di apprendimento di valori per diventare futuri cittadini consapevoli;
- dare la possibilità ad alunni e docenti di confrontarsi insieme, creando uno spazio di riflessione individuale e collegiale.

Gli obiettivi che si possono raggiungere riguardano quindi soprattutto la sfera sociale e relazionale. Sono in questo modo favorite la cooperazione, la capacità di analisi, la disposizione alla risoluzione dei conflitti, l'assunzione delle proprie responsabilità, il rispetto di sé, delle regole e degli altri, la disponibilità all'ascolto, l'accettazione di se stesso e dell'altro. In sintesi attraverso questa esperienza si offre la possibilità di imparare a relazionarsi agli altri in modo consapevole e costruttivo, principio valido sia per gli allievi

che per gli insegnanti. Sono messi in evidenza inoltre aspetti legati all'espressione linguistica, alla gestione del tempo, alla capacità di stare nel proprio ruolo e alle competenze di relazione sociale nel gruppo.

#### *4.3.7 Presupposti*

Il circle time legittima un incontro tra allievi e insegnanti i quali rivolgono la loro attenzione verso la discussione e la gestione della vita di classe. Come indicato dal nome stesso della tecnica (“consiglio di cooperazione”) la collaborazione rappresenta un ingrediente basilare: a tutti gli allievi è data, infatti, l'opportunità di esporre i propri pensieri, complimenti, progetti e fornire un'importante e ricca riflessione intorno al loro vissuto, offrendo sia al singolo individuo sia al gruppo uno spazio di libera espressione. Interagendo e collaborando tra loro, gli allievi possono così scoprire possibili risoluzioni alle problematiche esposte.

Ecco quindi che il Circle time può diventare il contenitore che accoglie, accompagna e trasforma emozioni e pensieri verso nuovi significati del vivere assieme. In questo modo gli allievi imparano a veicolare diversamente pensieri ed emozioni in un luogo sociale da loro stessi costituito, favorendo al contempo l'autostima, la capacità di gestire l'aggressività e la tolleranza.

Trovare lo spazio per fermarsi un attimo con i propri alunni, sfruttando un'ora di lezione per parlarsi, confrontarsi e dialogare insieme non deve esser vista come una perdita di tempo da parte degli insegnanti: è anzi un'ottima occasione per creare relazioni basate sulla stima e il rispetto reciproco come alunno-insegnante, ma anche dal punto di vista prettamente umano. Molti ragazzi hanno beneficiato di questo contesto nel quale potersi fermare, sedersi con calma in un luogo “emozionalmente sicuro” con i loro compagni. E' importante per i ragazzi sentirsi accettati ed accolti anche da un punto di vista umano e non solo per le loro competenze e capacità scolastiche.

E' auspicabile una continua rivisitazione della modalità di effettuazione di questo lavoro di gruppo per migliorare l'efficacia di questo tipo di intervento educativo e arricchire i processi socio-relazionali tra gli alunni e con l'adulto facilitatore. [Jasmin, 2002]



#### *4.3.8 Regole del circle time*

L'elemento più importante è che le regole del circle time siano approvate e condivise da tutti i membri del gruppo. Generalmente le regole base sono tre:

- si parla uno alla volta (l'oggetto parlante può aiutare a rispettare questa regola);
- nessuno è obbligato a parlare e può "passare" se non vuole esprimersi;
- non si deridono gli interventi altrui.

La prima regola base aiuta a creare ordine e a incoraggiare i ragazzi ad ascoltarsi gli uni gli altri; la seconda e la terza, invece, assicurano la sicurezza e il rispetto dei sentimenti di coloro che intervengono. Nessuno è costretto a dire la propria se si sente imbarazzato, così come nessuno deve essere ridicolizzato o deriso per aver espresso qualcosa in cui crede e con cui altri sono in disaccordo.

Un'altra norma da tenere in considerazione è quella di essere onesti, ovvero di non nascondere la verità e di essere sinceri.

Nel caso le regole, decise ad approvate da tutti i bambini nella prima seduta di consiglio, non vengano rispettate, Jasmin propone la seguente modalità: quando un bambino disturba una volta viene chiamato "disturbatore", il che equivale ad un avvertimento; la seconda volta lascia il consiglio, ma rimane all'interno della classe o del luogo adibito a circle time; la terza volta esce in corridoio, di fronte alla porta, aspettando la fine del consiglio.

Se invece i bambini rispettano le regole è importante sottolineare loro la positività di questo atteggiamento e incitarli a mantenere questo comportamento e attenzione.

#### *4.3.9 Il ruolo dell'insegnante*

L'insegnante ha un doppio ruolo all'interno del consiglio di cooperazione: da una parte deve assumere le funzioni d'animazione e d'altra parte, a seconda degli argomenti discussi, ha un ruolo più o meno di responsabilità da svolgere nelle decisioni del consiglio in quanto membro del gruppo. Il ruolo più importante è quello di essere figura di facilitatore per la discussione. Egli deve infatti innanzitutto osservare:

- come gli alunni si dispongono in cerchio;
- se tutti si sentono e sono coinvolti della discussione, considerando sia gli aspetti verbali che quelli non verbali della comunicazione;

- come si svolgono gli interventi, ovvero le modalità con cui gli alunni intervengono e sono ascoltati dai compagni.

L'insegnante deve porsi come facilitatore della discussione, non deve essere autoritario e imporre le sue opinioni, né tanto meno lasciare che i ragazzi si autogestiscano senza la sua supervisione. E' importante che il professore svolga una funzione di agevolatore nella conversazione, sospendendo il giudizio, aiutando i ragazzi a sentirsi a proprio agio e non giudicati per i loro interventi. Come agevolatore, l'insegnante deve anche offrire incoraggiamento e sostegno a coloro che sono più insicuri e chiedere chiarificazioni in caso di interventi confusi o ambigui. Potrebbe essere una buona prassi dare un feed-back a ogni ragazzo sul suo coinvolgimento all'interno del circle time e sull'importanza del suo intervento ed eventuali stimoli. In questo senso l'insegnante ha funzione di chiarificazione, ovvero è importante che riformuli o ripeta con altre parole il contenuto di ciò che è stato detto, che chiarisca e colleghi le informazioni, che riassume le idee base emerse nella conversazione.

Essenziale è la responsabilità dell'insegnante di garantire il rispetto delle regole del circle time e soprattutto dei sentimenti e delle emozioni che ognuno porterà all'interno del cerchio. Egli quindi non è il direttore dell'attività ma piuttosto il garante con funzione di controllo.

#### **4.4 Il Circle Time nella scuola media A. Sassi di Soliera**

La professoressa Raffaella Bosi, referente per il disagio, gli stranieri e i genitori della scuola media A. Sassi di Soliera ha utilizzato la tecnica del circle time con i ragazzi del corso di alfabetizzazione dell'istituto. Di seguito riportiamo le risposte a un'intervista alla docente sulle modalità di effettuazione del circle time e sui contenuti emersi.

La finalità principale del Circle Time è quella di abituare i ragazzi all'autogestione, nel senso più generico. Questo metodo se praticato con sistematicità dovrebbe aiutare gli alunni a riflettere su loro stessi, a capire i propri punti deboli e di forza e quelli dei compagni e aiutare gli alunni più timidi, o che non amano parlare, a esprimere i loro pareri, anche se ciò è davvero complesso e spesso, dopo svariate assemblee, la situazione non muta.

Sono previsti alcuni momenti fissi:

1. Brainstorming: i ragazzi in classe parlano e propongono argomenti di cui vorrebbero discutere. L'insegnante assembla gli argomenti simili raccogliendoli in macroargomenti e poi procede alla votazione della classe per decidere gli argomenti da trattare nel corso del circle time. Questo è svolto in classe.
2. Cerchio: questa fase non si fa in classe ma è preferibile spostarsi in un luogo differente. Si dispongono le sedie in cerchio, compresa quella dell'insegnante. Ottimale sarebbe condurre il circle time in due: uno, l'insegnante, che sta all'interno del cerchio insieme a ragazzi, e l'altro, l'ombra, che ne resta fuori e scrive ciò che funziona e ciò che non funziona. Attualmente, vista l'assenza di compresenze durante le ore della docente, non è più possibile condurre il circle time in due e quindi ha dovuto accontentarsi e gestire il gruppo da sola, ben capendo la difficoltà di tale scelta.

Prima di iniziare la discussione si stipula tutti insieme un patto preciso con poche regole ma categoriche quali:

- si interviene uno alla volta;
- si ascolta chi parla;
- non si emettono giudizi;
- non si fanno commenti.

I metodi per far passare la parola possono essere svariati: inizia chi ha qualcosa da dire e può parlare massimo per circa un minuto; quando ha terminato, se vede delle mani alzate, se è un maschio chiama una femmina o viceversa. Chi non se la sente di intervenire non è obbligato a farlo.

Si chiama prima chi non ha parlato (sempre se vuole intervenire) e poi gli altri.

Anche l'insegnante non emette giudizi, nonostante a volte sia molto complesso non intervenire quando si sentono commenti di tipo razzista o che cozzano completamente con ciò in cui si crede.

L'insegnante, oltre che cercare di ricordare il rispetto delle regole, ogni tanto deve rendere esplicito il filo conduttore, quindi dare una sorta di feedback ai ragazzi.

Qualora scoppino dei litigi si può vedere come agire ma ci si deve sempre basare sul rispetto delle regole, che ribadiamo essere categorico. Si può effettuare qualche richiamo, ma nel caso i ragazzi continuassero a commentare o a disturbare più volte, è necessario interrompere l'assemblea, senza punire nessuno. Nel caso di interruzione per mancato rispetto di alcune regole, in classe ci deve essere una

ricaduta, ovvero discuterne le motivazioni. Si cerca di rendere consapevoli i ragazzi del fatto che non è il singolo colpevole dell'interruzione del circle time, bensì l'intera classe che deve risolvere anche i problemi del singolo. Non ci si limita a rendere consapevole la classe, ma ci si accorda sulle strategie utili per risolvere queste dinamiche la volta successiva.

Vi sono delle strategie per far partire la discussione nel caso che nessuno abbia voglia di cominciare, come ad esempio suddividere i ragazzi in gruppi e chiedere loro di rispondere ad un quesito relativo all'argomento del giorno e poi segnare le risposte su bigliettini che verranno posti al centro del cerchio e letti a uno a uno dai compagni. Altre strategie per facilitare l'intervento di tutti possono essere quelle di iniziare dicendo ognuno "di che colore si è e perché" oppure "la cosa che si ama/si odia di più" o in alternativa "il sogno nel cassetto".

Spesso la professoressa propone argomenti da discutere al circle time, anche attinenti alla sua materia (ad esempio sfruttare il titolo di un tema appena svolto in classe per confrontarsi più in generale su tale problematica proposta).

Questa modalità del circle time dovrebbe diventare una sorta di consuetudine e insegnare ai ragazzi quanto sia importante discutere e confrontarsi su determinati avvenimenti o temi anche al di fuori del contesto scolastico e soprattutto ad ascoltarsi gli uni gli altri. E' importante comunque che ci sia un legame con l'insegnante, perché non con tutti i docenti i ragazzi sono disposti ad affrontare determinati problemi.

Infine si sottolinea quanto sia importante l'ascolto attivo, ovvero un ascolto che non accusa, che non colpevolizza gli altri, ma parte dai sentimenti propri per comprendere insieme le possibili cause e soluzioni.

#### *4.4.1 Il corso di alfabetizzazione per studenti stranieri*

All'interno della scuola media di Soliera viene svolto un corso di alfabetizzazione per ragazzi stranieri. Vi sono due livelli differenti, entrambi con partecipanti di solo sesso maschile: il primo è per ragazzi che sono in Italia da qualche anno e che possiedono una buona padronanza della lingua italiana, soprattutto a livello orale; l'altro invece è per ragazzi che o sono appena arrivati, o faticano molto a comprendere la lingua italiana e a comunicare.

La professoressa Bosi ha svolto un circle time in ciascuno dei due gruppi di alfabetizzazione proponendo ai ragazzi di discutere di eventuali casi nei quali fossero stati trattati male dai compagni o da alcune “bande”. L’intento della professoressa è stato quello di permettere agli alunni di comunicare le difficoltà con compagni di origini straniere diverse dalle proprie, come rilevato all’interno della classe durante le lezioni e riferito informalmente dai ragazzi alla docente.

La peculiarità di tali gruppi rispetto ad una classe standard è quello di contenere solamente ragazzi stranieri di differenti origini e culture. Sono state quindi riscontrate molteplici difficoltà nel ricercare elementi utili per comprendere il conflitto specifico tra ragazzi stranieri in quanto era presente una forte autocensura.

Nel gruppo di primo livello erano presenti due studenti di origine indiana, due tunisini, un ragazzo cinese, due turchi, uno del Costarica e un ghanese. Il gruppo di secondo livello era invece composto da tre ragazzi indiani, due tunisini e uno bulgaro. In entrambi i casi non sono emerse chiare dichiarazioni di scontri tra ragazzini di origini differenti, ma tutti hanno espresso un disagio generale a rapportarsi con coetanei italiani. Alcuni hanno riportato episodi di bullismo subiti dai compagni italiani all’interno degli spogliatoi della palestra e reiterati nel tempo; altri hanno confessato di essersi trovati in difficoltà nell’ambito dell’extrascuola.

Possiamo sostenere che questo metodo non ha dato risultati rilevanti ai fini della nostra ricerca, in quanto la compresenza di entrambi i maggiori gruppi etnici dell’istituto (e in generale di Soliera) ha provocato una forte autocensura da parte dei ragazzi stranieri. Come afferma la professoressa, un altro elemento importante è l’assenza di ore a disposizione dell’insegnante per svolgere attività che facciano emergere i conflitti latenti, le incomprensioni e le difficoltà a vivere la scuola e l’adolescenza in generale.

Mi preme però sottolineare come il buon rapporto instauratosi tra la docente e gli alunni stranieri abbia permesso ai ragazzini di poter confessare i loro malumori, le loro difficoltà e problemi sia nel rapporto con i compagni che con altri docenti. La prof.ssa Bosi, infatti, ha comunicato che alcuni ragazzini hanno espresso un forte disagio nei confronti di ragazzini di altra nazionalità: in particolar modo due ragazzi di prima media di origine indiana hanno dichiarato e dichiarano tutt’ora di essere ripetutamente vittime di violenza, presi in giro e oggetto di pesanti scherzi da parte dei compagni maghrebini e per questo hanno addirittura scelto di non partecipare alle attività di doposcuola del C.A.G. “Il Vulcano”.

Possiamo affermare che è solo a livello informale, osservando i ragazzi, ascoltando i loro dialoghi, focalizzandosi su espressioni del volto, uso della fisicità e del tono che si possono carpire alcune informazioni, ricostruire dinamiche e ascoltare davvero le sofferenze di questi ragazzini.

## **4.5 Le osservazioni**

Le osservazioni sono state effettuate per la maggior parte all'interno del Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" e alcune durante una breve attività in collaborazione con la professoressa Bosi. Di seguito proponiamo una breve introduzione al contesto in cui abbiamo operato, una spiegazione del campione e una sintesi degli aspetti fondamentali emersi dalle osservazioni.

### *4.5.1 Il Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano"*

Il Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" è situato a Soliera (Mo) ed è aperto tre pomeriggi a settimana, ognuno da tre ore ciascuno (dalle 15 alle 18). Il nome del Centro di Animazione Giovanile nel quale da tre anni svolgo servizio, è emblematico del clima che si respira e della vita che lo anima: "Il Vulcano". Perennemente attivo, in continua attività di ricostruzione di rapporti, un ribollire di sentimenti, emozioni, gioie e sofferenze; un'esplosione non di lava o lapilli bensì di voglia di stare insieme, di conoscersi, di scontrarsi.

Il centro è indirizzato a ragazzi e ragazze dagli 11 ai 14 anni, italiani e stranieri, frequentanti le scuole medie inferiori. Le finalità principali del Centro di Animazione Giovanile sono le seguenti:

- supportare i ragazzi e le ragazze nello svolgimento dei compiti scolastici, nello studio e aiutarli nelle discipline dove presentano maggiori carenze;
- proporre attività manuali per permettere ai ragazzi/e di esprimersi attraverso l'uso di svariate forme artistiche (disegni, lavoretti con la pasta di sale, con il legno, cucina di piatti tipici italiani e di altri paesi..);
- fornire uno spazio nel quale i ragazzi/e possano proporre iniziative, esprimere i loro sentimenti, portare i loro limiti e le loro difficoltà ed essere supportati nel loro percorso personale di crescita.

Il Centro di Animazione Giovanile (da qui in avanti denominato C.A.G.) è supportato da enti che lo gestiscono e lo finanziano economicamente:

- in primo luogo vi è la Rete Educativa Territoriale, ovvero un servizio di rete tra gruppi di volontariato che operano con preadolescenti e adolescenti promosso dal Centro Servizi per il Volontariato di Modena in collaborazione con il Centro di Pastorale Giovanile della Diocesi di Modena-Nonantola. In particolar modo il C.A.G. è seguito dall'associazione di volontariato "Animatamente" di Modena, la quale coordina tutti i C.A.G. presenti sul territorio modenese (che sono attualmente 13) e si occupa della formazione degli operatori presenti nei centri e del monitoraggio delle attività, attraverso incontri periodici con i coordinatori dei centri stessi.
- Un secondo "attore" fondamentale è il Comune di Soliera, più specificamente gli assessorati alle politiche giovanili e sociali, i quali finanziano e contribuiscono alle spese vive del centro. Oltre a questo essenziale servizio, aiutano il C.A.G. ad integrarsi con le altre realtà e servizi presenti sul territorio solierese, in particolare con lo Spazio Giovani, la ludoteca e le altre associazioni di volontariato direttamente coinvolte nell'educazione dei bambini-ragazzi negli spazi extrascolastici.
- Annualmente il Comune stipula una convenzione con la parrocchia San Giovanni Battista di Soliera che impegna entrambi gli enti a dedicarsi e a supportare questo progetto in ogni sua parte. Infatti è la parrocchia che fornisce i locali e gli spazi per poter svolgere le attività.

Ho ritenuto importante rilevare questa divisione di responsabilità per fare comprendere la complessità e l'esigenza di mediazione, incontro e dialogo tra le parti che è stata necessaria nel corso degli anni e che è tutt'ora necessaria.

Nello svolgere questo lavoro ci siamo avvalsi della collaborazione di numerosi volontari, presenza e supporto prezioso alle nostre attività. Hanno collaborato con noi, e alcuni continuano a farlo, signore in pensione (alcune delle quali ex insegnanti) e ragazzi frequentanti le scuole superiori o l'università. Per aiutare i ragazzi a rendersi conto del collegamento che intercorre tra ciò che svolgono al centro e il resto della loro vita è necessario confrontarsi con gli assistenti sociale dell'area minori del Comune di Soliera, con i genitori dei ragazzi, ma soprattutto con gli insegnanti della scuola media Angelo Sassi di Soliera. La mia collega ed io ci siamo confrontate più volte con la professoressa Bosi,

referente per il disagio, gli stranieri e i genitori della scuola media di Soliera ed abbiamo convenuto sul fatto che fosse necessario dare ai professori dei ragazzi stimoli e input per poter eventualmente far leva su aspetti particolari e, viceversa, che avevamo bisogno noi stesse di avere informazioni e impressioni sul comportamento in classe e all'interno del sistema scolastico dei ragazzi. Per fare ciò ci siamo incontrate in modo diretto con gli insegnanti coordinatori di ogni classe di provenienza dei ragazzi e insieme a loro abbiamo concordato strategie e metodologie di lavoro per aiutare al meglio i ragazzi nel loro compito e incentivarli a migliorare. Questi incontri hanno avuto cadenza mensile e si sono rivelati molto utili, in quanto hanno dato la possibilità agli stessi professori di ottenere una conoscenza dei ragazzi al di fuori del contesto scolastico. Ciò si è rivelato molto importante soprattutto per il ragazzo stesso, il quale ha avuto un riscontro del fatto che le cose che fa al centro non sono staccate dal resto della sua vita e che tutti noi, insegnanti, assistenti sociali e genitori "remiamo" nella stessa direzione, ovvero siamo consapevoli e interessati a lui.

I ragazzi che frequentano il C.A.G. sono circa una trentina in tutto e tale numero aumenta di almeno dieci unità se consideriamo coloro che giocano solamente al campetto. Ogni giorno di apertura sono presenti circa una ventina di ragazzi; alcune giornate sono in quindici, altre in venticinque e ciò dipende da svariati fattori (tra cui il tempo atmosferico, la presenza di altre opportunità, la voglia di svolgere i compiti). La metà dei partecipanti è italiana mentre l'altra metà è di origine maghrebina e indiana. Approfondiamo le caratteristiche dei ragazzi presi in considerazione per la nostra ricerca.

#### *4.5.2 Il campione*

Le osservazioni sono state effettuate all'interno del Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" su un gruppo di undici ragazzi di origine maghrebina (la quasi totalità provenienti dalla Tunisia, tranne alcuni dal Marocco) e sei di origine indiana (tutti provenienti dal Punjab, stato della Repubblica Federale Indiana al confine con il Pakistan). L'età di questi ultimi varia dai 12 ai 15 anni; l'età per i ragazzi maghrebini, invece, è compresa tra i 9 e i 17 anni, in quanto abbiamo considerato anche tre ragazzini maghrebini frequentanti gli ultimi anni delle scuole elementari e ospiti straordinari del C.A.G. "Il Vulcano". Tutti i ragazzi sono di sesso maschile; vista la presenza a Soliera di una sola



ragazza indiana di mia conoscenza, non ho ritenuto opportuno prenderla in considerazione (anche perché completamente estranea alle dinamiche analizzate).

Come già affermato nel primo capitolo, i ragazzi stranieri residenti a Soliera sono per la maggior parte di origine indiana o maghrebina: purtroppo i dati del Comune non ci consentono di avere una statistica chiara dei ragazzi diversificata per età e paese di provenienza. Sappiamo solamente che i minori (quindi fino ai 17 anni di età) provenienti dall'India sono 25, quelli dalla Tunisia 28 e quelli dal Marocco 22 e, aiutandoci con la tabella sotto riportata, possiamo capire come gli adolescenti stranieri maschi siano una cinquantina in totale. La nostra ricerca quindi coinvolge un numero abbastanza significativo di ragazzini se confrontato con il numero complessivo di presenze.

Tabella 10 - Ragazzi stranieri di sesso maschile, residenti a Soliera per anno di nascita ed età

ANNO DI NASCITA	ETA'	TOTALE	MASCHI
1990	17	12	7
1991	16	7	4
1992	15	10	8
1993	14	12	4
1994	13	11	6
1995	12	13	11
1996	11	11	7
1997	10	9	5

(fonte: Ufficio demografico Comune di Soliera -MO- dati al 31.12.06)

La quasi totalità dei ragazzi maghrebini è giunta a Soliera per ricongiungimento familiare con il padre, partito dalla patria tempo prima in cerca di lavoro e di una abitazione. Per i ragazzi indiani non sono a conoscenza di questo dato. Gli ultimi risiedono nel nostro paese da un anno e mezzo, mentre gli altri sono arrivati nei tre anni precedenti (due di loro cinque anni fa). Molte delle loro famiglie versavano, o versano tuttora, in condizioni economiche disagiate.

La maggioranza dei ragazzi si può affermare che comprenda abbastanza bene le lingua italiana orale, ma molti faticano nell'espressione corretta e soprattutto nella elaborazione della lingua scritta. Molti di loro frequentano anche lo Spazio Giovani del Comune di Soliera (ed è proprio per questo che abbiamo ritenuto opportuno intervistarne il

responsabile per comprendere se anche all'interno di quello spazio venissero alla luce determinate dinamiche oppure no). Alcuni di loro partecipano alle attività del laboratorio scolastico condotto da un operatore del comune all'interno del progetto "Sbulloniamoci", un progetto per la promozione di relazioni tra bambini e ragazzi in età scolare e prevenzione del fenomeno del bullismo attivo nella comunità solierese da due anni. Nello specifico Riccardo Petocchi ha coordinato una quindicina di ragazzi, italiani e stranieri (molti dei quali osservati nella nostra ricerca), segnalati dalla scuola come possibili bulli o vittime di bullismo, suddividendoli in alcuni gruppi e proponendo loro attività manuali, quali la lavorazione del legno all'interno della falegnameria dell'istituto e la gestione di un orto presso un agriturismo della campagna solierese. Anche a lui è stato chiesto un contributo e una riflessione sulla sua esperienza, in quanto testimone privilegiato del rapporto tra i ragazzi.

#### *4.5.3 Le modalità di osservazione*

Come già detto in precedenza, le osservazioni sono state effettuate per la maggior parte all'interno del Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" nell'ultimo periodo dell'anno, anche se le osservazioni informali e la preoccupazione per una particolare dinamica che si stava instaurando tra ragazzi maghrebini e indiani risale all'incirca al Dicembre 2006. Sono state effettuate anche altre osservazioni all'interno di un'attività in collaborazione con la scuola media.

Con la professoressa Villano abbiamo convenuto che condurre delle interviste strutturate con i ragazzi non fosse lo strumento atto al raggiungimento del nostro scopo. Abbiamo creduto infatti che, considerando la dinamica di prevaricazione abbastanza deplorabile, molti ragazzini avrebbero rifiutato di rispondere alle nostre domande dirette, chi per paura di ripercussione da parte degli stessi coetanei, chi invece per sospetto di venire poi rimproverato dai docenti, da me o dalla mia collega. Si è optato quindi per un tipo di osservazione spontanea.

Solitamente per questa modalità è consigliato l'uso di un registratore, per facilitare il lavoro e essere il più fedeli possibile. Nel nostro caso, però, è stato abolito questo strumento, in quanto anche con questo apparecchio i ragazzi si sarebbero notevolmente autocensurati. Ho quindi osservato con attenzione i ragazzi, i loro movimenti, il tono della loro voce, la comunicazione non verbale con la quale si esprimevano. Per annotare le

conversazioni più significative ho utilizzato carta e penna riportando le conversazioni tra i ragazzi, usando una scrittura incomprensibile (comprendente il dialetto modenese e molte abbreviazioni indecifrabili dai ragazzi, i quali oltretutto faticano nella comprensione della lingua scritta); ho finto di disegnare o di appuntare parole senza senso sul foglio e poi ho conservato tutti questi foglietti in tasca per una successiva rielaborazione. Ho poi così potuto ricostruire il più fedelmente possibile le parole e le azioni dei ragazzi, gli sguardi e il tono utilizzato nella comunicazione.

#### **4.6 Analisi dei dati**

La complessa dinamica che ho cercato di cogliere e analizzare nel corso di questi mesi è il conflitto tra ragazzi maghrebini e indiani: si è più volte notata una prevaricazione dei primi nei confronti dei secondi e mai il contrario. Le modalità con cui si manifesta questo conflitto sono molteplici: proveremo di seguito a comprenderne le peculiarità.

In alcuni casi la prevaricazione si manifesta in modo diretto, in altri è più indiretta, subdola e celata dietro ad altro, infine può essere mediata da un oggetto significativo. Nel primo caso ci riferiamo a quegli episodi nei quali, senza essere stato provocato, un ragazzo maghrebino ha colpito fisicamente un ragazzo indiano. Come riferito nella nota dell'osservazione 3 (in allegato), infatti “mi giro e vedo l'impronta della scarpa di B.(tunisino) sui pantaloni bianchi di S.(indiano)” senza che quest'ultimo l'abbia provocato. Improvvisamente, quasi una reazione istintiva, senza preavviso (e quindi senza possibilità di arginarla e contenerla in alcun modo) viene sferrato un calcio, una “sberla” o uno schiaffo. “Entra, si dirige deciso verso Q. e gli tira uno schiaffo sulla nuca” è una delle manifestazioni più evidenti e dirette di questa forma di prevaricazione (osservazione 4).

Capita talvolta che vengano utilizzati oggetti per colpire l'altro, come gomme, matite o altri oggetti presenti nella stanza; ce ne dà conferma Riccardo Petocchi affermando: “Non ho notato l'utilizzo delle mani (schiaffi, sberle) nei confronti di questo ragazzo (indiano), forse anche perché la sua corporatura è abbastanza voluminosa, soprattutto in altezza, ma il lancio di oggetti sì”. Probabilmente quando si percepisce che la persona sfidata è fisicamente più forte, si adotta una modalità che colpisca il soggetto, ma consentendo di stare “a distanza”, come nel caso del lancio di oggetti, per eventualmente potersi difendere o scappare. Diverso è l'atteggiamento nei confronti di ragazzi indiani più minuti, più bassi e più deboli: spesso i coetanei giocano con i loro corpi, li sollevano, li

scuotono come se fossero dei pupazzi. Ho assistito a scene di questo tipo, nelle quali il ragazzino indiano di turno era sollevato da terra da due compagni maghrebini, scrollato e lanciato in aria alla stregua di un giocattolo. “Loro picchiano me perché dicono sono piccolo” afferma in più contesti un ragazzino indiano (osservazione 3).

Daniele Righi, responsabile dello Spazio Giovani comunale, nota un altro elemento importante: “La prima cosa che mi viene in mente riflettendo sulla dinamica “maghrebini contro indiani” è il discorso della fisicità che utilizzano di più i tunisini di quanto non la utilizzino gli indiani, anche se un ragazzo è un po’ cambiato in questo senso. Se pensiamo agli altri non viene loro neanche in mente di avere un atteggiamento aggressivo, tant’è che spesso cercano il riferimento dell’adulto per portare lamentele (“mi stanno prendendo in giro”, “ormai non ce la faccio più, digli qualcosa tu”); non cominciano loro a litigare, spintonare o fare a pugni. La prima cosa che direi quindi, è la differenza nell’esprimere il proprio modo di essere e di rapportarsi agli altri legato alla fisicità” (allegato 2, intervista a Daniele Righi)

Un altro comportamento diffuso è l’utilizzo di affermazioni, di frasi, di battute per denigrare l’altro. Spesso come afferma Petocchi “la modalità partiva con lo scherzo, con la presa in giro usuale che utilizzano questi ragazzi per rapportarsi ai coetanei” ma poi si trasformava in altro (allegato 1). Non era la semplice battuta per far sorridere o far scaturire una risata, bensì un modo per offendere e umiliare. Frasi del tipo “Q. ti voglio bene!” oppure “Ma tu sei piccolo!” non sono espresse in chiave affettuosa o di scherzo. In altri casi “la differenza stava però nella durata: infatti era preso di mira per un’ora o due consecutive” (allegato 1): uno scherzo per essere tale dovrebbe durare pochi secondi, al massimo minuti, ma non certamente un’ora o due. Anche dagli informali racconti della professoressa Bosi risulta che le prese in giro dei maghrebini nei confronti degli indiani sono molteplici e soprattutto sistematiche. Sarebbe infatti opportuno, come suggerisce Petocchi, parlare di bullismo, intendendo con questo termine un abuso di potere, reiterato nel tempo, in cui sono coinvolti sempre i medesimi soggetti, di cui alcuni sempre in posizione dominante (bulli) e alcuni incapaci di difendersi (vittime), che si manifesta attraverso comportamenti di prevaricazione diretta o indiretta [Buccoliero e Maggi, 2005]. I soggetti prevaricatori e prevaricati sono infatti sempre i medesimi.

Una peculiarità di queste frasi di scherno sta nell’utilizzo, sempre frequente, della loro lingua nativa: “Un elemento che discrimina dalle altre prepotenze che adottano di solito è l’utilizzo della loro lingua, cioè parlano ridendo tra di loro in arabo, riferendosi

ovviamente all'indiano. Con gli italiani, invece, la presa in giro è più diretta e viene espressa in lingua italiana. Da questo elemento magari si può capire che sia una cosa culturalmente denotata" (allegato 1, intervista a Riccardo Petocchi). Da quanto sostenuto dall'intervistato, interlocutore privilegiato per i prolungati rapporti all'interno del contesto scolastico con i ragazzi osservati nella nostra ricerca, è chiaro come una discriminante possa esser la lingua: spesso capita che per non farsi capire da noi o dai coetanei, i ragazzi maghrebini utilizzino la lingua araba a noi sconosciuta (tranne che per le parolacce più crude e pesanti che abbiamo imparato a riconoscere, anche perché maggiormente utilizzate durante momenti di rabbia o litigio). Nei casi di derisione, l'uso della lingua sconosciuta permette ai ragazzi maghrebini di coalizzarsi ancora di più, di unirsi per schernire e deridere i compagni senza che questi possano comprendere le argomentazioni; possono infatti solo immaginare, dalle risate, dagli sguardi che ci si sta riferendo a lui, ma non comprendono in quali termini.

In altri casi la prevaricazione non è diretta, ma si utilizza un oggetto appartenente all'altro, prendendolo o deridendone il proprietario. Alcune volte l'attenzione si rivolge agli astucci, le matite o altro materiale scolastico, ma non di rado si "prendono di mira" le biciclette, unico mezzo di trasporto per i ragazzi, soprattutto per chi abita in periferia o nelle vicine frazioni. Ho potuto osservare diversi casi di questo tipo e ne cito alcuni: "«C'è bici di Q.(indiano)!». Si avvicina. La tocca e prova a portarla via" (Osservazione 1); "Guarda me non sgonfia bici. Altra volta sgonfiato ruote" (Osservazione 4); "«E' stato lui a togliere.. » (e fa il gesto di sfilare le manopole di gommapiuma che ricoprivano il manubrio della sua bicicletta)".

#### *4.6.1 Le reazioni dei ragazzi*

Le reazioni dei ragazzi indiani a queste provocazioni sono molteplici: si nota soprattutto come molti di loro abbiano paura e timore di questi compagni, dei loro movimenti e delle loro parole. Il loro atteggiamento è spesso remissivo; quando vengono presi in giro verbalmente spesso impallidiscono, abbassano lo sguardo e in alcuni casi rispondono frasi del tipo "lascia me stare!" (osservazione 4). Quando invece ricevono sberle o sono sballottati come pupazzi, mi pare si irrigidiscano e appaiono come bloccati, incapaci di reagire e divincolarsi. A volte è sufficiente sapere che la tal persona probabilmente arriverà per ottenere una reazione "paralisi":

“I. (maghrebino) si dirige verso la vetrata e dice: «C’è C. (maghrebino)!». Q. mi pare si irrigidisca e dice: «Sta arrivando..tanto non fa niente..»”. Sembra quasi autoconvincersi che le cose andranno bene e che non sarà vittima di qualche scherzo o brutta battuta.

L’apice si è raggiunto quando un ragazzino indiano si è rifiutato di partecipare alle attività del progetto Sbulloniamoci e successivamente “persino di andare a scuola, in seguito a prepotenze varie da parte dei tunisini” (allegato 1, intervista a Riccardo Petocchi).

Un aspetto da considerare è il fatto che mentre i maghrebini “vengono in gruppo” (tenendo presente il fatto che praticamente sono tutti parenti e che provengono proprio dalla stessa città) “gli indiani vengono singolarmente” (allegato 2, intervista a Daniele Righi). L’intervistato si sta riferendo all’affluenza allo Spazio Giovani comunale di cui è il coordinatore, ma la medesima cosa avviene al di fuori: è difficile vedere indiani girare insieme, mentre è raro non vedere maghrebini in gruppo.

#### **4.7 Discussione**

Alla luce delle teorie sulle relazioni interetniche proposte dalla psicologia sociale, tenteremo ora di ipotizzare alcune motivazioni per le quali può essere nato e perpetrato il conflitto tra indiani e maghrebini precedentemente descritto. Verranno riassunti concetti chiave di ciascuna teoria e contestualizzati all’interno della dinamica da noi analizzata.

Cotesta [1999] distingue diverse tipologie di conflitto: quelle in cui la posta in gioco della contesa è di tipo materiale e quelle in cui invece è di tipo simbolico. Egli sottolinea come nei conflitti tra popolazione autoctona e immigrati la posta in gioco sia prevalentemente di tipo simbolico, mentre tra gruppi di immigrati (quindi tra minoranze) sia sostanzialmente di tipo materiale.

Cotesta sostiene che la posta in gioco di questo conflitto sia di tipo materiale: probabilmente screzi e diverbi tra immigrati si possono ritrovare nei luoghi di gestione degli aiuti, come ad esempio all’interno dei nostri servizi sociali o del Centro di ascolto della Caritas parrocchiale, nei quali gli adulti di ambo le nazionalità probabilmente si saranno rivolti per chiedere alloggio, sussidi economici, possibilità di lavoro con conseguenti “lotte per ottenere qualcosa” (queste sono tutte mie personali supposizioni, non avendo dati certi a riguardo). Ritengo però che a livello di adolescenti questo tipo di posta

in gioco non sia particolarmente sentita, in quanto tutti i ragazzini da noi osservati frequentano ancora le scuole (e quindi non necessitano di un lavoro) e la maggioranza di loro non si deve occupare di procurarsi i beni di prima necessità per sé e la famiglia.

A seguito delle osservazioni effettuate sui gruppi di adolescenti maghrebini e indiani ci pare che le motivazioni degli scontri tra immigrati possano essere anch'esse di tipo simbolico. Spesso, infatti, si fa riferimento a elementi prettamente etnici: si sente frequentemente, infatti, i ragazzini chiamarsi tra di loro con appellativi quali "Hei, India!" oppure "Indiano vieni qui!" o in alternativa "Quel tunisino...", ovvero categorizzando l'altro come membro di un gruppo etnico diverso dal proprio. La *teoria della categorizzazione del sé* [Turner, 1987] sostiene infatti che il livello intermedio di categorizzazione (ovvero quello secondo il quale ci si percepisce secondo l'identità sociale, ad esempio le frasi appena descritte) accentua il carattere stereotipico del gruppo. Un ragazzino che identifica un coetaneo prettamente secondo la sua origine e il suo gruppo etnico, oltre ad essere molto riduttivo, può essere inteso come indice di distacco, di non voler riconoscere l'altro come adolescente, come ragazzo della stessa età, migrante come lui, con problemi di integrazione e di esclusione esattamente come lui, con difficoltà di comprensione della lingua e di instaurare amicizie significative proprio come lui.

Beneduce [2003], a mio avviso a ragione, sostiene che "nessuno può essere immaginato come un testimone esemplare della propria cultura, alla stregua di un frammento di roccia dal quale lo studioso di mineralogia può identificare le qualità e la storia dell'intera roccia dalla quale il frammento è stato staccato". In questo caso è come se si negasse all'altro un'identità personale e forse prima di tutto umana, considerandolo proprio alla stregua di quel "pezzetto di roccia" così lontano, diverso e incomprensibile dalla sua esperienza.

Un altro elemento che ci aiuta a comprendere se la posta in gioco del conflitto tra minoranze possa avere connotati simbolici è il fatto che generalmente gli indiani sono più "ben visti" dagli italiani rispetto ai maghrebini. A detta di alcuni italiani, infatti, "gli indiani si comportano in maniera più tranquilla" [Centro di educazione interculturale Provincia di Mantova, 2004] e in sintesi "danno meno fastidio" dei maghrebini. Questo stereotipo dei maghrebini più turbolenti potrebbe essere la conseguenza di quell' "Islamofobia" che dopo l'11 settembre 2001 ha invaso l'Occidente. Si percepisce comunque un senso di paura maggiore nei confronti degli adolescenti maghrebini piuttosto che nei riguardi degli indiani. E' probabile quindi che, oltre al pregiudizio degli italiani nei confronti degli stranieri, gravi

sui maghrebini il senso di “duplice pregiudizio” che li considera “peggiori” dei coetanei indiani.

Partendo proprio da quest’ultimo punto mi pare interessante prendere in considerazione la *teoria della deprivazione relativa* [Davis, 1959], secondo la quale il confronto con una fazione ritenuta migliore fa sperimentare uno stato di insoddisfazione per le condizioni di vita attuali. Vi sono alcuni prerequisiti ritenuti essenziali affinché si sperimenti questo stato di deprivazione relativa, ovvero il fatto che il gruppo esterno sia affine a quello di appartenenza e possieda qualche caratteristica desiderabile; in secondo luogo è necessario che tale caratteristica sia ritenuta spettante di diritto anche al proprio gruppo e infine che l’assenza di questa caratteristica sia ritenuta attribuibile a fattori esterni al gruppo stesso [Boca et. al. , 2003].

Da quello che abbiamo potuto percepire nelle nostre osservazioni e conseguenti riflessioni, ci è parso di poter notare alcune analogie tra questa teoria generale e il conflitto specifico osservato a Soliera. Come abbiamo già potuto notare, possiamo affermare che, in generale, tra gli italiani godano di maggior stima e rispetto gli indiani, piuttosto che i maghrebini. Questa “caratteristica desiderabile” (ovvero una buona fama, considerazione e rispetto) è probabile che i ragazzini tunisini e marocchini la sentano spettante di diritto anche al loro gruppo etnico. Come sottolinea Favaro [2004], vi sono infatti gruppi etnici “penalizzati da stereotipi negativi, altri convivono con uno stigma meno marcato e sono, in un certo senso, quasi invisibili; altri ancora godono di uno stereotipo «positivo», pur se collocati sempre in posizione di subalternità e funzionalità” [Favaro, 2004, pag. 14]. Le cause di questa deprivazione relativa dovrebbero essere attribuite agli italiani, ai compagni di scuola, ai docenti, alla televisione, ai loro stereotipi e conseguenti pregiudizi, ma “l’induzione di uno stato di deprivazione relativa dà luogo ad un aumento di atteggiamenti pregiudiziali, comportamenti discriminatori e a vere proprie forme di protesta nei confronti dell’outgroup” [Boca et. al. , 2003, pag. 188]. Si assiste quindi ad una serie di atteggiamenti esclusori, accompagnati da azioni di disprezzo e manifestazioni di aggressività da parte dei maghrebini nei confronti degli indiani, probabilmente ritenuti artefici di questi pregiudizi e luoghi comuni degli italiani nei loro confronti.



#### 4.8 Riflessioni conclusive

L'idea di questo studio sul rapporto conflittuale tra adolescenti provenienti dal Maghreb e quelli provenienti dall'India (Punjab) è nata nel corso di alcuni incontri con i docenti della scuola media A.Sassi di Soliera. Era stata infatti notata una particolare forma di prevaricazione dei ragazzi maghrebini nei riguardi degli indiani e ci si era interrogati sulle possibili cause. Avendo colto la medesima dinamica all'interno del Centro di Animazione Giovanile "Il Vulcano" dove svolgo servizio e considerando la voglia di approfondire un po' il percorso migratorio vissuto dai ragazzi incontrati, ho deciso di dedicarmi a questo lavoro.

Il quesito che ci si pone dopo questa analisi è "ma perché questo atteggiamento negativo dei maghrebini è rivolto in modo particolare agli indiani?". Proviamo a comprenderne le possibili cause, aiutati dalla teoria della frustrazione – aggressività [Dollard e Miller, 1939], che a mio avviso potrebbe essere quella che risponde meglio ai nostri quesiti. Gli studiosi sostengono che le espressioni del pregiudizio siano legate al costrutto di frustrazione, ovvero come una limitazione nel soddisfacimento di un bisogno elementare. Quando un individuo non riesce ad appagare i propri bisogni, cerca di eliminare la fonte dell'interferenza; quando ciò non è possibile e realizzabile, l'energia messa in moto si traduce in aggressività, che può essere diretta verso la fonte reale della frustrazione oppure canalizzata verso obiettivi sostitutivi [Inguglia e Lo Coco, 2004].

Ripercorrendo una sintesi delle maggiori difficoltà a cui vanno incontro gli adolescenti migranti, proviamo a comprendere e percepire la fonte della loro possibile frustrazione. Oltre a queste sfide derivanti dalla condizione di migrante, come per ogni persona, anche per questi ragazzini è necessario prendere in considerazione la storia personale di ognuno, la famiglia, il contesto; se ciò non avviene, il rischio è quello di far "di tutte le erbe un fascio" ovvero di generalizzare in modo assoluto e di ricondurre tutte le storie di migrazione al medesimo stereotipo di "adolescente immigrato".

La maggior parte dei ragazzini da noi incontrati si trova in Italia da pochi anni e di conseguenza sono partiti dai loro Paesi in un'età compresa, più o meno, tra i 10 e i 13 anni per ricongiungersi ai familiari. Per loro la letteratura ha suggerito la definizione di "generazione 1,5" (uno e mezzo) [Portes, Rumbaut, 2001], per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti, maghrebini o indiani che siano, hanno

sperimentato la frattura fra il prima e il dopo nella loro storia; portano con sé memorie e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro [Favaro e Napoli, 2004]. Migrare nell'adolescenza è un'esperienza cruciale che trascina con sé sfide, opportunità, ma anche tanta fatica, delusione e sofferenza. Ragazzi già grandi, con responsabilità, impegnati, nei loro paesi d'origine, in processi di allargamento dello spazio vitale, di progettualità per il futuro, di uscita dal contesto familiare, si trovano, nella nuova realtà d'accoglienza, a ridiventare "piccoli", a tornare bambini [Villano, 2005].

La prima sfida, specifica della condizione di migrante, che si trovano ad affrontare è la gestione delle separazioni, dapprima dal genitore che è emigrato da solo, successivamente dalle altre figure importanti e cardine della loro vita: mi riferisco in modo particolare ai nonni, ai cugini, agli zii, agli amici, ai compagni di scuola, oltre che ai luoghi, ai paesaggi, agli odori e ai sapori della propria terra. Ho provato talvolta a ricordare il periodo in cui frequentavo le scuole medie e immaginare di dover improvvisamente trasferirmi, ad esempio, in Tunisia, sola con la mia famiglia in un contesto completamente estraneo e diverso dal mio, senza la mia casa, senza i miei amici, senza i miei parenti e cugini, senza i cibi che preferivo, senza le mie sicurezze e certezze: l'impatto sarebbe magari stato entusiasmante, ma con il passare dei giorni, credo mi avrebbe pervaso un forte senso di malinconia, tristezza, ma anche tanta rabbia e frustrazione.

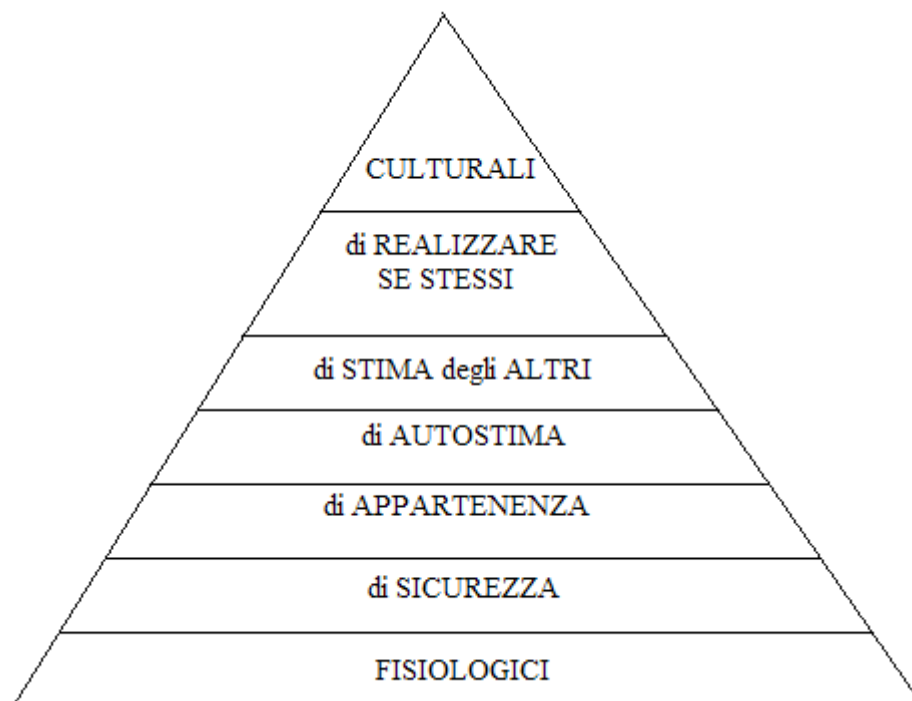
Un altro elemento a mio avviso essenziale, è la difficoltà linguistica: avere 10, 12 o 14 anni e doversi esprimere a gesti, usando qualche verbo all'infinito, ascoltare le domande poste dai coetanei, dagli insegnanti o dal contesto in generale e non capire niente, deve risultare estremamente frustrante. Immagino quante cose avrebbero da dire, quanti sentimenti vorrebbero esprimere, quante cose avrebbero da raccontarci sulla loro esperienza e abitudini e invece percepisco quanto sia umiliante e deludente per loro udire frasi del tipo "Ve beh, tanto non capisci"; è oltremodo frustrante trovarsi di fronte un interlocutore che ha fretta e che dopo qualche tentativo nel cercare di comprendere il significato del pensiero dell'altro si spazientisce e se ne va.

Ho sentito spesso i ragazzi del C.A.G. affermare di voler uscire dalla loro classe durante le lezioni per fare qualcos'altro "tanto non capisco niente". Altrettante volte li ho sentiti sostenere che nel corso di alfabetizzazione (comprendente soli alunni stranieri, con attività diversificate a seconda del livello di conoscenza della lingua italiana) si sentono a loro agio, la professoressa parla con un linguaggio semplice e comprensibile, aiuta a

imparare parole nuove e non si sentono degli “stupidi” o persone con deficit comunicativi, ma pieni di voglia di imparare e capire.

Al loro arrivo in Italia, molti ragazzini “commencent leur parcours dans la société d’accueil au sein d’un milieu social peu avantageux, menacés par la précarité économique et le chômage des parents, qui les empêche de se développer en toute sérénité”<sup>3</sup> [D’Alessandro, 2004]. Essi sono costretti a vivere in condizioni tali che talvolta soddisfano appena i bisogni primari, quelli che Maslow [1954] definisce fisiologici, come l’alimentazione e la possibilità di avere una casa con riscaldamento. La piramide teorizzata, che include i vari livelli di bisogni che l’uomo cerca di soddisfare nella sua vita, [tabella] ci fa comprendere meglio la sfida che attende il cammino di questi ragazzi, i quali, a volta, a stento riescono a soddisfare i bisogni del primo gradino di questa piramide. Spesse volte chiedono aiuto ai servizi sociali o alle associazioni di volontariato preposte e anche questo deduco possa esser frustrante, soprattutto se vissuto dal genitore come una sorta di sconfitta e di umiliazione. Credo che più che sconfitta sia un atto di grande coerenza con il progetto migratorio e di convinzione di potercela fare, nonostante tutti gli ostacoli e le difficoltà.

Tabella 11 - Piramide dei bisogni di Maslow [1954]



(fonte: <http://it.wikipedia.org>)

<sup>3</sup> Cominciano il loro percorso migratorio in un contesto sociale poco vantaggioso, minacciati dalla precarietà economica e dalla disoccupazione dei genitori, che impedisce loro di svilupparsi in serenità.

Oltre alla già precaria situazione economica della famiglia, reputo cruciale il ruolo del confronto con i coetanei italiani. La vita di tutti i giorni ci insegna che l'importante è apparire, ciò che indossi e ciò che possiedi. Passa in secondo piano ciò che si è realmente e la bellezza "interiore". L'omologazione degli adolescenti italiani nel vestiario è uno dei simboli più evidenti di come si tenda ad annullare le differenze e si cerchi di risultare tutti uguali. Cellulari con videocamera e bluetooth, lettori MP3, videogiochi, playstation e chiavette USB sono ormai oggetti utilizzati da tutti gli adolescenti italiani per comunicare e dialogare. Come è comprensibile i ragazzini in disagio economico non possono permettersi questi oggetti e di conseguenza il divario tra "loro" e "noi" si amplia ancora di più; così essi cercano in tutti i modi di procurarsi uno di questi apparecchi elettronici per ricevere un po' di considerazione e consenso da parte dei coetanei italiani.

Un ulteriore punto focale è quello, come abbiamo già esplicitato all'inizio del capitolo, del pregiudizio proposto dai mezzi di comunicazione di massa. Le segnalazioni sempre presentate (e ben sottolineate) riguardanti l'origine straniera dei protagonisti di fatti delittuosi sono ben interiorizzate tanto dagli adolescenti immigrati quanto dagli autoctoni, con conseguenze molto differenti: da una parte, queste notizie contribuiscono a rafforzare tra gli italiani un'immagine di adolescenza immigrata "pericolosa"; dall'altra parte, alimentano un sentimento di impotenza, di esclusione e discriminazione tra i giovani immigrati, [D'Alessandro, 2004] soprattutto se sono appena arrivati nella nuova realtà e non hanno possibilità di riscattarsi.

Dall'analisi di questi elementi possiamo ben comprendere che la frustrazione sia un fattore molto presente nella vita di questi ragazzi. La teoria di Dollard e Miller [1939] sostiene che l'individuo si attiva per rimuovere la fonte dell'interferenza, ovvero di quell'elemento che non gli permette di essere accettato dai coetanei per quello che è. Ritengo che la fonte della frustrazione, trattandosi a mio avviso del nostro modello generale di società e di comunicazione, risulti alquanto impalpabile e impossibile da sconfiggere per i ragazzi. La teoria della frustrazione – aggressività afferma che se l'individuo non riesce a dirigere la propria energia, ormai tradotta in aggressività, verso la fonte reale della frustrazione, questa viene canalizzata verso obiettivi sostitutivi. I bersagli generalmente scelti sono quelli verso i quali esistono meno inibizioni perché ritenuti più deboli o non in grado di reagire [Brown, 1988, 1995]. Uno studio degli anni Quaranta [Hovland e Sears,

1940] ha dimostrato l'esistenza di una correlazione negativa tra gli episodi di aggressività razziale negli Stati Uniti del Sud (ad esempio il numero di linciaggi e di violenze avvenuti) e gli indicatori dello status economico; ovvero, la frustrazione derivante dalla depressione economica viene trasformata in aggressività diretta verso la popolazione afroamericana, ritenuta il gruppo sociale più svantaggiato.

Nel contesto specifico di Soliera, possiamo affermare che la frustrazione venga espressa maggiormente e in maniera più diretta dai ragazzi maghrebini. I possibili bersagli su cui canalizzare l'aggressività sarebbero a mio avviso proprio i coetanei indiani, probabilmente ritenuti dai ragazzi maghrebini più deboli, non in grado di reagire. A conferma di ciò possiamo sostenere che difficilmente i ragazzi indiani hanno reagito alle provocazioni, alle minacce e in generale "allo sfogo di frustrazione" dei ragazzini maghrebini in modo altrettanto aggressivo o sistematico (come si è notato dalle osservazioni effettuate sui ragazzi e dalle interviste a persone significative). Probabilmente è sui ragazzi maghrebini che grava maggiormente il peso di un pregiudizio radicato all'interno della società italiana che, dopo l'11 settembre 2001, li vede "pericolosi" e maggiormente "violenti" perché di fede musulmana.

"Le paradoxe est que la violence est parfois l'expression (sûrement mal canalisée) du désir d'intégration dans la société d'accueil: elle se nourrit du besoin autodéfensif qu'ont ces enfants de rejeter l'image négative qui leur est attribuée, mais finit par confirmer le préjugé de « group menaçant » qui le frappe" [D'Alessandro, 2004]<sup>4</sup>. Ritengo questa affermazione esemplificativa del problema: i ragazzi maghrebini, che si sentono maggiormente emarginati ed esclusi, o forse che hanno modalità più evidenti degli indiani di dimostrare il loro disagio, si esprimono utilizzando attraverso il canale della "presa in giro" e dell'aggressività. La rabbia per le numerose sfide, per la difficile integrazione e per questo pregiudizio si convoglia e si esprime attraverso l'aggressività, minacce e violenza nei confronti dei coetanei indiani. Il paradosso è che, utilizzando questa modalità per affrontare la frustrazione, si irrobustisce e si arricchisce di elementi quel pregiudizio che vedeva i ragazzi maghrebini "gruppo minaccioso".

I ragazzini indiani probabilmente hanno, per cultura, una modalità di gestire il conflitto orientata verso l'interno, verso se stessi e quindi spesso si sottomettono, non

---

<sup>4</sup> Il paradosso è che la violenza talvolta è l'espressione (sicuramente mal canalizzata) del desiderio di integrazione nella società d'accoglienza: la violenza si arricchisce del bisogno autodifensivo che hanno questi ragazzi di rigettare l'immagine negativa che gli è stata attribuita, ma finisce per confermare il pregiudizio di "gruppo minaccioso" che grava su di loro.

reagiscono e si adattano passivamente alla situazione (oppure chiedono l'aiuto di terzi, lamentandosi e riportando episodi agli insegnanti o agli educatori, ma raramente "sistemano i conti" da soli). Queste diverse modalità possono essere ricondotte ipoteticamente anche a peculiarità dell'una e dell'altra cultura di provenienza dei ragazzi, ma considerando la mia scarsa conoscenza dei fondamenti e di questi elementi culturali credo sia opportuno considerarlo solo un ulteriore spunto di riflessione, piuttosto che una causa concreta causa.

Un ulteriore elemento con il quale possiamo confrontarci per ipotizzare motivazioni del conflitto tra maghrebini e indiani è il processo di categorizzazione e il conseguente favoritismo per il proprio gruppo (Tajfel, 1971). Per categorizzazione intendiamo quel processo secondo cui gli individui, per comprendere meglio il mondo sociale che li circonda, lo ordinano mentalmente e riducono la quantità di informazione con cui si confrontano. In pratica questo processo riduce le informazioni provenienti dall'ambiente circostante, sacrificando la ricchezza dei dettagli, per fornire un'immagine generalizzata del reale. Uno degli effetti principali di questo processo è l'aumento della somiglianza dei soggetti appartenenti allo stesso gruppo (nel nostro caso gruppo etnico) e contemporaneamente un incremento delle differenze tra soggetti appartenenti a gruppi diversi. Il soggetto, quindi, distingue i membri del proprio gruppo secondo molteplici aspetti, mentre percepisce e vede i membri dell'outgroup come tipizzati e assimilati entro l'etichetta "omogeneità" o "unità ben compatta" [Villano, 2003]. A conferma di ciò possiamo portare le numerose volte in cui per chiamarsi e comunicare i ragazzi di origine maghrebina o indiana si chiamano "India!", oppure "quel tunisino.." focalizzandosi così solo sulla provenienza e sull'etnia e non su una moltitudine di altri aspetti di quel ragazzo.

Sarebbe importante ed interessante comprendere se ci sono fattori di natura culturale che hanno agevolato il conflitto proprio tra maghrebini e indiani. Le domande che potremmo porci a questo punto potrebbero essere: "Sarebbe stato lo stesso con ragazzi provenienti da altri paesi?" "Quanto influisce la cultura del paese d'origine? E l'aspetto religioso?" "E la cultura familiare? Ciò che i ragazzi hanno appreso in famiglia?" Questi elementi sarebbero ulteriori tasselli che ci potrebbero aiutare nella comprensione un po' più approfondita di questa dinamica.

Tutte queste questioni non sono state approfondite all'interno del mio lavoro per svariati motivi: in primo luogo sicuramente per la mia scarsa conoscenza degli usi e dei costumi delle realtà di provenienza dei ragazzi, del loro stile di vita e dei fondamenti delle

loro culture. In secondo luogo, non ritengo di avere gli strumenti necessari per comprendere appieno i sentimenti e gli stati d'animo che devono aver attraversato questi ragazzi migranti e quindi ho solo provato ad intuire alcuni aspetti generali della sfida migratoria confrontandolo con quel poco che conosco delle loro storia. Infatti, un altro elemento è che la mia presenza con questi ragazzi si riduce ad un massimo di nove ore settimanali in un contesto extrascolastico e informale com'è quello del Centro di Animazione Giovanile. Pertanto non conosco in profondità come agiscono all'interno dell'istituzione scolastica, nelle loro famiglie, con i compagni dentro e fuori la scuola, all'interno di altri spazi aggregativi, come ad esempio lo Spazio Giovani comunale. Posso solo intuire alcuni passaggi grazie ai racconti dei docenti, degli educatori ed operatori degli altri servizi; è proprio al fine di conoscere un po' meglio questi ragazzi con cui si cerca di lavorare che ritengo essenziale un raccordo tra i vari enti e istituzioni del nostro territorio (cosa che sta già in parte avvenendo).

Ed è proprio grazie da questo contatto e dall'impegno comune per il bene di questi adolescenti che potrebbe nascere un progetto per aiutare i ragazzi maghrebini e indiani nella gestione della dinamica conflittuale che li coinvolge. In questo lavoro, infatti, abbiamo analizzato svariati elementi del conflitto, senza però ipotizzarne soluzioni e rimedi.

In conclusione auspico, per l'avvenire della comunità solierese e in generale delle politiche interculturali italiane, progetti che mirino alla convivenza pacifica tra le comunità, alla reciproca conoscenza e rispetto per la propria cultura e per la propria individualità.

*Se l'obiettivo dell'educazione interculturale  
è quello di promuovere l'incontro con la differenza,  
facendo sì che le diverse culture convivano senza ignorarsi,  
allora ciò non può avvenire senza riconoscere  
che il conflitto è una delle forme più comuni di relazione, contatto, conoscenza.  
La conoscenza dell'altro avviene anche attraverso il conflitto,  
perché è qui che si giocano le "parti" più vere ed autentiche della diversità,  
forse le più profonde, legate alle emozioni,  
ai bisogni, ai desideri, alle aspettative, alle frustrazioni, alle paure.  
Nella relazione identità/alterità, appartenenza/diversità,  
la gestione costruttiva dei conflitti diventa  
un'efficace risorsa di crescita e cambiamento per la persona e per i gruppi.  
Se gestito costruttivamente il conflitto diventa  
legittimazione delle differenze e politica dell'inclusione  
che permette di abbandonare anche la tentazione assimilatoria  
di azzerare la differenza culturale, renderla trasparente,  
in quel processo in cui "l'altro" lo vogliamo identico a noi.*

[A. Rosetti, La gestione dei conflitti e l'educazione interculturale, 2005, p. 10-11]



## ALLEGATI

### INTERVISTA A RICCARDO PETOCCHI

Psicologo che segue laboratori manuali con ragazzi delle scuole medie all'interno del progetto Sbulloniamoci. Lavora inoltre presso lo Spazio Giovani del comune di Soliera.

*Nella tua esperienza con ragazzi stranieri hai notato dinamiche particolari tra ragazzi maghrebini e indiani? Se sì, cosa accade? Quali possono essere le motivazioni secondo te?*

La mia esperienza è di una dei tre gruppi che faccio a scuola nel quale ci sono due tunisini e un ragazzo indiano, il quale è qua da meno tempo rispetto ai due tunisini. Io fin dall'inizio mi ero accorto che c'erano tensioni particolari tra questi ragazzi; poi però non ho avuto occasione di osservarli al di fuori di questi gruppi perché il ragazzo indiano ha cominciato a venire allo Spazio Giovani da poco tempo e poi comunque qui c'è molta più gente e si riesce più difficilmente a vederlo.

Nel piccolo gruppo con me, dove ci sono 4-5 ragazzi era evidente che ci fossero delle tensioni o che comunque all'interno di un rapporto che, di base era abbastanza buono, c'erano dei momenti in cui i due maghrebini si coalizzavano prendendo in giro l'indiano. La modalità partiva con lo scherzo, con la presa in giro usuale che utilizzano questi ragazzi per rapportarsi ai coetanei; la differenza stava però nella durata; infatti era preso di mira per un'ora o due consecutive, fino a che questo non scoppiava. Un elemento che discrimina dalle altre prepotenze che adottano di solito è l'utilizzo della loro lingua, cioè parlano ridendo tra di loro in arabo, riferendosi ovviamente all'indiano. Con gli italiani, invece, la presa in giro è più diretta e viene espressa in lingua italiana. Da questo elemento magari si può capire che sia una cosa culturalmente denotata.

Non ho avuto occasione di vedere gruppi delle due etnie in rapporto, ma solo due maghrebini e un indiano. Secondo me tendono molto di più a far gruppo tra di loro i maghrebini e mi sembra che gli indiani tendano ad essere un po' più integrati con la comunità locale, o almeno questo è quello che percepisco qui a Soliera, da quello che ho potuto vedere io. I maghrebini stanno cominciando ad integrarsi e non tutti; al contrario forse gli indiani fanno meno fatica. Non ho grosse teorie a riguardo. E ripeto che non ho ancora avuto modo di vedere i due gruppi etnici a confronto, quindi non so dire se queste

dinamiche scattano solamente quando ci sono due o più del gruppo etnico che si ritrovano con un singolo oppure se si manifestano anche in rapporti più numerosi oppure sul singolo.

Un altro elemento da sottolineare è il fatto che all'inizio di quest'anno era stato richiesto di partecipare a queste attività laboratoriali anche a un altro ragazzino indiano, il quale però si è rifiutato di venire (l'adesione a questi gruppi è volontaria, considerato il fatto che sono ragazzini con difficoltà non era opportuno obbligarli a partecipare contro voglia a questi laboratori). Non è voluto venire probabilmente perché aveva paura di altri componenti dei gruppi, soprattutto dai maghrebini. Ho poi avuto modo di sapere che era uno dei ragazzini più "tartassati" dai tunisini. Questo stesso ragazzino successivamente si rifiutava persino di andare a scuola in seguito a prepotenze varie da parte dei tunisini.

Secondo me c'è qualcosa di particolare tra le due etnie, ma poi non ho avuto occasione di approfondire e non mi ci sono dedicato specificamente. Ho sentito però anche da alcune professoressa delle scuole medie che questa dinamica è abbastanza evidente. Mi avevano citato come motivazione l'indole un po' più tranquilla degli indiani che li predisponeva ad essere vittime più facili. Non penso però che sia questo.

Soprattutto la presa in giro sistematica è quella che caratterizza questa dinamica; non è tanto la battuta o della provocazione perché quello lo fanno con tutti. E' una specie di bullismo. Solitamente quando ci sono io presente, è difficile che dinamiche di prevaricazione proseguano per molto tempo, in quanto si accorgono che ho notato il comportamento. Nel caso però di due maghrebini e un indiano tendono a non considerare la mia presenza e perpetuare il comportamento, persino parlando in arabo continuando a guardare l'indiano. Quest'ultimo, non so se perché è da solo o per altre motivazioni, tende a non reagire più di tanto; poche volte ha reagito (due in maniera verbale e solo una in modo fisico). Non ho notato l'utilizzo delle mani (schiaffi, sberle..) nei confronti di questo ragazzo, forse anche perché la sua corporatura è abbastanza voluminosa, soprattutto in altezza, ma il lancio di oggetti sì. Ho anche notato che in questo ragazzino ci sono stati dei cambiamenti rispetto all'inizio dell'anno: ora appare molto più agitato e nervoso rispetto all'inizio. Se il comportamento è così sistematico, è preoccupante vedere un cambiamento come quello che ho notato nel ragazzino indiano di cui parlavo prima.

Non so se possa essere considerata una questione tra le due etnie proprio (come tra i greci e i turchi) oppure se sarebbe la stessa cosa con un'altra etnia. Non so se ci sono delle differenze rispetto ad altre etnie, ad esempio con ragazzi dell'Africa subsahariana. C'è un ragazzo che viene proprio da quelle zone e che partecipa alle attività laboratoriali nella

scuola e spesso i vari insulti del tipo “negro!” volano per la stanza, ma non è una cosa sistematica come ho avvertito con gli indiani. Saltava proprio all’occhio il fatto che fosse ripetuto e che venisse utilizzata la loro lingua per comunicare.

In un altro di questi gruppi col quale lavoro, sono presenti un indiano e un tunisino, ma la dinamica descritta prima non viene messa in atto; non ci sono prepotenze dell’uno sull’altro, forse perché l’indiano è un pochino più scafato se paragonato all’altro indiano preso sempre di mira.

A livello di femmine non so, in quanto all’interno della scuola c’è una sola ragazzina indiana e forse una maghrebina, ma comunque sono pochissime.

Per quello che vedo qui all’interno dello Spazio Giovani i rapporti sono più tranquilli. Quando c’è un contesto di gioco, che presenta molte altre persone intorno queste dinamiche non le vedo; ma i motivi sono molteplici.

## **INTERVISTA A DANIELE RIGHI**

Responsabile dello Spazio Giovani del Comune di Soliera.

*Nella tua esperienza qui allo Spazio Giovani hai notato dinamiche particolari tra ragazzi maghrebini e indiani? Se sì, cosa accade? Quali possono essere le motivazioni secondo te?*

Gli indiani sono pochissimi allo SG e vengono da poco tempo. A parte un ragazzino che viene da un anno, gli altri vengono da pochi mesi, alcuni da qualche settimana. Sono un numero relativamente basso. Adesso possiamo dire che siano tre i frequentanti, ma non è che ci sia un periodo di riferimento su cui fare delle valutazioni.

La prima cosa che mi viene in mente riflettendo sulla dinamica “maghrebini contro indiani” è il discorso della fisicità che utilizzano di più i tunisini di quanto non la utilizzino gli indiani, anche se un ragazzo è un po’ cambiato in questo senso. Se pensiamo agli altri due, invece, anche se sono ancora molto bimbi, non viene loro neanche in mente di avere un atteggiamento aggressivo, tant’è che spesso cercano il riferimento dell’adulto per portare lamentele (“mi stanno prendendo in giro”, “ormai non ce la faccio più, digli qualcosa tu”); non cominciano loro a litigare, spintonare o fare a pugni. La prima cosa che direi, quindi è la differenza nell’esprimere il proprio modo di essere e di rapportarsi agli altri legato alla fisicità.

La difficoltà linguistica è la medesima per entrambi i gruppi: sia l’arabo che l’indiano sono due lingue molto difficili e che non hanno nessun riferimento con la nostra.

Un’altra cosa che potrei rilevare, ma non so quanto possa essere significativo visto il campione ridotto nel numero e nel tempo, è il fatto che i tunisini vengono in gruppo; c’è da sottolineare il fatto che sono praticamente tutti parenti e che provengono proprio dalla stessa città (non solo dalla medesima nazione). Gli indiani vengono singolarmente, non vengono mai in gruppo, si ritrovano qui. Stanno insieme perché si conoscono ma non perché hanno delle modalità di vivere il loro tempo libero solo con quelli che parlano come loro e che hanno la stessa provenienza; anzi devo dire che socializzano sicuramente di più che non i tunisini. Questi indiani giocano indifferentemente con italiani e stranieri senza nessun problema.

Ieri è venuto un ragazzo nuovo sui sedici anni di un paese limitrofo al quale ho fatto la tessera per il prestito e ha visto uno dei ragazzini indiani che era al computer, ha sentito che io lo chiamavo e allora mi ha chiesto “Ah, ma è indiano anche lui?” Io ho risposto di sì

e poi rivolgendosi a lui ha detto “Anche io sono indiano! Sei punjabi?” e il ragazzo al computer ha risposto “Sì, sono punjabi”. Gli diceva di stare da lontano “Eh, ciao! Lo sai il punjabi?” E l’altro rispondeva “Sì, lo so il punjabi!” Ma non si sono parlati nella loro lingua, forse anche perché questo ragazzo nuovo è molto più grande di quello al computer. Comunque si cercano e si trovano. Anche noi fossimo all’estero cercheremo degli italiani. Però fanno meno gruppo tra di loro di come invece fanno i maghrebini. Ripeto che è anche vero che questi ultimi sono tutti parenti.

Inoltre devo dire anche che rispetto agli stranieri stiamo avendo solo in questi ultimi tempi delle presenze costanti e significative; prima si contava su due persone soltanto [tunisine], una percentuale davvero minima. Con alcuni di loro adesso abbiamo un rapporto che è quasi quotidiano.

Ieri pomeriggio abbiamo detto qualcosa a due ragazzini tunisini perché un nostro operatore era venuto al CAG “Il Vulcano” per consegnarvi del materiale ed è stato preso in giro. Alla richiesta dell’operatore di calmarsi e contenersi gli è stato risposto “Ma tu che cazzo vuoi! Tu qua non puoi farci niente! Qui non siamo mica allo Spazio Giovani!”. Ne abbiamo approfittato per legarci immediatamente al CAG e ricordagli dei nostri contatti “Infatti proprio stamattina abbiamo fatto un incontro tutti insieme nel quale abbiamo discusso tra le varie cose anche di voi e inoltre dei contatti tra il CAG e lo SG, quindi il comportamento che voi avete di là, noi lo veniamo a sapere e viceversa; se ci sono da prendere dei provvedimenti disciplinari siamo in contatto”. E’ importante far sapere loro che non siamo soli ma siamo collegati.

*Sono presenti ragazzi stranieri più grandi, ovvero dai diciassette anni in su? E in generale la presenza di straniera è significativa? Ci sono differenze nei numeri rispetto agli comuni del distretto delle Terre d’Argine?*

Ragazzi più grandi (sui diciotto-vent’anni) sia indiani che maghrebini non ne vengono; avevamo giusto due giovani che adesso però vengono proprio meno di una volta al mese. In generale siamo in una fase di utenza dello SG in cui ci sono pochi grandi e molti piccoli (delle scuole medie); quindi una fase particolare. Come si può immaginare l’utenza di un servizio come questo varia a seconda degli anni: ci sono stati momenti nei quali avevamo molti grandi che non volevano staccarsi dal servizio perché si trovavano bene, ma poi, come secondo me è normale che sia, hanno trovato altri modi per aggregarsi e trascorrere il loro tempo libero.

Cinque anni fa è stata aperta la ludoteca, al piano terra di questo edificio, e questo ha fatto sì che crescesse l'utenza di ragazzini delle scuole medie che venivano a conoscenza dello SG. Adesso siamo in una fase in cui abbiamo sostanzialmente ragazzini delle scuole medie e qualcuno dei primi anni delle scuole superiori. Sopra i diciotto anni c'è proprio poca gente.

La percentuale di stranieri che frequenta lo SG è di circa 14%. Questa è una percentuale molto bassa rispetto ad altri servizi analoghi che ci sono sul territorio provinciale. A Carpi ad esempio, gli stranieri sono circa 45%, alcune aperture ci sono più stranieri che italiani. Anche a Campogalliano la media è sicuramente più alta; a Novi non ci sono centri giovani ma sappiamo che le percentuali di stranieri che abitano quel comune sono altissime. Quindi noi a Soliera viviamo una situazione tutto sommato anche anomala rispetto al contesto territoriale che ci circonda. Questo dovrebbe favorirci nell'integrazione di quelli che ci sono, in quanto, se sono pochi e arrivano poco alla volta, possiamo provare a lavorare insieme a loro. Quello che dico sempre è che finché riusciamo a chiamarli per nome vuol dire che possiamo lavorare anche sull'individualità; quando invece sono talmente tanti che non ti ricordi più di chi si sta parlando, si "parano i colpi" e si fa quel che si può.

Rispetto alla multietnicità non siamo particolarmente vari qui allo SG: infatti, a parte il minutissimo gruppo di indiani e i maghrebini, non c'è altro. Probabilmente col tempo i bambini che ora sono alle elementari verranno allo SG, ma a mio avviso non presenteranno particolari problemi legati alla loro provenienza, in quanto già scolarizzati e integrati nella comunità locale. I problemi sorgono quando arrivano in età da scuole medie, catapultati da un altro continente.

## **OSSERVAZIONI<sup>5</sup>**

### **Osservazione 1**

Data: 07.05.07

Luogo: Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”

Ore 16.30 circa. Esco dal centro per recarmi al campetto poco distante quando si avvicina F.(maghrebino), nota da lontano una bici interessante posizionata nella rastrelliera ed esclama “C’è bici di Q.(indiano)!”. Si avvicina. La tocca e prova a portarla via, ma intervengo e gliela faccio riporre al suo posto.

### **Osservazione 2**

Data: 09.05.07

Luogo: Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”

Ore 16.45 circa. R. (indiano) è seduto al tavolo e sta disegnando. Si avvicina L. (maghrebino), gli tocca un braccio, poi si porta la mano vicino al naso e annusa esclamando “Che puzza di indiano! Bleah!”

### **Osservazione 3**

Data: 11.05.07

Luogo: Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”

Ore 15.15 circa entra S. (indiano) e si siede vicino a me per fare i compiti di inglese. Dopo un po’ che facciamo i compiti mi chiede “ieri hai detto che devi fare una domanda!” (il giorno precedente mi ero recata alle scuole medie per un incontro e, avendolo incrociato lungo i corridoi, l’avevo invitato a venire al doposcuola, vista la lunga assenza, anche perché “dovevo chiedergli una cosa”). Gli dico di aspettare di terminare i compiti. Mentre stiamo facendo i compiti entra una sua compagna di classe, assidua frequentatrice del centro ed esclama “cosa fai qui! Poi dici alla prof che qui ti picchiano e che non ti aiutano a

---

<sup>5</sup> Le iniziali dei nomi dei ragazzi sono state sostituite con altre di pura fantasia per questioni di privacy.

fare i compiti eh?!e poi alla fine vieni lo stesso!” Lui cerca di difendersi dicendo che vuole imparare a fare da solo i compiti e quindi che aveva smesso di venire per questo!

Terminati i compiti dice che andrà a casa; allora lo accompagno fuori e mi siedo su un muretto poco distante. Gli chiedo perché non viene più al doposcuola (infatti fino a febbraio veniva con regolarità) e lui mi risponde “perché voglio imparare solo”. Gli ricordo un episodio che era capitato circa 2 mesi prima<sup>6</sup> e faccio intendere di aver compreso che non è solo questa la motivazione. Lui mi dice “non è successo niente quella volta..(sorridente) fa niente...” Gli chiedo se ha paura di qualcuno quando viene qui e lui mi risponde “ho paura perché qui tunisini si picchiano e paura che chiama carabinieri. Poi loro picchiano me perché dicono sono piccolo”.

#### **Osservazione 4**

Data: 14.05.07

Luogo: Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”

Ore 16.20 arriva Q. (indiano) in bicicletta. Io sono fuori dalla porta del CAG che parlo con una ragazzina. Si avvicina e chiede se può posizionare la bicicletta nella rastrelliera subito fuori la porta. Gli dico di sì e lui mi comunica che vuole tenere la bici in un posto dove possa vederla perché l'altra volta “loro hanno sgonfiato bici e io tornato a casa a piedi” (abita a circa 3 km dal centro). La lega con una catena e un lucchetto molto sottili. Entra e ci posizioniamo insieme nel tavolo più vicino alla vetrata d'entrata. Dice di dover fare i compiti di inglese e di dover finire un disegno. Estrae il foglio e mi chiede se ci sono pennarelli da poter utilizzare. E' un disegno rappresentante farfalle e fiori in un prato. Ci confrontiamo sulla scelta dei colori e Q. mi dice: “Guarda me no sgonfia bici. Altra volta sgonfiato ruote”. Gli chiedo se ha un'idea di chi sia stato e lui risponde “Forse F. (maghrebino)”. Proseguiamo con la pittura del disegno e gli chiedo se a scuola va tutto bene e senza che aggiungessi nulla mi dice: “Con miei compagni bene. Abbiamo fatto partita a calcio contro classe di C. (maghrebino) e lui dava a me sempre schiaffi e detto

---

<sup>6</sup> Mi riferisco ad un episodio avvenuto circa alla metà del mese di marzo all'interno del CAG “Il Vulcano”. S. (indiano) era all'interno del centro e stava girando per la stanza parlando con un altro ragazzino indiano. Improvvisamente entra B. (maghrebino). Io sono girata con le spalle verso di loro e dopo qualche secondo mi volto e vedo l'impronta della scarpa di B. sui pantaloni bianchi di S. Chiedo subito cos'è successo e S. risponde spaventato e intimorito “Niente”. Chiedo allora a B. il quale risponde “Non stato io!! Vero??” E con sguardo e tono minaccioso, chiede conferma ad S. “Non stato io eh? Vero eh?”. A. continua a smentire di avere ovviamente ricevuto un calcio da B.



«Devi stare lontano da me. Non devi prendere palla» E' ignorante." Gli chiedo "fa spesso così con te C.?" "Schiaffi senza che io fa niente. Io non uso mia forza con lui."

Si avvicina I. (maghrebino) e gli chiede "tu sei bachistani?" Io e Q. sorridiamo per la pronuncia e Q. dice "non si dice bachistani, si dice pachistani!" "tu sei pachistani o india?" Non ricevendo risposta I. chiede ancora "Cosa sei allora?" "Non lo so anch'io" risponde Q. continuando a tenere lo sguardo sul disegno.

I. (maghrebino) si dirige alla vetrata e dice "C'è C. (maghrebino)!". Q. mi pare si irrigidisca e dice "Sta arrivando...tanto non fa niente.. Mio fratello pensato che un giorno andiamo parlare lui".

Pochi minuti dopo entra C. insieme a B. (maghrebino).

Nell'entrare B. (maghrebino) esclama: "Q. ti voglio bene!". Si siedono entrambi al tavolo con Q. il quale smette di disegnare e resta immobile. Gli passo un colore che secondo me è adatto dicendo "prova a usare questo per il prato" lui dice "dopo", continuando a tenere lo sguardo rivolto verso il tavolo. C. (maghrebino) è al tavolo e sta parlando con B. (maghrebino). Q. gli chiede "dove preso occhiali? Soliera? Carpi?" (Il ragazzo maghrebino indossa un paio di occhiali da sole) risponde "Modena. Vedi cosa c'è scritto qui?" (si toglie gli occhiali e li avvicina a Q. il quale cerca di leggere qualcosa sulla lente. M. riprende "Ray Ban. Costano 120 euro!")

C. (maghrebino) guarda il disegno e dice "L'abbiamo già fatto noi quel disegno". Q., dopo quella affermazione, prende in mano il colore verde e riprende a colorare, molto lentamente e con gli occhi fissi sul disegno.

C. (maghrebino) mi chiede un foglio e inizia a fare un aeroplanino. Terminato il lavoro lo lancia. Dopo qualche minuto Q. prende uno dei fogli sul tavolo e ne fa uno anche lui; lo lancia e appena atterra C. esclama "Cos'è quello? Un triciclo?". C. (marocchino), B. (maghrebino) e I. (maghrebino) ridono. Q. abbassa lo sguardo. Dopo qualche minuto C. (maghrebino) si alza e esce, seguito da B. (maghrebino). Io li accompagno alla porta. Appena richiudo la porta J. mi chiede ancora visibilmente bloccato "andato via?" Rispondo "Sì, è andato via".

B. (maghrebino) rientra subito e si siede nel posto prima occupato da C. (maghrebino). Inizia una discussione sulle ragazze Q. mi comunica che B. "vergogna quando c'è ragazze" lui si arrabbia e smentisce "No, non vero! Tu vergogna!" "No! Guarda! Io mandato messaggio a ragazza!" Mentre Q. estrae il cellulare dalla tasca per dare prova del messaggio inviato B. dice "Ragazza indiana, no italiana tu mandato!" "No! Italiana!" Q. mi

fa vedere che all'interno della casella "messaggi inviati" c'è un messaggio inviato ad una ragazza di nome J. B. non ci crede e vuole vedere. Gli diciamo di crederci ma a quel punto si avvicina a Q. e gli dice qualcosa in un orecchio. Q. gli porge il cellulare e lui si sposta in fondo alla stanza, si siede su una sedia e inizia a guardare il cellulare, visibilmente felice ed entusiasta. Comunico a Q. che "spero non stia guardando un video porno" e lui risponde "No!" Dopo qualche minuto ritorna vicino a noi e dico anche a lui che non gradisco se guardano video porno. Dopo aver giurato un po' che non è così, mi dice "giura che tu non dici a nessuno e io faccio vedere". "Non giuro mai ma vorrei vedere cosa stai guardando". Gira il cellulare verso di me e appare una scena hard. Gli chiedo di spegnere e lui accetta subito. Riconsegna il cellulare a Q. ed esce. Dopo circa dieci minuti si sente la voce di F. (maghrebino) che si avvicina. Q. mi dice "guarda che non sgonfia bici!" Esco a vedere e F. si sta avvicinando esclamando "C'è bici!". Prende la bici di Q. e la tira verso di sé, cercando di toglierla dalla rastrelliera. Mi avvicino a lo spostato da lì. "Cos'è quella catena?" E ride della dimensione del lucchetto di Q. Entra, si dirige deciso verso Q. (che, dopo aver assistito alla scena della bicicletta era tornato a disegnare) e gli tira uno schiaffo sulla nuca. Lui reagisce con un "lascia me stare!". F. ride e io e la mia collega cerchiamo di allontanarlo da lui per evitare che la situazione degeneri. Dopo esser rimasto un po' dentro il centro a rovesciare sedie per attirare l'attenzione, F. esce, ritorna dalla bici e ritenta di rompere il lucchetto stratonandola. La mia collega riesce a calmarlo un attimo e lui se ne va. Chiedo a Q. se F. si comporta sempre così con lui e lui mi risponde che fa così con tutti "ma lui le prende da me! E' stato lui a togliere (e fa il gesto dello sfilare le manopole di gommapiuma che ricoprivano il manubrio della sua bicicletta) e quell'altro ciccione ha sgonfiato me bici!" Gli chiedo a chi si riferisce e risponde "T. (maghrebino)". Terminiamo il disegno e alle 17.50 circa Q. esce dal centro.

### **Osservazione 5**

Data: 23.05.07

Luogo: Cortile delle scuole medie con uno dei due gruppi di alfabetizzazione

Ore 9.30 circa. Ci rechiamo in giardino io, la professoressa, F (maghrebino), S (indiano) e un ragazzo di un'altra nazionalità. Dobbiamo scattare delle fotografie per realizzare il giornalino in occasione della festa di fine anno scolastico. I tre scattano molte foto insieme, abbracciati, in pose buffe. S (indiano) si lamenta un po' quando F (maghrebino) propone di

fare una foto in ordine di altezza. Essendo il più basso e mingherlino dei tre avrebbe dovuto occupare l'ultima posizione. Cerca di ribellarsi dicendo "No, dai.. Facciamo altra foto..". Ma alla fine la foto viene fatta. Dopo circa venti minuti, all'interno del laboratorio di informatica, proviamo insieme a fare dei foto montaggi con delle immagini di un cartone animato a loro molto caro. Prendiamo un'immagine raffigurante tre dei più famosi e forti personaggi di questa serie TV e ci consultiamo su quale corpo applicare la faccia dei ogni ragazzi. F. (maghrebino) decide che la sua deve stare sul corpo del più alto e forte dei tre, il viso del ragazzo dell'altro ragazzo nel personaggio centrale, mentre il viso dell'indiano andrà sul corpo del più basso dei tre personaggi. S. (indiano) si lamenta "Voglio essere io quello forte!". F. (maghrebino) "Tu sei più piccolo, lui più piccolo. Ma anche lui è forte!". L'insegnante cerca di mediare e S. (indiano) propone di essere messo lui nella posizione del più forte nella successiva foto. F. accetta. Finiamo di strutturare il montaggio e passiamo alla foto successiva che raffigura due degli stessi personaggi importanti della serie TV. F. (maghrebino) dice di mettere la sua foto su quello più forte e muscoloso, ma S. interviene ricordandogli che stavolta toccava a lui. Dopo aver borbottato un po' F. acconsente.

### **Osservazione 6**

Data: 18.05.07

Luogo: Cortile delle scuole medie con uno dei due gruppi di alfabetizzazione

Ore 10.40 circa. Usciamo dall'aula per andare in giardino a fare delle foto da inserire all'interno del giornalino della scuola; la professoressa richiede foto spiritose e che facciano ridere, da poter poi modificare aggiungendo fumetti o facendo dei fotomontaggi con altre immagini. Dopo aver fatto una foto di gruppo i ragazzi provano mosse strane, a coppie oppure a gruppetto da tre. Salta all'occhio la richiesta dei due maghrebini di fare una foto insieme a un ragazzino indiano: parlando tra di loro in arabo e ridacchiando lo prendono su per le gambe e lo alzano in alto dopo di ch , appena scattata la foto, lo mollano gi  senza preavviso alcuno, continuando a ridere e parlottare nella loro lingua nativa.

## Osservazione 7

Data: 23.05.07

Luogo: Centro di Animazione Giovanile “Il Vulcano”

Ore 15.20 circa. Estraggo dal mio zaino i montaggi delle fotografie effettuate a scuola che ho terminato a casa. Li consegno ad F. (maghrebino) e gli chiedo cosa ne pensa “Ti piacciono? Sono simpatici eh?” Lui entusiasta risponde “Belli” poi, continuando ad analizzare le immagini si sofferma su quella tanto discussa dei tre personaggi forti e potenti della serie Tv, indica col dito S. (indiano) esclama, in presenza di un coetaneo italiano, “Guarda lo stronzo!” e continua a guardare le immagini. Dopo poco tempo inizia una conversazione con Q. (indiano) riguardante un cavo per ascoltare musica tramite il cellulare.

## BIBLIOGRAFIA

- ABOUD F.E. (1987), The development of ethnic self-identification and attitudes, in PHINNEY J.S, ROTHERAM M.J (a cura di), *Children's Ethnic Socialization*, Newbury Park, Sage.
- ALLPORT G. W. (1954), *The nature of prejudice*, Adison-Wesley, Reading, (trad.it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- ALSAKER F. D. (1995), Timing of puberty and reactions to puberal changes, in RUTTER M. (a cura di), *Psychological Disturbances in Young People. Challenges for prevention*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. It. *I disturbi psicosociali dei giovani. Sfide per la prevenzione*, Roma, Armando, 2002).
- ALSAKER F.D., AUGUST F. (1999), *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s*, NJ, Mahwah.
- AMBROSINI M. (2006), Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia, in VALTOLINA G. G., MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple*, Milano, Angeli.
- AMICO C. e VILLANO P.(2007) L'ombra delle Torri. Una ricerca sulla rappresentazione mediatica dell'arabo dopo l'11 settembre 2001, in *Psicologia Contemporanea*, 199, pagg. 54-61.
- AMNESTY INTERNATIONAL (2006), *Invisibili*, Torino, EGA.

- ARCURI L., CASTELLI L. (2000), *La cognizione sociale: strutture e processi di rappresentazione*, Roma, Laterza.
- ARIELLI E., SCOTTO G. (2003), *Conflitti e mediazione*, Milano, Mondatori.
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, (trad.it. *Autoefficacia*, Trento, Erickson, 2000).
- BARUCCI T., LIBERTI S. (2006), *Lo stivale meticcio*, Roma, Carocci.
- BASTIANONI P., VILLANO P. (2000), Il bambino e l'incontro con l'altro, in EMILIANI F. (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana: psicologia sociale della prima infanzia*, Roma, Carocci.
- BELPIEDE A. (2002), Farcela nella società senza staccarsi dalle proprie radici? Il dilemma culturale degli immigrati di seconda generazione, in *Animazione sociale*, 2, fasc.3, pagg. 49-53.
- BENEDUCE R. (2003), Sessualità, corpi “fuori luogo”, cultura: pratiche e discorsi su migrazione e prostituzione, in *Pagine*, 2, pagg. 1-64.
- BESEMER C. (1999), *Gestione dei conflitti e mediazione*, Torino, EGA.
- BETTENCOURT B.A., BREWER M.B., ROGERS-CROAK M.R., MILLER N. (1992), Cooperation and the reduction of intergroup bias: the role of reward structure and social orientation, in *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, pagg. 309-310.
- BOCA S., BOCCHIARO P., SCAFFIDI ABBATE C. (2003), *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- BOUHLELI M. (2000), *Tunisia*, Bologna, Pendragon.
- BRANDANI F., RIZZARDI M. (2005), *Circle Time: il gruppo nella pratica educativa*, Pesaro, AIPAC.
- BREWER M.B., MILLER N. (1984), *Groups in contact: the psychology of desegregation*, New York, Academic Press.
- BROWN B.B., EICHER S.A., PETRIE S. (1986), The importance of peer group (“crowd”) affiliation in adolescence, in *Journal of Adolescence*, 9, pagg. 73-95.
- BROWN R. (1995), *Prejudice. Its social psychology*, Oxford, Blackwell Publishers, (trad. it. *Psicologia sociale del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino, 1997).
- BRUNER J. S. (1995), Costruzione del sé e costruzione del mondo, in LIVERTA SEMPIO O. e MACHETTI A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Milano, Cortina.

- BRUNER J.S. (1998), Narrative and metanarrative in the construction of the self, in FERRARI M. e STENBERG R.J. (a cura di), *Self awareness: Its nature and Development*, New York, Guilford.
- BUCCOLIERO E., MAGGI M. (2005), *Bullismo, Bullismi*, Milano, Franco Angeli.
- CALLARI GALLI M., GUERZONI G., RICCIO B. (a cura di) (2004), *Culture e conflitto*, Rimini, Guaraldi universitaria.
- CANESTRARI R. (1984), *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb.
- CARITAS/MIGRANTES (2006), *Dossier statistico immigrazione 2006*, Roma, Nuova Anterem.
- CENTRO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE PROVINCIA DI MANTOVA (2004), *Tra noi, con noi*, Mantova.
- CHATTAT R. (2007), La lunga transizione dei migranti, in *Animazione Sociale*”, 2, pagg. 27-34.
- COIN R. (a cura di) (2001), *Psicologia sociale e intercultura: valori, saperi, relazioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- COLOMBO A., GENOVESE A., CANEVARO A. (a cura di) (2006), *Immigrazione e nuove identità urbane*, Trento, Erickson.
- COLOMBO G. (2004), Come litigano gli alunni stranieri a scuola?, in *Conflitti*, anno 3, 4, pagg. 17-21.
- COMITO P., MONTI A., RANCI D., SUCATO R. (2005), Ricongiungimento familiare di immigrati, in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 17, pagg. 7-9.
- COMUNE DI BOLOGNA (2006), *Cittadini stranieri a Bologna*, Bologna.
- COTESTA V. (1995), *Noi e loro : immigrazione e nuovi conflitti metropolitani*, Soveria Mannelli (CZ), Rubettino.
- COTESTA V. (1999), *Sociologia dei conflitti etnici*, Bari, Laterza.
- D’ALESSANDRO I. (2005), Crise identitaire chez les adolescents issus de l’immigration, in *Revue française des affaires sociales*, 97, pagg. 67-78.
- DAVIS J.A. (1959), A formal interpretation of the theory of relative deprivation, in *Sociometry*, 22, pagg. 289-296.
- DE PASCALE S. (2002), Crescere altrove: l’adolescenza in migrazione, in MILANESI A., LUATTI L. (a cura di), *Tra memoria e progetto*, Arezzo, Graphicomp.
- DELAHOUTRE M. (1995), *I Sikh*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana.

- DEVOTO G., OLI G.C. (2005), *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- DOGLIOTTI E., ROSIELLO L. (a cura di) (1997), *Lo Zingarelli 1997. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zingarelli.
- DOLLARD J., MILLER E. N. (1939), *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press.
- DUNPHY D. (1963), The social structure of urban adolescent peer groups, in *Sociometry*, 26, pagg. 230-246.
- ERIKSON E. H. (1968), *Identity: youth and crisis*, New York, W. W. Norton.
- FABIETTI U. (2004), *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- FAVARO G. (2002), Trasmettere le origini, costruire il futuro: genitori e figli nella migrazione, in MILANESI A., LUATTI L. (a cura di), *Tra memoria e progetto*, Centro di documentazione Città di Arezzo.
- FAVARO G. (2004), Le ragazze e i ragazzi delle “terre di mezzo”, in G. FAVARO, M. NAPOLI (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini.
- FAVARO G., NAPOLI M. (2002), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini.
- FOLKMAN S., LAZARUS R.S., GRUEN R.J., DE LONGIS A. (1986), Appraisal, coping, health status and psychological symptoms, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pagg. 571-579.
- FREDDI C. (2005), *La funzione del gruppo in adolescenza*, Milano, Angeli.
- G. AMENTA (2004), Adolescenza, dialogo e conflitto, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 51, 1, pagg. 69-94.
- GAERTNER S.L., MANN J., MURREL A., DOVIDIO J.F. (1989), Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pagg. 239-249.
- GALTUNG J. (1996), *Peace by peaceful means : peace and conflict, development and civilization*, London, Sage.
- GOZZOLI C., REGALIA C. (2005), *La famiglia migrante*, Bologna, Il Mulino.
- HAMZA PICCARDO R. (2000), L'immigrato adolescente, in I. SIGGILLINO, *I bambini dell'Islam*, Milano, Angeli.

- HAVIGHURST R.J. (1953), *Developmental tasks and education*, N.Y., Davis McKay.
- HERTZ D. (1981), The stress of migration, in L. EITINGER e P. SCHWARZ (a cura di), *Strangers in the world*, Bern, Hans Huber.
- INGUGLIA C., LO COCO A. (2004), *Psicologia delle relazioni interetniche*, Roma, Carocci.
- ISAJIW W. (2000) Approaches to Ethnic Conflict Resolution: Paradigms and Principles, in *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pagg. 105-124.
- JACKSON S., RODRIGUEZ-TOME' H. (1993), *Adolescence and its social worlds*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates.
- JASMIN D. (2002), *Il consiglio di cooperazione: manuale per la gestione dei conflitti in classe*, Molfetta, La meridiana.
- KORN J., MUCKE T. (2001), *La violenza in pugno*, Torino, EGA.
- LAZARUS R. S. (1966), *Psychological stress and the coping process*, New York, McGraw-Hill.
- LOSI N. (2000), *Vite altrove: migrazione e disagio psichico*, Milano, Feltrinelli.
- MAGGI M., BUCCOLIERO E. (a cura di) (2006), *Progetto bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Piacenza, Berti.
- MAGGIOLINI A. (a cura di) (2005), *Preadolescenza e antisocialità: prevenzione e intervento nella scuola media inferiore*, Milano, Angeli.
- MAGNUSSON D., STATTIN H., ALLEN V.(1985), Biological maturation and social development: a longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood, in *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 4, pagg. 267-283.
- MAIOLO G. (2002), *Adolescenze spinose: come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Trento, Erickson.
- MANCINI T. (2006), *Psicologia dell'identità etnica*, Roma, Carocci.
- MANNA E. (2003), *L'immagine degli immigrati e delle minoranze etniche nei media. Rapporto finale*, Roma, Censis.
- MARKOVA I. (1993), Le problematiche intergenerazionali nelle famiglie migranti, in E. SCABINI e P. DONATI (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, Milano, Vita e Pensiero.



- MAYS V. M., BULLOCK M., ROSENZWEIG M. R., WESSELLS M. (1998), *Ethnic Conflict: Global Challenges and Psychological Perspectives*, in *American Psychologist*, vol. 53, 7, pagg. 737-742.
- MAZZARA B. M. (1999), *Appartenenza e pregiudizio*, Roma, Carocci.
- MIAL H., RAMSBOTHAM O., WOODHOUSE T. (1999), *Contemporary conflict resolution: the prevention, management and transformation of deadly conflicts*, Cambridge, Polity Press.
- MILANESI A., LUATTI L. (a cura di) (2002), *Tra memoria e progetto. Bambini e famiglie tra due culture*, Atti di convegno, Arezzo, Graphicomp.
- MOSCOVICI S., ZAVALLONI M. (1969), The group as a polarizer of attitudes, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, pagg. 124-135.
- NANNI W. (1996), La socializzazione del bambino immigrato, in A.A.V.V., *Il minore immigrato in Italia*, Roma, Stereostampa.
- NEWMAN B.A. (1979), Coping and adaptation in adolescence, in *Human Development*, 22, pagg. 255-262.
- NICOLINI P., POJAGHI B. (2000), *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale: Il bambino e la conoscenza dell'Altro*, Milano, Angeli.
- OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INFANZIA (2006), *L'eccezionale quotidiano: rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello Stato.
- PACE E. (2004), *L'Islam in Europa: modelli di integrazione*, Roma, Carocci.
- PALMONARI A. (1997), Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo, in PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- PALMONARI A. (1997), L'adolescenza: identità e sviluppo, in AMERIO P., BOGGI CAVALLO P., PALMONARI A., POMBENI M.L., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, Il Mulino.
- PALMONARI A. (2001), *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.
- PHINNEY J.S. (1990), Ethnic identity in adolescence and adults: Review of research, in *Psychological Bulletin*, 108, pagg. 499-514.
- PHINNEY J.S., ROTHERAM M.J. (1987), *Children's ethnic socialization: pluralism and development*, London, Sage Publication.
- PIAGET J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi.

- RABOZZI M. (1996), *Stranieri sotto lo stesso cielo*, Torino, L'harmattan Italia.
- RIVA E. (2004), La formazione dell'identità maschile e femminile, in MAGGIOLINI A., PIETROPOLLI CHARMET G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Angeli.
- ROSENTHAL D.A. (1984), Intergenerational conflict and culture: A study of immigrant and non immigrant adolescents and their parents, in *Genetic Psychology Monographs*, 109, pagg. 53-75.
- ROSETTI A. (2005), *La gestione dei conflitti e l'educazione interculturale*, Ravenna, Casa delle Culture.
- RUNCIMAN W.G. (1966), *Relative deprivation and social justice : a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*, London, Routledge & Kegan.
- RUOCCO M. (1998), *Il mondo arabo*, Bologna, Pendragon.
- SANTERINI M. (2003), L'inevitabile conflitto: le culture tra incontro e scontro, in *Conflitti*, 4, pagg. 12-26.
- SCHIMMENTI V. (2001), *Identità e differenze etniche*, Milano, Angeli.
- SHERIF M. (1966), *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*, Boston, Houghton-Mifflin.
- SIGGILLINO I. (a cura di) (1996), *Così vicini, così lontani*, Liscate (MI), Cens.
- SMITH E. R., MACKIE D. M. (1995), *Social psychology*, New York, Worth.
- SPELTINI G. (2002), *Stare in gruppo*, Bologna, Il Mulino.
- SPELTINI G. (2005), Adolescenza, cambiamento e ricerca di sé, in SPELTINI G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Bologna, Il Mulino.
- TAJFEL H. (1971), Social categorization and intergroup behaviour, in *European Journal of Social Psychology*, 1, pagg. 149-177.
- TAJFEL H., TURNER J.C. (1979), An integrative theory of intergroup conflict, in AUSTIN G., WORCHEL S., *The social psychology of intergroup relations*, Brooks/Cole, Monterey.
- TUOZZI C. (2003), L'inevitabile conflittualità. L'incontro con la diversità quale ambito di gestione dei conflitti, in *Conflitti*, 1, pagg. 9-11.
- TURNER J.C. (1987), *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*, Oxford, Blackwell.

- VALTOLINA G. G. (2006), Tra bisogno d'identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri, in VALTOLINA G. G., MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple*, Milano, Angeli.
- VILLANO P. (2003), *Pregiudizi e stereotipi*, Roma, Carocci.
- VILLANO P. (2005), Minori due volte. I figli dell'immigrazione, in SPELTINI G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Bologna, Il Mulino.
- VILLANO P., ZANI B. (2004), Donne forti, in *Psicologia contemporanea*, 185, pagg. 34-41.
- ZANI B. (1997), L'adolescente e la sessualità, in PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- ZANOTELLI A. (1998), *Inno alla vita. Il grido dei poveri contro il vitello d'oro*, Bologna, EMI.

## **SITOGRAFIA**

[www.modenastatistiche.it](http://www.modenastatistiche.it) (Sito con informazioni statistiche on-line in campo economico, sociale e territoriale della Provincia di Modena)

[www.dossierimmigrazione.it](http://www.dossierimmigrazione.it) (Sito del rapporto nazionale sull'immigrazione prodotto da Caritas/Migrantes)

[www.minguzzi.provincia.bologna.it](http://www.minguzzi.provincia.bologna.it) (Sito dell'Istituzione Gianfranco Minguzzi, promotrice di documentazione e iniziative culturali di sensibilizzazione sui temi dell'emarginazione sociale)

[www.minori.it](http://www.minori.it) (Sito del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza)

<http://it.wikipedia.org> (Enciclopedia on-line, multilingue, a contenuto libero)

[www.cestim.org](http://www.cestim.org) (Sito di documentazione sui fenomeni migratori)

[www.asianews.it](http://www.asianews.it) (Sito specializzato in informazioni sulla cultura, società e religioni asiatiche)