



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Università degli Studi di Padova**

**Dipartimento FISPPA**

**Corso di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione**

**XXXI ciclo**

**Nuove generazioni italiane adolescenti e adulti significativi**

Coordinatrice: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

Dottoranda: Chiara Vittadello



“Qua non ti ascoltan quando hai sete

Ti stanno addosso quando bevi”

(Ghali, *Habibi*, 2017)



## **Astract della ricerca**

La questione delle cosiddette ‘seconde generazioni’ rappresenta attualmente un’emergenza educativa per il nostro Paese. In accordo con quanti operano sul campo, gli studiosi concordano sul fatto che l’equità di opportunità lavorative, educative, abitative e relazionali sia cruciale per i figli degli immigrati. In mancanza di questa condizione, una generazione strategica in termini di accoglienza, elaborazione identitaria e tensione realizzativa potrebbe facilmente aderire a una sub-cultura deviante, diventando così un problema sociale. A questo proposito, sappiamo che una relazione sana adulto-adolescente costituisce un fattore protettivo rispetto al disagio adolescenziale. Infatti, gran parte della letteratura internazionale rileva che gli adulti significativi che non siano i genitori hanno un ruolo fondamentale nella crescita di questa generazione. La letteratura italiana, invece, considera quasi sempre soltanto i genitori senza menzionare in alcun modo adulti di riferimento quali sono, ad esempio, educatori, mentori, insegnanti allenatori, sacerdoti e così via. Da questa constatazione, è nata l’idea di approfondire, nel mio percorso di dottorato, la relazione tra le nuove generazioni adolescenti e gli adulti significativi che esse incontrano al di fuori del proprio nucleo familiare, dando voce sia ai ragazzi sia agli adulti, in modo da capire in che modo gli adulti possano migliorare la loro interazione con gli adolescenti. Per farlo, la ricerca utilizza un approccio qualitativo, collocandosi all’interno del metodo narrativo e utilizzando come strumento l’intervista narrativa focalizzata.

## **Research abstract**

The issue of Second generation immigrant youth currently represents an educational emergency for our Country. Both those who work in the field and those who study these topics agree on the fact that the equality of job, educational, housing and relational opportunities is crucial for teenage immigrants. Lacking this condition, a key generation in terms of reception ability, identity processing styles and power of self-fulfillment may join deviant subcultures thus becoming a social problem. In terms of adolescent unease, we are aware that a healthy adult- adolescent relationship is a protective factor. Indeed, lots of international studies show that important non-parental adults play a fundamental role in this generation’s growth. In this regard, instead, Italian literature almost always takes into consideration parents without mentioning non-parental adults such as educators, mentors, teachers, coaches, religious ministers and so on. Therefore, the aim of my research project is to carry out an in-depth study of the relationship between immigrant youth and non-parental adults and to give voice and understand adolescents’ needs and adults’ difficulties. My research also

aims to point out new ways in which important adults can improve their relationship with migrant adolescents. This study utilizes a qualitative approach, specifically employing tools suggested by the autobiographical method, such as the narrative semi-structured interview.

## INDICE

<b>Introduzione</b>	14
<b>CAPITOLO 1. Le nuove generazioni adolescenti</b>	
1.1. Le nuove generazioni italiane	17
1.1.1. Premessa terminologica	17
1.1.2. Aspetti demografici	20
1.1.2.1. L'età anagrafica	20
1.1.2.2. L'età di arrivo	20
1.1.2.3. Il genere	22
1.1.2.4. L'etnicità	24
1.1.3. Gli studi sulle nuove generazioni	24
1.1.3.1. America	24
1.1.3.2. Europa	25
1.1.3.3. Italia	27
1.2. Essere nuove generazioni italiane adolescenti	30
1.2.1. Adolescente con una storia migratoria: la 'doppia stranierità'	30
1.2.2. La componente culturale in adolescenza: le strategie identitarie	32
1.2.3. Nuove generazioni italiane e contesto di accoglienza: una sfida che non possiamo perdere	34
1.3. Il benessere delle nuove generazioni adolescenti	37
1.3.1. Per una definizione del benessere in pedagogia (e dintorni)	37
1.3.2. Il benessere degli adolescenti	40
1.3.3. Dalla prevenzione del disagio alla promozione del benessere	42
1.3.4. Dalle caratteristiche individuali a un approccio ecologico	44
1.3.4.1. I processi di acculturazione	44
1.3.4.2. I vissuti discriminatori	45
1.3.4.3. L'identità etnica	46
1.3.4.3.1. Il capitale sociale	49
1.3.4.3.2. Gli elementi contestuali	52
1.3.5. Il <i>Positive Youth Development</i>	53

## CAPITOLO 2. Le nuove generazioni adolescenti e gli adulti significativi

2.1. Gli adulti possono essere significativi?	56
2.1.1. C'è bisogno di adulti significativi?	56
2.1.2. Gli adulti sono effettivamente significativi per gli adolescenti?	57
2.1.3. Un argomento tanto importante quanto trascurato	60
2.2. <i>Chi</i> sono gli adulti significativi?	61
2.2.1. Premessa terminologica	61
2.2.2. Le caratteristiche demografiche	62
2.2.2.1. Il ruolo sociale	62
2.2.2.2. L'età	64
2.2.2.3. Il genere	64
2.2.2.4. L'etnicità	64
2.3. <i>Come</i> gli adulti possono diventare significativi? La relazione	66
2.3.1. Gli atteggiamenti della relazione in prospettiva interculturale	69
2.3.1.1. Contatto	70
2.3.1.2. Autenticità	70
2.3.1.3. Accettazione	72
2.3.1.4. Empatia	73
2.3.1.5. Lotta	76
2.3.1.6. Conferma	78
2.3.1.7. Fiducia	79
2.3.2. Le dimensioni strutturali dell'educazione e la loro valenza interculturale	80
2.3.2.1. Intenzionalità	80
2.3.2.2. Responsabilità	82
2.3.2.3. Possibilità	86
2.3.2.4. Reciprocità	88
2.3.2.5. Socialità	93
2.3.2.6. Testimonianza	94
2.4. <i>A cosa</i> servono gli adulti significativi? Le funzioni della relazione	96
2.4.1. Il sostegno sociale	97
2.4.1.1. Il sostegno emotivo	99
2.4.1.2. Il sostegno informativo	100
2.4.1.3. Il sostegno strumentale	101
2.4.1.4. Il sostegno valutativo	101

2.4.2. Il ruolo funzionale degli adulti significativi	102
2.5. <i>Dove</i> gli adulti possono diventare significativi? I contesti spaziali della relazione	103
2.5.1. La famiglia	104
2.5.1.1. La famiglia migrante	104
2.5.1.2. Il capitale familiare nella migrazione	105
2.5.1.2.1. Capitale sociale	105
2.5.1.2.2. Benessere socioeconomico	107
2.5.1.2.3. Capitale culturale	107
2.5.1.3. Gli adulti significativi e la famiglia degli adolescenti	110
2.5.2. La scuola	112
2.5.2.1. L'importanza della scuola	112
2.5.2.2. Il disagio scolastico	113
2.5.2.3. La famiglia migrante a scuola	115
2.5.2.4. Pari tra i banchi di scuola	118
2.5.2.5. Insegnanti e ragazzi	119
2.5.3. La comunità	123
2.5.3.1. Il quartiere	124
2.5.3.1.1. La dimensione fisica	124
2.5.3.1.2. La dimensione relazionale	127
2.5.3.2. I pari	130
2.5.3.3. L'extrascuola	133
2.5.3.3.1. Centri di Animazione Territoriale	135
2.5.3.3.2. Società sportive	136
2.5.3.3.3. Realtà religiose	138
2.5.3.3.4. Spazi di aggregazione informale	139
2.6. <i>Quando</i> gli adulti possono diventare significativi? I contesti temporali della relazione	142
2.7. <i>Perché</i> gli adulti diventano significativi? Le motivazioni della relazione	143
2.7.1. Le motivazioni dell'adulto	143
2.7.2. Le motivazioni del ragazzo	144
2.8. <i>Per cosa</i> gli adulti diventano significativi? Gli effetti della relazione	145
2.8.1. <i>Competence</i>	146
2.8.2. <i>Confidence</i>	147
2.8.3. <i>Connection</i>	148
2.8.4. <i>Character</i>	149

2.8.5. <i>Caring</i>	149
<b>CAPITOLO 3. La strategia di ricerca</b>	
3.1. Dal problema agli obiettivi di ricerca	151
3.2. Dagli obiettivi all'approccio di ricerca	152
3.2.1. L'approccio qualitativo	152
3.2.2. Il paradigma costruttivista	154
3.2.3. La metodologia fenomenologica	154
3.2.4. La prospettiva narrativa	155
3.3. Il contesto e i soggetti della ricerca	157
3.3.1. Il contesto spaziale	157
3.3.2. Il contesto temporale	163
3.3.3. I ragazzi	165
3.3.4. Gli adulti	169
3.4. Gli strumenti della ricerca	172
3.4.1. L'intervista narrativa focalizzata	172
3.4.1.1. La scelta dei testimoni qualificati	176
3.4.1.2. La predisposizione della traccia	176
3.4.1.3. La fase di apertura e orientamento	178
3.4.1.4. La conduzione	180
3.4.1.5. Bilancio e chiusura	185
3.4.1.6. La fase di riflessione	186
3.4.1.7. La trascrizione e la restituzione ai partecipanti	187
3.4.1.8. L'analisi del contenuto	189
3.4.2. Il diario del ricercatore	191
<b>CAPITOLO 4. La ricerca sul campo</b>	193
<b>4.1. I racconti dei ragazzi</b>	194
4.1.1. Gli adulti sono significativi?	194
4.1.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi	196
4.1.2.1. <i>Chi</i> : l'adulto significativo nell'esperienza dei ragazzi	196
4.1.2.1.1. Il ruolo sociale	196
4.1.2.1.2. L'età	199
4.1.2.1.3. Il genere	201

4.1.2.1.4. L'etnicità	202
4.1.2.2. <i>Come</i> : gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione	204
4.1.2.2.1. Gli atteggiamenti relazionali rintracciati dall'adolescente nell'adulto significativo	205
4.1.2.2.2. I principi educativi individuati dall'adolescente nella relazione	221
4.1.2.3. <i>Cosa</i> : le funzioni della relazione	235
4.1.2.3.1. Diversi ragazzi, diverse percezioni del sostegno sociale	253
4.1.2.3.2. Diversi adulti, diversi tipi di sostegno sociale	263
4.1.2.3.3. Il ruolo funzionale degli adulti significativi	276
4.1.2.4. <i>Dove</i> : i contesti spaziali	279
4.1.2.4.1. La famiglia	284
4.1.2.4.2. La scuola	291
4.1.2.4.3. La comunità	295
4.1.2.5. <i>Quando</i> : i contesti temporali	300
4.1.2.6. <i>Perché</i> : le motivazioni della relazione	304
4.1.2.6.1. Perché: le motivazioni dei ragazzi	305
4.1.2.6.2. Perché: le motivazioni attribuite agli adulti	307
4.1.2.7. <i>Per cosa</i> : gli effetti della relazione	308
<b>4.2. I racconti degli adulti</b>	321
4.2.1. Gli adulti sono significativi?	321
4.2.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi	321
4.2.2.1. <i>Chi</i> : l'adulto significativo nell'esperienza degli adulti	321
4.2.2.1.1. Il ruolo sociale	321
4.2.2.1.2. L'età	322
4.2.2.1.3. Il genere	323
4.2.2.1.4. L'etnicità	324
4.2.2.2. <i>Come</i> : gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione	324
4.2.2.2.1. Gli atteggiamenti relazionali che gli adulti sentono di attuare	325
4.2.2.2.2. I principi educativi che gli adulti credono di interpretare	336
4.2.2.3. <i>Cosa</i> : le funzioni della relazione	351
4.2.2.3.1. Il ruolo funzionale degli adulti significativi	361
4.2.2.4. <i>Dove</i> : i contesti spaziali	363
4.2.2.4.1. La famiglia	365

4.2.2.4.2. La scuola	368
4.2.2.4.3. La comunità	370
4.2.2.5. <i>Quando</i> : i contesti temporali	376
4.2.2.6. <i>Perché</i> : le motivazioni	379
4.2.2.6.1. Perché: le motivazioni attribuite ai ragazzi	379
4.2.2.6.2. Perché: le motivazioni degli adulti	381
4.2.2.7. <i>Per cosa</i> : gli effetti della relazione	383
<b>4.3. I racconti dei ragazzi e degli adulti a confronto</b>	391
4.3.1. Gli adulti sono significativi?	391
4.3.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi	392
4.3.2.1. <i>Chi</i> : l'adulto significativo nell'esperienza dei ragazzi e degli adulti	392
4.3.2.1.1. Il ruolo sociale	392
4.3.2.1.2. L'età	393
4.3.2.1.3. Il genere	393
4.3.2.1.4. L'etnicità	393
4.3.2.2. <i>Come</i> : gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione	394
4.3.2.2.1. Gli atteggiamenti relazionali: adolescenti e adulti a confronto	394
4.3.2.2.2. I principi educativi: adolescenti e adulti a confronto	397
4.3.2.3. <i>Cosa</i> : le funzioni della relazione	400
4.3.2.3.1. Il ruolo funzionale degli adulti significativi	402
4.3.2.4. <i>Dove</i> : i contesti spaziali	402
4.3.2.4.1. La famiglia	403
4.3.2.4.2. La scuola	404
4.3.2.4.3. La comunità	404
4.3.2.5. <i>Quando</i> : i contesti temporali	405
4.3.2.6. <i>Perché</i> : le motivazioni	406
4.3.2.7. <i>Per cosa</i> : gli effetti della relazione	407
<b>Conclusioni</b>	410
<b>Allegati</b>	
Allegato 1. <b>Modulo di autorizzazione dell'intervista</b>	416
Allegato 2. <b>Tracce delle interviste narrative focalizzate</b>	417

Allegato 3. <b>Esempio di intervista grezza</b>	419
Allegato 4. <b>Esempio di intervista sistemata per l'analisi</b>	429
Allegato 5. <b>Esempio di intervista analizzata con Atlas.ti</b>	434
Allegato 6. <b>Pagina dal diario del ricercatore</b>	436
<b>Bibliografia</b>	437

## Introduzione

Attualmente, nelle scuole del nostro Paese, il numero degli alunni con una storia diretta o familiare di migrazione si aggira intorno agli 826.000, escludendo i moltissimi adolescenti precocemente usciti dal circuito scolastico e mai entrati in quello universitario (MIUR, 2018, p. 8). Negli anni Novanta, i minori non accompagnati e i figli degli immigrati hanno iniziato a popolare gli studi sociologici e pedagogici italiani in quanto alunni *stranieri*, per poi venire definiti, a partire dai primi anni Duemila, *seconde generazioni*. Nel contesto attuale, questo gruppo di adolescenti dalla denominazione ancora incerta sembra rappresentare una vera e propria “*emergenza sociale e pertanto anche culturale*” (Cambi, 2001, p. 101), nonché educativa, che riguarda non più soltanto la scuola bensì l’intero territorio.

In un momento storico in cui “l’invito all’integrazione e la sovrabbondanza dei discorsi sull’integrazione appaiono quasi un rimprovero per la scarsa integrazione” (Sayad, 2002, p. 296), sono proprio i ragazzi di origine straniera a portare alla ribalta la questione multiculturale: sia quanti operano sul campo sia i teorici di questi fenomeni avvertono che, in mancanza di adeguate opportunità educative, lavorative, abitative, relazionali, partecipative, una generazione strategica, potenzialmente in grado di svolgere attivamente e criticamente compiti di accoglienza, elaborazione identitaria e tensione realizzativa, potrebbe facilmente aderire a una sub-cultura oppositiva e deviante.

L’idea di questa ricerca è nata proprio dall’aver toccato con mano questa problematica durante le mie ultime esperienze professionali come educatrice, prima in una comunità residenziale con minori non accompagnati e poi in un Centro di Animazione Territoriale frequentato anche da adolescenti di origine non italiana. La riflessione sul significato che il mio ruolo professionale poteva avere rispetto a ragazzi con storie migratorie, personali o familiari, in contesti di povertà educativa, spesso accompagnate da una totale assenza familiare – o comunque da una modalità di essere presente a me talvolta poco comprensibile – mi ha portata a interrogarmi sull’effettiva presenza di figure significative nella vita degli adolescenti di origine straniera e sul ruolo che esse possono rivestire nel loro percorso. Approfondendo la questione dal punto di vista teorico, ho potuto rilevare che, mentre gli studi internazionali confermano e si soffermano sull’importanza fondamentale degli adulti esterni alla famiglia nella vita degli adolescenti – anche dei giovani con vissuti migratori, seppur in misura minore –, la letteratura italiana sul tema è praticamente inesistente. Da questa constatazione ha preso forma la *domanda* che ha dato origine al presente lavoro: chi siano gli adulti significativi per le nuove generazioni adolescenti, in che modo siano riusciti a diventarlo e se siano effettivamente importanti per il loro benessere.

Nel contempo, il raffronto tra la mia conoscenza degli adolescenti con cui interagivo e quanto viene affermato dagli studi, soprattutto sociologici, sulla categoria teorica di cui anche loro farebbero parte, mi ha indotta a riflettere su un ulteriore aspetto. Troppo spesso, le nuove generazioni italiane vengono considerate – anche nelle ricerche che se ne occupano – in modo semplicistico, senza tener conto della complessità di ciò che sono realmente ma soprattutto dimenticando il fatto che “l’incontro tra persone di culture diverse richiama necessariamente un’idea di unità (la condivisione di un contesto, di una prospettiva, di un codice comunicativo) e al contempo un’idea di diversità (la diversa origine, la biografia, il sistema di valori di riferimento)” (Granata, 2012a, p. 5). Quasi sempre, i ragazzi di origine straniera vengono presi in esame come gruppi a sé, separati dai coetanei italiani, in virtù della loro specificità culturale, che certo esiste ma non esaurisce in se stessa le situazioni che essi si trovano a vivere. Da questa riflessione scaturisce la scelta di un *approccio di ricerca* qualitativo, basato sulla prospettiva narrativa, finalizzato a dar voce ai bisogni e ai desideri dei protagonisti dello studio, evitando, per quanto possibile, di attribuire loro pensieri e parole in cui potrebbero non riconoscersi.

Questa è la prospettiva lungo la quale si colloca il presente testo, steso a conclusione di un lavoro di ricerca che ha visto protagonisti una ventina di ragazzi residenti in un quartiere padovano ad alta presenza di adolescenti di origine straniera e una decina di adulti tra coloro che ricoprono, a vario titolo, ruoli educativi nello stesso contesto. L’elaborato si articola in quattro capitoli che includono sia una parte di approfondimento teorico sia una fase di indagine empirica.

Nello specifico, il primo capitolo inquadra la questione delle nuove generazioni adolescenti: in particolare – attraverso una panoramica dei maggiori studi sociologici, psicologici e pedagogici in merito – cerco di illustrare le principali sfide che i protagonisti della ricerca sono chiamati ad affrontare in quanto adolescenti, da un lato, e figli di immigrati, dall’altro; inoltre, cerco di definire il concetto di benessere specificamente in relazione ai ragazzi con esperienze migratorie, integrando la prospettiva del *Positive Youth Development* con i concetti di adattamento, identità etnica, capitale sociale etnico e acculturazione.

Nel secondo capitolo, l’attenzione si sposta sul rapporto tra nuove generazioni adolescenti e adulti di riferimento: dopo la presentazione della figura dell’adulto significativo per come viene delineato in letteratura, viene affrontata la dimensione relazionale approfondendo a livello teorico gli aspetti del *chi*, relativo alle caratteristiche demografiche dei soggetti coinvolti; del *come*, ovvero gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi messi in atto dall’adulto significativo nella relazione interculturale; del *cosa* gli adolescenti ricavano dal legame con l’adulto in termini di sostegno sociale; del *dove*, ossia dei contesti in cui l’interazione si sviluppa; del *quando* nasce il rapporto e

*per quanto* continua; del *perché* ragazzi e adulti cerchino e mantengano un reciproco legame; infine, di *quali effetti* possa avere sui ragazzi una relazione significativa con un adulto.

Il terzo capitolo presenta una riflessione metodologica sull'approccio di ricerca e sugli strumenti adottati nella conduzione dell'indagine empirica: dopo una prima presentazione della cornice teorica in cui si inquadra la mia ricerca, ho cercato di fornire una descrizione il più possibile accurata del campo di indagine, un quartiere padovano in cui sono stati intervistati i ragazzi di cittadinanza non italiana frequentanti uno dei due Centri di Animazione Territoriale presenti e gli adulti che fanno parte del Tavolo di Coordinamento per lo sviluppo di comunità ; infine, ho presentato le fasi della mia ricerca sul campo, soffermandomi diffusamente sull'intervista narrativa focalizzata, ovvero lo strumento che ho usato per indagare le esperienze dei soggetti in merito al tema della relazione tra nuove generazioni adolescenti e adulti significativi.

L'ultimo capitolo illustra e cerca di fornire un'interpretazione di quanto è emerso dall'analisi dei dati, effettuata con il supporto del *software* Atlas.ti, riprendendo esattamente la scansione delle dimensioni approfondite a livello teorico nel secondo capitolo: alla presentazione delle esperienze riportate dai ragazzi, seguono le voci degli adulti intervistati e, per finire, un confronto tra i vissuti e i punti di vista dei due gruppi di soggetti, raffrontato a sua volta con quanto viene affermato dalla letteratura sull'argomento.

# CAPITOLO 1. Le nuove generazioni adolescenti

## 1.1. Le nuove generazioni italiane

### 1.1.1. Premessa terminologica

Già a inizio Novecento, dai primi studi sul tema in ambito sia anglofono sia francofono, i ragazzi nati da genitori stranieri o immigrati in età scolare sono stati definiti con un'espressione corrispondente, in traduzione italiana, a *immigrati di seconda generazione*. L'espressione ha avuto da subito una grande fortuna, sia nel linguaggio comune sia in letteratura; tuttavia, in tempi più recenti, il dibattito internazionale e nazionale ne ha evidenziato le contraddizioni, fino a renderla una definizione decisamente controversa per diversi motivi.

Innanzitutto, nella parola 'immigrato' è contenuta l'idea dello spostamento: esperienza, questa, che i giovani di origine straniera nati in Italia non hanno mai vissuto. Anche chi ha effettivamente compiuto un viaggio verso un altro Paese si è semplicemente trovato a subire – e non a scegliere – la decisione di quei genitori cui, secondo questa definizione, sarebbe secondo (Marra, 2012, p. 111). Inoltre, molti sociologi sottolineano il fatto che questa denominazione riduce gli individui a un universo monolitico: già nel 1989, Costa-Lascoux percepiva questa definizione come un tentativo di omogeneizzare le soggettività di questi ragazzi sulla base di un'unica eredità familiare (Marra, 2012, p. 111); due anni dopo, Sayad sosteneva che parlare di 'seconde generazioni' significhi introdurre un'astrazione estremamente pericolosa, che non rende giustizia ai ragazzi in questione in quanto li rinchiude in un solo modo di vivere e di gestire i loro diversi aspetti identitari (Zoletto, 2010, p. 79). In sostanza, tale espressione sottenderebbe l'intenzione di appiattare la condizione dei figli su quella dei genitori – da cui invece, nella realtà, spesso si distanziano (Granata, 2015, p. 55) – o sulla categoria sociale di 'immigrati' (Cestaro, 2016, p. 47).

Infine, alcuni autori mettono l'accento sul fatto che, con la definizione 'seconde generazioni', si vada a sottolineare la duplice differenza sia dall'appartenenza etnica dei genitori sia dalla cultura del Paese in cui sono nati e/o cresciuti, come se non li si ritenesse all'altezza né di un'appartenenza né dell'altra (Zoletto, 2010, p. 79): in questo modo, una condizione vantaggiosa come quella della doppia appartenenza viene ridotta a una situazione penalizzante di doppia esclusione, e la potenziale ricchezza del 'sia...sia' viene ridotta alla fatalistica povertà del 'né...né'. Questa definizione nasconderebbe un'altra pericolosa convinzione – presente, soprattutto, in chi si occupa di educazione – cioè che questi adolescenti siano lontanissimi dai loro genitori e che, quindi, si

affidino agli educatori per essere traghettati verso la società di accoglienza (Zoletto, 2010, p. 81): una sorta di naufragio in cui l'educatore fungerebbe da soccorritore, immagine che, però, non rispecchia gli effettivi percorsi di questi giovani.

A livello di terminologia adoperata in ambito scolastico, contesto di importanza primaria per questi ragazzi, la situazione è ugualmente sconcertante. Gli studi italiani degli anni Novanta, che ponevano la loro attenzione principalmente sulla condizione scolastica, hanno introdotto termini che, a distanza di trent'anni, continuano a essere impiegati senza alcuna riflessione critica, nonostante le questioni si siano notevolmente evolute: i figli degli immigrati continuano a essere 'alunni stranieri' anche se sono nati in Italia; 'analfabeti' anche se parlano correntemente l'italiano; 'migranti' pur non avendo intrapreso nessuna migrazione (Granata, 2015, p. 23).

Negli ultimi anni, soprattutto all'interno della letteratura sociologica, si è assistito a diversi tentativi di svecchiare la terminologia con cui potersi riferire, tra la gente comune ma *in primis* in ambito scientifico, alla questione. Le proposte nel panorama attuale sono diverse:

- 'cross generation', espressione che evidenzerebbe la differenza con la prima generazione costituita dai genitori (Granata, 2015, p. 22);
- 'italiani di fatto', formula nata con l'intenzione di porre l'accento sul discusso tema della cittadinanza (Granata, 2015, p. 22), che attualmente vede i figli degli stranieri appartenere alla popolazione italiana *de facto* ma non ancora *de iure*;
- 'figli di genitori primomigranti' (Valtolina, 2014, p. 446) o, più diffuso, 'figli di immigrati', termine che consente di recuperare la dimensione processuale della migrazione (Cestaro, 2016, p. 49) e, quel che più importa, di dare la giusta responsabilità a padri e figli all'interno del fenomeno;
- 'nuovi europei' per indicarne l'appartenenza piena, seppur recente, al Continente Europeo (Santerini, 2017, p. 58);
- 'nuovi italiani', definizione introdotta dal testo di Dalla Zuanna, Farina e Strozza nel 2009, e che sottolinea il cambiamento che questi giovani stanno portando nel Paese (Granata, 2015, p. 56);
- *hyphenated identities* o generazioni col trattino (Colombo, 2010a, p. 27), termine che più di tutti indica la doppia appartenenza culturale dei giovani in questione, la volontà di mantenere la propria diversità condividendo lo stile di vita dominante, l'abilità di sapersi muovere tra appartenenze diverse ma non inconciliabili, la possibilità di cambiare riferimento col variare del contesto, la destrezza nel manifestare una "etnicità tattica" (Colombo, 2010a, p. 53) che prevede la gestione adeguata e fruttuosa dell'ambivalenza;
- 'giovani di origine straniera', espressione che, se da un lato fa riferimento alle origini da cui scaturiscono le difficoltà e le potenzialità proprie di questi ragazzi, dall'altro rimanda alla comune appartenenza di generazione con gli adolescenti italiani (Cestaro, 2016, p. 50).

Gradualmente, anche questi termini stanno rivelando i propri limiti, principalmente perché ognuno di essi crea, inevitabilmente, una categoria “dalle caratteristiche difficili da identificare ma ugualmente confinata a categoria a sé” (Granata, 2015, p. 22).

Da questa premessa terminologica appare evidente come, spesso, siano i ricercatori, attraverso i termini che introducono, a costruire i problemi. In questo senso, continuare a trovare altre definizioni che, puntualmente, finiscono per rivelarsi necessariamente non rappresentative dell'identità delle persone cui si riferiscono costituisce uno sforzo che è sì orientato a essere maggiormente *culturally correct* ma diventa sterile – e subdolamente pericoloso – nella misura in cui si limita a celare, dietro definizioni pienamente corrette e inclusive, gli stessi pregiudizi e le stesse etichette che una parola meno accettabile, invece, renderebbe subito evidenti. L'interesse del ricercatore dovrebbe essere centrato, oltre che sulle parole, sui pensieri che esse veicolano, perché le parole sono senza dubbio importanti ma non sono comunque abbastanza se non vengono seriamente accompagnate da una profonda e voluta ristrutturazione del pensiero che le sostiene. Ciò che è importante fare, prima di cambiare le parole, è abituarsi a decostruirle, chiedersi quali sono le categorie ad esse sottese e mettere continuamente in dubbio “la loro capacità di rendere intellegibile la realtà” (Caneva, 2011b, p. 251). La complessità e la dinamicità dell'universo molteplice dei giovani figli di immigrati evidenziano il fatto che “non si trovano le parole, probabilmente, perché è il tema a essere mal posto” (Granata, 2015, p. 22) e costringe i ricercatori, oggi più che mai, a mettere in discussione le gabbie teoriche in cui per anni hanno tentato di imprigionarlo.

Alla luce di questo, si rende necessario, prima di iniziare il discorso sui soggetti di questa ricerca, trovare dei modi il meno inadeguati possibile per indicarli. La possibilità che mi è sembrata più convincente, soprattutto perché sono i ragazzi stessi ad averla suggerita e a usarla correntemente per autodefinirsi, è *nuove generazioni italiane*<sup>1</sup>. Accanto a questa definizione, che ritengo la più adatta a sostituire per così dire ‘ufficialmente’ l'espressione ‘seconde generazioni’, nel presente lavoro mi riferirò spesso a questi ragazzi con le espressioni ‘giovani di origine straniera’ o ‘figli di immigrati’.

---

<sup>1</sup> Come già indicato, il termine ‘nuovi italiani’ è stato coniato da Dalla Zuanna, Farina e Stozza in un testo del 2009. A partire da questa rottura, l'espressione da loro introdotta è stata accolta con entusiasmo in particolare dal CoNNGI, ovvero il *Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane*, costituito nel 2016 proprio da associazioni di giovani con background migratorio impegnati nella promozione di nuove politiche di inclusione e partecipazione (per approfondimenti si veda [www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/SecondeGenerazioni/Pagine/default.aspx](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/SecondeGenerazioni/Pagine/default.aspx)).

## 1.1.2. Aspetti demografici

Fin dalla comparsa dei primi contributi scientifici sul tema delle migrazioni, nel percorso di acculturazione dei migranti è stato chiamato in causa il ruolo delle variabili demografiche, in particolare l'età anagrafica, l'età di arrivo e la durata del soggiorno nel contesto di accoglienza, il genere e l'appartenenza etnica (Berry, 1997, p. 21). Di seguito cercherò di sintetizzare quanto è emerso finora dagli studi che hanno approfondito il modo in cui tali variabili possono influenzare i percorsi dei soggetti che conoscono, a vario titolo, la migrazione.

### 1.1.2.1. L'età anagrafica

In questo studio mi occupo di nuove generazioni adolescenti, con un'età compresa tra i quattordici e i ventidue anni. I figli di migranti in questa particolare fascia d'età devono affrontare, oltre alla percezione della propria diversità culturale, le sfide che derivano dall'essere adolescenti. È chiaro, quindi, che essi si trovano in una condizione particolarmente delicata<sup>2</sup>.

### 1.1.2.2. L'età di arrivo

Già i primi studi sui figli degli immigrati in America avevano colto la differenza tra chi vi era nato o giunto in tenera età e chi, invece, era arrivato più tardi. La prima distinzione in merito spetta a Thomas e Znaniecki, che nella loro ricerca sui contadini polacchi emigrati negli Stati Uniti distinsero la seconda generazione vera a propria, costituita dai ragazzi nati negli USA da genitori immigrati, dalla *half-second generation* (seconda generazione intermedia), in cui invece rientravano coloro che vi erano giunti da bambini (Barbagli, Schmoll, 2011, p. 8).

Questa distinzione venne ripresa da diversi autori in seguito. Fu Rumbaut, nel 1997, ad applicare agli immigrati statunitensi la classificazione, ormai nota, basata sull'età di arrivo. Pur potendo apparire semplicistica, questa categorizzazione, se interpretata con la dovuta flessibilità, può risultare utile al fine di individuare e comprendere la diversità di esperienze che caratterizzano i vissuti dei ragazzi nati o giunti in Italia da piccolissimi rispetto a quelle di coloro che vi sono arrivati più tardi (Cestaro, 2016, p. 48).

Rumbaut distingue tra:

- generazione 2, per i nati nel Paese ricevente;

---

<sup>2</sup> Cfr. paragrafo 1.2.1, p. 28.

- generazione 1,75, cioè chi vi è arrivato in età prescolare (0-5 anni);
- generazione 1,5, ovvero coloro che hanno iniziato il processo di socializzazione primaria e la scuola nel Paese di origine, migrando successivamente (6-12 anni);
- generazione 1,25, per chi è giunto nel paese di accoglienza in età adolescenziale (13-17 anni).

A questo proposito, va ricordato innanzitutto che, in Italia, la maggior parte dei ragazzi che noi chiamiamo abitualmente ‘seconde generazioni’, non lo sono in senso stretto: essendo il nostro un Paese di immigrazione recente, la seconda generazione di immigrati è costituita prevalentemente da bambini; la fascia adolescenziale, invece, è nata in Italia soltanto in qualche caso (Ricucci, 2015, p. 26) mentre, la maggior parte delle volte, vi è giunta in età scolare insieme, dopo o addirittura senza i genitori (Martini, 2011, p. 236).

Coloro che nascono nel Paese di accoglienza o vi giungono in età prescolare sono molto diversi, per bisogni, risorse e desideri, da coloro che, invece, intraprendono il loro percorso migratorio in adolescenza. Le ricerche rilevano che le seconde generazioni in senso stretto sono assimilabili ai coetanei italiani appartenenti alle classi sociali più basse (Favaro, 2011, p. 23); ugualmente, i minori che hanno trascorso l’infanzia nel Paese in cui sono nati e sono giunti nel contesto ospitante prima dell’inserimento nella scuola dell’obbligo si possono avvicinare alle seconde generazioni; coloro che, invece, sono arrivati con un bagaglio già formato di norme, valori, comportamenti, sono equidistanti tanto dai genitori quanto dai coetanei autoctoni (Martini, 2011, p. 236). Gli studiosi, perciò, consigliano all’unanimità di fare discorsi differenti per gli uni e per gli altri.

Nonostante, nel 1997, Berry – uno dei primi studiosi ad essersi occupato di acculturazione – sostenesse che il percorso di adattamento sia tutto sommato semplice per chi è nato e cresciuto nella società di accoglienza mentre presenti rischi maggiori per chi è giunto più tardi (Berry, 1997, p. 21), oggi gli studi affermano che nessuno, tra questi ragazzi, esce indenne dalle difficoltà che comporta l’esperienza della diversità. Sia coloro che nascono in Italia da genitori stranieri sia coloro che migrano in età più o meno tenera devono affrontare sfide tutt’altro che semplici.

I ragazzi che nascono in Italia risultano facilitati da un punto di vista linguistico e adattivo, il che è correlato a minori problemi scolastici (Leonini, Rebughini, 2010, p. 13). Allo stesso tempo, la letteratura ha rintracciato una maggiore vicinanza ai coetanei autoctoni, sia per quanto riguarda aspetti esteriori – ovvero amicizie, tempo libero, consumi – sia per i valori fondanti della loro vita quali visione del mondo, sogni, ruoli di genere, religiosità, scelte professionali (Dalla Zuanna *et alii*, 2009, p. 58). Questo ha principalmente tre conseguenze. La prima riguarda la relazione con i pari, che proprio in adolescenza comincia ad aprire gli occhi dei figli degli immigrati sul divario che li separa dai coetanei autoctoni in termini di aspetto fisico, possibilità economiche e tipologia di vita familiare (Ricucci, 2010b, p. 53): se chi migra vive un passaggio decisivo nello spostamento da un

contesto a un altro, chi nasce da genitori migranti deve comunque affrontare il salto dalla “condizione di omologazione al gruppo dei coetanei, che caratterizza l’infanzia, a una condizione di estraneità, in cui lo sguardo altrui registra una differenza” (Granata, 2011, p. 50), con tutto ciò che questo comporta a livello di percezione di sé, autostima e fiducia negli altri. La seconda conseguenza della vicinanza con gli autoctoni è la relazione conflittuale con i genitori, che mantengono l’orizzonte valoriale proprio del Paese di provenienza mentre i figli se ne allontanano progressivamente, con il rischio di un’assimilazione di questi ragazzi alla società di accoglienza e il relativo annullamento della loro ricchezza identitaria (Ricucci, 2010b, p. 53). La terza ripercussione è la delusione delle proprie aspettative di riscatto sociale (Leonini, Rebughini, 2010, p. 13): se i ragazzi che hanno vissuto in prima persona la migrazione sono pronti a seguire il percorso di integrazione subalterna dei genitori, i giovani nati in Italia sono molto più protesi verso percorsi di mobilità sociale sia rispetto agli autoctoni di pari condizioni sociali (Marra, 2012, p. 112; Santagati, 2012, p. 54) sia rispetto ai coetanei di origine straniera; in altre parole, se i ragazzi giunti in Italia in adolescenza scelgono con più facilità gli istituti professionali, coloro che in Italia ci nascono puntano ai licei; è normale, perciò, che di fronte all’impossibilità di trovare un’adeguata collocazione nel mondo del lavoro, si sentano pesantemente amareggiati (Leonini, Rebughini, 2010, pp. 18-19).

Coloro che, invece, hanno attraversato in prima persona l’esperienza della migrazione (soprattutto se ciò avviene in adolescenza avanzata) fanno inizialmente più fatica a integrarsi. Oltre ad avere problemi scolastici dovuti principalmente all’incompetenza linguistica, questi giovani rimangono più facilmente imprigionati in un vissuto nostalgico che li porta a stabilire relazioni principalmente con i propri connazionali (Orioles, 2013, p. 66). Nel contempo, però, essi hanno più chiara la propria identità etnica (Ambrosini, 2010, p. 231), con gli effetti positivi che ciò comporta<sup>3</sup>

### **1.1.2.3. Il genere**

La vastissima letteratura sull’adolescenza riporta quasi sempre considerazioni sulle differenze di genere<sup>4</sup>, a dimostrare che, mai come in questa fascia d’età, essere maschio o femmina è una

---

<sup>3</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3, p. 46.

<sup>4</sup> Per quanto riguarda l’influenza del genere nella percezione di sostegno sociale, segnalo Prezza, Principato, 2002. Inoltre, ricordo, oltre agli innumerevoli manuali di psicologia dell’adolescenza che qui non ritengo opportuno citare, alcuni contributi più specifici sulle differenze di genere in adolescenza tra cui Besozzi, 2003; Ghigi, 2012; Colombo, 2009. In particolare, riguardo alle differenze di genere nei ragazzi di nuova generazione, rimando a Suárez-Orozco, Carhill, 2011 e Marmocchi, 2012.

variabile decisiva nel modo in cui si affronta la propria esperienza di vita. Evidentemente, tra questi vissuti, per così dire, differenziati rientrano anche le vicende migratorie e la percezione dell'identità etnica. Ciò nonostante, nelle ricerche sull'immigrazione queste dimensioni sono sempre state piuttosto trascurate dal punto di vista del genere (Phinney, 1990, p. 509; Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 37).

Ciò che è ormai riconosciuto è che, anche quando le persone non hanno vissuto lo spostamento in prima persona ma rappresentano una minoranza culturale all'interno della società in cui risiedono, vivono situazioni di discriminazione diverse a seconda del loro genere (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 37).

Inoltre, nelle donne l'aspetto identitario si carica di una valenza che non assume nel caso degli uomini. Già Berry, nel 1997, sosteneva che siano le ragazze i soggetti più a rischio per quanto riguarda la crescita in un contesto diverso da quello di origine (propria o dei genitori) e che questo sia tanto più marcato quanto più forte è la differenza tra la cultura di nascita e quella di crescita: quando la diversità tra le due visioni della donna è sostanziale, infatti, le ragazze che volessero aderire ad alcune novità della società ospitante rischierebbero fortemente di entrare in conflitto con la mentalità dei genitori e della propria comunità etnica (Berry, 1997, p. 22). Un aspetto, questo, che si manifesta in modo molto meno dirompente nei ragazzi: tradizionalmente, in tutte le culture, è la donna che, educando i propri figli, garantisce la trasmissione dei valori (e quindi dell'identità) tramandatale a sua volta dalla propria famiglia; è sulla figlia femmina, quindi, che si concentrano maggiormente le aspettative genitoriali in questo senso.

Tuttavia, la questione di genere nella migrazione non va sopravvalutata: esistono, infatti, molte dimensioni del fenomeno in cui non vengono evidenziate differenze in questo senso. Sarebbe quindi un errore partire dal presupposto che l'essere uomo o donna conduca necessariamente a differenze di integrazione (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 37).

Quanto al modo in cui il genere influenza il rapporto con eventuali adulti di riferimento, la letteratura americana ha affrontato già a partire dagli anni '80 il tema del genere nelle relazioni di *mentoring*, rilevando alcune tendenze interessanti. Innanzitutto, le ragazze annoverano in percentuale maggiore rispetto ai coetanei maschi delle figure adulte significative all'interno delle loro reti sociali (Scales, Gibbons, 1996, p. 377; Greenberger *et alii*, 1998, p. 329). Inoltre, le femmine tendono, molto più dei ragazzi, a cercare queste figure all'interno della famiglia, orientandosi principalmente verso le nonne (Greenberger *et alii*, 1998, p. 339). Con queste persone, selezionate sulla base della loro capacità di accettazione, ascolto, consiglio ed empatia, le femmine raggiungono un livello di intimità maggiore rispetto ai maschi, che invece le scelgono sulla base di interessi comuni e attività da svolgere assieme (Scales, Gibbons, 1996, p. 378): in sostanza, mentre

le ragazze sfruttano i loro adulti significativi per orientarsi nel proprio sviluppo personale, i ragazzi cercano soprattutto compagnia e divertimento (Greenberger *et alii*, 1998, p. 329).

#### **1.1.2.4. L'etnicità**

Con etnicità si intende l'insieme dei caratteri linguistici, culturali, religiosi, valoriali, storici, tradizionali che individuano e distinguono un gruppo di persone (Sánchez *et alii*, 2014, pp. 146-147). Sebbene fare considerazioni sull'etnicità delle nuove generazioni venga in un certo senso spontaneo, essendo l'elemento che di primo acchito più le caratterizza, questa operazione può rivelarsi non così fruttuosa. Dagli studi finora condotti sulle nuove generazioni italiane, è emerso che non è possibile considerarle un universo monolitico e, quel che più importa, radicalmente diverso da quello degli italiani di pari età. Sembrerebbe inutile, quindi, esasperare differenze etniche che, certo, sono presenti ma, vista anche l'eterogeneità che connota questa generazione nel nostro contesto nazionale, non così determinanti (Leonini, Rebughini, 2010, p. 8; Tessaro, 2012, p. 225)<sup>5</sup>.

### **1.1.3. Gli studi sulle nuove generazioni**

#### **1.1.3.1. America**

Gli Stati Uniti, essendo tra i primi protagonisti del fenomeno immigratorio, si sono occupati di immigrazione già a partire dai primi decenni del XX secolo (Orioles, 2013, p. 28). In particolare, dobbiamo la prima analisi delle condizioni delle seconde generazioni a un giornalista americano che, nel 1902, scrisse alcuni articoli riguardanti la situazione dei figli degli ebrei russi immigrati in America a fine Ottocento (Barbagli, Schmoll, 2011, p. 11).

Nel 1920 venne sviluppato il concetto di pedagogia interculturale in risposta ai comportamenti discriminatori contro i primi immigrati negli USA (Portera, 2013, p. 44). A partire dagli anni Quaranta, poi, cominciarono a fiorire i primi contributi pedagogici, fortemente connotati, però, da un'ottica assimilatoria (Portera, 2013, p. 45). In particolare, si riteneva che i possibili esiti del percorso dei figli degli immigrati fossero due: l'assimilazione, ovvero il pieno inserimento nella società di accoglienza con la conseguente adesione *in toto* ai suoi valori, norme e desideri; la marginalità, accompagnata da una radicalizzazione della cultura d'origine (Colombo, 2010a, p. 23).

---

<sup>5</sup> Cfr. paragrafo 1.1.3.3, p. 28.

Assimilarsi significava, per gli studiosi di quest'epoca, diventare simili agli WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*) in modo da poter venire inclusi a pieno titolo nella società americana e accedere, così, alle stesse possibilità degli autoctoni (Orioles, 2013, p. 29) fino a giungere, con la terza generazione, a diventare tali e quali a loro (Barbagli, Schmoll, 2011, p. 11).

Pur essendo stata per vari decenni l'ipotesi più seguita in tema di integrazione degli immigrati, la teoria dell'assimilazione come processo lineare ha incontrato critiche pesanti, soprattutto dagli anni Sessanta (Orioles, 2013, p. 31), quando i gruppi minoritari residenti negli Stati Uniti – e, cavalcando l'onda delle contestazioni, anche australiani, canadesi, europei – organizzarono un massiccio movimento di protesta con cui rivendicavano la possibilità di mantenere le loro diversità culturali senza venire penalizzati in termini di opportunità sociali (Portera, 2013, p. 49). Questo fermento portò gli studiosi a prendere atto dell'etnocentrismo sotteso al modello assimilatorio e, quindi, a compiere un'importante revisione del loro lavoro in direzione *multiculturalista*, ovvero perseguendo la convivenza pacifica tra gruppi senza fusioni ma nel rispetto delle diversità culturali (Gilardoni, 2008, p. 28; Portera, 2013, p. 49; Orioles, 2013, p. 35). In questa prospettiva rientrava l'educazione bilingue e biculturale prevista per tutti gli studenti americani, che mirava non tanto a preservare un'appartenenza culturale in particolare, ma a formare i giovani in almeno due ambiti linguistici, in un'ottica di competenze interculturali (Gobbo, 2000, p. 34). Inoltre, con gli anni, le esperienze migratorie dimostrarono come i percorsi dei figli degli immigrati residenti in Europa fossero molto più accidentati di quanto sostenuto dalla teoria dell'assimilazione lineare: lungi dal confondersi con la popolazione autoctona dimenticando tutto quanto riguardasse le proprie origini, come la teoria dell'assimilazione prevedeva, le seconde generazioni conservavano il legame con le proprie origini e, purtroppo, faticavano a non ripetere il percorso di segregazione formativa e professionale dei genitori (Orioles, 2013, p. 37).

In sostanza, era evidente che il manicheismo tra assimilazione e devianza non fosse adatto a descrivere tutte le situazioni di immigrazione. A quel punto, alcuni studiosi riuscirono abilmente a rivisitare la teoria dell'assimilazione alla luce delle nuove evidenze empiriche. Spetta a Portes, sociologo operante in America a partire dagli anni Novanta, l'elaborazione del concetto di *assimilazione segmentata*, che arricchisce le teorie assimilatorie con la complessità che fino ad allora non contemplavano. Nello stesso periodo, Berry definiva il concetto di acculturazione, declinandolo in assimilazione, integrazione, separazione ed emarginazione<sup>6</sup>.

Oggi si mettono in evidenza i limiti di questi modelli che, non considerando adeguatamente i diversi ambiti di vita della persona migrante – caratterizzati da dinamiche molto diverse, se non antitetiche, anche a livello di integrazione – , trascurano i vissuti di complessità e conflittualità con cui si trova

---

<sup>6</sup> Cfr. paragrafo 1.2.2, p. 32.

a dover fare i conti ogni soggetto che abbia conosciuto un'esperienza migratoria (Manetti, Migliorini, 2007, p. 195). Tuttavia, i costrutti di assimilazione segmentata e acculturazione restano il riferimento di base per ogni studioso che, in qualsiasi tempo e a qualsiasi latitudine, si occupi dei figli dell'immigrazione.

### **1.1.3.2. Europa**

Il termine 'interculturale' risale al 1975: apparve per la prima volta in Francia, in ambito pedagogico, in risposta alle esigenze formative degli insegnanti incaricati di seguire i figli degli immigrati (Granata, 2012a, p. 13). Avendo a che fare con la presenza di alunni di origine straniera, il discorso interculturale si imperniò fin da subito sul tema dell'*alterità* (Gobbo, 2000, p. 46), riportando al centro la questione della *relazione*, non tra culture diverse, bensì tra *persone* di culture diverse (Granata, 2012a, p. 14).

Fino alla fine degli anni Settanta, infatti, la strategia adottata ufficialmente dal Consiglio d'Europa per la formazione dei figli degli immigrati fu quella del multiculturalismo, basato da una parte sull'integrazione scolastica nel Paese di accoglienza, dall'altra sulla conoscenza della propria cultura d'origine finalizzata a un'eventuale reintegrazione nel Paese d'origine (Portera, 2007, p. 88). Nei primi anni Ottanta, grazie ai contributi di Porcher, la risoluzione sull'educazione dei bambini migranti sottolineò per la prima volta la necessità di una pedagogia non più multiculturali bensì interculturale, fondata su "l'*apertura all'altro*" come principio imprescindibile di ogni intervento educativo (Portera, 2013, p. 31). Da questo momento in poi, mentre nei maggiori Paesi europei d'immigrazione l'attenzione si concentrava, quasi esclusivamente a livello pratico, sugli aspetti linguistici dell'apprendimento, in Francia cominciarono a comparire le prime riflessioni teoriche riconducibili alla pedagogia interculturale (Portera, 2007, p. 88).

Gli studi di Abdellah-Preteuille, in particolare, furono i primi a sollevare l'esigenza del superamento dell'oggettivizzazione delle culture e a sostenerne la dinamicità come tratto essenziale (Portera, 2013, p. 32); a considerare l'altro in "*interferenza con l'io*" piuttosto che in opposizione, attribuendo all'identità "un carattere *dinamico* e plurale" (Portera, 2013, p. 33); a porre la questione della differenza rispetto all' "*in-differenza*" come negazione dell'altro (Portera, 2013, p. 34).

Più tardi, a partire dalla fine degli anni Ottanta, fiorirono i contributi sull'intercultura anche in ambito psicologico, filosofico e sociologico (Portera, 2013, p. 37), andando così ad arricchire il discorso pedagogico con apporti scientifici provenienti da molte discipline diverse.

### 1.1.2.3. Italia

In Italia, che storicamente è sempre stata un paese di emigrazione, il fenomeno immigratorio ha assunto una certa rilevanza solo verso la fine degli anni Settanta del Novecento. Di conseguenza, gli studi sulle migrazioni hanno iniziato a svilupparsi molto più tardi rispetto a Stati Uniti, Canada, Australia e altri Paesi europei. In particolare, le prime ricerche sulle seconde generazioni sono comparse nella seconda metà degli anni Novanta, occupandosi principalmente dell'allora nuova situazione multiculturale in cui iniziavano a trovarsi le scuole italiane (Portera, 2013, p. 68): pedagogisti e sociologi dell'educazione sono stati, non a caso, i primi a dedicarsi a questo tema, sollecitati dalle scuole e dall'emergente necessità di lavorare, al loro interno, per l'integrazione dei minori di origine straniera (Sospiro, 2010, p. 108; Santagati, 2012, p. 45). Dai primi anni Duemila, la sociologia ha dato un contributo decisivo all'inquadramento del fenomeno dei figli degli immigrati nel panorama nazionale<sup>7</sup>, allargando il focus anche all'esterno della scuola, verso la famiglia, gli stili di consumo, il rapporto tra pari, il rischio di devianza.

Inoltre, i fenomeni migratori che hanno investito l'Italia si sono connotati fin da subito in modo molto diverso rispetto a quelli dei Paesi di vecchia immigrazione. La prima differenza riguarda la composizione etnica del flusso, che se in Germania o Francia comprende pochissime comunità, in Italia consiste di centinaia di appartenenze diverse (Sospiro, 2010, p. 105). In secondo luogo, il contesto di ricezione italiano, composto da miriadi di realtà locali piuttosto che da pochi grandi agglomerati urbani, ha contribuito all'affermarsi di un'immigrazione capillare su tutto il territorio (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 35). Studiare i processi migratori che riguardano l'Italia, quindi, non è come studiare quelli degli altri Stati europei. Ciò non ha impedito al nostro Paese di beneficiare delle esperienze fatte all'estero con una divulgazione del paradigma interculturale quasi immediata e tra le più fiorenti, sia nella letteratura scientifica sia nei programmi scolastici e nei documenti ministeriali (Portera, 2007, p. 89). Un grande vantaggio cui, tuttavia, non si sono accompagnate né un'adeguata chiarezza metodologica né un'elaborazione epistemologica condivisa (Portera, 2007, p. 90). Ancora oggi, infatti, sussistono due tendenze dannose per il progredire delle ricerche sul tema: innanzitutto, una terminologia anacronistica sintomo di un paradigma di studio troppo poco elastico; in secondo luogo, il fatto di considerare i ragazzi di origine straniera come gruppi separati dagli altri, appiattendoli su un'appartenenza etnica che non è l'unico elemento importante nei loro percorsi.

---

<sup>7</sup> Ricordo, fra tutti, gli studi dei primi anni Duemila condotti da Ambrosini e Molina nel 2004, Bosisio *et alii* nel 2005, Queirolo Palmas nel 2006, Besozzi *et alii* nel 2009, Dalla Zuanna *et alii* nel 2009.

È a dir poco preoccupante pensare che oggi si continuino ad affrontare le situazioni inerenti all'intercultura usando gli stessi termini, e dunque la stessa modalità, di trent'anni fa. Nonostante, oggi, la pedagogia interculturale inviti tutti i professionisti dell'educazione a superare gli interventi di carattere compensatorio, che mettono l'accento sul disagio dei ragazzi di origine straniera, per considerare le diverse culture come risorsa piuttosto che come problema (Portera, 2013, p. 69), l'ottica è rimasta quella emergenziale dei primi tempi: è come se dalla condizione di 'figlio di immigrati' non si potesse mai uscire, ma si rimanesse perennemente imbrigliati nelle categorie di 'alunno straniero', 'migrante' e quindi 'analfabeta' con 'problemi di integrazione' (Granata, 2015, p. 23).

A questo proposito, gli studiosi hanno evidenziato il rischio – che riguarda, *in primis*, i ricercatori stessi – rappresentato dal cosiddetto 'paradigma secondo-generazionale', ovvero il vizio di intrappolare le storie di vita dei singoli in modelli prefissati sulla base dell'origine dei genitori (Sospiro, 2010, p. 106; Cestaro, 2016, p. 46). Spesso, infatti, i diversi professionisti che si interfacciano con le nuove generazioni affrontano i loro problemi basandosi quasi esclusivamente su fattori culturali che, presumibilmente, determinerebbero i loro comportamenti e i loro bisogni (Tarabusi, 2012, p. 32). In sostanza, "il disagio di un adolescente immigrato è ricondotto facilmente a fatiche sul fronte culturale" (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 164) senza un reale approfondimento delle sue condizioni di vita e della sua storia. Per i figli dell'immigrazione, il rischio di attraversare situazioni di disagio o, addirittura, di imboccare percorsi devianti esiste e non va negato. La maggior parte delle volte, però, la componente etnica della questione viene decisamente sovradimensionata, mentre sono altre le dinamiche su cui occorrerebbe concentrarsi per approfondire le reali cause delle situazioni: processi che riguardano in particolar modo le famiglie migranti, ma che non si esauriscono certo nella loro appartenenza culturale. In altre parole, l'esigenza attuale è quella di recuperare la *normalità* di queste persone (Tarabusi, 2012, p. 26): di fatto, è proprio concentrandosi sulla normalità – e non sul deficit o sulla patologia – che si ha l'occasione di cogliere le potenzialità e le risorse di ciascuno (Granata, 2012b, p. 26). Per farlo, occorre andare oltre l'abitudine, purtroppo estremamente diffusa, di "concettualizzare gli immigrati, troppo spesso dandone un'idea quasi patologica [...] e trascurando la complessità di istanze" (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 31). Il rischio, continuando su questa strada, è che la tendenza generalizzata a considerare la differenza etnica – o, al contrario, lo 'sradicamento' da essa (Gobbo, 2000, p. 74) – come categoria preferenziale per spiegare i comportamenti, la porti a diventare un vero e proprio destino, che rende questi ragazzi un gruppo sociale a rischio senza tener conto dei loro percorsi e risorse personali (Tarabusi, 2012, p. 31). Sarebbe più opportuno, invece, considerare

l'appartenenza etnica come *uno* tra i molti elementi in gioco nel processo identitario (Tarabusi, 2012, p. 33).

Inoltre, questo sentire 'culturalista' che pensa di riuscire a spiegare ogni comportamento sulla base di caratteristiche etniche fa in modo che i figli degli immigrati vengano considerati principalmente come parte della popolazione straniera, prima che membri della generazione cui appartengono (Granata, 2015, p. 25), antepoendo in questo modo la loro appartenenza (geografica, religiosa, ecc.) alla loro età (Ricucci, 2015, p. 35). Si dimentica, così, che, sia a scuola sia al di fuori, tutti i ragazzi frequentano gli stessi spazi, componendo il quadro di "una generazione divenuta diffusamente plurale, non più distinguibile nelle rigide e assolute categorie di 'italiani' e 'stranieri'" (Granata, 2015, p. 23). Si trascura il fatto che la relazione tra autoctoni e stranieri non è un incontro tra lontani, bensì la relazione tra persone cresciute nello stesso contesto ma diverse per origini familiari e caratteri culturali (Granata, 2012b, p. 24). Si incorre, così, nel gravissimo errore pedagogico di non ritenere italiani ragazzi che, pur non essendolo formalmente, nella quotidianità sono a tutti gli effetti simili ai coetanei autoctoni (Zoletto, 2012a, p. 59). Per questo motivo, oggi, alcuni autori cominciano a richiamare l'attenzione sulla maggior utilità di incrociare i loro percorsi con quelli degli italiani di pari età, piuttosto che studiare le seconde generazioni come un corpo a sé. Risulta, cioè, molto più interessante andare oltre le diversità etniche – con le presunte diversità di vita ad esse correlate – per concentrarsi, piuttosto, sulla "specificità collocazione di generazione" (Colombo, 2010b, p. XXXVI) che accomuna autoctoni e figli di stranieri nel segno di abilità comuni quali sono le competenze linguistiche, l'adattabilità ai contesti complessi, la capacità di imparare a imparare, le identificazioni molteplici richieste a tutti gli adolescenti del nostro tempo, e non solo ai figli dei migranti. L'appartenenza generazionale, piuttosto che etnica, inoltre, permette di ragionare più facilmente sulle divergenze tra genitori e figli, esplorare diversità e punti comuni con gli autoctoni di pari età, considerare i diversi modi di interagire con la società ospitante e parteciparvi (Tarabusi, 2012, p. 34).

Infine, negli ultimi anni si è fatta sentire con forza la voce di chi invita a procedere per esperienze concrete piuttosto che per categorie oppositive o assimilative<sup>8</sup>. Quello dei figli degli immigrati non è un universo monolitico, bensì una categoria di *persone*, ognuna con la propria storia e il proprio personale modo di viverla: ogni tentativo di riflessione indiscriminata su questi ragazzi, perciò, non può che rivelarsi fallimentare (Ricucci, 2015, p. 22). Davanti alla tentazione, sempre in agguato per chi si occupa di realtà multiculturali, di reificare le culture, va ricordato che è alla *persona* che la pedagogia, anche quella interculturale, deve guardare *in primis* (Agostinetto, 2008, p. 15). Ecco, allora, che le culture smettono di essere entità statiche e monolitiche, determinanti i comportamenti

---

<sup>8</sup> A questo proposito, ricordo le esperienze di ricerca condotte da Granata (2015) e Dalla Zuanna *et alii* (2009).

individuali e collettivi, e diventano piuttosto costruzioni sociali, dinamiche e dialettiche (Tarabusi, 2012, p. 33), utili a capire come *ogni* ragazzo vive la propria appartenenza a una pluralità di mondi (Zoletto, 2012a, p. 60).

## **1.2. Essere nuove generazioni italiane adolescenti**

Come già detto poco sopra, la via interculturale è stata concettualizzata in ambito pedagogico ma si è avvalsa fin da subito di stimoli proposti da filosofia, sociologia, psicologia e antropologia: discipline che, pur collocandosi fuori dall'ambito pedagogico, sono "in grado di fornire dati utili a interpretare il reale collegato con l'educabilità" (Secco, 2007, p. 19) e, se opportunamente chiamate in causa, aiutano a non perdersi in voli pindarici dal carattere puramente astratto o a non chiudersi in prospettive pericolosamente anguste.

Forte dell'ormai indiscussa vocazione interdisciplinare della pedagogia (Macchietti, 1998, p. 184; Portera, 2013, p. 37), nelle pagine che seguono ho ritenuto opportuno servirmi principalmente di contributi provenienti dalla sociologia e dalla psicologia, ambiti che fin da subito si sono posizionati in prima linea nell'approfondimento del fenomeno delle nuove generazioni italiane adolescenti.

### **1.2.1. Adolescente con una storia migratoria: la 'doppia stranierità'**

Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta rappresenta per chiunque una fase critica, caratterizzata dal superamento di nuovi compiti di sviluppo nonché dal continuo posizionamento personale rispetto al sistema di norme, codici culturali e valori proposti dalla famiglia e dalla società: è un tempo, questo, avvincente ma anche faticoso, in cui occorre "ridefinire il proprio universo non solo biologico e cognitivo, ma anche comportamentale e culturale" (Caneva, 2011a, p. 197).

Per i figli degli immigrati, l'avventura non finisce qui: essi, "oltre ai compiti evolutivi tipici della loro fascia d'età, devono affrontare anche sfide di ordine diverso" (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 153). È ormai universalmente riconosciuto, infatti, che la migrazione o, comunque, la vita in un contesto culturalmente diverso da quello di origine, è una condizione stressante. Il giovane con *background* migratorio, per la particolare fase evolutiva in cui si trova, vive questa fatica in modo decisamente amplificato. A questo proposito, gli studi affermano che gli adolescenti sono in grado di affrontare in modo produttivo i problemi se li mettono a fuoco in diversi momenti e li risolvono uno per volta, mentre se devono far fronte contemporaneamente a più questioni, magari interconnesse fra loro,

rischiano di incontrare difficoltà troppo grandi rispetto alle forze che hanno a disposizione (Montuschi, Palmonari, 2006, p. 29).

Qualunque sia la specificità del suo percorso, dunque, l'adolescente di origine straniera deve far fronte a problematiche non indifferenti. Se è nato in una terra di immigrazione, quello che ha rappresentato da sempre 'il suo Paese' in adolescenza potrebbe diventare un contesto escludente, che lo costringe a prendere atto della sua diversità etnica. Se invece è arrivato dal Paese d'origine con i genitori durante l'adolescenza, entrare in questa fase evolutiva significherà fare i conti con la propria diversità fisica, culturale e sociale, dare un significato alla propria migrazione, riformulare gli equilibri familiari. Infine, se si è ricongiunto con la propria famiglia da adolescente, vivrà la situazione in maniera più dirompente, trovandosi contemporaneamente ad affrontare il cambiamento della sua persona, la novità del suo contesto di vita e il recupero degli affetti abbandonati da tempo (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 117). Evidentemente, tali dinamiche possono portare con sé una notevole problematicità, inducendo a crisi identitarie, conflitti intrafamiliari o smarrimenti di carattere culturale e sociale (Sospiro, 2010, p. 108).

In adolescenza, quindi, la storia migratoria (propria o familiare) rappresenta un elemento di ulteriore complicazione, che costringe i ragazzi a governare il cambiamento su un doppio binario: essi, infatti, devono gestire "tanto il passaggio verso l'età adulta, quanto quello verso la società d'accoglienza" (Ricucci, 2010a, p. 22). Questo significa che, da un lato, in quanto adolescenti, devono affrontare i compiti di sviluppo che accomunano i ragazzi di ogni provenienza in ogni contesto culturale; dall'altro, in quanto stranieri, devono compiere un grosso lavoro di riorganizzazione identitaria a partire dalla loro appartenenza culturale che, oltre a fondarsi su una molteplicità di stimoli e riferimenti valoriali diversi (talvolta contrastanti), la maggior parte delle volte è socialmente connotata in senso negativo. Da una parte, in quanto adolescenti, sono chiamati a prendere le distanze dal proprio modello familiare; dall'altra, in quanto figli di immigrati, devono sempre ricordarsi che è proprio nella loro famiglia che sopravvivono le loro stesse origini (Marra, 2012, p. 115; Birman, Morland, 2014, p. 359).

A questo proposito, si può ricorrere al suggestivo concetto di "acrobaticità" (Milan, 2010, p. 64). L'adolescente è già acrobata di per sé, in quanto deve affrontare il passaggio identitario tra infanzia ed età adulta: egli è chiamato a un percorso, tanto rischioso quanto entusiasmante, verso un equilibrio psico-fisico soddisfacente, un'affettività equilibrata, un sano rapporto coi pari, un'autonomia compiuta, una tensione ai valori, una progettualità indirizzata al futuro (Milan, 2012, p. 82). Se l'adolescente ha anche origini diverse dai coetanei autoctoni, all'acrobaticità dell'età si aggiunge l'equilibrismo tra due appartenenze: oltre che straniero a se stesso per i cambiamenti che

sta attraversando, il ragazzo di nuova generazione è anche straniero agli altri per le proprie radici (Milan, 2016c, p. 191).

Le ricerche sul tema mostrano grande variabilità, nel modo di affrontare i compiti di sviluppo tipici dell'adolescenza, da una cultura all'altra e anche rispetto alla classe sociale di appartenenza (Montuschi, Palmonari, 2006, p. 33). In sostanza, la sfida identitaria diventa tanto più impegnativa quanto più lontani sono i sistemi culturali di riferimento dei ragazzi non autoctoni, quindi quanto maggiore è la distanza tra cultura di origine e cultura di accoglienza a livello di lingua, stile di vita e norme di comportamento (Montuschi, Palmonari, 2006, p. 42). Inoltre, alcuni studi indicano che i compiti di sviluppo legati alla formazione dell'identità sono percepiti come maggiormente difficili se alla condizione di adolescente figlio di migranti si aggiunge il fatto di provenire da una famiglia in precarie condizioni economiche, con un basso livello di scolarizzazione, impieghi poco qualificati e isolata socialmente (Ambrosini, 2010, p. 225; Colombo, 2010b, p. XXI). L'appartenenza etnica minoritaria e lo svantaggio socioeconomico sono condizioni che molto spesso si verificano contestualmente: sono gli studi Istat a registrare una maggiore incidenza di situazioni di deprivazione materiale tra le famiglie straniere (Bezze, Canali, 2013, p. 51). In questi casi, è molto più difficile che i genitori sappiano offrire al figlio le risorse necessarie in termini di capitale sociale e culturale, e si dimostrino in grado di sostenerne adeguatamente il cammino di integrazione.

### **1.2.2. La componente culturale in adolescenza: le strategie identitarie**

Ho già riflettuto sul fatto che qualsiasi teoria sui processi di acculturazione presenti dei limiti nel momento in cui si pone come modello dicotomico e annulla la dimensione di complessità e conflittualità che connotano il vissuto di ogni migrante<sup>9</sup>. D'altra parte, le concettualizzazioni sono necessarie per far luce sui fenomeni. Alla luce di queste due considerazioni, apparentemente antitetici ma di fatto non inconciliabili, presento quelle che oggi risultano essere le teorie più accreditate quando ci si occupa di come i figli degli immigrati affrontano le sfide identitarie cui, inevitabilmente, sono chiamati lungo il proprio percorso.

Innanzitutto, trattando di processi di acculturazione, non si può prescindere dalle teorie di Portes, che sul finire degli anni Novanta ha elaborato il concetto di *assimilazione segmentata*. Secondo questa ipotesi, tuttora la più autorevole nel panorama statunitense, i figli degli immigrati si assimilano alla popolazione attraverso “processi di inclusione che possono avere esiti diversi in

---

<sup>9</sup> Cfr. paragrafo 1.1.3, p. 24.

base alle risorse disponibili e ai contesti in cui si attuano” (Colombo, 2010b, p. XX). Alcuni di loro si confondono nella classe media autoctona, imitandone i percorsi formativi, i valori, gli stili di consumo, la lingua, e riattivando la loro appartenenza etnica soltanto quando lo ritengono opportuno; altri scelgono un’assimilazione verso il basso, più nota come *downward assimilation*, sviluppando una subcultura su base etnica che apre a percorsi devianti; altri ancora diventano protagonisti di processi di acculturazione selettiva, in cui l’adesione a lingua, valori e comportamenti della società di accoglienza convive in modo mirato e proficuo con la cultura dei genitori (Colombo, 2010a, pp. 24-25).

Un altro studioso autorevole, che a partire dal 1992 ha individuato diverse strategie di acculturazione nel percorso degli immigrati, è Berry, che propone come scelte identitarie possibili l’assimilazione, ossia la predilezione per la cultura della società di accoglienza rispetto alla propria; l’integrazione, ovvero l’interesse sia per la cultura originaria sia per le altre; la separazione, che consiste nel mantenere il contatto con la propria cultura opponendosi alle altre; la marginalizzazione, cioè la perdita della cultura propria e l’assenza di rapporti con la società di accoglienza (Manetti, Migliorini, 2007, p. 194; Berry, Sam, 2011, p. 57; Cicognani, 2012a, p. 47).

La strada più sicura e, fortunatamente, più battuta dai ragazzi, all’interno dei tre percorsi individuati dal modello dell’assimilazione segmentata, è quella dell’acculturazione selettiva, che tiene insieme le tradizioni della terra d’origine e la cultura del contesto d’arrivo (Colombo, 2010a, p. 26). Anche gli studi che si rifanno a Berry sono sulla stessa linea: l’integrazione, infatti, risulta essere la strategia maggiormente in grado di promuovere il benessere psicologico e socioculturale di questi ragazzi (Scacchi et alii, 2010, p. 74). In sostanza, l’abilità universalmente riconosciuta come maggiormente fruttuosa è quella di una “*etnicità tattica*, capace di utilizzare i discorsi sull’appartenenza etnica in sintonia con i contesti e gli obiettivi che si intendono raggiungere” (Colombo, 2010c, p. 44). Gli adolescenti con una storia migratoria in genere mostrano una spiccata capacità di muoversi tra identificazione e differenziazione, tra continuità e rottura (Colombo, 2010c, p. 31). In una società, com’è quella attuale, in cui il sapersi adattare ai contesti è considerato un valore molto più importante della coerenza con se stessi, essi sono in grado di adottare forme di identificazione molteplici che permettono loro di accedere a diversi contesti la cui frequentazione potrebbe rivelarsi ugualmente decisiva per la loro realizzazione personale (Colombo, 2010c, p. 43): da una parte, la società ricevente, che a questa età assume i volti di scuola e pari; dall’altra, la famiglia e la comunità etnica, che ne incarnano le origini (Birman, Morland, 2014, p. 359). Utilizzando un’efficace metafora calcistica, Zoletto paragona il percorso esistenziale degli adolescenti di nuova generazione al ruolo del portiere volante: essi cominciano a giocare secondo

determinate regole (le culture di provenienza dei genitori) salvo poi, nel corso della partita, decidere di cambiarle secondo ciò che risulta loro più conveniente (Zoletto, 2010, p. 84).

### **1.2.3. Nuove generazioni italiane e contesto di accoglienza: una sfida che non possiamo perdere**

Un aspetto decisivo negli studi di Berry è quello che, all'interno del suo modello di acculturazione delle nuove generazioni, riguarda la società che le accoglie. Dalla sua definizione di acculturazione come “processo di mutamento culturale e psicologico che avviene come risultato del contatto tra gruppi culturali e individui” (Berry, Sam, 2011, p. 54) risulta evidente che il cambiamento debba riguardare tanto coloro (o i figli di coloro) che migrano quanto coloro che, volenti o nolenti, li accolgono. La maggior parte delle volte, invece, sembra che quello dell'integrazione sia esclusivamente un problema degli ultimi arrivati, mentre i padroni di casa potrebbero tranquillamente limitarsi a fornire loro istruzioni su come affrontarlo.

I figli degli immigrati destabilizzano completamente quest'abitudine, ormai consolidata, in quanto la loro presenza *obbliga* la società tutta a prendere coscienza della “trasformazione irreversibile” (Ambrosini, 2006, p. 86) che la sta investendo, innanzitutto perché, con la loro presenza capillare e assidua negli ambienti giovanili, le nuove generazioni smentiscono il carattere provvisorio della migrazione dei padri, su cui il contesto ospitante faceva (e, in alcuni casi, fa ancora) affidamento (Sayad, 2002, p. 47); in seconda battuta, perché gli adolescenti di origine straniera non accettano di sottoscrivere “il *patto tacito* basato sull'*integrazione subalterna*” (Lagomarsino, Ravecca, 2012, p. 108) cui invece si erano piegati i loro padri, bensì chiedono di essere riconosciuti a pieno titolo come cittadini della comunità in cui sono nati e cresciuti. Per questi motivi, è possibile affermare, usando l'efficacissima espressione di Ambrosini, che per la società di accoglienza “le seconde generazioni sono più ingombranti delle prime” (Ambrosini, 2010, p. 205). Come Sayad profetizzava ormai quarant'anni or sono, descrivendo la società occidentale come un mondo che considera la “qualità di uomo subordinata a quella di immigrato” (Sayad, 2008, p. 33), il rischio che gli adolescenti di origine straniera corrono è quello di diventare *figli illegittimi* di una società che ha ospitato i loro padri in quanto forza lavoro ma che ora non vuole assumersi la responsabilità di accogliere loro in quanto persone (Marra, 2012, p. 118).

Nel paragrafo precedente ho già segnalato che, secondo la maggior parte degli studi, l'integrazione è, per vari aspetti, la migliore tra le strategie identitarie; non a caso, essa si accompagna a un miglior adattamento psicologico e socioculturale (Berry *et alii*, 2006, p. 325). Questo percorso,

però, si innesca quando le persone di appartenenza culturale minoritaria possono decidere *liberamente* come acculturarsi. Nella realtà dei fatti, invece, esse devono fare i conti con la società ospitante, che molte volte si aspetta da loro un'acculturazione diversa da quella che hanno in mente. Sono proprio queste differenze tra strategie di acculturazione preferite da chi arriva e aspettative di acculturazione di chi li accoglie a condurre a episodi di ostilità ed emarginazione e, conseguentemente, a difficoltà di adattamento nella componente minoritaria (Berry, Sam, 2011, p. 60). In adolescenza, fase in cui iniziano a definirsi i bisogni, i desideri e gli orientamenti valoriali, questa dinamica risulta amplificata: infatti, se l'esperienza della migrazione, o comunque della diversità, non dovesse venire adeguatamente rielaborata dal ragazzo per diversi motivi, tra cui la diffidenza o l'ostilità del contesto, la gestione delle appartenenze multiple potrebbe diventare conflittuale e provocare un senso di estraneità rispetto sia alla cultura di accoglienza sia a quella di origine (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 117). Riassumendo con l'aiuto di una suggestiva espressione di Ricucci, "essere italiani per socializzazione, stranieri per passaporto, subalterni per il trattamento rischia di generare situazioni di tensione" (Ricucci, 2010a, p. 79).

È importante sottolineare che questa evoluzione non è la naturale conseguenza di una 'stranierità' che avrebbe, insite in sé, condizioni di disagio e devianza. Il rischio non è una realtà preesistente, bensì sorge in presenza di uno squilibrio tra la difficoltà delle sfide cui il minore di origine straniera è sottoposto e la disponibilità delle risorse, non solo personali ma anche del contesto ospitante (Favaro, 2002, p. 27). In altre parole, il disagio va letto innanzitutto "come esito di un rapporto insoddisfacente tra un soggetto portatore di domande/bisogni e un contesto [...] povero di risorse o incapace di manifestarle" (Regoliosi, 1994, p. 68). Nel caso dei ragazzi di origine straniera, è risaputo che essi sono abituati a un "uso quotidiano della differenza" (Colombo, 2005, p. 114); quello di differenza, però, è un concetto ambivalente che può assumere connotazioni opposte, di risorsa relazionale da una parte o resistenza dall'altra, e questo dipende dalle possibilità offerte in campo sociale, educativo, abitativo e lavorativo (Rebughini, 2005, p. 159). Se si vanno a esplorare nello specifico le cause di questo decorso, si nota che esso è dovuto principalmente alle (im)possibilità formative che i ragazzi di origine straniera incontrano durante il loro processo di integrazione. Quando gli adolescenti si scontrano, purtroppo non di rado, con discriminazioni a livello scolastico e lavorativo, che non consentono loro di accedere a un percorso di miglioramento sociale, sorge il rischio che l'aggressività potenzialmente positiva, tipica dell'età adolescenziale, anziché venire incanalata in una progettualità sana (Milan, 2016c, p. 197), si tramuti in sfiducia e rabbia verso la società di accoglienza, con possibilità di ripiegamenti verso gruppi oppositivi e, in alcuni casi, devianti (Ambrosini, 2010, p. 209; Donati, 2014, p. 29). La mancata integrazione,

quindi, viene ad avere dei costi non indifferenti in termini di benessere (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 120).

Questo appare tanto più grave quanto più si prende atto della risorsa che questi ragazzi possono effettivamente rappresentare quando si trovano a vivere in un contesto favorevole. Essi, infatti, possono diventare i “pionieri involontari” (Granata, 2015, p. 56) di un cammino di cambiamento in direzione interculturale. Ogni giorno, infatti, essi si trovano a fare da ponte tra lingue, codici culturali, generazioni e contesti, vivendo quella condizione di “equilibrati interculturali” (Cestaro, 2016, p. 71) che permette loro di sviluppare in modo naturale competenze straordinarie e preziosissime per la società italiana odierna. In sintesi, appartenere a due mondi – e in alcuni casi essere stati protagonisti di una migrazione – è senza dubbio una condizione segnata da una forte complessità ma “anche dalla presenza di inimmaginabili potenzialità, di risorse specifiche che devono essere comprese e valorizzate” (Milan, 2016c, p. 198).

L’incorporazione di queste nuove generazioni nella società italiana in direzione di un’identità composita, creativa e fluida avrà esiti più o meno felici in relazione alla nostra capacità di mostrarci all’altezza della sfida rappresentata dalla società multietnica attuale (Ambrosini, 2004, p. 47). Ecco, allora, che la presenza di questi ragazzi nel tessuto sociale costituisce un vero e proprio appello: una chiamata, per ogni adulto che abbia un qualche ruolo all’interno dei contesti che loro frequentano, ad accompagnarli nell’avventuroso passaggio tra le età e, nel caso specifico, tra le appartenenze (Milan, 2016c, p. 191); a garantire loro quegli “spazi di cittadinanza” (Besozzi *et alii*, 2009, p. 55) necessari a condurre una vita piena in tutti gli ambiti a loro familiari: la scuola, il lavoro, la relazione con i pari e con le persone del proprio gruppo etnico, la partecipazione culturale, l’esercizio di diritti civili e sociali.

È evidente che si tratta di una sfida non da poco, in quanto rimanda “alle modalità di presenza dell’adulto nei confronti dell’adolescente, alla sua capacità di misurarsi con le sollecitazioni che l’incontro con l’adolescente gli rinvia e che riattivano potentemente le questioni relative alla sua identità” (Regoliosi, 1994, p. 104). Mettersi in discussione in questo senso come adulti, tuttavia, è “l’unica opportunità, per la società italiana, di poter impiegare al meglio le risorse e le potenzialità racchiuse nella generazione dei figli dell’immigrazione” (Ricucci, 2010a, p. 202). Come professionisti dell’educazione, poi, risulta necessario cambiare completamente sguardo di fronte a questa nuova generazione, ripensando al nostro immaginario di educazione e ricerca (Zoletto, 2012b, p. 80). Bisogna andare oltre le categorie di cultura, integrazione, assimilazione e accoglienza (Granata, 2015, p. 56) per guardarsi vicendevolmente in quanto *persone* che, vivendo in un contesto positivo, diventano a loro volta generatrici di positività. Occorre evitare di dare per scontate quelle appartenenze etniche, culturali o sociali con cui *noi* filtriamo la realtà che vediamo ma che gli

adolescenti scardinano quotidianamente nella scelta delle amicizie, degli amori, dei luoghi che frequentano. È fondamentale seguirli, in questa rinegoziazione, per costruire insieme a loro “un terreno formativo comune in grado di unire tutti i futuri cittadini, a prescindere dal loro vissuto biografico e culturale” (Zoletto, 2012b, p. 78). Infine, bisogna abbandonare gli approcci culturalisti, che presuppongono un’interazione tra entità separate, per costruire un nuovo ‘noi’ che non sia il frutto di una contrapposizione tra culture diverse bensì una forma di appartenenza nuova, ancora da costruire (Zoletto, 2012a, p. 67): in una frase, si tratta di andare “oltre l’interculturale” (Zoletto, 2012a, p. 60) per focalizzarsi sul benessere di tutti, indistintamente.

## **1.3. Il benessere delle nuove generazioni adolescenti**

### **1.3.1. Per una definizione del benessere in pedagogia (e dintorni)**

È possibile rintracciare l’inizio del dibattito sul benessere nella cultura greca: con l’introduzione e lo sviluppo dei concetti di *edonismo*, *eudaimonia* e *filia*, infatti, si erano già indagate le dimensioni portanti di quella che, oggi, viene definita felicità (Arcidiacono, 2012a, p. 11). Le tre parole, che rappresentano altrettanti aspetti presenti nel concetto di benessere, hanno dato origine a tre filoni distinti, seppur complementari, all’interno dello studio della felicità (Cicognani, 1999a, p. 17; Ryan, Deci, 2001, p. 148).

Innanzitutto, dall’edonismo si è sviluppata la ricerca sul *benessere soggettivo*, che si riferisce alla presenza di emozioni positive e negative, nonché alla soddisfazione di vita percepita dalla persona stessa (Ryan, Deci, 2001, p. 144; Delle Fave, 2007, p. 9). Il benessere soggettivo viene influenzato da diversi fattori: le risorse personali, quindi la percezione e la visione del mondo, i propri bisogni, le esperienze passate e le aspettative future; le variabili sociodemografiche, quali il reddito, la salute, il lavoro, la religione, l’età, la cultura di appartenenza e il genere; le reti sociali, quindi le amicizie che possono procurare sostegno sociale (Cicognani, 1999a, p. 38).

Dall’*eudaimonia*, poi, ha preso forma il *benessere psicologico*, un costrutto multidimensionale che da ogni studioso è stato declinato in componenti diverse<sup>10</sup>. Le dimensioni chiamate in causa, pur

---

<sup>10</sup> Cicognani in proposito cita: Jahoda, che nel 1958 proponeva come criteri gli atteggiamenti positivi verso sé stessi, la capacità di crescere e di autorealizzarsi, l’autonomia, la padronanza nel lavoro e nelle relazioni sociali, la capacità di avere relazioni sociali soddisfacenti, l’integrazione e la percezione accurata della realtà; Jourard e Landsman, che nel 1980 rintracciavano nel benessere psicologico un’opinione di sé positiva, la capacità di prendersi cura degli altri e di

nelle loro sfumature, sono tutte riconducibili ad alcuni elementi fondanti, che hanno trovato una concettualizzazione integrata nel modello di Ryff: nel suo costrutto di benessere, egli rintraccia come aspetti essenziali l'autonomia (cioè indipendenza e autodeterminazione, regolazione interna del proprio comportamento e autovalutazione obiettiva), le relazioni positive con gli altri (fatte di fiducia, empatia, affetto e intimità), la crescita personale (quindi apertura alle esperienze e capacità di cambiamento), l'accettazione di sé (ovvero atteggiamenti positivi verso se stessi), uno scopo nella vita (quindi una sensazione di direzionalità) e il controllo ambientale (ossia un certo grado di padronanza e competenza nel gestire l'ambiente) (Cicognani, 1999a, p. 43). Da questo elenco risulta evidente che il benessere psicologico prevede l'interazione tra benessere individuale e collettivo: la felicità del singolo, in sostanza, si realizza necessariamente nello spazio sociale (Delle Fave, 2007, p. 11).

Decisamente sbilanciati su quest'ultimo punto sono coloro che si sono concentrati sulla *componente sociale* del benessere, dimensione che è fondante di qualsiasi prospettiva ma che viene particolarmente approfondita nei modelli ecologici proposti, *in primis*, dalla psicologia di comunità (Arcidiacono, 2012a, p. 11).

Interessante, nel panorama appena delineato, è notare come le relazioni interpersonali e sociali rivestano un ruolo fondamentale nella formulazione teorica del benessere: qualunque prospettiva si scelga di adottare, la componente relazionale vi risulta centrale e costitutiva (Cicognani, 1999a, p. 51).

Dal quadro che ho appena cercato di tracciare in merito all'evoluzione del concetto di benessere, emerge in modo lampante il taglio psicologico – e non pedagogico – che contraddistingue gli studi citati. Effettivamente, gli studiosi che hanno trattato di benessere e felicità in modo più approfondito e con studi sul campo afferiscono quasi esclusivamente all'ambito della psicologia. Ad ogni modo, i grandi pedagogisti si sono occupati da sempre del benessere della persona, pur senza usare, il più delle volte, il termine 'benessere'<sup>11</sup>.

---

preoccuparsi per quanto accade nel mondo, la creatività, l'apertura a nuove idee ed esperienze, la capacità di lavorare in modo produttivo, la capacità di amare, una percezione di sé realistica; Taylor e Brown, che nel 1988 affermavano che il benessere fosse fatto di felicità, capacità di prendersi cura degli altri, capacità di lavorare in modo produttivo e creativo, atteggiamenti positivi verso sé stessi (Cicognani, 1999a).

<sup>11</sup> Data l'assenza di testi prettamente pedagogici sul benessere – eccezion fatta per Iavarone, 2008 – ho pensato di esplorare il concetto di benessere in educazione attraverso alcune enciclopedie pedagogiche (Volpicelli, 1970; Husén, Neville Postlethwaite, 1989; Flores d'Arcais, 1992; Bertolini, 1996a; Prellezo, 1997; Laeng, 2003). In nessuna di esse, a parte nei dizionari curati da Bertolini e da Prellezo, compare la voce 'benessere'. Al fine di trovare elementi utili sul

Attualmente, il maggior contributo alla definizione di benessere in chiave pedagogica risulta lo studio di Iavarone, la quale sottolinea il bisogno urgente di “una pedagogia del benessere che, attraverso lo sviluppo di specifiche relazioni educative, punti a generare negli individui atteggiamenti e comportamenti positivi e pro-attivi nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale” (Iavarone, 2008, p. 31). L’autrice individua come proposta pedagogica concreta un modello di benessere multifattoriale, che tenga conto delle diverse componenti fisiche, psichiche, sociali, emozionali e psicologiche (Iavarone, 2008, p. 27): esso considera, all’interno dello sviluppo integrale della persona, la salute fisica, la dimensione emotiva (quindi la gestione delle emozioni), spirituale (l’incremento di valori positivi quali solidarietà, altruismo, legalità, rispetto di sé e dell’altro), intellettuale (sia nella scuola o lavoro che nel tempo libero) e sociale (con riferimento alla creazione e consolidamento di reti relazionali positive).

D’altronde, guardando ai grandi pedagogisti del passato, emerge che il concetto di *integralità* della persona si rivela centrale anche nel panorama del personalismo pedagogico e, in misura minore, nella fenomenologia.

Infatti, Maritain sostiene che “il fine principale dell’educazione, nel senso più ampio, consiste nell’aiutare un piccolo uomo a raggiungere la sua piena formazione umana” (Maritain, 1985, p. 32). Sulla stessa linea, Flores d’Arcais scrive che educare significa “suscitare la persona: e una persona si suscita con un appello [...] la chiamata della persona a testimoniare, nel mondo e nella storia, il valore” (Flores d’Arcais, 1992, p. 978): un valore che essa possiede proprio in quanto persona, ma che deve riuscire a manifestare fuori di sé; in questo senso, è possibile dire che la persona “è insieme soggetto e fine della educazione” (Flores d’Arcais, 1992, p. 980).

Bertolini, d’altra parte, approfondisce ulteriormente il concetto affermando che educare è “sviluppare il più armonicamente possibile l’uomo in tutte le sue dimensioni” (Bertolini, 1996b, p. 159), da quella fisica a quella emotiva, da quella intellettuale a quella affettiva, da quella spirituale a quella sociale. L’educazione del ragazzo, quindi, ne richiede la presa in carico integrale: questi ambiti di sviluppo, infatti, sono tutti ugualmente importanti e nessuno di essi va trascurato, pena la formazione di un soggetto squilibrato; inoltre, nessuna di queste dimensioni si sviluppa a prescindere dalle altre, piuttosto ogni volta che si agisce su una di queste si agisce anche sulle altre (Bertolini, 1996b, pp. 159-160).

Per Prellezo, il fine dell’educazione è il raggiungimento della “maturità organica e funzionale, relazionale, sociale e culturale, etica e morale, religiosa, vocazionale e professionale della persona integrata” (Prellezo, 1997, p. 428), che si persegue agendo in direzione della sua libertà, onestà e

---

concetto pedagogico di benessere, dunque, ho spostato la mia attenzione su termini quali ‘persona’, ‘maturità’, ‘fine dell’educazione’.

competenza nei ruoli sociali; di un patrimonio che comprenda il sapere, il saper fare e il saper essere; della capacità di scelta libera, responsabile e utile in ognuno dei suoi contesti di vita. Ecco, allora, che diventare persone mature significa aprirsi “alle potenzialità germinali del proprio esserci” (Prellezo, 1997, p. 664), sviluppando le dimensioni dell’interiorità e della relazione con se stessi, della condivisione e della relazione con gli altri, della responsabilità verso il prossimo.

Santelli Beccegato ricorda che l’attenzione della pedagogia si rivolge al singolo nell’integralità delle sue dimensioni e si propone di “aiutare ogni singola persona a elaborare la propria identità, a dare il senso più autentico e profondo alla propria presenza nel mondo, ad aprire nuove possibilità di realizzazione” (Santelli Beccegato, 1999, p. 271). Ciò risulta fattibile solo se si introduce nel percorso di crescita della persona un elemento di rottura e di cambiamento, una *trasformazione* che necessariamente tenda a realizzarne la soggettività liberandola il più possibile dai numerosi vincoli cui è soggetta per condurla, così, ad essere ciò che essa è *veramente* (Stella, 2002, pp. 179-181).

A partire da queste proposte, che si riferiscono all’universalità degli esseri umani, restringo ora l’obiettivo sulla generazione degli adolescenti.

### **1.3.2. Il benessere degli adolescenti**

Il dibattito sul benessere degli adolescenti ha avuto uno sviluppo importante dopo l’approvazione della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, che ha sancito un punto fermo importante nella ricerca in merito alla questione (Canali, Vecchiato, 2013, p. 36). Di particolare interesse per questa ricerca sono, ad esempio, il diritto alla non discriminazione (art. 2), alla cittadinanza (art. 7) e al biculturalismo (art. 29), la tutela delle minoranze etniche, culturali e religiose (art. 30), il diritto al tempo libero (art. 31).

Oltre a questo quadro giuridico, che nella realtà dei fatti continua a rimanere in molti casi inattuato, sono molti gli studi che, negli ultimi trent’anni, si sono occupati di benessere adolescenziale, soprattutto in ambito psicosociale. Sebbene riguardino principalmente i contesti americano ed europeo, anche in Italia sta cominciando a svilupparsi un interesse scientifico in questo ambito<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Canali e Vecchiato ricordano, nel loro saggio del 2013, la *Utrecht-Management of Identity Commitment Scale* (U-MICS) messa a punto da Meeus nel 2001; la scala di Zimet del 1988 sul supporto sociale; il questionario di Goodman del 1997 per l’adattamento psicologico; l’*Identity Style Inventory-3* (ISI) proposta da Berzonsky nel 1992; la *Network Relationship Inventory* (NRI) sviluppata da Furman e Buhrmester nel 1985; la *Social Network Map* di Tracy e Whittaker, 1990. Oltre a questi, rilevanti sono alcuni studi longitudinali inaugurati nel contesto anglosassone, che si occupano di seguire la crescita di preadolescenti e adolescenti nel tempo. In Italia, un progetto interessante nato sulla

In particolare, negli ultimi anni, il panorama scientifico internazionale si è occupato, con diversi obiettivi e approcci, del benessere dei ragazzi con *background* migratorio a livello fisico, psicologico e sociale<sup>13</sup>. La maggior parte degli studi si è concentrata sulle differenze tra gli adolescenti di origine straniera e i coetanei autoctoni, per capire se il fatto di appartenere a una minoranza etnica si associ effettivamente a un maggior rischio a livello di salute psicosociale: in queste indagini, non si cerca di approfondire tanto le differenze tra le singole culture bensì piuttosto si mira a comprendere se, e come, la condizione generica di diversità culturale – con le conseguenti difficoltà linguistiche, gli svantaggi socioeconomici, le fatiche legate ai processi di integrazione e i vissuti discriminatori – influisca sulla salute dei ragazzi (Cicognani, 2012a, p. 42). Altre ricerche, realizzate in Paesi di tradizione immigratoria più forte, prendono in analisi gruppi specifici, cercando di collegare i processi psicosociali con la variabile culturale. Ancora, alcuni studi considerano l’adattamento dello stesso gruppo etnico all’interno di diverse società ospitanti, al fine di analizzare il maggiore o minore livello di accoglienza dei vari contesti (Cicognani, 2012a, p. 43). Gli indicatori di salute che sono stati principalmente considerati in questi studi sono diversi. La prima proposta in merito proviene dal già citato studio di Berry, che suggerisce di considerare, nel processo di acculturazione, sia la componente *psicologica* sia quella *socioculturale*: mentre l’adattamento psicologico si riferisce a un personale senso di benessere – comprendendo, quindi, l’autostima individuale, il grado di soddisfazione per la propria vita e le tensioni interne – l’adattamento socioculturale si riferisce al modo in cui la persona gestisce la propria vita quotidiana nei vari contesti, quindi a scuola, al lavoro e nella comunità in cui vive (Berry, 2006, p. 306; Berry, Sam, 2011, p. 58). Sulla scia di queste considerazioni, la maggioranza delle ricerche annovera tra gli indicatori di benessere o malessere lo stress psicologico, la soddisfazione per la vita, l’autostima, la capacità di rispettare i ruoli sociali, il rendimento scolastico e i problemi comportamentali (Cicognani, 2012a, p. 44).

In base a ciò, le diverse ricerche non hanno però rilevato risultati tra loro coerenti: se alcuni studiosi hanno riscontrato situazioni di maggiore vulnerabilità tra i figli degli immigrati, altri non rilevano alcuna differenza tra i due gruppi, altri ancora sostengono che i ragazzi di origine straniera godano di salute migliore rispetto ai coetanei autoctoni (Cicognani, 2012a, p. 46). Nel primo caso, lo

---

scia di questi ultimi è lo studio CRESCERE promosso dalla Fondazione Zancan, tuttora in corso di svolgimento, che monitora il passaggio dall’infanzia all’età adulta di un migliaio di ragazzi padovani indagandone la crescita organica, funzionale, cognitiva, comportamentale, relazionale, valoriale e spirituale (Canali, Vecchiato, 2013).

<sup>13</sup> Gli studi in questione sono stati condotti in grande misura in USA e Canada, Paesi caratterizzati da una tradizione immigratoria consolidata, mentre riguardano in misura minore il contesto europeo. In Italia, la questione è ancora poco sviluppata: ricordo, a questo proposito, i contributi di Scacchi *et alii*, 2010; Santinello *et alii*, 2011; Prilleltensky, Arcidiacono, 2010.

svantaggio è riconducibile, da una parte, allo stress dovuto ai processi di migrazione e adattamento al nuovo contesto; dall'altra, i figli di genitori stranieri risentono fortemente delle disuguaglianze socioeconomiche che li pongono nella fascia più bassa della scala sociale nella società ricevente (Cicognani, 2012a, p. 45).

Nell'ultimo caso, si parla invece di *immigrant paradox*<sup>14</sup>, fenomeno secondo cui gli immigrati si sentirebbero più sani e avrebbero un miglior rendimento scolastico rispetto agli autoctoni di pari età (Birman, Morland, 2014, p. 356), nonostante le loro condizioni socioeconomiche siano peggiori (Berry *et alii*, 2006, p. 325). In accordo con questa tendenza, le ricerche mettono in luce che, per quanto concerne lo stato di salute, i ragazzi arrivati da più tempo sono più simili agli autoctoni e più lontani dai coetanei immigrati giunti più tardi, i quali, rispetto alle categorie precedenti, mostrano minori livelli di disagio e comportamenti problematici (Santinello, 2011a, p. 161). Molti studiosi hanno dedicato le loro energie a rintracciare conferme e spiegazioni di questo fenomeno, decisamente controintuitivo (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, pp. 32-34), ottenendo però risultati discordi ed estremamente eterogenei, che quindi ne smentirebbero la validità universale (Berry, Sam, 2011, p. 62). In Italia, sono ancora pochi gli studi che hanno approfondito l'argomento (Santinello, 2011a, p. 161) per cui diventa fondamentale indagare il concetto di benessere e cercare di capire se, e come, sia possibile intervenire in modo positivo su questa tendenza.

### **1.3.3. Dalla prevenzione del disagio alla promozione del benessere**

Nei decenni passati, gli adulti sono stati – e sono, molto spesso, anche oggi – vittime di quella “*cecità pedagogica*” (Milan, 2010, p. 58) che non permette di vedere negli adolescenti gli aspetti di creatività, iniziativa e partecipazione che li qualificano come risorse per la società intera, bensì ne evidenzia le carenze e li etichetta, con un atteggiamento di pesante sfiducia, come problemi da affrontare. Sia nelle professioni educative che nelle rappresentazioni proposte dai *media*, ci si occupa dei giovani solo in quanto guai da risolvere, soggetti deboli da sostenere o percorsi devianti da raddrizzare (Damon, 2004, p. 14).

È prevalso, e prevale tuttora, quello che nel contesto anglosassone viene definito “modello deficitario della giovinezza” (Lerner, 2014, p. 18), ovvero una prospettiva culturale dominata dalla paura, dal rischio e dalla patologia che orienta, oltre al vocabolario psicologico e pedagogico di

---

<sup>14</sup> I primi contributi si devono a Harris, 1999 e Fuligni, 1997. Attualmente, il costrutto è riconosciuto da tutti gli studiosi di nuove generazioni, anche nel nostro Paese, come dimostrano Santinello *et alii*, 2011; i risultati eterogenei ottenuti da studi internazionali effettuati in diversi contesti, però, non ne confermano la validità universale.

riferimento, anche la ricerca, le pratiche e le politiche rivolte agli adolescenti, esautorando la comunità dai compiti educativi che le sono propri e incoraggiando la dipendenza dei ragazzi da esperti di ogni tipo (Lerner, 2014, p. 18). In questo modo, ci si concentra principalmente sui fattori protettivi e di rischio che possono influire sullo sviluppo degli adolescenti, togliendo attenzione e risorse alla loro crescita positiva (Canali, Vecchiato, 2013, p. 34). Si dice ‘adolescenza’ e si pensa a bullismo, abbandono scolastico, uso di sostanze psicotrope, gravidanze premature, comportamenti antisociali, senza vedere l’altro lato della moneta, ovvero le abilità, le competenze e le potenzialità che potrebbero permettere a questi ragazzi di realizzarsi in positivo (Benson *et alii*, 2007, p. 395).

A livello educativo, è evidente come questo tipo di messaggio vada a impattare in modo disastroso sulla motivazione e sull’autostima dell’adolescente in crescita. È facile immaginare quanto sia deprimente per lui essere considerato soltanto come un potenziale problema per la società e per se stesso; quanto sia frustrante impegnarsi quotidianamente per condurre un’esistenza positiva e scontrarsi altrettanto quotidianamente con il sospetto costante riguardo ad abuso di sostanze, promiscuità sessuale e apatia (Lerner, 2014, p. 18).

Soprattutto all’interno del dibattito sulle nuove generazioni, ci si concentra spesso sui rischi cui questi ragazzi possono andare incontro, pericoli che diventano senz’altro reali nel momento in cui, da adolescenti, essi si trovano a fare i conti con un percorso identitario accidentato, dei sentimenti di spaesamento e incertezza, un’alta conflittualità coi genitori e delle esperienze discriminatorie continue, spesso pesanti. È evidente, perciò, che se i ragazzi di origine straniera non vengono messi nelle condizioni di giocarsela alla pari rispetto ai coetanei italiani – in termini di capitale umano, materiale e sociale –, rischiano di integrarsi nella parte oscura della società (Dalla Zuanna *et alii*, 2009, p. 139).

È altrettanto vero, però, che, in presenza di un contesto ospitante accogliente e di una famiglia dotata degli strumenti adatti, “crescere tra più culture è una risorsa prima che un problema” (Granata, 2011, p. 13), sia in termini pratici che relazionali. Indubbiamente, queste potenzialità non fioriscono da sole ma hanno bisogno di essere guidate e accompagnate dalla famiglia, dagli insegnanti e dagli adulti dell’intera comunità, perché gli adolescenti dalla doppia appartenenza sono “come dei grandi equilibristi, che rischiano certamente di cadere e di farsi male ma che possono allo stesso tempo sviluppare straordinarie capacità, maturate a partire dalla loro frequentazione di più mondi” (Granata, 2011, p. 14). Sarebbe quindi importante, come adulti educatori, cominciare a parlare di ciò che questi ragazzi possono diventare, invece di continuare a insistere su quello che dovrebbero evitare di essere (Lerner, 2014, p. 18). In altre parole, occorre smettere di puntare il dito sugli aspetti mancanti o negativi della loro vita per rapportarvisi positivamente secondo la “*strategia pedagogica dello stupore e della meraviglia*” (Milan, 2012, p. 75).

### **1.3.4. Dalle caratteristiche individuali a un approccio ecologico**

Ho già detto come il benessere psicologico degli adolescenti di origine straniera sia stato molto studiato a partire dai primi anni Duemila. Il dato ulteriore da cui muove la riflessione che segue è che a contraddistinguere la letteratura scientifica sull'argomento sia l'attenzione preponderante alle *variabili individuali* quali strategie di acculturazione, capacità di affrontare la discriminazione e sviluppo dell'identità etnica (Scacchi *et alii*, 2010, p. 73), di seguito prese in esame una per volta.

#### **1.3.4.1. I processi di acculturazione**

Come ho già precisato<sup>15</sup>, le ricerche rilevano all'unanimità che i ragazzi che riescono a vivere positivamente la loro condizione di figli di migranti sono quelli che si muovono in maniera non conflittuale tra le loro diverse appartenenze, adattandosi e riconoscendosi in entrambe attraverso una "*bilocazione identitaria*" (Favaro, 2004a, p. 200) che risulta decisamente vincente in ogni contesto.

Gli ingredienti indispensabili alla preparazione di questa abilità sono diversi: innanzitutto, un elevato capitale culturale, che favorisca la riflessività e un certo orgoglio per la storia familiare; poi, il contatto con gli autoctoni, con cui condividere lo stile di vita che caratterizza la propria quotidianità nella società di accoglienza; infine, il legame con i genitori, che tiene vivi i valori della propria cultura d'origine (Colombo, 2010c, pp. 12-14) anche quando non è nel Paese dei genitori che si è nati. Particolarmente utile appare coltivare il rapporto con le origini, che se da un lato favorisce lo spirito critico e l'autonomia di pensiero che permettono di distanziarsi dalla massa dei coetanei (Colombo, 2010c, p. 30), dall'altro promuove l'apertura mentale e la capacità di relazionarsi con persone di cultura diversa che oggi viene definita 'competenza interculturale': le ricerche mostrano, infatti, come chi ha potuto approfondire il rapporto con la patria dei genitori, soprattutto attraverso soggiorni più o meno brevi, abbia una spiccata attrattiva per la mobilità nonché una maggiore predisposizione a confrontarsi con contesti altri e un'idea molto più dinamica delle culture rispetto a chi non può annoverare vicende migratorie all'interno della famiglia (Granata, 2015, pp. 61-63).

Il ritratto che ne risulta è quello di una "generazione di giovani dinamica e rivendicativa" (Colombo, 2010c, p. 61). Infatti, se da un lato i successi di questi ragazzi rivelano la capacità critica

---

<sup>15</sup> Cfr. paragrafo 1.2.2, p. 32.

con cui mettono in discussione ciò che spesso la società occidentale dà per scontato, dall'altro le rivendicazioni e i conflitti che li vedono protagonisti sono la conseguenza delle discriminazioni educative, lavorative, abitative, religiose che, sotto varie forme, negano il riconoscimento del loro potenziale: un potenziale ugualmente positivo e negativo, che si manifesterà nell'uno o nell'altro modo a seconda del trattamento che il contesto, più o meno accogliente, gli riserverà.

#### **1.3.4.2. I vissuti discriminatori**

La discriminazione può essere definita come “l'essere trattati in modo differente e sfavorevole a causa della propria appartenenza etnica” (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 153). Tuttavia, le ricerche hanno abbondantemente dimostrato che la percezione di discriminazione ha una doppia origine, etnica ed economica. Vediamo di capire come stanno insieme le due condizioni.

Come prima cosa, l'appartenenza a un gruppo etnico minoritario espone i figli degli immigrati a uno *stigma* e, di conseguenza, a esperienze di discriminazione: la diversità marcata dei tratti fisici e sociali dell'immigrato fa in modo che egli venga percepito come diverso e, proprio in virtù di questa differenza, discriminato (Zoletto, 2010, p. 42). In questo senso, quelle che vengono definite ‘minoranze visibili’ in virtù dei tratti somatici facilmente identificabili – banalmente, coloro che hanno la pelle scura – sono ulteriormente penalizzate in quanto immediatamente distinguibili e, perciò, stigmatizzate (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 36). Oltre a comporsi di concreti episodi quotidiani segnati da diffidenza, ostilità e razzismo, questa stigmatizzazione implica anche che, al momento di collocarsi in un dato contesto sociale, il migrante possa scegliere solo posizioni che, per la rete già stabilita di relazioni di potere, sono preventivamente marchiate dallo stigma (Zoletto, 2010, p. 42).

A ciò si aggiunge il livello socioeconomico, che nella maggior parte delle famiglie migranti è basso: i genitori immigrati, infatti, sono maggiormente soggetti a disoccupazione e, anche quando sono in possesso di titoli di studio di livello elevato, praticano professioni scarsamente qualificate e retribuite. Questo ha un riflesso importante sulla percezione di discriminazione: è la letteratura a sottolineare che sono proprio i ragazzi appartenenti a famiglie meno abbienti a sentirsi maggiormente discriminati (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 164).

Nell'affrontare la minaccia discriminatoria derivante dalla stigmatizzazione, i figli degli immigrati agiscono in modo diverso: in alcuni casi adottano strategie di evitamento, ovvero cercano di nascondere – quando è possibile – ciò che è causa dello stigma; altre volte, l'esclusione viene attribuita non tanto a caratteristiche personali quanto al pregiudizio verso il gruppo di appartenenza, riuscendo così a proteggere l'autostima esternalizzando la causa dell'esclusione; ancora, c'è chi si

sforza di disimpegnare la propria immagine dai contesti in cui viene rifiutato, per investire in altri ambienti in cui ha più probabilità di essere accettato (Zamperini, 2012, pp. 22-25).

Qualunque sia la strategia adottata, quel che è stato dimostrato da numerose ricerche è che esiste una relazione diretta tra percezione di discriminazione e malessere psicologico (Scacchi *et alii*, 2010, p. 74). Berry sostiene che, se i giovani percepiscono una discriminazione, aumenta la loro fatica di adattamento rispetto a coloro che si sentono pienamente accettati nella nuova società (Berry *et alii*, 2006, p. 306; Berry, Sam, 2011, p. 59). Prendendo a prestito un'efficace espressione di Agostinetto, “è come se questi giovani fossero costretti a misurarsi con un ulteriore ostacolo alla crescita e all'integrazione, quello di un'immagine particolarmente marcata che gli altri hanno di loro” (Agostinetto, 2012, p. 108). Inoltre, i vissuti discriminatori possono compromettere seriamente il benessere di questi adolescenti sul lungo periodo: da una parte, è stato dimostrato che l'essere oggetto di discriminazione favorisce sintomi d'ansia e depressione; dall'altra, che ostacola la creazione di una rete sociale supportiva – in particolare di amicizie con persone di cultura diversa dalla propria – e scoraggia ogni forma di fiducia verso le persone da cui ci si sente discriminati (Scacchi *et alii*, 2012, p. 154). Giova ricordare, a questo proposito, il ruolo determinante che la famiglia e la comunità etnica rivestono nel contrastare l'azione negativa della discriminazione: l'orgoglio per la propria appartenenza etnica e la propria storia familiare, infatti, può rafforzare notevolmente l'autostima e aiutare il ragazzo a superare le difficoltà che inevitabilmente incontrerà nel proprio percorso di integrazione (Colombo, 2010b, p. XXII).

### **1.3.4.3. L'identità etnica**

L'identità etnica può essere definita, secondo una delle primissime definizioni coniate da Tajfel nel 1981, come “la componente etnica dell'identità sociale” (Phinney, 1990, p. 500), ovvero quella parte di concezione di sé che deriva dalla coscienza di appartenere a un gruppo, insieme al valore emotivo attribuito a questa appartenenza. Evidentemente, la questione dell'identità etnica si pone solo nel momento in cui due gruppi etnici diversi vengono in contatto (Phinney, 1990, p. 500), come accade nei fenomeni migratori. È in questo momento che l'individuo consolida il proprio senso di appartenenza al gruppo, la partecipazione alle sue pratiche, la ricerca di informazioni rispetto ad esso, il confronto tra i valori da esso trasmessi e quelli proposti dalla società ospitante (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 155). Questo compito, tuttavia, sembra riguardare solo il gruppo di appartenenza minoritaria, mentre chi si identifica nella società ospitante spesso non si pone nemmeno la questione (Palmonari, 2011, p. 80).

Nel caso degli adolescenti immigrati, gli studi evidenziano come l'identità culturale sia positivamente associata al benessere psicologico e come costituisca un'importante risorsa da sfruttare a proprio vantaggio, anziché da rifiutare (Orioles, 2013, p. 57). È dimostrato, infatti, che una forte identità etnica è associata a una maggiore autostima (Palmonari, 2011, p. 80) nonché a migliori risultati accademici, psicologici e sociali, oltre che a un minor pericolo di depressione e abuso di sostanze (Sánchez, 2014, p. 147). Inoltre, le ricerche indicano che adolescenti con una buona identità etnica mostrano maggiore responsabilità, consapevolezza e comprensione dei rapporti interculturali, anche se questo riguarda sempre quasi esclusivamente la parte di popolazione minoritaria dal punto di vista etnico (Albiero *et alii*, 2012, p. 260). Allo sviluppo di un'identità etnica serena e sicura contribuiscono la conoscenza della lingua dei genitori e della cultura del paese d'origine nonché l'interazione con i coetanei dello stesso gruppo etnico (Granata, 2011, p. 28). È interessante notare, inoltre, come essa sia associata positivamente alla percezione di discriminazione nella società ricevente, a sua volta associata al rafforzamento dell'identificazione con il proprio gruppo etnico e all'indebolimento del legame con il gruppo dominante (Scacchi *et alii*, 2010, p. 74): esperienze discriminatorie, infatti, possono favorire l'esplorazione del proprio gruppo etnico di appartenenza che, a sua volta, può rivelarsi importante per il proprio percorso (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 155).

Come appunto finale, va precisato che, quando si parla di identità etnica, occorre sempre fare attenzione a non trasformarla in una caratteristica vincolante o addirittura *determinante* i percorsi individuali, i quali piuttosto sono il risultato di singolarità biografiche che si intrecciano in modo sempre diverso con i fattori contestuali. L'approccio interculturale prevede che ogni individuo abbia un'identità complessa e, talvolta, contraddittoria; soprattutto, come è già stato detto più volte, che l'identità di una persona non si possa semplicemente evincere dalla propria appartenenza (Granata, 2012a, p. 15). Occorre, insomma, evitare di "reificare l'appartenenza etnica" (Colombo, 2010b, p. XXV) trascurando le differenze personali, l'iniziativa individuale, l'influenza degli elementi che intervengono nei percorsi dei singoli quali sono – in modo maggiormente decisivo rispetto all'appartenenza etnica – la posizione socioeconomica e quella amministrativa (Colombo, 2010b, p. XXVI). Inoltre, il carattere *dinamico* dell'identità implica che essa cambi nel tempo e nello spazio: non si tratta di un'entità bensì del *processo* mediante il quale gli individui costruiscono la propria etnicità nel corso del tempo, esplorandola e scegliendo il ruolo che vogliono attribuirvi nella propria vita (Phinney, 1990, p. 502).

Questo discorso acquista pieno significato se viene inserito all'interno di un discorso propriamente pedagogico sull'identità. Il *proprium* della pedagogia, infatti, non è quello di proporre identità immobili, definite e categorizzabili, bensì di "rafforzare gli strumenti e di fornire le condizioni per

andare oltre pressioni e condizionamenti esterni e consentire al singolo di esprimere compiutamente, o comunque al meglio, se stesso” (Santelli Beccegato, 1999, p. 273), nonché ammettere sempre e comunque – quando non sia addirittura incoraggiare – “possibili *cambiamenti* di sé nei confronti di se stessi” (Santelli Beccegato 1999, p.273) all’interno di un percorso esistenziale condotto all’insegna della ricerca interiore e del lavoro su se stessi.

Per riassumere quanto detto, è possibile affermare che promuovere il benessere di questa nuova generazione di giovani “implica l’agire su diversi fattori che concorrono alla percezione di discriminazione e malessere psicologico, favorire un’integrazione che si traduca anche in un maggior sentimento di appartenenza al contesto italiano e promuovere strategie di acculturazione che consentano il miglior adattamento sia per gli immigrati, sia per la popolazione autoctona” (Scacchi *et alii*, 2010, p. 83). È evidente, quindi, che il concetto di benessere del singolo risulta inscindibile dal suo contesto di vita inteso come “spazio esperienziale nel quale la persona vive, agisce e sperimenta le sue relazioni sociali” (Santerini, 1998, p. 23), e che ragionare secondo un’ottica sistemica, che consideri i vari settori che interagiscono con l’adolescente, possa agevolare notevolmente la comprensione del mondo adolescenziale (Portera, 2003, p. 35).

Alla luce di queste considerazioni, i contributi più recenti sul benessere dei ragazzi migranti o di appartenenza culturale minoritaria hanno allargato il *focus* delle ricerche già compiute sui processi di integrazione delle nuove generazioni in direzione di una prospettiva ecologica. Già Portes e Rumbaut, nel loro modello di assimilazione segmentata, sostenevano che, nello sviluppo degli adolescenti di origine straniera, si dovessero considerare la storia migratoria e il capitale umano della prima generazione, le differenze di acculturazione tra genitori e figli, le barriere attuate nei loro confronti dalla società di accoglienza e, infine, il ruolo del capitale sociale della famiglia e della comunità nelle loro vite (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 26; Cestaro, 2016, p. 58). Più recentemente, alcuni studiosi hanno affermato che “il senso di benessere non deriva unicamente da sentimenti e fattori intrapersonali, ma anche dal contesto socioeconomico, dalle reti sociali e dalla qualità delle esperienze con gli altri” (Albiero *et alii*, 2012, p. 268).

Entrando nel dettaglio, si è sottolineata l’esigenza di approfondire benessere e malessere dei migranti a livello non soltanto individuale – considerando, quindi, lo stato di salute fisica e mentale della persona, l’esperienza migratoria, la conoscenza della lingua e via dicendo – ma anche familiare/relazionale – guardando alla presenza o assenza della famiglia, al sostegno familiare, alle aspettative genitoriali, al conflitto intergenerazionale –, organizzativo/comunitario – analizzando quindi le reti sociali, gli spazi abitativi più o meno adeguati, l’accesso ai servizi educativi e sanitari –, sociale/ambientale – con riferimento a salubrità dell’ambiente di vita, sicurezza, qualità dei

servizi, giustizia, occupazione e multiculturalismo – (Prilleltensky, 2008, p. 361). Il quadro risultante da questa visione ecologica del benessere nella migrazione, pone, tra i fattori di rischio, i vissuti individuali di nostalgia e una condizione sociale debole, l'assenza di una rete relazionale e i conflitti interni alla famiglia, lo stress da acculturazione e la perdita di reti sociali a livello comunitario, nonché le esperienze di esclusione e discriminazione; al contrario, tra i fattori protettivi vengono annoverate la capacità adattiva al nuovo contesto e la presenza di una rete sociale supportiva, delle buone capacità genitoriali, le relazioni di coesione e supporto in ambito comunitario, un ambiente multiculturale caratterizzato da un buon livello di giustizia sociale e da un'educazione di qualità (Prilleltensky, Arcidiacono, 2010, p. 19). In questa prospettiva, il benessere può essere definito “come uno stato positivo che si acquisisce attraverso una simultanea ed equa soddisfazione dei bisogni materiali e psicologici [...] in cinque domini ecologici: individuale, relazionale, organizzativo, comunitario e inerenti all'ambiente naturale” (Prilleltensky, 2010, p. 12).

Evidentemente, non è possibile classificare gli innumerevoli percorsi di vita secondo questi parametri: nell'esperienza unica e irripetibile di ogni ragazzo, infatti, “fattori culturali, capitale umano e sociale, elementi di natura strutturale, si combinano secondo un caleidoscopio infinito” (Tognetti Bordogna, 2007, p. 154), e le loro vite sfuggono a ogni tentativo di incasellamento deterministico. Tuttavia, è interessante cercare di capire come il cammino delle nuove generazioni adolescenti possa essere influenzato da alcune variabili. È così che, tra i fattori che possono minacciare o promuovere l'adattamento e il benessere psicologico degli adolescenti immigrati, si sono individuate *variabili sociali*, come le relazioni e la percezione di sostegno sociale, e *contestuali*, ovvero le caratteristiche strutturali e le politiche per l'immigrazione (Cicognani, 2012a, p. 47).

#### *1.3.4.3.1. Il capitale sociale*

Si è già detto di come le relazioni sociali rappresentino una dimensione fondante, addirittura costitutiva, del benessere di ogni persona. L'insieme di queste relazioni va a costituire ciò che, a partire dagli studi di Bourdieu, va sotto il nome di *capitale sociale*: proprio il sociologo francese l'ha definito come “l'insieme delle risorse potenziali o effettive collegate al possesso di una rete duratura di relazioni più o meno istituzionalizzate di conoscenza e riconoscimento reciproci” (Portes, 1998, p. 3).

Da decenni, gli studi hanno evidenziato come il capitale sociale rivesta un ruolo fondamentale nella salute di ogni persona. Ricerche epidemiologiche hanno rilevato, ad esempio, che le persone con

ridotti legami sociali hanno una probabilità di morte maggiore rispetto a chi dispone di un capitale sociale elevato. Ulteriori studi hanno mostrato come l'essere inseriti in reti sociali, il sostegno da parte degli amici e la percezione di fiducia nella comunità siano associati a un miglioramento del benessere fisico e psichico. Questo grazie agli effetti positivi che il capitale sociale è ormai noto avere sull'autostima, sul sostegno sociale e sull'accesso a risorse e servizi (Santinello, 2011b, p. 28). Approfondimenti specifici sull'età adolescenziale hanno rilevato che anche i giovani beneficiano dell'effetto positivo che comporta la disponibilità di solide reti sociali, con riscontri importanti in termini di salute fisica e mentale, riuscita scolastica, violenza agita e subita (Gilardoni, 2008, p. 62).

Inoltre, più che mai nella fase adolescenziale, il capitale sociale attraversa una fase di ridefinizione importante, in cui le relazioni si manifestano in tutto il loro dinamismo: oltre ai cambiamenti nel rapporto coi genitori, infatti, l'adolescente sperimenta la nascita di relazioni nuove (Cicognani, 2012a, p. 48). Nella situazione migratoria, il passaggio adolescenziale è particolarmente delicato in quanto appare segnato non solo da cambiamenti relazionali *voluti* ma anche dalla perdita di legami spesso importanti per il benessere personale (Cicognani, 2012a, p. 48): l'allontanamento – o, nel caso dei ragazzi nati in Italia, la lontananza – da nonni, zii, cugini, amici d'infanzia, amici di famiglia rappresenta una caduta di capitale sociale che ha conseguenze importanti nella vita di ciascuno, cui si può rimediare soltanto attraverso un'operazione, spesso non semplice, di risocializzazione. Già agli albori degli studi sul capitale sociale, Loury aveva intuito che le disuguaglianze tra giovani americani bianchi e neri erano dovute principalmente alla differenza di reti sociali, che si traduceva in una disuguaglianza di fondo nell'accesso alle opportunità sociali (Portes, 1998, p. 5). Oggi, non è più in discussione la centralità che vengono ad avere, in una situazione di migrazione o di appartenenza minoritaria, le relazioni interpersonali costruite nel Paese di arrivo. Gli studi affermano che legami gratificanti, fonte di sostegno sociale, promuovono la formazione delle abilità sociali di base, rafforzano l'autostima, abbassano la percezione di discriminazione e contribuiscono al miglioramento del rendimento scolastico, favorendo così il processo di adattamento nella società di accoglienza (Cicognani, 2012a, p. 48); al contrario, un basso livello di sostegno sociale può essere associato a basse prestazioni accademiche e a un minor benessere percepito (Manetti *et alii*, 2010, p. 63). In sostanza, la presenza di una rete sociale di sostegno nei diversi contesti, formata sia da adulti sia da coetanei, risulta decisiva per il ragazzo che si trovi a dover fronteggiare le difficoltà connesse ai compiti evolutivi tipici della propria età in una situazione di diversità culturale (Montuschi, Palmonari, 2006, p. 44).

Tra le varie forme di capitale sociale a disposizione delle nuove generazioni italiane, una particolare attenzione va rivolta al capitale etnico, definibile come "l'insieme di relazioni di solidarietà e di

fiducia che prendono forma all'interno di un gruppo o di una comunità etnica, sorte sulla base di una comune appartenenza a una minoranza che riduce la distanza fra individui, creando i presupposti per il rafforzarsi del legame identitario” (Gilardoni, 2008, p. 52). Da tempo, gli studi hanno individuato nel capitale etnico una risorsa che può andare a compensare la caduta di capitale umano derivante dalla migrazione, propria o della famiglia (Lagomarsino, Ravecca, 2012, p. 112), assicurando ai giovani “un vantaggio adattivo nel perseguimento delle loro mete all'interno dei nuovi contesti di vita” (Colombo, 2010c, p. 56). Questo avviene in diversi modi. Innanzitutto, la presenza, intorno all'adolescente, di una rete comunitaria solida risulta decisiva nel promuovere senso civico, partecipazione e solidarietà intergenerazionale (Lagomarsino, Ravecca, 2012, p. 112): per un ragazzo in formazione, frequentare il proprio gruppo etnico significa prendere coscienza del valore della propria cultura nonché confrontarsi, non più come singolo ma come collettività, sulle questioni riguardanti la propria minoranza (Granata, 2011, p. 107). In secondo luogo, il gruppo culturale di riferimento in adolescenza assume la funzione decisiva del controllo sociale (Portes, 1998, p. 5): crescere in un ambiente vigilante e culturalmente integrato favorisce l'impegno scolastico e incoraggia comportamenti virtuosi dal punto di vista sociale (Ambrosini, 2005, p. 99). Quindi, l'essere inseriti in una comunità etnica ben integrata può “favorire lo sviluppo di attitudini e comportamenti in grado di rompere il circolo vizioso dello svantaggio e di agevolare la mobilità sociale” (Ambrosini, 2005, p. 99): oltre che nell'assicurare il controllo sociale di cui sopra, la rete di connazionali può essere decisiva, attraverso il supporto sociale e materiale che fornisce alla famiglia, nel favorire percorsi di mobilità economico-sociale ascendenti (Portes, 1998, p. 12; Ambrosini, Caneva, 2009, p. 27). Inoltre, come già detto in precedenza, il senso di appartenenza al proprio gruppo etnico gioca un ruolo fondamentale nell'affrontare con forza i vissuti discriminatori di cui, spesso, le nuove generazioni sono vittime. Infine, la comunità etnica adulta stretta attorno alla famiglia la supporta nell'educazione dei più giovani (Portes, 1998, p. 10): da un lato, perché trasmette e rafforza i valori, le norme e le tradizioni culturali del gruppo (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 32); dall'altro, perché alleggerisce la conflittualità tra genitori e figli assumendo un ruolo di mediazione fondamentale tra la realizzazione personale all'interno della società ospitante e i valori familiari di riferimento (Ambrosini, 2005, p. 99). Per riassumere, quindi, è possibile affermare che, nel proprio contesto etnico, l'adolescente può vivere delle relazioni basate su solidarietà e fiducia che lo proteggono dalle esperienze discriminatorie, lo preservano da percorsi devianti, ne sostengono l'andamento scolastico e l'inserimento occupazionale (Colombo, 2010b, pp. XXI-XXII; Gilardoni, 2008, p. 54; Orioles, 2013, pp. 50-52).

Un aspetto meno considerato, tuttavia ugualmente presente, è quello degli effetti negativi del capitale sociale: tra i principali, Portes annovera il rischio di chiusura del gruppo, le richieste

eccessive avanzate ai propri membri, la limitazione della libertà individuale conseguente al controllo sociale e infine l'unione nel segno dello svantaggio sociale e dell'opposizione alla società (Portes, 1998, p. 15). All'interno del discorso sul capitale etnico, è il terzo aspetto a essere maggiormente rilevante: l'appartenenza a una comunità richiede di conformarsi e, perciò, implica una restrizione delle libertà personali che non tutti, in particolare i giovani, sono disposti ad accettare (Portes, 1998, p. 16); se particolarmente restrittiva, quindi, la comunità etnica può diventare fonte di conflittualità aperta.

#### *1.3.4.3.2. Gli elementi contestuali*

Come ho già detto, Portes e Rumbaut, al termine dello studio in cui presentavano la teoria dell'assimilazione segmentata, mettevano l'accento sull'importanza che fattori strutturali come povertà e contesto sociale ostile avevano nelle vite dei ragazzi di origine straniera (Gilardoni, 2008, p. 22). Anche Berry, nei suoi studi sull'acculturazione degli immigrati, evidenziava come gli atteggiamenti e le aspettative della società ospitante avessero un'influenza notevole sulla percezione di discriminazione e sulle strategie messe in atto dai nuovi arrivati (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 158). Ricerche successive hanno confermato queste intuizioni. Da recenti indagini europee, infatti, è emerso che le differenze nei risultati scolastici e nell'inserimento nel mercato del lavoro tra i giovani di origine straniera e i loro coetanei autoctoni variano a seconda dei Paesi indagati: il contesto sociale, le istituzioni e le politiche dei diversi Paesi europei, quindi, influiscono sull'integrazione dei giovani (Barbagli, Schmoll, 2011, p. 20). Inoltre, coloro che hanno approfondito il legame tra benessere di adolescenti di origine straniera e contesto di accoglienza hanno confermato che in contesti più ostili all'immigrazione dal punto di vista politico e sociale si registrano livelli più alti di discriminazione percepita ed emergono maggiori differenze tra autoctoni e non nella percezione del benessere economico, sociale e psicologico, evidentemente a svantaggio dei secondi (Scacchi *et alii*, 2010, p. 82). Infine, è stato evidenziato che crescere in situazioni di indigenza costituisce un ostacolo importante al benessere, così come abitare in un contesto segnato da deprivazione economica, scuole scadenti e criminalità: la povertà ha esiti a dir poco infelici sui ragazzi, sia per quel che concerne lo sviluppo cognitivo e il livello di istruzione, sia dal punto di vista sociale, emotivo e comportamentale (Bezze, Canali, 2013, p. 54).

Riassumendo, l'approccio ecologico al tema delle nuove generazioni adolescenti appare interessante in quanto riconosce che il loro processo di integrazione non avviene in un vuoto sociale e storico ma risulta pesantemente influenzato dal contesto in cui si sviluppa; partendo da questa

constatazione, esso si propone di spiegare come i fattori contestuali interagiscano tra loro e con le caratteristiche personali dell'individuo, orientandone i processi di sviluppo (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 158). Il *Positive Youth Development* – una delle prospettive attualmente più affermate nello studio degli adolescenti, che ho adottato in questa ricerca – si inserisce proprio all'interno dei modelli di sviluppo sistemico relazionale, secondo i quali la crescita si definisce all'interno di un sistema ecologico caratterizzato dalle relazioni tra la persona e il contesto (Bowers *et alii*, 2014, p. 897; Lerner, 2014, p. 19).

### **1.3.5. Il *Positive Youth Development***

Nei paragrafi precedenti ho evidenziato come sia necessario un cambiamento di rotta, rispetto agli approcci psicologici e pedagogici centrati sul *deficit* e sul disagio individuale, tenendo come fari queste due riflessioni: per prima cosa, è necessario adottare un approccio di promozione del benessere, considerando che ogni ragazzo ha in sé un potenziale positivo, che può portarlo a condurre una vita soddisfacente<sup>16</sup>; in secondo luogo, affinché ciò accada occorre lavorare non soltanto sul ragazzo ma anche sulla sua rete interpersonale, in una prospettiva ecologica<sup>17</sup>.

Alla luce di queste considerazioni, la prospettiva che mi è parsa più interessante per lo studio del mio argomento – in quanto tiene conto sia del benessere della persona nella sua integralità sia del suo contesto di vita – è quella del *Positive Youth Development* (di seguito definito come PYD). Esso muove dal presupposto che gli adolescenti possiedano delle risorse personali *effettive* – in contrapposizione alle loro *supposte* incapacità (Damon, 2004, p. 15) – le quali, se allineate con le risorse offerte dal contesto di vita in cui si trovano a crescere (nello specifico famiglia, scuola e comunità), possono portarli a raggiungere uno sviluppo ottimale (Lerner, 2014, p. 17). Questo modello, perciò, mette l'accento sulla costruzione di risorse (*developmental assets*, usando l'espressione originaria coniata da Benson alla fine degli anni Novanta): risorse interne, ossia le caratteristiche positive individuali come l'impegno ad apprendere, i valori, le abilità sociali, il senso di identità positiva, ma anche esterne, che i ragazzi dovrebbero poter trovare nei loro contesti di vita (Damon, 2004, p. 17; Kegler *et alii* 2005, p.70). A questo punto si rendono necessarie due ulteriori riflessioni.

Innanzitutto, un'educazione basata sui punti di forza già presenti nel ragazzo e nel contesto, anziché sull'eliminazione dei fattori di rischio, rovescia completamente la prospettiva dalla prevenzione alla

---

<sup>16</sup> Cfr. paragrafo 1.3.3, p. 42.

<sup>17</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4, p. 47.

promozione: già i padri del PYD, Lerner e Benson, sottolineano la portata di questo cambiamento facendo notare che, prevenendo un problema, non si fa altro che evitare che esso si presenti senza, però, attrezzare il giovane con gli strumenti che gli sono effettivamente utili a crescere in maniera positiva (Damon, 2004, p. 18). Promuovendo il consolidamento delle aree forti in un'ottica di promozione, invece, si riesce anche a prevenire le condotte a rischio: la letteratura, infatti, mostra come gli indicatori dello sviluppo positivo proposti dal PYD siano correlati ai comportamenti problematici e rischiosi da una relazione di proporzionalità inversa, confermando che prevenzione e promozione vanno nella stessa direzione (Lerner, 2014, p. 20).

In secondo luogo, è la comunità la prima fonte, vitale e insostituibile, di *Positive Youth Development* (Benson *et alii*, 2007, p. 396): lo sviluppo del singolo nella sua integralità si realizza necessariamente *all'interno di* – e non ‘indipendentemente da’ o addirittura ‘in opposizione a’ – un sistema ecologico caratterizzato da relazioni transcontestuali (Bowers *et alii*, 2014, p. 898). Nella prospettiva del PYD, quindi, è la comunità intera a prendere in carico il ragazzo in tutti i suoi aspetti (Damon, 2004, p. 19): da quello sanitario a quello scolastico, da quello fisico a quello spirituale, da quello economico a quello relazionale. In questo processo, il ruolo di protagonista spetta senza dubbio al ragazzo, che però va stimolato nella motivazione e sostenuto nell'iniziativa dalle persone che, a vario titolo, fanno parte della sua vita (Larson, 2006, p. 682).

Entrando nel dettaglio, il PYD riassume i diversi ambiti rilevanti nella vita dell'adolescente in cinque dimensioni, note anche come 5Cs, che qui mi limito ad accennare brevemente<sup>18</sup>: *Competence*, che si riferisce ad una visione positiva delle proprie azioni nei diversi ambiti di vita; *Confidence* ovvero percezione di valore, identità e autoefficacia; *Connection*, cioè legami positivi con i pari, la famiglia, la scuola e la comunità; *Character*, con cui si intende indicare il rispetto per le regole sociali e culturali, moralità e integrità; *Caring*, ossia capacità simpatica ed empatica (Lerner, 2014, p. 19; Bowers *et alii*, 2014, p. 903).

Essendo i protagonisti della mia ricerca adolescenti con *background* migratorio, e quindi compiti di sviluppo specifici, ho ritenuto opportuno integrare questo modello collegando alle diverse dimensioni del PYD alcuni concetti specifici, propri delle dinamiche conseguenti alle migrazioni: alla *Competence* ho affiancato il concetto di adattamento socioculturale<sup>19</sup>, definibile come la competenza nel gestire la propria quotidianità all'interno di un contesto multiculturale (Berry, 2006, p. 306); la *Confidence* va integrata con l'adattamento psicologico<sup>20</sup>, che si riferisce alla percezione

---

<sup>18</sup> Per l'approfondimento delle 5Cs si veda il paragrafo 2.2.7, pp. 144-149.

<sup>19</sup> Per il concetto di adattamento socioculturale cfr. paragrafo 1.3.2, p. 40.

<sup>20</sup> Per l'approfondimento dell'adattamento psicologico rimando sempre al paragrafo 1.3.2, p. 40.

personale di benessere e soddisfazione (Berry, 2006, p. 306), e l'identità etnica<sup>21</sup>; alla *Connection* va riferito il concetto di capitale sociale etnico<sup>22</sup>; infine, al *Character* è da accostare la nozione di acculturazione<sup>23</sup>, che consiste nel processo di cambiamento psicologico e culturale che segue il contatto con l'altra cultura (Berry, 2006, p. 305). In questo modo, nel modello che ne risulta, non viene trascurata nessuna delle dimensioni psicologiche e socioculturali che vanno parimenti considerate nel benessere dei ragazzi di origine straniera.

Da quanto detto, appare evidente che il *Positive Youth Development* è un costrutto psicologico. Tuttavia, per gli aspetti che prende in considerazione nella vita dei ragazzi – soddisfazione personale e autostima, autorealizzazione, socializzazione e padronanza delle regole sociali – esso risulta pienamente in linea con l'idea di benessere che emerge dai principali testi pedagogici sul tema<sup>24</sup>, che rintracciano il benessere della persona nella sua *maturità organica e integrale*, includente le dimensioni fisica, emotiva (in cui rientra la *Confidence*), intellettuale e professionale (che rimandano alla *Competence*), relazionale e sociale (attinenti alla *Connection* ma anche al *Character*), etica e spirituale (connesse al *Caring*). Ecco, dunque, che il ricorso al PYD va inquadrato in una più ampia riflessione pedagogica sul benessere, che del costrutto in questione si serve per esaminare sul campo ciò che la pedagogia suggerisce nella teoria.

---

<sup>21</sup> Per l'identità etnica cfr. paragrafo 1.3.4.3, p. 46.

<sup>22</sup> Per il concetto di capitale sociale etnico si veda il paragrafo 1.3.4.3, p. 46.

<sup>23</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.1, p. 43.

<sup>24</sup> Si veda in particolare la teoria di Iavarone, 2008 di cui al paragrafo 1.3.1, p. 38.

## **CAPITOLO 2. Le nuove generazioni italiane adolescenti e gli adulti**

### **2.1. Gli adulti possono essere significativi?**

Riflettere sul rapporto educativo significa considerare le condizioni che permettono di tenere insieme il mondo dell'adulto e quello dell'adolescente. Attraverso la relazione, i soggetti soddisfano i loro bisogni di cura ed esplorazione, scoprendo progressivamente il senso del proprio essere al mondo. Il legame tra adulto e adolescente, quindi, consente a quest'ultimo di orientarsi e muoversi all'interno di un cammino evolutivo non sempre lineare. Alla luce di questo, per chi voglia attraversare la problematicità della relazione adulto-adolescente di questa relazione, la questione si pone nei termini di “una interrogazione sulle condizioni che consentono agli adulti di diventare interlocutori significativi per gli adolescenti, sui percorsi attraverso i quali essi possano sperimentare relazioni positive ed emancipative col mondo adulto, in sintesi sulle coordinate spazio – temporali dell'interlocuzione tra mondo adulto e mondo adolescenziale, orientata in senso educativo” (Regoliosi, 1994, p. 103).

A questo punto, l'argomento fondamentale – da cui muove anche questa indagine – diventa quello di rintracciare i motivi che inducono gli adolescenti a ricercare adulti competenti, nonché le condizioni che consentono loro di esprimere liberamente i loro bisogni profondi. Si tratta di un nodo di grande importanza, non solo teorica: “dipende, infatti, dalla valutazione che si fa della relazione fra le due generazioni la risposta che si fornisce agli interrogativi che riguardano la natura e le forme da dare ai dispositivi educativi, preventivi e di intervento, a sostegno della crescita” (Pietropolli Charmet, 2000, p. 45).

#### **2.1.1. C'è bisogno di adulti significativi?**

Attualmente, risulta ormai quasi scontato affermare che “le relazioni autentiche, a livello interpersonale e sociale, dovrebbero essere le risorse più preziose di ciascun essere umano, in ogni fase della propria esistenza” (Milan, 2001, p. 11). Gli studi sul campo che riguardano gli adolescenti hanno rilevato che, tra le risorse di contesto associate in modo più significativo ad alti livelli di benessere, ci sono le persone (Lerner, 2014, p. 21). In particolare, è stato dimostrato che, all'interno

dei diversi ambienti in cui i ragazzi vivono (famiglia, scuola e comunità), uno degli elementi decisivi nel loro percorso è proprio la relazione con gli adulti che se ne prendono cura (Bowers *et alii*, 2014, p. 897). A rivestire un ruolo chiave in questo senso sono, oltre al tempo passato in famiglia, la possibilità di trovare insegnanti competenti e interessati all'interno della scuola nonché le relazioni durature e positive con un adulto di riferimento extrafamiliare (Lerner, 2014, p. 21): l'adolescenza, infatti, si qualifica come un periodo in cui il giovane costruisce la propria identità fuori casa, e quindi ha particolarmente bisogno di un adulto non appartenente alla famiglia (Bowers *et alii*, 2014, p. 898). In altre parole, “non c'è una singola cosa che salva, ma un intreccio reciproco di persone, contesti e relazioni [...] figure adulte che [...] costruiscono presenza, calore, direzione e significato. Emerge cioè una pedagogia della presenza in cui l'adulto sembra indispensabile” (Milani, 2010, p. 284). E non sono soltanto gli adulti a cercare gli adolescenti; al contrario, una volta che gli adulti dimostrano la propria disponibilità al dialogo, spesso sono proprio i ragazzi a cogliere l'opportunità di un'interazione con loro. Nonostante molta letteratura psicologica, sociologica e pedagogica abbia messo l'accento sulla conflittualità e il desiderio di emancipazione che contraddistinguono gli adolescenti nel loro rapporto con gli adulti, trascurando così di approfondire le innumerevoli sfaccettature, spesso positive, di questa relazione, le ricerche sul campo confermano che ogni adolescente, “nonostante le apparenze, ha fame di relazioni verticali, con adulti competenti” (Pietropolli Charmet, 2000, p. 45). I ragazzi desiderano e cercano, a volte disperatamente, figure adulte che siano significative per la loro vita. Non adulti qualsiasi, bensì “adulti capaci di fare gli adulti” (Chiosso, 2015, p. 27), autorevoli ma non autoritari, comprensivi ma non permissivi, cui poter fare domande e da cui poter ricevere risposte, e che con loro sappiano stabilire un rapporto autentico. Al contrario di quello che spesso gli adulti immaginano, “il giovane non cerca l'adulto ed il rapporto con lui per trovare consolazioni, pigrizie, rassicurazioni [...] Qualsiasi crisi o situazione problematica d'avvio fa appello ed aspira ad altre mete.” (Flores d'Arcais, 1992, p. 49). Per quanto, spesso, gli adolescenti possano sembrare distanti, apatici, ostili e disillusi, in realtà sono in attesa di incontrare qualcuno che custodisca dentro di sé – pur insieme a fatiche, dubbi e contraddizioni – una speranza che riesca a sciogliere anche i loro nodi e a rinvigorire la fiamma, spenta solo in apparenza, che essi portano dentro (Cappello, 2004b, p. 130).

### **2.1.2. Gli adulti sono effettivamente significativi per gli adolescenti?**

Da numerose ricerche condotte sull'argomento, emerge che la maggior parte degli adolescenti annovera, tra le persone importanti nella loro vita, almeno un adulto per loro significativo, con

percentuali che variano dal 54 all'82% (Scales, Gibbons, 1996, p. 368; Chang *et alii*, 2010, p. 8; Sterret *et alii*, 2011, p. 284). Inoltre, gli studi evidenziano che, nonostante gli adulti al di fuori della famiglia non siano considerati tanto importanti quanto i genitori o i pari, sono comunque percepiti dalla maggior parte degli adolescenti come persone tra le più importanti nella propria rete sociale (Darling *et alii*, 2003, p. 355). Gli studi empirici confermano, in buona sostanza, quanto sostenuto dagli scritti pedagogici – e precedentemente illustrato – a proposito della necessità di legami significativi tra adulti e adolescenti: “la maturazione di chi si educa non poco dipende dall’incontro con la personalità dell’educatore e [...] lo sviluppo di una personalità in divenire è sotteso al realizzarsi di una significativa interazione” (Rossi, 1992, p. 201).

Le ricerche sul campo, inoltre, hanno da tempo confermato il ruolo prezioso che gli adulti di riferimento hanno nello sviluppo degli adolescenti<sup>25</sup>, in particolare sulla vita scolastica, l'ambito sociale e il benessere emotivo. La presenza di un adulto significativo nella vita dell'adolescente è correlata a una serie di benefici dal punto di vista psicologico, socio-emozionale e comportamentale (Bowers *et alii*, 2014, p. 898). Chi ha al proprio fianco un adulto di riferimento riporta un miglior rendimento scolastico o lavorativo, un senso generale di benessere che si traduce in buona autostima e soddisfazione personale, una condotta di vita sana (Schwartz *et alii*, 2013, p. 143). Alcune ricerche evidenziano persino una correlazione positiva tra la presenza di una figura adulta di riferimento e uno scarso uso di sostanze psicotrope e un basso livello di delinquenza da una parte, e alti livelli di interesse e rendimento scolastico dall'altra (Zimmerman *et alii*, 2002, p. 236).

Inoltre, avere una relazione positiva con un adulto è un elemento protettivo contro molteplici fattori di rischio (Scales, Gibbons, 1996, p. 368; Kegler, 2005, p. 70; Sterret *et alii*, 2011, p. 285), sia quando si tratta di ragazzi provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico sia nel caso di adolescenti benestanti (Beam *et alii*, 2002, p. 306). Alcuni studi hanno evidenziato che alti livelli percepiti di accettazione e calore sono associati a un alto livello di autostima e a una bassa probabilità di sintomi depressivi, nonché a una maggiore positività verso la vita in generale. Ragazzi a rischio la cui crescita è accompagnata da un adulto significativo sono maggiormente predisposti a proseguire gli studi e intraprenderanno con meno probabilità percorsi devianti (Haddad *et alii*, 2011, p. 311). La correlazione negativa tra presenza di un adulto positivo e condotte

---

<sup>25</sup> Già nel 1988, uno studio della William T. Grant Foundation sulla transizione all'età adulta di ragazzi americani tra i 16 e i 24 anni raccomandava, per uno sviluppo ottimale negli adolescenti in crescita, relazioni profonde con figure adulte (Benson *et alii*, 2007, p. 899). Dieci anni dopo, alla fine degli anni Novanta, diversi studi hanno stabilito che lo sviluppo positivo degli adolescenti dipende in gran parte dalle relazioni che essi intrattengono con adulti significativi (Benson *et alii*, 2007, p. 899). A partire dagli anni Duemila, sono fiorite le ricerche che consolidano e approfondiscono la correlazione tra benessere adolescenziale e presenza di figure adulte di riferimento (DuBois, Silverthorn, 2005; Zimmerman *et alii*, 2002; Chang *et alii*, 2010; Sterret *et alii*, 2011; Bowers *et alii*, 2014).

devianti è stata evidenziata anche in coloro che non sono considerati soggetti a rischio (Beam *et alii*, 2002, p. 306).

Riassumendo, quindi, possiamo affermare che adulti capaci che si prendano cura e si impegnino in una relazione con ragazzi adolescenti costituiscono una risorsa chiave sia in relazione allo sviluppo positivo sia al minor rischio comportamentale (Lerner, 2014, p. 21).

Focalizzando l'attenzione sugli adolescenti di appartenenza minoritaria, è stata evidenziata "l'influenza delle relazioni interpersonali [...] sullo sviluppo dell'identità etnica e sul benessere degli adolescenti di seconda generazione" (Brambilla *et alii*, 2010, p. 83)<sup>26</sup>. Portes, autore del già menzionato modello dell'assimilazione segmentata, individua, in uno studio del 2009, tre fattori in grado di proteggere i ragazzi di origine straniera da percorsi di mobilità discendente: l'autorità parentale nel prevenire percorsi di acculturazione dissonante, la capacità di sfruttare il capitale familiare e culturale, e – ciò che qui interessa maggiormente – la presenza di figure adulte di riferimento (Colombo, 2010c, p. 57). Lo stesso autore individua, l'anno dopo, tre fattori esogeni che condizionano i figli degli immigrati nell'affrontare le loro sfide: il capitale umano dei genitori, la composizione della famiglia e il contesto sociale in cui si inseriscono, ossia l'accoglienza da parte della popolazione locale e la presenza di solide reti sociali che li sostengano (Portes, 2010, p. 21). Portes individua esplicitamente, quale elemento costante nelle interviste da lui raccolte, "la presenza di un altro *realmente* significativo" (Portes, 2010, p. 49) come può essere un insegnante, un amico di famiglia o un fratello maggiore che motivi e, grazie alla propria esperienza, sappia guidare l'adolescente.

Le ricerche sull'andamento scolastico delle nuove generazioni italiane hanno evidenziato come gli adulti di riferimento, sia interni sia esterni alla famiglia, giochino un ruolo decisivo nel percorso accademico dei ragazzi, sia per quanto riguarda il rafforzamento della motivazione sia in merito alla trasmissione di norme e pratiche culturali (Birman, Morland, 2014, p. 360).

Le figure educative adulte possono svolgere un ruolo fondamentale anche nel trasformare positivamente i processi discriminatori subiti, non di rado, dai ragazzi di origine straniera: l'incontro con loro, infatti, può costituire un'occasione per rielaborare un'esperienza dolorosa e trasformarla in un'opportunità di crescita identitaria (Granata, 2015, p. 65); di contro, è stato evidenziato che i ragazzi meno preparati ad affrontare in modo positivo il loro cammino di integrazione mancano, generalmente, di figure adulte aggiuntive o sostitutive dei genitori (Spanò, 2010, p. 236).

---

<sup>26</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.

Infine, nonostante non ci siano opinioni univoche intorno al tema del rischio adolescenziale nelle seconde generazioni, le ricerche affermano a voce unanime che “molti dei principali fattori di rischio e di protezione per lo sviluppo identitario dei figli immigrati sono riconducibili ad aspetti relazionali” sia con i coetanei sia con i loro adulti di riferimento (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 119).

### **2.1.3. Un argomento tanto importante quanto trascurato**

Nonostante il tema della relazione tra ragazzi e adulti significativi sia di evidente interesse per comprendere l'adolescenza, nel momento in cui lo si affronta ci si scontra con una sorprendente scarsità di studi, sia nazionali sia internazionali.

Già nel 1988 Franta lamentava una gran confusione nella definizione degli atteggiamenti relazionali qualificanti la figura dell'educatore: dagli studi di psicologia pedagogica emergeva, infatti, un quadro relazionale dell'adulto caratterizzato da un'eterogeneità di atteggiamenti, attività e obiettivi educativi (Franta, 1988, p. 37).

A vent'anni di distanza, gli studi sull'argomento rimangono piuttosto scarsi (Rhodes, 2006, p. 698; Beam *et alii*, 2002, p. 306). Ampliando il nostro sguardo fuori dai confini nazionali, infatti, vediamo che anche la letteratura internazionale, più nutrita rispetto a quella italiana, concorda nel rilevare la penuria di studi sulla relazione tra adolescenti e adulti di riferimento, segnalando questa situazione come una lacuna grave per la conoscenza dello sviluppo adolescenziale (Darling *et alii*, 2003, p. 352).

Molteplici sono le ragioni per le quali, da sempre, la ricerca sugli adolescenti ha preferito concentrarsi sul rapporto con i genitori o i pari, sottovalutando la relazione con altri adulti di riferimento: innanzitutto, il legame con gli altri adulti è emotivamente meno rilevante rispetto alla relazione con i genitori o quella con i pari; in secondo luogo, l'affermarsi dello stereotipo della ribellione adolescenziale verso l'adulto ha fatto in modo che la relazione con lui non venisse considerata; infine, avendo studiato l'argomento solo alla luce delle teorie dell'attaccamento e dell'apprendimento sociale, la ricerca empirica si è scontrata con l'assenza di una teoria che la sostenesse in modo adeguato (Darling *et alii*, 2003, pp. 350-351).

Ciò che accade nell'approfondimento della relazione tra adolescenti e adulti in generale si verifica esponenzialmente quando si tratta di ragazzi di appartenenza culturale minoritaria.

Quando, nel 2003, Chen pubblicava il suo studio sui VIPs in Cina e negli Stati Uniti, egli definiva la ricerca cross-culturale sugli adulti significativi come “inesistente” (Chen *et alii*, 2003, p. 36).

A partire dai primi anni Duemila, sempre in ambito statunitense, si sono moltiplicate le ricerche con un'attenzione specifica alla differenza culturale nella relazione adulto-adolescente: da una parte, sono stati condotti alcuni studi comparativi su gruppi etnici diversi (Haddad *et alii*, 2011); dall'altra, l'attenzione della comunità scientifica si è rivolta alle principali minoranze presenti sul territorio statunitense quindi agli Afroamericani (Bowers *et alii*, 2003; Klaw *et alii*, 2003; Lamborn, Nguyen, 2004; Kogan *et alii*, 2011; Hurd *et alii*, 2013) e agli adolescenti di origine messicana, filippina, vietnamita ed europea (Stanton-Salazar, 2003; Kegler, 2005; Sanchez *et alii*, 2006; Casey-Cannon *et alii*, 2006); infine, altri studi hanno tenuto comunque conto della variabilità culturale, pur non essendo essa il *focus* della ricerca (Marshall, 2001; Chang *et alii*, 2010).

Tuttavia, fino a qualche anno fa si segnalava ancora un quasi totale disinteresse della produzione scientifica internazionale per quanto riguarda le esperienze di *mentoring* con i figli degli immigrati, mentre invece si riscontrava una certa attenzione al legame tra adulti significativi e rendimento scolastico. Si evidenziava, inoltre, l'assenza di un'analisi dell'acculturazione degli adolescenti in rapporto alla relazione con i loro adulti di riferimento (Birman, Morland, 2014, p. 360), oltre alla mancanza di riflessioni sistematiche sulle presunte differenze nel modo di vivere le relazioni di *mentoring* a seconda della provenienza (Rhodes, 2006, p. 698).

## **2.2. Chi sono gli adulti significativi?**

### **2.2.1. Premessa terminologica**

La letteratura internazionale raduna sotto il termine ombrello SNPAs (*supportive non parental adults*) o VIPs (*very important non parental adults*) vari tipi di adulti significativi che hanno superato i vent'anni e forniscono supporto sociale agli adolescenti (Bowers *et alii*, 2014, p. 899), esercitando un'influenza significativa sui loro percorsi di vita (Chen *et alii*, 2003, p. 35).

Gli studi, a questo proposito, distinguono tra il *mentoring* formale, in cui adulti scelti e fissi organizzano attività dedicate ai giovani all'interno di un contesto definito, e quello informale, che si genera quando i ragazzi creano relazioni con adulti della loro rete naturale (Erickson, 2008, p. 1). I *natural mentors* assumono questo ruolo senza alcuno *sponsor* formale o supporto programmatico: sono parte della rete sociale del giovane, piuttosto che essergli stati presentati esplicitamente come educatori, e dai ragazzi vengono percepiti come persone vicine, interessate a prendersi cura di loro e ad accompagnarli nel loro percorso di crescita (Beam *et alii*, 2002, p. 307). Possono essere amici di

famiglia, vicini di casa, allenatori, istruttori di danza o di musica, preti, leader di gruppi giovanili, datori di lavoro, insegnanti (Hamilton, Hamilton, 2004, p. 398).

La letteratura distingue, inoltre, tra *extended family members*, ovvero parenti quali, ad esempio, nonni, zii, cugini e genitori dei fidanzati, e *non parental adults*, come insegnanti, allenatori, vicini di casa e religiosi (Scales, Gibbons, 1996, p. 368).

## **2.2.2. Le caratteristiche demografiche**

Già Franta, alla fine degli anni Ottanta, ricordava che nel trattare la relazione educativa occorre considerare attentamente età, genere e ruolo dei soggetti, in quanto variabili che la influenzano profondamente (Franta, 1988, p. 19). Anche gli studi successivi sul tema tengono in considerazione tali variabili. Visto che in questa ricerca mi occupo di adolescenti di origine straniera, ho ritenuto opportuno aggiungere, a questi attributi, l'*etnicità* (o meglio l'appartenenza culturale) dell'adulto rispetto a quella del ragazzo con il quale entra in relazione.

### **2.2.2.1. Il ruolo sociale**

Per i ragazzi adolescenti, la possibilità di incontrare adulti che possano davvero essere di riferimento non si limita ai servizi educativi che essi frequentano ma, più in generale, a tutti gli incontri significativi che possono fare nella loro vita (Toffano Martini, 2007, p. 44). Chiunque lo voglia può diventare significativo per un adolescente, sia che si tratti di un adulto che ha una relazione informale con lui o di un educatore che lavora all'interno di un progetto di sviluppo giovanile (Lerner, 2014, p. 22). L'impegno verso i ragazzi di questa fascia d'età non riguarda, quindi, soltanto genitori e insegnanti, bensì tutti coloro che hanno responsabilità educative nei loro confronti (Barbero Vignola *et alii*, 2016, p. 26).

I giovani individuano i loro adulti di fiducia all'interno di diversi contesti (Erickson, 2008, p. 1). Le ricerche sono concordi nel rintracciare la prima fonte di adulti di riferimento nella famiglia (Scales, Gibbons, 1996, p. 369), soprattutto per le ragazze (Scales, Gibbons, 1996, p. 372). I parenti sono seguiti da insegnanti, membri della comunità e amici (Erickson, 2008, p. 7). Alcune ricerche si sono concentrate specificamente sulle differenze tra le relazioni instaurate all'interno del parentado e quelle esterne ad esso: si è rilevato che, mentre i legami con i parenti sono più profondi, duraturi e interessano una sfera molto ampia della vita dell'adolescente, le relazioni con altre figure sono in genere temporanee, meno coinvolgenti e riguardano aspetti specifici della vita dell'adolescente

(Beam *et alii*, 2002, p. 308). Gli insegnanti, in particolare, sembrano avere un peso notevole in ambiti circoscritti dell'esistenza di alcuni ragazzi, in genere i più giovani (Scales, Gibbons, 1996, p. 374) e coloro che hanno un miglior andamento scolastico (Scales, Gibbons, 1996, p. 369)<sup>27</sup>. Per quanto concerne i membri della comunità, invece, occorre precisare che i contesti deprivati economicamente e socialmente sono quelli che offrono meno anche dal punto di vista degli adulti significativi<sup>28</sup>.

Nel momento in cui prende avvio, la relazione si instaura innanzitutto tra i *ruoli* dei soggetti coinvolti: si entra in rapporto in quanto professore e alunno, educatore e educando, allenatore e sportivo, e così via. Eppure, ognuna di queste figure, sebbene si trovi a esercitare una professione educativa è, prima di tutto, un essere umano: di conseguenza, “la sua *identità personale* funge da fondamento della sua stessa *identità professionale*” (Stella, 2002, p. 73). Da questa considerazione discendono due riflessioni, tutt'altro che banali. Innanzitutto, nel parlare di rapporto educativo occorre considerarne la complessità data dal “moltiplicarsi della relazione al suo interno” (Stella, 2002, p. 66): accanto all'aspetto formale dell'interazione tra *identità di ruolo*, esistono sia una relazione *inter-soggettiva*, tra identità personali, sia una relazione *intra-soggettiva*, la quale si instaura a livello individuale tra identificazione e identità. In secondo luogo, l'adulto educatore, in qualunque contesto si trovi a operare, nel momento stesso in cui ricopre un ruolo, deve anche imparare a liberarsi – o quantomeno a non farsi determinare – dal potere istituzionale che gliene deriva, e questo per riuscire a incontrare l'educando *primariamente* in quanto persona dotata di pari dignità (Caroni, Iori, 1989, p. 73). Se non viene vissuto in maniera elastica e dinamica, il ruolo non può che condurre a un “non-rapporto” vuoto di “intenzionalità esistenziale” (Iori, 1988, p. 156): ciò che conta, infatti, non è “il tipo di ‘ruolo’ che l'uno o l'altro personaggio svolge ufficialmente, né il riconoscimento per così dire ‘monetario’ della sua azione, ma il modo con cui essi svolgono quest'ultima, ovvero le intenzioni e gli orientamenti che stanno a monte del loro stesso operare” (Bertolini, 1988, p. 244). Se non è sostenuto da un'identità solida, autentica, responsabile, aperta e dialogale, il ruolo diventa una gabbia piena di competenze e tecniche ma vuota di naturalezza, buona solo a imprigionare l'altro in una relazione priva di quella “semplicità del *con esserci*” (Iori, 1988, p. 159) che è fondamento dell'educazione autentica. Checché se ne dica, l'adulto che si nasconde dietro al ruolo, seppur preparatissimo nel proprio ambito, abdica al suo *primo* compito educativo, che è quello relazionale: quella che avanzano i ragazzi, infatti, è innanzitutto “una richiesta di senso oltre la legittima richiesta di competenza” (Santelli Beccegato, 1991, p. 92).

---

<sup>27</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2, p. 119.

<sup>28</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3., p. 127.

#### **2.2.2.2. L'età**

L'età dei ragazzi influenza senza dubbio il loro bisogno, e di conseguenza il loro interesse, a instaurare e mantenere relazioni con persone adulte. Eppure gli studi non riescono a individuare una tendenza univoca: mentre alcuni rilevano, nel corso della scuola superiore, un interesse crescente dei ragazzi a intrattenere rapporti con adulti, altri evidenziano un progressivo allontanamento dagli adulti in favore delle amicizie con i pari (Scales, Gibbons, 1996, pp. 380-381).

Anche l'età degli adulti con cui gli adolescenti si relazionano non risulta loro indifferente. Da quanto emerso in alcune ricerche, sembra che i ragazzi adolescenti si relazionino più facilmente con giovani adulti, in cui ritrovano dei fratelli maggiori con cui intrattenere una relazione diversa da quella che vivono con gli insegnanti o con i genitori (Martino, 2015, p. 163). Tuttavia, gli studi ci riferiscono che una certa differenza d'età tra i due soggetti della relazione, accompagnata, nell'adulto, a una collocazione familiare e sociale da cui emerga una condotta di vita sana, aiuti il ragazzo a distanziarsi da comportamenti devianti (Greenberger *et alii*, 1998, p. 324); nel caso di figure significative molto vicine anagraficamente, invece, l'adolescente riporta più spesso l'abitudine a condotte antisociali (Greenberger *et alii*, 1998, p. 340) che, in qualche modo, potrebbero risultare legittimate – o addirittura proposte – da un *mentor* molto giovane (DuBois, Silverthorn, 2005, p. 522).

#### **2.2.2.3. Il genere**

Si è già detto come il ruolo del genere nelle esperienze migratorie sia un aspetto molto trascurato all'interno delle ricerche sulle migrazioni<sup>29</sup>. Ancor più difficile è trovare dei contributi che trattino le differenze di genere nella relazione tra adolescenti figli di migranti e adulti di riferimento.

Molti studi rilevano che le figure significative vengono scelte principalmente tra gli adulti dello stesso sesso (Greenberger *et alii*, 1998, p. 323), tuttavia non è possibile riscontrare tendenze ben definite nemmeno in questo senso.

#### **2.2.2.4. L'etnicità**

Le ricerche internazionali hanno dimostrato che gli adulti significativi costituiscono un aspetto importantissimo nella vita degli adolescenti in maniera trasversale alle appartenenze culturali delle persone coinvolte o ai diversi Paesi in cui risiedono. Quello che manca, però, sono studi che

---

<sup>29</sup> Cfr. paragrafo 1.1.2.3, p. 22.

permettano di capire se il ruolo degli adulti vari in funzione dell'appartenenza culturale dei soggetti in questione (Haddad *et alii*, 2011, p. 312).

A questo proposito, i primi studi sulla relazione tra adolescenti e adulti di riferimento, condotti già a fine anni Novanta, negavano l'esistenza di differenze etniche nella scelta dell'età dell'adulto e nella percezione del suo calore, quindi nella disponibilità dell'adolescente all'apertura (Greenberger *et alii*, 1998, p. 329). Altri contributi hanno riscontrato delle differenze nella scelta degli adulti tra parenti o figure istituzionali (Chang *et alii*, 2010, p. 8).

Inoltre, alcune ricerche hanno evidenziato come la gran parte degli adulti di riferimento siano culturalmente omologhi agli adolescenti di cui si occupano (Haddad *et alii*, 2011, p. 312). Ciò potrebbe essere dovuto non tanto a una preferenza, bensì semplicemente a una maggiore esposizione a figure adulte del proprio gruppo etnico: si è calcolato, infatti, che metà dei partecipanti a tali ricerche identificavano i loro adulti significativi tra i parenti. Inoltre, le ricerche sulla scelta degli adulti di riferimento in base alla loro etnicità non sono giunte a risultati univoci: non è possibile, dunque, affermare che l'omoculturalità sia un criterio nella scelta di un adulto significativo, e questo né per i ragazzi né per i loro genitori (Sánchez, 2014, p. 149).

In accordo con questo risultato, è stato dimostrato che i profili psicologici degli adulti di riferimento si riflettono sull'adattamento psicologico dei ragazzi coinvolti nella relazione in modo trasversale all'appartenenza culturale e al capitale sociale. In tutte le culture considerate dagli studi in questione, infatti, il calore e l'accettazione negli adulti sono associati negativamente con sintomi depressivi nei ragazzi e positivamente con la loro autostima, mentre i problemi comportamentali degli adulti sono correlati con gli stessi problemi negli adolescenti. Questo accade probabilmente perché, nello scegliere gli adulti con cui intrattenere una relazione, i ragazzi guardano più alle loro caratteristiche psicologiche che al loro capitale etnico e sociale (Haddad *et alii*, 2011, p. 316). A sostegno di questo, altri studi inducono a pensare che gli elementi decisivi per la qualità della relazione educativa siano la personalità dell'adulto e l'affinità di interessi tra i soggetti, piuttosto che la loro appartenenza etnica (Sánchez, 2014, p. 150).

Legarsi a un adulto della stessa appartenenza culturale, invece, può rivelarsi prezioso in casi di discriminazione importante: diversi studi americani rilevano come i giovani di colore facciano più fatica, rispetto ai bianchi, a rintracciare un adulto significativo esterno alla famiglia (Sánchez, 2014, p. 150); evidenza, questa, che conferma il fatto che il ragazzo vittima di razzismo perde facilmente la fiducia nei confronti degli adulti con una provenienza diversa dalla propria; di conseguenza si lascia avvicinare con maggiore facilità da persone del suo gruppo etnico. L'adulto omoculturale si rivela prezioso anche per il rafforzamento dell'identità etnica del ragazzo (Sánchez, 2014, p. 147); questo sia per quanto riguarda lo sguardo degli altri sul giovane sia in merito alla considerazione

dell'adolescente stesso della propria cultura, sia per quanto concerne il ruolo, più o meno centrale, dell'appartenenza etnica nella sua identità personale (Sánchez, 2014, p. 150). Per questo motivo, le ricerche americane sul tema del *mentoring* consigliano – passato il primo periodo di soggiorno nel Paese ospitante, in cui l'esigenza stringente per il ragazzo è quella linguistica e quindi un adulto autoctono risulta più funzionale al suo percorso – di abbinare all'adolescente già acculturato un adulto con le sue stesse origini in modo da rafforzarne la biculturalità (Birman, Morland, 2014, p. 364).

### **2.3. Come gli adulti possono diventare significativi? La relazione**

Da sempre, il rapporto educativo è il tema pedagogico per eccellenza. Pur senza voler negare l'importanza degli elementi contestuali di carattere sociale, culturale ed economico, è innegabile che gli atteggiamenti e i comportamenti degli adulti con cui i ragazzi si relazionano siano decisivi per la loro crescita (Franta, 1988, p. 35). Questa considerazione non va tanto riferita alle competenze e alle tecniche quanto alle caratteristiche personali dell'educatore e al modo in cui si pone in relazione con il ragazzo: come ben espresso da Vanna Iori, egli “prima di essere un soggetto che *sa* tante cose (e che possiede le tecniche), è un soggetto (cioè un corpo, un mondo) in relazione” (Iori, 1988, p. 163)<sup>30</sup>.

Nonostante l'importanza del tema, però, la letteratura specifica – psicologica e, soprattutto, pedagogica – sulla relazione tra adolescenti e adulti è ancora molto scarna. Nell'ultimo ventennio, gli studi internazionali hanno rivolto l'attenzione alle relazioni di *mentoring*, qualcuno avanzando un particolare interesse per le minoranze etniche<sup>31</sup>. Ciò nonostante, anche gli studiosi americani concordano nel segnalare la difficoltà di rintracciare gli elementi processuali che caratterizzano una relazione educativa significativa e durevole tra adolescente e adulto proprio a causa della penuria di trattazioni che si siano occupate di questi legami (Rhodes, 2006, p. 701).

In Italia, la ricerca sul campo in questo ambito arranca. Le pochissime indagini sulla tematica sono state condotte principalmente a scuola, oppure riguardano il rapporto tra genitori e figli

---

<sup>30</sup> Cfr. paragrafo 2.2.2.1, p. 56.

<sup>31</sup> Cfr. paragrafo 2.1.3, pp. 53-54.

adolescenti<sup>32</sup> o, ancora, si occupano della relazione terapeutica tra medico e paziente<sup>33</sup>. Spunti interessanti sono rintracciabili in studi empirici sul disagio giovanile o sul tempo libero dei ragazzi – alcuni particolarmente preziosi per l’attenzione che riservano agli aspetti multiculturali che caratterizzano la situazione attuale – che in alcuni punti trattano, pur senza occuparsene specificamente, anche della loro relazione con gli adulti<sup>34</sup>.

Nel tentare una trattazione organica dei diversi aspetti che definiscono la relazione educativa, mi sono avvalsa di contributi sia pedagogici sia psicologici, nella convinzione che le scienze dell’educazione possano servirsi dei contributi proposti da altre discipline, *in primis* le scienze psicologiche, soprattutto per quanto concerne i risultati empirici. Nell’approfondimento teorico di questo argomento, invece, ho esplorato soprattutto i contributi di pedagogisti afferenti alla sfera del Personalismo e della Fenomenologia trattandosi di approcci che, più di altri, considerano la relazione interpersonale costitutiva dell’essere umano. Accanto a loro, ho approfondito gli scritti di due psicologi che hanno affrontato nello specifico la questione della relazione educativa, Herbert Franta e Carl Rogers.

Data la scarsità di studi teorici specifici sulla relazione educativa tra adulti e adolescenti, ho cercato di mettere a fuoco la figura dell’educatore per come emerge dalla letteratura pedagogica, estendendola quindi ad altre possibili figure educative. In questa azione, è stata proprio la letteratura di settore a sostenermi, affermando che è possibile definire educatore chiunque sia soggetto di azioni educative: pertanto, la definizione di educatore può risultare trasponibile all’adulto significativo in generale, anche nel caso in cui egli non lo sia per professione, bensì per occasione e volontà. Piero Bertolini afferma con forza e in più occasioni che può essere definito ‘educatore’ non soltanto chi interagisce con un ragazzo all’interno di un contesto professionale, bensì chiunque compia un’azione educativa nei suoi confronti, volontariamente e non (Bertolini, 1996a, p. 167); ancora, egli sostiene che non tutti coloro che sono formalmente dei professionisti dell’educazione sono anche dei bravi educatori, mentre, al contrario, possono esserlo molti adulti che a vario titolo si trovano a seguire degli adolescenti senza avere un’adeguata formazione: ciò che conta, per

---

<sup>32</sup>Tra questi ricordo la curatela di Diega Orlando focalizzata su ragazzi, famiglia e scuola (Orlando Cian, 1996), e i testi di Pietropolli Charmet (2000 e 2012).

<sup>33</sup> Cfr. Scalari, 1991 e Sartori, Scalari, 1994.

<sup>34</sup> Cfr. Martino, 2015. Pur riguardando le attività di animazione rivolte ai giovani torinesi, l’indagine di Martino è particolarmente interessante in quanto indaga gli aspetti relazionali tra gli adolescenti e gli adulti in esse coinvolti; inoltre, essendo il quartiere in cui si svolge la ricerca ad alta presenza multietnica, essa offre parecchi spunti anche su questo fronte. Significativo dal punto di vista della relazione in prospettiva interculturale è anche il contributo di Portera del 2013, che arricchisce il suo discorso teorico con i dati di alcune ricerche sul campo.

Bertolini, non è la qualifica formale bensì “l’*atteggiamento professionale*, e le conseguenti competenze chiamate in causa, di colui che fa educazione e quindi la sua preparazione teorica e pratica” (Bertolini, 1996b, p. 249). Sira Serenella Macchietti, pur sostenendo che una seria cultura pedagogica sia essenziale per intraprendere la professione educativa, ritiene che un educatore il quale sappia individuare i bisogni dell’educando e aiutarlo a soddisfarli mettendo a frutto le proprie potenzialità metta in atto, anche senza averne coscienza, un processo educativo (Macchietti, 2012, pp. 43-44). Sintetizzando queste considerazioni, mi sembra utile ricorrere al suggerimento di Vittore Mariani, il quale propone di allargare la definizione di educatore “ad ogni uomo adulto di buona volontà” (Mariani, 2005, p. 37).

Se è difficile trovare contributi pedagogici sulla relazione adulto-adolescente, è ancora più arduo attingere a testi italiani che si occupino specificamente della relazione con adolescenti di origine non italiana. Uno dei pochissimi autori che rilegge la relazione educativa in prospettiva interculturale è Giuseppe Milan, che adotta come punto di partenza il pensiero di Martin Buber – che non fa un discorso precipuamente interculturale – e lo reinterpreta alla luce di questa realtà che caratterizza il nostro tempo. A questo proposito, è doveroso chiedersi se, effettivamente, abbia senso tentare una riflessione a parte sui figli dei migranti o se, piuttosto, la dimensione interculturale non sia già insita in quella relazionale. Molti pedagogisti, in particolar modo nell’ambito del Personalismo, affermano che la pedagogia interculturale non costituisce una disciplina a sé – rivolgendosi allo sviluppo integrale di ogni uomo, indipendentemente dalla propria appartenenza culturale – bensì rappresenta una prospettiva particolare di ricerca all’interno dello studio della pedagogia (Macchietti, 1998, pp. 180 – 184)<sup>35</sup>. Essa, infatti, si inquadra nella “opzione fondamentale per l’uomo e per il suo diritto di coltivare integralmente la sua educabilità” (Macchietti, 2012, p. 39), per cui la dignità e il progetto personale di ciascuno sono da anteporre a tutte le istanze storiche, politiche, sociali e culturali del caso. Del resto, è proprio ponendo la persona come unico riferimento assiologico del proprio agire che diventa possibile dar voce a ogni persona, a qualunque cultura appartenga (Macchietti, 2012, p. 41). Nell’esplorare la dimensione *come* della relazione educativa, quindi, ho preso in considerazione i maggiori contributi teorici che i pedagogisti degli ultimi decenni del Novecento hanno prodotto sul rapporto educatore-educando,

---

<sup>35</sup>Sira Serenella Macchietti, affrontando in vari suoi testi l’argomento del rapporto tra pedagogia interculturale e pedagogia (Macchietti, 1996 e 1998), presenta in breve le opinioni dei maggiori pedagogisti che si sono espressi in merito. Tra questi, Michele Borrelli sostiene che la pedagogia stessa possa definirsi interculturale in quanto si rivolge a tutti gli uomini. Anche Mario Manno, Luigi Secco e Agostino Portera rimangono sulla stessa posizione, definendola “pedagogia dell’essere, più che della cultura” in quanto sgorga dalla natura umana e tende alla valorizzazione di ogni persona. Piuttosto che distinguersi dalla pedagogia generale, quindi, la pedagogia interculturale può – come suggerito da Carlo Nanni – contribuire al suo rinnovamento.

senza tuttavia separarli dai pochissimi autori che si addentrano nel discorso interculturale, bensì cercando di dare un respiro interculturale a quello pedagogico generale. Sarà la ricerca empirica a dire se la relazione tra adulti e nuove generazioni adolescenti abbia una propria specificità o se, invece, rimangano validi gli atteggiamenti pedagogici già individuati in epoche storiche in cui la questione interculturale era ancora molto lontana.

Di seguito cercherò di individuare, secondo quanto emerge dall'analisi della letteratura pedagogica di riferimento di cui sopra, gli atteggiamenti e i comportamenti che caratterizzano l'educatore e, quindi, l'adulto che voglia impegnarsi in una relazione educativa. Visto che, come espresso efficacemente da Vanna Iori, "è universalmente riconosciuto che non può esservi educazione senza comunicazione. Ma poiché non si può altrettanto asserire il contrario: e cioè che ogni forma di comunicazione sia educativa" (Iori, 1988, p. 149), tratterò dapprima gli atteggiamenti relazionali che *qualsiasi* adulto dovrebbe mettere in atto nel momento in cui si avvicina a un adolescente; in un secondo momento cercherò di approfondire che cosa qualifica una relazione come *educativa*, individuandone i principi fondanti. Nel tracciare questo quadro, mi rifarò alla proposta di Giuseppe Milan (Milan, 2002), dal momento che, come già accennato, è uno dei pochi a rileggere in chiave interculturale gli atteggiamenti relazionali dell'adulto educatore e le dimensioni strutturali del rapporto educativo.

### **2.3.1. Gli atteggiamenti della relazione in prospettiva interculturale**

La relazione interpersonale e a maggior ragione quella interculturale si nutrono di atteggiamenti di apertura che, tuttavia, non nascono naturalmente all'interno di una comunità, ma spesso hanno bisogno dell'intervento dell'educatore, che è chiamato a manifestarli in prima persona e a incoraggiarne la pratica al fine di aprire la strada all'incontro autentico e significativo con l'altro (Milan, 2002, pp. 88-89). Infatti, soprattutto quando si tratta di adolescenti, sono proprio gli atteggiamenti dell'adulto, praticati con continuità in ogni fase del percorso educativo del giovane, a sostenerlo e ad aiutarlo a diventare, seppur gradualmente, "soggetto di relazioni positive con se stesso, con gli altri, con il mondo" (Milan, 2001, p. 83).

### **2.3.1.1. Contatto**

Nel momento in cui avviene un incontro tra due persone, si genera una richiesta silenziosa da parte di entrambe: la presenza dell'altro di fronte a sé, infatti, non è puramente “presenza biologica, è sostanzialmente appello e pone istanze di accoglienza, stima, rispetto, amore” (Rossi, 1992, p. 25).

La risposta a questa domanda di relazione autentica prende forma proprio nel modo in cui si cura il contatto con l'altro: si tratta di un momento fondamentale in quanto “punto di passaggio che può permettere la reciproca ospitalità oppure negare l'incontro” (Milan, 2002, p. 89). In sostanza, nel momento iniziale di una relazione si tratta di dimostrare quella che Rogers chiama ‘considerazione positiva’: un “atteggiamento caldo, positivo, comprensivo verso quanto è” (Rogers, 1994, p. 94) nella persona; una disponibilità totale, indipendentemente da quelli che sono i propri sentimenti in quel determinato momento.

Ciò avviene solo in parte attraverso le parole. È, invece, soprattutto attraverso lo sguardo, la postura, i gesti, che si dichiarano disponibilità o chiusura, rinforzo o disprezzo, entusiasmo o indifferenza (Rossi, 1992, p. 72; Milan, 2002, p. 90). La padronanza del comportamento non verbale, perciò, appare di fondamentale importanza per l'educatore: gli atti comunicativi non verbali risultano decisivi nella rivelazione di sé e nella creazione di un rapporto profondo e complesso con l'altro (Rossi, 1992, p. 68).

Soprattutto quando, in fase iniziale, ci si relaziona con una cultura diversa dalla propria, occorre avere una cura maggiore nell'evitare di trasmettere quei segnali di chiusura, paura, rifiuto o pregiudizio che possono facilmente abitare la persona nel momento in cui viene a contatto con il diverso (Milan, 2002, p. 90). Un'attenzione particolare, quindi, va rivolta al contesto in cui le espressioni vengono pronunciate: innanzitutto, è necessario attuare un sincero sforzo di comprensione al fine di decifrare in modo corretto i comportamenti comunicativi non verbali, così da non cadere in malintesi o fraintendimenti (Santerini, 2017, p. 101). In questo modo, interagendo con l'altro con cortesia, gentilezza e delicatezza, nonché mantenendo uno stato d'animo equilibrato e positivo, frutto di una personalità integrata, si pongono facilmente i presupposti per una comunicazione sana (Franta, 1988, pp. 89-91).

### **2.3.1.2. Autenticità**

I ragazzi adolescenti, proprio per la particolare fase evolutiva in cui si trovano, hanno un gran bisogno di interagire con persone autentiche, sincere, che li accolgano e cerchino di comprenderli senza fingere: a gran voce, “reclamano, per il senso della giustizia che li contraddistingue, lo stato

di autenticità dagli adulti” (Boffo, 2011, p. 121). Di fronte a questa richiesta, la scelta degli adulti – o, più spesso, un comportamento obbligato che deriva dalla mancanza di strumenti personali – di nascondersi dietro ruoli o posizioni di potere, negandosi come persone e oggettivizzando gli altri, non è certo la più fruttuosa (Rogers, 1994, p. 76). Gli atti educativi che vengono messi in campo, infatti, “traggono il loro valore e la loro efficacia dalla personalità di coloro che li applicano. Ha maggior pregio un metodo mediocre praticato da un educatore capace, con doti affettive normali, che non un buon metodo in mano ad un adulto incapace di partecipare con la propria sensibilità” (Flores d’Arcais, 1993, p. 50). Il segreto, quindi, sta nel mettersi in gioco in tutta la propria umanità, bella o brutta, integra o frammentata, pulita o sporca che sia, e con essa farsi incontro all’altro. Ciò che è fondamentale comunicare in tutta la sua autenticità è la propria persona, qualunque essa sia, perché è proprio *la persona* dell’educatore a fare la differenza. Usando una suggestiva metafora musicale, si può affermare che, “anche se il suono della musica può venire trascritto sul rigo, quel che lo fa diventare musica è il tono, è il timbro proprio dello strumento utilizzato, è, soprattutto, la capacità discorsiva di chi opera, ma sempre interpretando se stesso. Non soltanto dicendo, bensì dicendosi” (Flores d’Arcais, 1993, p. 51).

L’educatore, quindi, deve mostrarsi qual è realmente: vivere “un rapporto sincero con se stesso e [...] comunicare questa *congruenza* [corsivo mio], senza maschere o nascondimenti” (Milan, 2012, p. 85). Questo implica che, se da una parte l’adulto deve tendere instancabilmente al miglioramento di sé e, per quanto possibile, farsi testimone dei valori cui educa, dall’altra non deve ricorrere a camuffamenti per celare parti di sé che non ritiene esemplari (Rossi, 1992, p. 197). Ciò che è davvero importante per l’instaurarsi di un rapporto di fiducia, infatti, non è tanto una rigida coerenza di vita quanto piuttosto una reale autenticità nella relazione (Rogers, 1994, p. 79). L’adulto autentico è chi sa esprimere la propria visione della realtà senza maschere ed è in grado di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e dei propri limiti (Franta, 1988, p. 101), in altre parole chi “sa *essere*, senza timore, la complessità dei propri sentimenti” (Rogers, 1994, p. 90). Autenticità e congruenza non sono certo figlie di ingenuità e spontaneismo, bensì richiedono un profondo lavoro su se stessi finalizzato primariamente a due obiettivi: innanzitutto, possedere un livello adeguato di autostima, che permetta di mostrarsi con le proprie esperienze e le proprie idee senza dover mettere in atto comportamenti difensivi (Franta, 1988, p. 105); inoltre, raggiungere un adeguato equilibrio psico-fisico che consenta di attuare la propria messa in discussione continua senza venirne sopraffatti (Morgagni, 2013, p. 60). Questa capacità è particolarmente utile nella relazione interculturale: condizione necessaria per poter invitare l’altro presso di sé è, infatti, saper abitare se stessi, recuperando la propria identità culturale, oltre che quella individuale, per metterla in gioco al meglio nel dialogo interpersonale (Milan, 2002, p. 92). Così facendo, si lavora per la

costruzione di un contesto accogliente, in cui diventa possibile aprirsi reciprocamente all'altro e valorizzare le risorse di ciascuno (Milan, 2012b, p. 146).

Accanto agli atteggiamenti già approfonditi è importante, all'interno della relazione educativa, perseguire la *trasparenza*, ossia una comunicazione franca e condivisa dell'azione educativa con i soggetti cui essa è rivolta (Rossi, 1992, p. 198). Tramite questo atteggiamento, che incoraggia la cooperazione e la percezione di corresponsabilità, è possibile far sentire i ragazzi co – autori della realtà (Franta, 1988, p. 71) e, quindi, parte attiva e responsabile di essa.

Autenticità, trasparenza e congruenza contribuiscono a creare un'atmosfera estremamente rassicurante all'interno della relazione (Rogers, 1994, p. 79) e pongono i presupposti affinché anche l'educando cominci a camminare verso di esse, sentendosi stimolato a prendere contatto con le proprie esperienze e a esprimerle con un maggior grado di fiducia (Franta, 1988, p. 103). Questo si rivela un passaggio fondamentale, se si ammette che non sia possibile “insegnare qualcosa all'io, se prima non lo si educa a essere se stesso, senza rimpianti, senza paure, senza pretese, senza sogni onnipotenti, senza finzioni, senza inganni, senza vizi” (Stella, 2002, p.173). Al contrario, se queste tre condizioni mancano, si può aspirare soltanto a una relazione superficiale, in cui ognuno non fa altro che indossare maschere di circostanza senza essere interessato ad attingere alla profondità dell'altro (Franta, 1988, p. 103).

### **2.3.1.3. Accettazione incondizionata**

Accettare qualcuno significa, innanzitutto, incontrarlo “nella sua originalità differenziante” (Rossi, 1992, p. 19): accoglierlo in quanto persona che è degna di valore e stima proprio in quanto persona, indipendentemente dalle sue caratteristiche fisiche, psichiche, economiche, sociali e culturali (Franta, 1988, p. 87). Come risulta immediatamente evidente da tale definizione, l'accettazione deve necessariamente porsi alla base di un atteggiamento interculturale da cui possano scaturire vera comprensione e incontro autentico (Milan, 2012a, p. 146): la relazione interpersonale che si instaura tra soggetti di diverse appartenenze culturali, infatti, richiede come prima condizione di accettare l'altro in tutto e per tutto, senza badare a stigmatizzazioni, oppure aderire a discriminazioni su base religiosa, culturale, di genere, di età e di colore della pelle. Un particolare riguardo in questo senso va riservato agli adolescenti con un percorso migratorio, proprio o familiare: ho già segnalato, infatti, come essi siano spesso volte soggetti a processi stigmatizzanti e discriminatori, che hanno certamente origine nella loro appartenenza culturale ma si radicano anche nello *status* economico, generalmente basso, delle loro famiglie<sup>36</sup>. Da questa constatazione discende

---

<sup>36</sup> Si veda paragrafo 1.3.4.2, p. 44.

che l'accettazione incondizionata assume una valenza primaria nella relazione interculturale tra adolescenti e adulti di riferimento in quanto può aiutare ragazzi abituati a essere etichettati e discriminati a sentirsi "valorizzati come persone e facilitati a sviluppare un senso di appartenenza in quanto sperimentano che la propria considerazione non è legata ai tratti che possiedono o ai comportamenti che realizzano, ma è radicata nella loro identità di uomini" (Franta, 1988, p. 87).

In seconda battuta, accettazione significa anche "*accettazione del diritto di ciascuno a sbagliare*" (Morgagni, 2013, p. 54). Soprattutto per l'adolescente, alla ricerca affannosa della propria personalità, costituisce un bisogno fondamentale quello di venire non tanto approvato nei singoli comportamenti bensì di essere, nell'integralità della propria persona, "accolto con la sua identità originale e unica" (Milan, 2012, p. 85). Pure in presenza di comportamenti discutibili, il valore del ragazzo non deve mai venir meno agli occhi dell'educatore che gli sta davanti: ciò non significa negare quanto accade bensì anteporvi l'importanza del giovane (Karcher, Hansen, 2014, p. 67). A questo proposito, anche gli studi empirici rilevano che il calore e l'accettazione dell'adolescente da parte dell'educatore sono fondamentali nella prevenzione di problemi comportamentali (Greenberger *et alii*, 1998, p. 324).

L'adulto, quindi, deve esercitarsi a praticare un'accettazione positiva che, nell'entrare nel mondo interiore dell'altro, dissuada dall'esprimere qualsiasi tipo di giudizio e permetta di muoversi "liberamente, senza calpestare dei significati per lui preziosi" (Rogers, 1994, p. 82). Per riuscire in questa sfida, occorre prima di tutto rendersi conto di quando si stanno attribuendo le proprie emozioni e i propri vissuti all'altra persona (Meloni, 2005, p. 121): si tratta di uno scivolamento molto pericoloso in quanto "se il mio atteggiamento è condizionato l'altro non cambia, né cresce, almeno in quegli aspetti che non riesco ad accettare completamente" (Rogers, 1994, p. 83). Affinché ciò avvenga, è necessario partire dall'accettazione di se stessi: solo riconciliandosi con le parti più scomode della propria persona, individuando e affrontando i propri vissuti negativi, risulta possibile accettare l'altro in modo incondizionato, facendo sorgere anche in lui sentimenti di libertà e autoaccettazione (Milan, 2002, p. 94).

#### **2.3.1.4. Empatia**

L'esperienza educativa autentica è caratterizzata da un atteggiamento di apertura, ascolto e comprensione. Come prima cosa, per risultare realmente empatici occorre "porsi in una condizione passiva: quella in cui si disattiva l'imperialismo dei propri strumenti cognitivi e si rende la mente capace di un'attenzione aperta e accogliente" (Mortari, 2003, p. 293). A questo punto, ascoltare significa mostrare un *reale* interesse per il racconto del proprio interlocutore, che non sia forzato ma

autentico. Questo atteggiamento è registrato positivamente dall'altro che, nel momento in cui si sente veramente ascoltato, abbassa le proprie difese e si pone con un'attitudine di fiducia: l'ascolto, infatti, "dà la forza di credere in sé. Se qualcuno mi ascolta, con gli occhi, con il corpo, con la voce, significa che 'io sono importante per lui'" (Boffo, 2011, p. 120). Prima di fare qualsiasi valutazione su quanto si sta ascoltando, è indispensabile adottare il punto di vista dell'educando: abbandonare le proprie convinzioni per essere totalmente disponibili all'incontro con lui e riuscire a vedere le cose come lui le vede (Bertolini, 1988, p. 249). Ciò richiede "una forma di tenerezza cognitiva, cioè la capacità di ammorbidire certe nostre concezioni e teorie per rendere la mente permeabile al dire dell'altro [...] in modo tale che possa risuonare dentro di noi" (Mortari, 2003, p. 295). Infine, occorre sforzarsi di comunicare usando un linguaggio realmente comprensibile all'educando e abbandonare la comoda abitudine di esprimere i propri contenuti unicamente con il proprio linguaggio (Bertolini, 1988, p. 249). Solo così diventa possibile, per entrambi i poli della comunicazione, viverla come esperienza reale di crescita personale (Caroni, Iori, 1989, p. 97).

L'empatia si connota come fenomeno *multidimensionale* (Bellingreri, 2005, p. 60), chiamando in causa la dimensione affettiva (si sente con l'altro), cognitiva (ci si pone da un altro punto di vista) e sociale (la propria partecipazione emotiva viene comunicata attraverso segnali verbali e non) (Santerini, 2017, p. 98). La dimensione *affettiva* è, probabilmente, la prima a cui si pensa quando si parla di empatia, oltre ad essere quella su cui, già all'inizio del Novecento, si sono concentrati i primi psicologi che se ne sono occupati (Albiero, Matricardi, 2006, p. 11). Si tratta di un processo di attivazione emotiva per cui si partecipa all'emozione dell'altro *sentendola* come fosse propria, arrivando così ad avere accesso al suo mondo interno al punto di raggiungere uno "stato di *fusione*" (Bellingreri, 2005, p. 63). L'aspetto *cognitivo* dell'empatia, invece, riguarda la comprensione dei suoi sentimenti e delle sue intenzioni, che rende possibile il decentramento da sé per mettersi nei panni dell'altro (Albiero, Matricardi, 2006, p. 11). Le due dimensioni non sono separate, bensì si integrano nel processo empatico, che appunto per questo gli studiosi definiscono multidimensionale.

Nel lavoro con gli adolescenti, è necessario porsi dalla loro prospettiva, sentire intimamente i loro problemi per poterli capire e costruire insieme a loro le soluzioni. Per farlo, l'adulto "è chiamato a rivivere, con altre competenze acquisite, con nuova responsabilità, gli scenari adolescenziali: non per tornare adolescente [...] ma per essere competente interlocutore e guida autorevole" (Milan, 2016c, p. 199). In sostanza, nel relazionarsi con i ragazzi occorre fare memoria della propria adolescenza e avere consapevolezza del proprio percorso umano (Morgagni, 2013, p. 60), senza abbandonarsi a sentimenti nostalgici o a entusiasmi anacronistici, bensì con la responsabilità di chi non perde di vista il proprio ruolo di adulto educatore.

Un altro aspetto interessante, che chiama in causa la relazione interculturale, è la dinamica per cui, nel processo empatico, “si entra in rapporto profondo con l’altro senza tuttavia smarrire la propria identità” (Santerini, 2017, p. 98). La condizione originaria dell’essere umano, che lo spinge a mantenere sempre una certa distanza dall’altro, è la paura nei suoi confronti: il timore di venire eccessivamente coinvolti e, di conseguenza, dover porre degli interrogativi anche a se stessi, mettendo in dubbio le proprie sicurezze. La capacità empatica, al contrario, richiede un allenamento costante all’autonomia e alla libertà interiore. Soltanto “quando posso sentire liberamente la forza che mi deriva dall’essere una persona autonoma posso spingermi molto più a fondo nel capirlo e nell’accettarlo, perché non avrò timore di perdere in tal modo me stesso” (Rogers, 1994, p. 81). Da quanto detto, discende facilmente che “nella relazione interculturale l’empatia è una condizione fondatrice” (Santerini, 2017, p. 99) in quanto è proprio in questo atteggiamento la preconditione di qualunque incontro con la differenza. Per definire l’empatia in prospettiva interculturale, occorre considerarne soprattutto la dimensione cognitiva e sociale. Provare empatia verso una persona appartenente a un’altra cultura, infatti, richiede di intraprendere un percorso piuttosto articolato: a monte di tutto, si trova il rispetto della cultura dell’altro “come diritto, nonostante personalmente la si possa rifiutare in qualche modo, o non la si accetti nella maniera in cui è vissuta” (Freire, 2014, p. 112); solo allora si può tentare di “penetrare nella soggettività dell’altro [...] considerata nella sua inscindibile unità” (Rossi, 1992, p. 163), ovvero nell’organicità delle sue caratteristiche biopsichiche, antropologiche e culturali, al fine di capire il senso che egli attribuisce a determinate azioni; infine, si deve essere in grado di comunicargli, verbalmente e non, una reale comprensione rispetto alla sua situazione (Albiero, Matricardi, 2006, p. 15). Usando un’immagine suggestiva proposta da Sira Serenella Macchietti, occorre fare uso di un “pensiero migrante” (Macchietti, 1998, p. 195), che riesca a trasferirsi nella mente dell’altro per poi tornare alla propria arricchito, capace di un’identità più ampia e di una maggiore competenza dialogica. Gli studi sul campo hanno dimostrato che, esercitata in tal modo, l’empatia etnoculturale può costituire uno strumento prezioso per ridurre il pregiudizio e promuovere l’integrazione delle minoranze (Albiero, Matricardi, 2006, pp. 96-99). I pochi studi che si sono occupati della questione hanno infatti rilevato che, se la persona verso la quale si prova empatia rientra in una categoria stigmatizzata, lo stato empatico sperimentato nei suoi confronti implica la riduzione del pregiudizio verso l’intero gruppo di appartenenza (Voci, Hewstone, 2007, p. 37).

L’impegno empatico, quindi, non si esaurisce in se stesso, ma acquista senso nella misura in cui contribuisce a promuovere la crescita dei soggetti, non soltanto all’interno di una relazione interculturale, bensì in qualsiasi rapporto interpersonale. Infatti, nel momento in cui lo sguardo empatico dell’educatore vede l’educando nelle sue potenzialità autentiche, il ragazzo, che “allora si

vede conosciuto e amato empaticamente, diventa a sua volta empatico nei confronti di se stesso: intravede, quasi fosse riflessa da uno specchio, una figura nuova di sé” (Bellingreri, 2005, p. 145). In questo modo, l’adulto che si mostra in grado di rapportarsi con empatia pone i presupposti affinché il giovane arrivi a cogliere il potenziale trasformativo del processo educativo e si apra a un possibile cambiamento positivo. In sostanza, è possibile affermare che un atteggiamento empatico “è importante per rendere capace una persona di avvicinarsi a se stessa, di imparare, di modificarsi e di evolvere” (Rogers, 1994, p. 93). Non a caso, gli studi sul campo rilevano che la comprensione empatica da parte dell’educatore, nonché la sua positività, sono ingredienti fondamentali contro l’insorgere di sintomi depressivi negli adolescenti (Greenberger *et alii*, 1998, p. 324).

Inoltre, una figura adulta capace di empatia può, a partire dalla comprensione dei significati che si trovano nell’interiorità del ragazzo, aiutarlo a delineare gli obiettivi esistenziali a lui più consoni, in una prospettiva di continuo autosuperamento (Rossi, 1992, p. 162). A questo proposito, giova ricordare che ogni intervento educativo il quale non poggi completamente sull’essenzialità della persona, o che addirittura la contraddica nella propria natura, non può che rivelarsi fallimentare (Rossi, 1992, p. 164). Spesso, l’adulto dimentica che “il suo ‘qui’ e il suo adesso’ sono quasi sempre il ‘là’ dell’educando” (Freire, 2014, p. 64): eppure, un’operazione fondamentale da compiere prima di guidare un adolescente nel cammino verso nuovi orizzonti esistenziali è quella di sforzarsi di entrare con interesse e rispetto nella sua situazione di partenza, per non dirigerlo verso mete che non gli siano confacenti.

Infine, praticare empatia verso l’altro, mettendosi in ascolto dei suoi pensieri e comprendendone le emozioni, significa educarlo a sua volta all’esercizio dell’empatia: dopo che il ragazzo ha fatto l’esperienza di sentirsi profondamente compreso e accettato nei propri sentimenti attraverso l’ascolto e il dialogo quotidiano, è probabile che si generino anche in lui un desiderio e una sensibilità empatica che lo portano ad aprirsi verso gli altri (Lazzarini, 2002, p. 109).

### **2.3.1.5. Lotta**

L’adolescente, proprio perché chiamato all’assolvimento di compiti di sviluppo molto impegnativi, è dotato di un’aggressività naturale e potenzialmente positiva che, però, conduce facilmente a percorsi pericolosi se non viene incanalata verso una progettualità sana (Milan, 2012, p. 82). Affinché ciò avvenga, è necessario che il ragazzo sia costantemente seguito da un adulto che *con* lui sogna, spera e lotta. Per questo, l’educatore deve essere coraggioso e “fare opposizione a tutti quei fattori che, mortificando le profonde virtualità della persona, ne impediscono l’affrancamento e l’autenticazione” (Rossi, 1992, p. 189).

Il fine della lotta, infatti, non è quello che già esiste, bensì “l’essere di più” (Freire, 2002, p. 82), ossia la possibilità, per l’educando, di diventare ciò che di migliore può essere. Ne discende che una dimensione strettamente interconnessa, o meglio inscindibile, a quella della lotta è la speranza: “mi muovo nella speranza nella misura in cui lotto, e se lotto con speranza, spero” (Freire, 2002, p. 82). L’educatore non può adagiarsi nella comodità dello *statu quo*, al contrario deve essere instancabilmente esigente: lottare *per* l’educando significa chiedergli sempre “il massimo di quello che può realmente dare” (Rossi, 1992, p. 189) in modo da portarlo a diventare ciò che è già ma non ancora.

La lotta ‘con’ e ‘per’ si rivela un compito particolarmente arduo, ma decisamente importante, nella relazione con adolescenti figli di immigrati, che si scontrano quotidianamente con piccole e grandi discriminazioni operate non soltanto a livello istituzionale ma anche relazionale: è proprio in contesti ostili, o comunque non propriamente accoglienti, che diventano fondamentali la volontà e il coraggio dimostrati dall’educatore nella lotta ‘con’ e ‘per’ il giovane di origine straniera contro il razzismo e l’ingiustizia sociale.

Oltre che di lottare con qualcuno, ogni ragazzo ha bisogno anche di combattere *contro* qualcuno che lo esorti a uscire dalla propria comodità e a vincere quegli aspetti di se stesso che rimangono contro il suo personale progetto di vita. In una relazione sana, dove la lotta è anche lotta *contro*, sono da prevenire, sia nell’educatore sia nell’educando, momenti di sofferenza, incomprensione e crisi (Rossi, 1992, p. 189). Fondamentale è il modo in cui l’adulto riesce a gestire questa dinamica. Di fronte a un processo accidentato e personalissimo come la crescita di un adolescente, l’educatore deve essere in grado di sperimentare in modo equilibrato la pazienza, l’attesa, il confronto con i limiti di entrambi i soggetti e con la propria impotenza (Morgagni, 2013, p. 61). Ancora, è necessario che, di fronte alla delusione delle proprie aspettative, egli sia in grado di tollerare la frustrazione e si ponga con vicinanza affettiva in ogni situazione. Un atteggiamento accusatorio o di squalifica, infatti, non è di sostegno all’educando nella lotta contro se stesso bensì lo getta in uno stato di solitudine e incomprensione (Franta, 1988, pp. 92-93). Occorre, piuttosto, garantirgli una presenza stabile e incrollabile, che mostri la volontà e la capacità di rimanergli accanto in qualsiasi condizione: più di ogni cosa, al cospetto di un ragazzo in lotta con se stesso e con gli altri contano il coraggio di “un adulto capace di essere lì e di non scomparire anche se negato, aggredito, dimenticato” (Scalari, 1991, p. 95), la fermezza di una persona prescrittiva, che gli sappia dare segnali precisi e decodificabili di fronte a cui egli possa scegliere, casomai, di opporsi. Gli adulti odierni disattendono spesso a questo compito educativo: loro stessi, infatti, sono vittime di un pericoloso processo di infantilizzazione, che molte volte li porta a cercare di stabilire un’alleanza pacifica con i ragazzi, evitando a tutti i costi il conflitto (Pasqualini, 2005, p. 58-61). Proprio per

questo, oggi, “la sofferenza di molti giovani [...] sta anche nell’impossibilità di *combattere con qualcuno*, per confrontarsi, per crescere, per essere esortato e misurarsi anche nel conflitto” (Milan, 2010, p. 71).

In prospettiva interculturale, la lotta si configura come incontro-scontro delle diversità che, a partire dalla loro contrapposizione, riescono a diventare dialogo (Milan, 2012b, p. 149). L’alterità – diversità di due persone, infatti, consiste sempre in un’alterità – diversità di esperienze, che tuttavia devono imparare a relazionarsi senza opporsi, onde evitare manifestazioni di autoritarismo da una parte e di spontaneismo dall’altra; la via da seguire è, piuttosto, quella che porta al “luogo comune del consenso, reso possibile per il reciproco *con-vincimento*” (Flores d’Arcais, 1993, p. 50).

### **2.3.1.6. Conferma**

Ogni essere umano ha il bisogno fondamentale di essere confermato nella propria identità personale (Rossi, 1992, p. 90). In particolare “il ragazzo propone all’adulto, con le modalità espressive di cui è capace, il proprio modo di percepirsi, di agire, di pensare, di sentire; e chiede di essere considerato, anzi, ancor di più, di essere confermato nella sua unicità” (Milan, 2001, p. 84). Da parte sua, l’educatore deve rispondere “con la forza della *conferma* alla pressante richiesta di identità” (Milan, 2012, p. 88) del ragazzo, ovviamente sempre con il suo personale modo di essere, ma rendendo presente l’altro e rendendosi presente a lui. Nella relazione con l’adolescente, l’adulto deve cercare il più possibile di “*dare importanza alle sue idee e alle sue proposte*, insomma alla sua stessa persona” (Bertolini, 1996b, p. 258). Tuttavia, ciò non significa essere accondiscendenti e indulgenti in qualsiasi situazione. In questo senso, l’atteggiamento di conferma va ben oltre quello di accettazione: confermare l’altro significa accoglierlo pienamente in quanto persona ma, non per questo, accettare ogni suo comportamento senza proporgli alcun cambiamento che sia rivolto al meglio (Milan, 2002, p. 101).

La situazione per eccellenza in cui questa conferma avviene (o non avviene) è il dialogo: la risposta al messaggio dell’altro non vale solamente come segnale di accordo o disaccordo rispetto alle sue affermazioni, bensì va a qualificare l’identità che egli ha messo in gioco nella relazione; al contrario, il rifiuto di decodificare quanto l’altro dice equivale ad annullare la sua domanda di autodefinizione, negando la realtà del soggetto stesso (Rossi, 1992, p. 89). Allo stesso modo in cui la conferma contribuisce in modo decisivo alla strutturazione della personalità, esiste una “forza disgregatrice” da non sottovalutare per l’identità, ossia la disconferma: richiamando le parole di Buber, si tratta dell’incapacità di dire ‘Tu’ (Buber, 1993, p. 70). Nella pratica, questo atteggiamento si traduce nel rifiuto, da parte dell’adulto, di prendere sul serio le idee, i problemi e le angosce

dell'adolescente (Bertolini, 1996b, p. 203). Oggi, in particolare, è possibile vederne gli esiti: la sfiducia con cui troppe volte gli adulti guardano agli adolescenti è causa di una sfiducia di ritorno da parte degli adolescenti, verso gli adulti ma anche verso se stessi; questo implica quei fenomeni di paralisi esistenziale, disistima, confusione identitaria, mancanza di partecipazione che troppo spesso contraddistinguono la vita dei ragazzi adolescenti (Milan, 2012, p. 78). Per questo motivo, ogni adulto educatore ha il dovere primario di considerare attentamente i messaggi confermantici o disconfermantici che egli invia, valutandone accuratamente gli esiti sul ragazzo con cui si relaziona (Rossi, 1992, p. 90).

Soprattutto nel caso degli adolescenti di origine straniera, va esercitata una certa prudenza: in quanto persone in crescita, non hanno ancora sviluppato un concetto positivo di loro stessi, pertanto la loro strutturazione identitaria è ancora fortemente influenzata dalle relazioni interpersonali (soprattutto con adulti) in cui sono coinvolti; venendo percepiti come 'diversi' dalla società, hanno un estremo bisogno di venire riconosciuti e apprezzati per come sono (Franta, 1988, p. 86; Rossi, 1992, pp. 93-94). In queste situazioni, risulta di vitale importanza che l'adulto educatore sappia *chiamare per nome*, ovvero dare senso alla singolarità all'interno della comunità ed essere di supporto nel graduale disvelamento dell'identità personale.

### **2.3.1.7. Fiducia**

Oltre a venire confermato in quanto persona, il giovane in età evolutiva necessita di ricevere segnali di apprezzamento e stima rispetto al proprio modo di comportarsi (Franta, 1988, p. 88), nonché di avere accanto una persona che lo aiuti a guardare il proprio percorso con speranza (Franta, 1988, p. 92): in sostanza, egli ha bisogno di percepire fiducia da parte dell'adulto e, allo stesso tempo, di potergli dare fiducia a sua volta. A questo proposito, anche le ricerche empiriche hanno rivelato che, quando in una relazione educativa è presente una condizione di fiducia reciproca, le attività e gli stimoli che l'adulto propone risultano decisamente più efficaci e fruttuosi (Lerner, 2014, p. 23).

Evidentemente, questa situazione non si instaura subito ma soltanto dopo un periodo in cui ci si è messi alla prova vicendevolmente: c'è bisogno di tempo per arrivare a percepire che l'altro non è un nemico bensì "colui che ci permette di esistere" (Milan, 2002, p. 105). Creare una situazione di fiducia significa, in prima istanza, dimostrarsi adulti degni di fiducia. Questo implica un continuo dare testimonianza delle proprie intenzioni, facendo seguire gli atti alle parole: "dire una cosa e farne un'altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia" (Freire, 2002, p. 82). Inoltre, è possibile creare un'atmosfera di disponibilità e fiducia soltanto facendo sentire l'altro ugualmente degno e pienamente libero di esprimersi, comunicandogli accettazione e

benevolenza, riconoscendogli autonomia. In questo modo, colui che si sente amato e cercato acquista fiducia in se stesso così da darsi, a sua volta, agli altri in una relazione autenticamente reciproca in cui prendere contemporaneamente coscienza della propria soggettività e rivedere continuamente le proprie posizioni (Rossi, 1992, p. 87).

## **2.3.2. Le dimensioni strutturali dell'educazione e la loro valenza interculturale**

Affinché una “*relazione esistenziale di base*” (Stella, 2002, p. 82) si trasformi in una vera e propria relazione educativa è necessario che nel rapporto si rispettino alcuni principi-guida, sia della persona sia della comunità. Si tratta di dimensioni strutturali dell'interazione educativa, cui occorre tendere “*come finalità da perseguire e, nello stesso tempo, come valori da attuare già nel presente*” (Milan, 2002, p. 85). Esse sono strettamente interconnesse, quindi dovrebbero compenetrarsi e sostenersi reciprocamente, sia sul piano teorico che su quello pratico.

### **2.3.2.1. Intenzionalità**

“Al fine di poter dischiudere tutte le sue potenzialità, il soggetto necessita dell'azione educativa” (Portera, 2013, p. 18). Perciò, la prima ragion d'essere di ogni rapporto che voglia definirsi educativo è la tensione dell'educando al cambiamento positivo (Tramma, 2003, p. 55), ovvero a una sua reale trasformazione in direzione della propria autoprogettazione e crescita. Ciò può avvenire solo grazie all'opera intenzionale del soggetto che nell'interazione ricopre il ruolo di educatore e che può “attivare o riattivare le potenzialità latenti, represses, precedentemente non o sotto – considerate, attraverso un apporto educativo valorialmente e affettivamente significativo, in vista di tappe di vita, verso mete scelte” (Mariani, 2005, p. 26). Il fine che deve orientare le singole azioni promosse dall'educatore per essere di supporto all'educando, quindi, è quello di “aiutare le persone a dare senso alla loro vita, alla loro storia, alle relazioni educative, ai loro progetti” (Santerini, 1998, p. 40).

Affinché si compia questo processo migliorativo, è necessario che l'educatore guardi ai suoi interlocutori come a “*esseri che vanno oltre se stessi, come ‘progetti’, come esseri che camminano in avanti, che guardano in avanti*” (Freire, 2002, p. 74). Tale sguardo implica che la progettazione esistenziale sia sempre sorretta dal principio di singolarità, che permette di costruire intenzionalità a

partire dal “*progetto-persona*” (Frabboni, 1999, p. 269) in direzione della “propria e specifica *forma migliore di vita*” (Secco, 2007, p. 10). Prima di intraprendere qualunque azione educativa, quindi, occorre dedicarsi alla conoscenza e alla comprensione dell’educando “nel dinamismo della sua storia interiore” (Rossi, 1992, p. 176), con i suoi bisogni e le sue aspirazioni, le sue angosce e i suoi entusiasmi, ma anche nel suo contesto di appartenenza e nel momento storico in cui si colloca. È proprio da questi fattori – e non in contraddizione con essi – che la progettualità educativa può avere inizio. La professionalità dell’educatore deve sapersi muovere continuamente “tra il noto e l’ignoto” (Secco, 2007, p. 20), tra ciò che è scientificamente acquisito e ciò che è proprio del segreto di ogni educando e, in quanto tale, va esplorato con pazienza e valorizzato con speranza appassionata. Nel contempo, essa deve essere sostenuta “da una intelligenza pedagogica capace di individuare puntuali ragioni, valori, finalità” (Rossi, 1992, p. 159) e, a partire da questi, immaginare percorsi nuovi.

In seconda battuta, si tratta di guidare l’educando in un lavoro di presa di coscienza di sé e dei propri desideri, stimolandone il coinvolgimento e attuando comportamenti incoraggianti rispetto alla possibilità di conseguire i propri obiettivi (Rossi, 1992, p. 160). L’adulto si pone accanto al giovane per promuoverne consapevolezza, protagonismo e capacità di scelta, accompagnandolo nella costruzione della sua esistenza (Contini, 1999, pp. 260-261). Un percorso, questo, il più possibile originale, rispondente alla vera essenza del soggetto e perciò libero da quei condizionamenti che gli derivano principalmente dall’immagine di sé costruita dagli adulti intorno a lui (Santelli Beccegato, 1999, p. 273). Alla luce di questo, il vero professionista non soffoca bensì promuove la capacità di scelta dell’educando, ne valorizza la creatività e l’inventiva anziché mortificarle (Rossi, 1992, p. 214). In altre parole, l’intenzionalità deve necessariamente essere reciproca, quindi riguardare entrambi i soggetti della relazione: l’azione educativa non può essere imposta da uno dei due poli se l’altro non ne coglie la significatività (Iori, 1988, p. 155). La crescita del giovane va certamente sostenuta da un’intenzionalità adulta, tuttavia quest’ultima deve mirare a suscitare intenzionalità nel ragazzo: è lui, infatti, il vero protagonista del proprio percorso umano (Larson, 2006, p. 682). Affinché ci sia vera crescita, i significati proposti dall’educatore non possono essere accettati a priori o assunti acriticamente dall’educando, bensì devono provocare ripensamento e rielaborazione continua, in un’ottica di scambio reale e comunicazione autentica tra soggetti (Bertolini, 2015, p. 74).

Per garantire all’adolescente la possibilità di confrontarsi con un adulto realmente significativo, quest’ultimo deve rivolgere la propria intenzionalità verso se stesso, ancor prima che verso il ragazzo. Infatti, ogni giovane ha bisogno di vedere davanti a sé una persona in ricerca, che non si accontenta dei traguardi esistenziali e formativi raggiunti, bensì esercita instancabilmente

quell'autoeducazione al miglioramento personale in grado di generare, anche nell'educando, una "costante insoddisfazione per ciò che ha già fatto o che già conosce" (Bertolini, 1988, p. 250). Inoltre, in questo confronto ininterrotto, l'adulto è chiamato a un compito arduo ma fondamentale in un'ottica di rispetto della libertà dell'educando, ovvero quello di riconoscere e valorizzare l'impegno indipendentemente dal raggiungimento degli obiettivi stabiliti insieme (Contini, 1999, p. 259). Infine, dato il carattere di irreversibilità di ogni pratica educativa, per cui non si può mai tornare indietro rispetto a quanto detto e fatto nella relazione, è evidente che essa non può mai essere governata dalla casualità e dal pressapochismo. L'intenzionalità deve quindi tradursi, oltre che in una seria progettazione iniziale, in uno sforzo costante di consapevolezza mirato a evitare errori che non sono mai privi di conseguenze sulla vita del giovane (Bertolini, 1999, p. 255). Ogni persona, infatti, è immersa in un contesto che cambia continuamente: questo implica che l'intenzionalità finalizzata al suo sviluppo integrale non possa essere valida una volta per tutte ma debba piuttosto ripensarsi ogni giorno (Orlando, 1996, p. 8).

Estendendo queste considerazioni alla dimensione interculturale, è possibile affermare che l'intenzionalità è ciò che trasforma la *multicultura*, situazione di fatto, in *intercultura*, ovvero un progetto che ne assume appieno le "potenzialità umanizzanti" (Milan, 2002, p. 64). Nel caso particolare e delicatissimo delle nuove generazioni adolescenti, la progettualità deve fare i conti con la loro identità sia in quanto adolescenti sia in quanto stranieri: compito dell'adulto educatore è, perciò, quello di fornire loro gli strumenti per saper stare in modo dinamico e proficuo tra molteplici appartenenze (Santerini, 2017, p. 72).

### **2.3.2.2. Responsabilità**

"Il 'volto dell'altro' mi chiama [...] a una responsabilità inaggirabile, inaggirabile perché è la risposta a un'ingiunzione ad avere attenzione per l'altro che viene prima di qualsiasi decisione" (Mortari, 2003, p. 289). A maggior ragione, nel momento in cui ci si fa vicini a un adolescente come figure educative, occorre disporsi a sostenere il divenire dell'altro in tutte le sue istanze e tensioni autoattuative (Rossi, 1992, p. 117). Il vero adulto educatore, infatti, non può in nessun modo lasciarsi andare a quella "*negligenza* che, diffusa un po' dovunque, sottrae all'esperienza dei singoli e delle comunità molte risorse, configurandosi come vero e proprio peccato sociale di omissione pedagogica" (Milan, 2001, p. 67).

L'etimologia del termine responsabilità ci rimanda alla *capacità di rispondere*: l'adulto educatore è chiamato a rispondere "con la sua azione e della sua azione" (Milan, 2002, p. 65). La libertà che caratterizza la presenza dell'essere umano nella storia, infatti, implica un margine d'azione in cui

sono le scelte personali a fare la differenza: ogni esistenza, quindi, è caratterizzata dalla “responsabilità dell’impegno” (Contini, 1999, p. 258), la quale, se disattesa, può condurre soltanto a rimanere imprigionati nei condizionamenti e dalle limitazioni sempre presenti nella propria vita. Questo implica che l’educatore agisca, sì, con coraggio ma, allo stesso tempo, con consapevolezza e prudenza. Infatti, “essere responsabili è esercizio di comprensione critica” (Chionna, 1999, p. 278): l’educatore responsabile chiede prima di dare una risposta, si informa, considera con cura i bisogni emergenti, vaglia attentamente i propri valori e li coniuga con l’esperienza. In altre parole, egli si attiene a quello che Bertolini definiva “*principio di realtà*” (Bertolini, 1999, p. 255), e questo su due fronti: innanzitutto, nessun intervento educativo può prescindere da una conoscenza preliminare dell’educando, a meno di commettere errori che possono avere un peso anche importante nella sua vita; in secondo luogo, l’educatore che agisce con responsabilità sa che il suo intervento avviene all’interno di un contesto ben preciso caratterizzato da un certo grado di complessità, e ne tiene conto.

Inoltre, vale la pena richiamare l’attenzione sul fatto che questa volontà va “esercitata secondo il duplice impegno di obbligo di risposta nei confronti di se stessi e nei confronti delle relazioni con gli altri” (Chionna, 1999, p. 279). Responsabilità, quindi, non è soltanto attenzione all’altro ma soprattutto ascolto *di* e lavoro *su* se stessi, che sono vere e proprie precondizioni di qualunque intervento educativo efficace. “Essere presente vuol dire esserci con i propri affetti, il proprio corpo, la propria mente. Dunque, vuol dire, primariamente essersi presi cura delle proprie persone come educatori, vuol dire partecipare costantemente ad un processo di revisione interiore che accoglie le proprie debolezze e i propri punti di forza” (Boffo, 2011, p. 121). In questo senso, è immediato il legame tra il principio di responsabilità e il concetto di autoriflessività: è indispensabile ricordare come “*non vi possa essere dimensione intersoggettiva autentica se non si ha contemporaneo potenziamento di quella intrasoggettiva*” (Iori, 1988, p. 150). La conoscenza di sé e l’abitudine a stare con se stessi è fondamentale per ogni educatore: “l’adulto, prima di avviare un dialogo con un ragazzo, ha bisogno di mettersi in relazione con se stesso per trovare una sua stabilità affettiva e una linea di comportamento funzionale ed educativa” (Montuschi, Palmonari, 2006, p. 80). Che lo si voglia accettare o meno, è indubbio che molti comportamenti e atteggiamenti messi in atto nella relazione educativa derivano dal mondo interno e dalle esperienze pregresse di ciascuno: nell’interazione, spesso faticosa e sfidante, con l’altro, “l’adulto rappresenta e manifesta, che lo voglia o no, ciò che pensa e che vuole, quello in cui crede o in cui non crede, chi è, chi vorrebbe essere o rimpiange di essere stato” (Cappello, 2004a, p. 16). Perciò, è fondamentale che l’educatore riconosca il “peso della propria storia personale nella pratica educativa” (Santerini, 1998, p. 83) e che, prima di venire travolto dall’urgenza del ‘fare’, provi a fermarsi e a interrogarsi sulla propria

identità di adulto in quanto interlocutore di quel preciso adolescente. Nonostante quest'abitudine autoriflessiva venga spesso posta in secondo piano al fine di dare più spazio e investire maggiori energie nel lavoro concreto sul campo, essa risulta invece di fondamentale importanza: sono proprio i grandi teorici dell'educazione ad ammonire che "l'educatore è veramente fecondo nel grado in cui la sua personalità è formata, equilibrata, dialogante, capace d'amare, orientata ai valori" (Flores d'Arcais, 1993, p. 1284) e che questo può avvenire solo a condizione di un continuo lavoro da parte dell'adulto sulla propria interiorità. In sintesi, la capacità di promuovere cambiamento positivo negli altri è correlata alla crescita che si è raggiunta in se stessi (Rogers, 1994, p. 85). A conferma di questo, gli studi rilevano che soltanto quando l'adulto, riflettendo sul proprio operato e rapportando costantemente la relazione con l'altro al proprio progetto di vita, riesce ad assolvere il proprio compito educativo in modo consapevole e responsabile, l'adolescente lo percepisce come persona autorevole e gli concede quella fiducia necessaria a costruire un cammino condiviso (Franta, 1988, pp. 110-111). Un aspetto fondamentale in questo percorso umano e professionale è quello dell'autovalutazione: "l'educatore deve, in prima istanza, sapersi riconoscere e, dunque, deve saper esercitare un'attività critica anche – e soprattutto – su se stesso" (Stella, 2002, p. 78). In sostanza, mantenere il contatto con se stessi e con la propria prassi educativa vuol dire consapevolizzarsi rispetto ai propri valori, legami affettivi, desideri e, soprattutto, significa riuscire a discernere ciò che è attribuibile a se stessi rispetto a ciò che appartiene all'educando, rimanendo così vigili e attenti alle sfumature più impercettibili – ma non per questo irrilevanti – della relazione educativa. Oltre agli aspetti più propriamente psicologici, l'educatore consapevole è chiamato a possedere un paradigma teorico di riferimento, in cui riconoscersi come professionista e a cui riferirsi nell'attuazione del proprio intervento educativo. La teoria, però, va utilizzata in modo elastico: quando lo si ritiene opportuno, infatti, occorre essere pronti a integrarla e modificarla in direzione di una sempre migliore comprensione del mondo e dell'educando (Portera, 2007, pp. 95-96).

Responsabilità è anche "forza generativa della responsabilità in altri" (Chionna, 1999, p. 278). La promozione di un comportamento responsabile si sostanzia, prima di tutto, nell'accompagnamento a gestire la propria libertà in modo autonomo e a riconoscere, nonché valutare, il proprio contributo personale ai fatti che si verificano (Secco, 2007, p. 15). Nel promuovere queste abilità, è consigliabile porsi come guida autorevole che legittimi le regole che propone non sulla base del proprio potere ma su un'esigenza oggettiva, spiegandola al ragazzo in modo da promuoverne il protagonismo (Franta, 1988, p. 56). Accanto alla riflessione sui propri comportamenti, vanno incoraggiati il coinvolgimento e la partecipazione dell'adolescente alle situazioni, in modo che egli non si senta più estraneo a quanto accade bensì cominci a sperimentare modalità adulte (Bertolini, 1996b, p. 210). In questo senso, anche le ricerche empiriche dimostrano che condividere con i

ragazzi i processi decisionali e promuovere la collaborazione durante le attività è fondamentale per la loro crescita (Karcher, Hansen, 2014, p. 65). Anche nel favorire il protagonismo adolescenziale, tuttavia, occorre porre molta attenzione alla modalità che si adotta. Senz'altro va scoraggiata una condotta autoritaria fondata su imposizioni e divieti, cui è da preferire un atteggiamento che promuova la discussione e partecipazione (Santerini, 2017, p. 73); questo perché, calando dall'alto ordini senza possibilità di confronto, non si va a stimolare la capacità critica, bensì a facilitare l'insorgenza di comportamenti passivi o di aperta ribellione, nonché a impedire l'acquisizione di fiducia in se stessi e lo sviluppo di un senso di corresponsabilità (Franta, 1988, p. 71). Allo stesso tempo, tuttavia, va evitato anche un atteggiamento radicalmente antiautoritario, che lasci autoregolarsi il giovane senza considerare se effettivamente abbia raggiunto una sufficiente capacità di autoriflessione e valutazione delle proprie scelte (Franta, 1988, p. 67). In questo senso, oggi assistiamo a una forte crisi della responsabilità in educazione: la generalizzata abdicazione degli adulti ai loro compiti educativi fa ricadere sui ragazzi tutta la responsabilità dei loro comportamenti, promuovendo in loro vissuti di precarietà e insicurezza da una parte (Milan, 2012, p. 80), mentre dall'altra si assiste al continuo oscillare tra un protagonismo onnipotente e la disistima totale, il che impedisce il formarsi di una personalità adulta. L'adulto che lavora seriamente per la responsabilità dell'adolescente, invece, ne promuove l'indipendenza e la capacità decisionale, lasciandolo libero negli ambiti in cui lo ritiene in grado di agire in autonomia e considerandone seriamente il parere in ogni situazione (Franta, 1988, p. 56). Quando l'educando percepisce la stima e la premura dell'educatore, è allora che si impegna in una collaborazione responsabile con lui (Rossi, 1992, p. 214) e, sperimentando una relazione veramente libera da giudizi di valore, inizia a "sentire posto in sé ogni criterio di valutazione, ogni sorgente di responsabilità" (Rogers, 1994, p. 83). Soltanto in questo modo, l'adulto può aiutare il ragazzo a scegliere il suo personale modo di muoversi all'interno delle varie possibilità che gli vengono offerte, promuovendone il senso di responsabilità (Bertolini, 1999, p. 254). A quel punto, qualunque strada egli decida di prendere e qualsiasi situazione si troverà ad affrontare, lo accompagnerà costantemente la "consapevolezza di essere all'origine dei propri comportamenti" (Gasperi, 2012, p. 106).

In ottica interculturale, quanto detto significa incoraggiare la riflessione su differenze e somiglianze culturali tra gli stili e le regole di comportamento vigenti nel paese di accoglienza e quelle della società di origine (Santerini, 2017, p. 73), aprendo la strada a un reale processo di integrazione. In sintesi, è proprio la responsabilità a rendere possibile la promozione integrale della persona, valorizzandone appieno la dimensione personale e sociale in una direzione di vera reciprocità e partecipazione (Milan, 2002, p. 70).

### 2.3.2.3. Possibilità

Il rapporto con l'altro è un incontro che avviene sul piano del passato, del presente e soprattutto "in prospettiva di un futuro, di un possibile da scegliere, e da scegliere per un agire educativo che è sempre, in tutti i modi, un impadronimento di un dopo, di un *oltre*" (Flores d'Arcais, 1993, p. 50). Concentrandosi su quest'ultima dimensione temporale, che ancora non si conosce ma su cui l'educatore deve lavorare da subito, Paulo Freire sosteneva che l'educazione autentica "è probabilità rivoluzionaria di futuro. Quindi è profetica e per questo capace di speranza" (Freire, 2002, pp. 73-74). Muovendo da questa affermazione, propongo due riflessioni.

Innanzitutto, l'educazione è *probabilità*. L'essere umano "si costituisce nel tempo in una costante tensione che dal presente lo proietta nel futuro, che da ciò che è già-dato lo stimola verso ciò che non è o che non è ancora" (Bertolini, 1999, p. 256): in una parola, verso l'utopia. Utopia e pedagogia sono legate da un rapporto di reciproca legittimazione e complementarità: infatti, se l'utopia fornisce una direzione di senso all'agire pedagogico per non farlo cadere nella ripetizione dell'esistente, la pratica educativa deve dare concretezza all'utopia, che altrimenti rimane un orizzonte astratto e, quindi, umanamente irraggiungibile (Bertolini, 1999, p. 257). Probabilità significa anche rischio e incertezza, dimensioni che l'educatore non può mai escludere dal proprio lavoro, anzi con cui deve fare i conti ogni giorno. La probabilità su cui si fonda ogni intervento educativo è una possibilità piena di "contenuti *deboli* perché non precisabili né precisati rigidamente, ma da precisare nel tempo, e quindi nella storia, con attenzione sempre vigile (Bertolini, 1999, p. 257). In sostanza, l'apertura alla possibilità implica una "rinuncia all'onnipotenza" (Bertin, Contini, 2004, p. 25) poiché "ogni mossa dell'educatore ha la possibilità che sì ma anche la possibilità che no di ottenere l'esito atteso" (Milan, 2001, p. 73). Possibilità è, infatti, anche l'eventualità che l'altro non sia d'accordo con me, che rifiuti i miei suggerimenti, che intraprenda strade che io non avevo immaginato per lui. Perciò, impegnarsi in una relazione educativa comporta necessariamente un'apertura all'imprevedibile, al turbamento e al fallimento (Iori, 1988, p. 161).

In secondo luogo, qualsiasi intervento educativo dev'essere sostenuto dalla *speranza*: "un educatore non può esimersi dal credere fermamente nell'educabilità dell'essere umano, nella sua capacità di continua trasformazione e crescita" (Portera, 2013, p. 18). È proprio il principio di possibilità a legittimare l'educazione: se fosse già tutto stabilito, educare non sarebbe possibile (Bertin, Contini, 2004, p. 25; Contini, 1999, p. 259); solo accettando l'altro "come un processo di divenire, contribuisco invece, al limite delle mie possibilità, a confermare ed a rendere reali le sue

potenzialità” (Rogers, 1994, p. 84). Questo diventa possibile solo in presenza di quella virtù prettamente pedagogica che è la speranza (Milan, 2012, p. 86), che nella concretezza dell’azione educativa si traduce in un’“intelligenza chiaroveggente di un educatore capace tra l’altro di intuire gli aspetti impliciti nella realtà, le potenzialità spesso nascoste e difficili da decifrare, che si assume il compito di anticipare la realtà del domani senza forzare o tradire quella dell’oggi” (Milan, 2001, p. 91). Nell’instaurare e portare avanti il proprio intervento educativo, “l’educatore deve *aprire* delle possibilità di percorsi molteplici davanti all’educando” (Iori, 1988, p. 158) piuttosto che soffocare il progetto del ragazzo per imporgli il proprio. L’azione finalizzata allo sviluppo integrale dell’altro passa attraverso il dubbio e l’abbandono delle proprie idee precostituite sull’altro: è solo lasciandosi guidare dall’amore autentico per la persona che l’educatore può scorgervi “un’esistenza umana libera da tutto ciò che un sapere precedente aveva costruito su di essa” (Iori, 1988, p. 171) e, da essa, far emergere il potenziale progettuale che già racchiude in sé. Tuttavia, questo risulta possibile solo mantenendo un’incrollabile fiducia nell’essere umano, nel suo diritto all’autorealizzazione e nelle sue potenzialità di futuro (Macchietti, 1998, p. 191).

Da quanto appena detto, discende che il principio di possibilità sotteso a qualsiasi intervento educativo può esistere solo se viene rispettato il *principio di singolarità*, ovvero la convinzione profonda che “la persona è un dover essere e un valore che si realizza nella società e nella storia con una fisionomia e uno stile irriducibili” (Rossi, 1992, p. 99). Rispettare la singolarità dell’altro significa, come prima cosa, avvicinarsi con discrezione. Ogni persona, infatti, custodisce dentro di sé qualcosa di intimo, misterioso, quasi sacro, che non può mai essere esplorato fino in fondo (Rossi, 1992, p. 178): compito dell’educatore è fermarsi davanti a questo nucleo irriducibile e rispettarne la “segretezza” (Gasperi, 2012, p. 104).

Il principio di possibilità rende necessario, da parte dell’educatore, l’esercizio continuo della libertà. Da una parte, egli deve obbedire alla libertà dell’educando, che lo obbliga ad abbandonare il proprio egocentrismo per riconoscere pienamente l’altro nelle proprie convinzioni e progetti anche quando questi sono lontani dai propri. Dall’altra, egli deve tenere in considerazione anche la propria libertà, che attiene ai fini e ai mezzi dell’intervento educativo e dovrebbe esercitarsi sempre in funzione della libertà dell’educando. È possibile, quindi, definire la relazione educativa come “l’incontro di due libertà” (Rossi, 1992, p. 218): la libertà dell’adulto, che si interpella e sostiene, e la libertà del giovane, che gradualmente cresce sostanziandosi di cultura e di valori. Tutto questo risulta amplificato nella relazione interculturale, in cui ci si trova a confrontarsi con un soggetto ‘altro’, che porta con sé un’altra storia, un’altra cultura, un’altra religione, altri valori, un altro modo di vivere le relazioni, spesso molto lontani dai propri e, in alcuni casi, destabilizzanti. Il rispetto della sua libertà e della possibilità di ricchezza, novità e bellezza che egli rappresenta è il primo

presupposto di una relazione che voglia veramente dirsi interculturale: non sono, infatti, i recinti chiusi della certezza ma gli spazi sconfinati della possibilità i terreni su cui l'intercultura può nascere e crescere (Milan, 2002, p. 78).

Agire in questo modo non comporta solo il rispetto della singolarità e della libertà del proprio interlocutore, bensì implica anche l'educazione dell'altro a questi valori. Al centro del discorso pedagogico, infatti, vanno poste l'unicità della persona come consapevolezza della propria inconfondibile identità e la tensione a realizzarsi come soggettività irripetibile (Rossi, 1992, p. 108). Occorre, quindi, promuovere “un'educazione interiore alla libertà, che realizza pienamente la soggettività intesa come slancio irriducibile, come inesauribile domanda di senso, come intendimento rivolto al valore” (Stella, 2002, p. 150) e favorire processi di emancipazione da quanto, pur essendo relativo, si presenta come assoluto, inducendo la persona a uno stato di schiavitù che non le consente di realizzare appieno la propria soggettività. Compito primo dell'educatore, quindi, è quello di aiutare l'educando a liberarsi dai condizionamenti omologanti e dai percorsi già stabiliti che il suo contesto di vita gli propone, per realizzarsi invece in modo nuovo e creativo, e rispondere così alla propria vocazione di persona singolare e unica (Rossi, 1992, p. 102).

#### **2.3.2.4. Reciprocità**

Da sempre, i pedagogisti affermano che “il dialogo è un'esigenza esistenziale” (Freire, 2002, p. 79). Paradossalmente, il processo di realizzazione della propria soggettività non può compiersi senza sperimentare la reciprocità. La relazione educativa, infatti, deve connotarsi necessariamente quale scambio reciproco tra due soggetti che “debbono valere ciascuno per la propria *relativa* indipendenza dall'altro nonché per la propria *relativa* dipendenza” (Stella, 2002, p. 88): un complesso equilibrio tra decentramento e autosmarrimento, coinvolgimento e distanza, comprensione e distinzione (Rossi, 1992, p. 181) che allena il soggetto alla relazione e, proprio nell'interazione con l'altro, a trovare solidità in se stesso. Portando alle estreme conseguenze quest'idea, è possibile asserire che “non c'è alcun io in sé, ma solo l'io della parola fondamentale io-tu” (Buber, 1993, p. 59).

Affinché ci sia reciprocità non basta instaurare una banale conversazione o un “semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo” (Freire, 2002, p. 79): la reciprocità autentica, infatti, è ben lontana da qualsiasi idea di possesso poiché “chi dice tu non ha alcun qualcosa, non ha nulla. Ma sta nella relazione” (Buber, 1993, p. 60). Piuttosto, occorre ricercare “esperienze esistenziali fondate su una reciprocità valorizzante” (Rossi, 1992, p. 112) e, quindi, mai superficiali e non

sempre facili. Per sperimentare questo tipo di incontri, infatti, si richiedono alcune precondizioni: innanzitutto, si rende necessaria un'incrollabile fiducia nell'essere umano poiché, nel momento in cui ci si pone in comunicazione con il proprio interlocutore, sconosciuto o conosciuto che sia, "non si può stabilire a priori se ci si capirà l'un l'altro" (Panikkar, 2002, p. 44), quindi ci si assume il rischio del fraintendimento, dell'incomprensione e dello scontro; in seconda battuta, occorre impegnarsi instancabilmente in merito sia alla manifestazione di sé sia alla considerazione da dare dell'altro (Rossi, 1992, p. 83). Una reciprocità autentica, quindi, non consiste in un verbalismo monologante fatto di chiacchiere false e vuote, bensì nella pronuncia di "parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo" (Freire, 2002, p. 78): comunicare realmente con qualcuno significa aprirsi a lui con una voce "densa di significato e colma di intenzionalità, capace di esprimere forza autenticante nei riguardi dell'altro e di sollecitare maieuticamente potenzialità autodisvelative" (Rossi, 1992, p. 48). Per dialogo vero non s'intende una polemica bellicosa e arrogante, dettata dalla volontà di sopraffazione o di coercizione di uno dei due soggetti sull'altro, bensì la volontà di cooperare nella ricerca di una verità comune mossa dall'"amore profondo per il mondo e per gli uomini" (Freire, 2002, p. 79). Lo scambio reciproco non si riferisce all'autocompiacimento narcisistico di chi crede di possedere la verità quanto piuttosto all'umiltà, all'accoglienza, all'ascolto e alla valorizzazione dell'altro nella sua dignità e complessità di persona: il dialogo vero, infatti, "non pone condizioni ed è vulnerabile" (Panikkar, 2002, p. 45) quindi non ha come fine il trionfo di una qualche verità indiscutibile, piuttosto si nutre della unicità e della dignità di entrambi gli interlocutori.

Il dialogo autentico, in sostanza, può avvenire solo in presenza di questi atteggiamenti, che nascono dalla consapevolezza del "bisogno dell'altro" (Bertin, Contini, 2004, p. 147) e, quindi, della *necessità* di uscire dal proprio io per mettersi in rapporto con il diverso. Così concepito, il dialogo diventa "fine e non strumento, e in quanto fine riconosce che è nella transazione dialogica che si attua la comprensione e lo spostamento di prospettive" (Cambi, 2001, p. 108): dunque, è proprio *nel* dialogo – non attraverso di esso, ma *durante* – che si sperimenta la reciprocità. In questo modo, fare esperienza di dialogo autentico significa rafforzarsi nella propria identità per arrivare ad aprirsi a quella altrui. Ascoltare l'esperienza dell'altro, infatti, è il primo passo per relativizzare la propria, la quale viene vissuta come assoluta soltanto finché rimane confinata al proprio essere: imparando ad accettare un'opinione diversa si riconosce il limite della propria, la si mette in discussione e, così facendo, si fa chiarezza su ciò che si è e si vuole essere (Stella, 2002, p. 103). Solamente quando ci si pone in dialogo con l'altro si scopre la sua umanità e, simultaneamente, si fa esperienza della propria; solo mettendosi in contatto con le proprie esigenze ed aspirazioni si riconosce il proprio interlocutore come "soggetto dei medesimi diritti e doveri e protagonista dello stesso impegno di

autoliberazione” (Rossi, 1992, p. 249). In questo modo, si genera un circolo virtuoso per cui “tanto più si approfondisce l’avvertenza e la consapevolezza della propria identità, nell’autenticità dei suoi significati, tanto più si diviene disponibili ad aprirsi alla conoscenza e alla comprensione dell’altro in termini di analogia assunzione/attribuzione di autenticità e di singolarità” (Santelli Beccegato, 1999, p. 274). Riassumendo quanto detto con un’efficace espressione di Buber che rende perfettamente la circolarità di questo processo, sperimentando il dialogo autentico “divento io nel tu; diventando io, dico tu” (Buber, 1993, p. 60). Imparando a dialogare con l’altro, quindi, ci si può finalmente aprire ad accogliere le sue ragioni e i suoi atteggiamenti, assumendoli come possibilità proprie (Cambi, 2001, p. 37) e, di conseguenza, meritevoli di considerazione.

Rispettare l’altro, diverso da sé, significa riconoscere che egli “custodisce un’immagine della verità, della bellezza, dei valori diversa da quella che conosciamo ma necessaria anche a noi per sviluppare una visione non meschinamente difensiva della nostra identità e della nostra tradizione” (Mantovani, 2004, p. 65). Questa affermazione consente di compiere facilmente il passaggio concettuale dalla reciprocità all’interculturalità. La reciprocità si rivela il principio educativo interculturale per eccellenza; questo innanzitutto perché l’incontro può avvenire solo in presenza di diversità: “dove regna l’identico ci si specchia, non ci si incontra” (Cambi, 2001, p. 65), mentre è proprio nei territori maggiormente segnati dalla differenza etnica, culturale, religiosa che si innescano le relazioni più feconde e più ricche. Condizione necessaria affinché ciò accada è che, a monte di ogni scambio interculturale, ci sia, prima di qualunque altra cosa, l’intersoggettività (Bertin, Contini, 2004, p. 69). Ciò significa che si genera dialogo “solo se siamo genuinamente interessati a ciò che distingue l’altro e lo rende partecipe di tradizioni che hanno dato soluzioni diverse dalle nostre ai problemi della condizione umana” (Mantovani, 2004, p. 65). È allora che, oltre a riconoscere la diversità di esperienze, conoscenze, valori – traducendoli non di rado in conflitti e incomprensioni –, si arriva anche a focalizzare l’attenzione sulla dignità della persona che accomuna tutti gli esseri umani (Santerini, 2017, p. 96). In sostanza, il dialogo interculturale può essere considerato il dialogo per antonomasia: esso, infatti, insegna che, solo riconoscendosi come parte attiva nella relazione, è possibile “credere nella fecondità di un incontro che educa e arricchisce sé e l’altro” (Milan, 2002, p. 76).

Spesso, tuttavia, “mancando una cultura del rispetto dell’alterità, che si fonda sul presupposto della differenza come valore, il dialogo diventa faticoso, difficile” (Mortari, 2003, p. 290). Se opportunamente governato e rielaborato, però, il contrasto tra soggetti può diventare una preziosa occasione di accoglienza reciproca (Cambi, 2001, p. 65). È proprio il modo in cui si riesce a gestire il conflitto tra diversità attraverso il dialogo interculturale a renderlo illuminante per la comunicazione educativa in generale. Infatti, la comunicazione interculturale non è un’abilità

circoscritta soltanto ai contesti in cui sono presenti diverse appartenenze culturali: essa, piuttosto, “è l’unica via che permette il dialogo tra persone tutte diverse non solo per origine etnica ma per età, sesso, condizione sociale” (Santerini, 2017, p. 88) e, in quanto tale, è spendibile in ogni situazione relazionale. Soprattutto nella società odierna, caratterizzata da individualismo, diffidenza e aggressività verso l’altro, l’acquisizione di competenza interculturale, definibile come “la capacità di agire e interagire efficacemente e di comunicare in maniera appropriata in situazione interculturale” (Macchietti, 2012, p. 46), si rivela un’abilità di fondamentale importanza anche nelle relazioni con le persone apparentemente più vicine e simili a noi, senza contare il valore che essa assume nel contesto multiculturale in cui ognuno, volente o nolente, si trova a vivere oggi. Solo attraverso il dialogo interculturale si può passare dalla “cultura dell’indifferenza” alla “cultura della differenza” (Macchietti, 1998, p. 193), senza che questa differenza si riduca a una disuguaglianza che stabilisce dei ‘meglio’ e dei ‘peggio’, dei ‘sopra’ e dei ‘sotto’. È nel rapporto con gli altri, infatti, che risulta possibile prendere coscienza dei propri pregiudizi e dei limiti del proprio stile di vita, imparando non solo a tollerare ma anche a valorizzare i valori altrui (Macchietti, 1996, pp. 17-18). Per questo, pur essendo innegabile che l’incontro con il diverso comporta tutta una serie di complessità, inquietudini e incognite, la pedagogia è chiamata ad assumerlo non come difficoltà ma come ricchezza (Santelli Beccegato, 1999, p. 274): oggi, in particolare, c’è bisogno di valorizzare la differenza “come principio e come valore, poiché ci rimanda il pluralismo dell’‘essere’ e la sua ricchezza/complessità, che è il criterio intorno al quale può costituirsi il messaggio pedagogico del postmoderno” (Cambi, 2001, pp. 19-20). La paura della differenza può essere combattuta solo distaccandosi da se stessi e dalle proprie certezze, uscendo dall’egocentrismo e dal narcisismo che impediscono di comprendere davvero l’altro senza nientificarlo (Stella, 2002, p. 171). Solo così sarà possibile raggiungere quella “convivialità delle differenze” che costituisce, in ultima analisi, la vocazione più profonda dell’educazione interculturale (Macchietti, 1998, p. 193).

Oltre alla tematica interculturale, nel presente studio anche il rapporto adulto-adolescente assume una valenza particolare. Nel momento in cui si relaziona con un ragazzo, l’adulto assume un ruolo insostituibile nei suoi confronti se riesce ad accompagnarlo nella conoscenza di sé e nel confronto con il mondo in cui vive (Rossi, 1992, p. 111) attraverso uno scambio realmente reciproco, che muova dal presupposto che “la voce dell’educatore è altrettanto indispensabile di quella dell’educando” (Errani, 1991, p. 104). Gli studi sul campo evidenziano come gli educatori che si aprono sinceramente ai ragazzi, senza evitare il conflitto, abbiano più possibilità di instaurare con loro una relazione realmente significativa (Karcher, Hansen, 2014, p. 67). Inoltre, va ricordato che l’adolescente ha bisogno di parlare, ma ancor più di essere ascoltato (Bertolini, 1996b, p. 259): quello dell’educatore deve essere un ascolto interessato, autentico, sinceramente attento, il che non

si traduce in un assenso silenzioso ad ogni affermazione dell'adolescente bensì nell'espressione sincera e libera delle proprie idee, anche quando dissenzienti; solo in questo modo non si risulterà inautentici e falsamente interessati a quanto viene detto (Bertolini, 1996b, p. 210).

Specialmente nel caso della relazione tra adulto e adolescente, il concetto di reciprocità va necessariamente integrato con quello di asimmetria, elemento caratterizzante ogni relazione che voglia dirsi educativa. Solo il rapporto asimmetrico – per definizione caratterizzato da uno squilibrio di età, conoscenze, esperienza, ruolo – rende possibile lo scambio reciproco tra due soggetti che diventano ognuno complementare all'altro, avendo l'uno ciò che l'altro non ha (Rossi, 1992, p. 224; Caroni, Iori, 1989, p. 69). L'adulto che si pone in maniera asimmetrica non si distingue dall'educando per la propria superiorità di *status* bensì in quanto “anticipa, progetta, propone: ed in ciò risiedono il valore ed il senso dell'asimmetria” (Santerini, 1998, p. 85).

Chiaramente l'asimmetria può venire attuata in modi diversi all'interno del rapporto, secondo la gradazione di potere che si tiene per sé e quella che si decide di lasciare all'altro; tuttavia, essa non può non essere presente (Caroni, Iori, 1989, p. 72). L'adulto che voglia porsi come figura significativa nei confronti di un adolescente deve vivere in modo adeguato questo scarto, prestando attenzione quando entra in simmetria con l'educando o assume uno “stile cameratesco”, facilmente interpretabile come segno di insicurezza e bisogno di approvazione (Franta, 1988, p. 91).

Seppure asimmetrico, il rapporto educativo può risultare ugualmente significativo per entrambi i soggetti: se, da una parte, il ragazzo impara ad aprire i propri orizzonti nell'incontro – pur conflittuale – con l'adulto, quest'ultimo apprende – cogliendo nel percorso del giovane significati a lui nuovi – a relativizzare la propria esperienza di vita (Rossi, 1992, p. 182). Per ricordare le affascinanti parole di Paulo Freire, “l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa” (Freire, 2002, p. 69). La reciprocità, quindi, è trasformativa, ma non solo dell'educando: una relazione realmente asimmetrica prevede che si inneschi una circolarità per la quale “il mio tu opera su di me, come io opero su di lui” (Buber, 1993, p. 70). L'adulto educatore non può mai ritenersi detentore di conoscenze o valori immutabili e indiscutibili, bensì sapersi far coinvolgere e arricchire dal cammino dell'educando, mettendosi continuamente in discussione (Iori, 1988, p. 155). Questo è consigliabile, a maggior ragione, se si considera il fatto che la simmetria non riguarda l'intera relazione ma *un contenuto* della stessa – può esserci, infatti, asimmetria di potere, di sapere, di decisionalità, di esperienza – che non comporta, automaticamente, un'asimmetria anche in altri campi. Può capitare, ad esempio, che l'educando si trovi in una condizione di maggior sapere pur rispettando l'asimmetria di ruolo che caratterizza la sua interazione con l'educatore (Tramma, 2003, p. 79); in questo caso, è utile che quest'ultimo si ponga in atteggiamento di apertura e disponibilità

all'apprendimento, sebbene il suo ruolo lo qualifichi come la parte 'forte' della relazione. Solo ponendosi vicendevolmente in ascolto e mettendosi continuamente in discussione, i due soggetti dell'interazione giungono a promuovere "una reciproca trasformazione, un cambiamento verso una maggiore conquista di sé, una più consapevole identità originale, diversa, che incontra l'altro identico a sé, originale e diverso" (Orlando, 2000, p. 620).

Per concludere, va ricordato che la continuità della relazione viene garantita solo dalla capacità di viverne l'asimmetria in modo dinamico: non è nella cristallizzazione dei ruoli che il percorso educativo può svilupparsi, bensì nella continua capacità di dosare asimmetria e simmetria (Rossi, 1992, pp. 228-230). Oltre che nella quotidianità dell'interazione, questa considerazione è applicabile anche alla sua evoluzione diacronica: infatti, è auspicabile che qualsiasi rapporto educativo evolva progressivamente in direzione di una crescita della simmetria (Rossi, 1992, pp. 228 – 230) fino al raggiungimento della parità tra i soggetti e, di conseguenza, alla trasformazione della relazione educativa in una forma nuova rispetto a quella originaria (Iori, 1988, p. 156).

### **2.3.2.5. Socialità**

Nella società odierna "spesso i rapporti umani sono effettuati all'insegna dell'indifferenza, della ripetitività, dell'esercizio rigido dei ruoli, della oggettivazione della persona" (Rossi, 1992, p. 13) con gli esiti individualisti e nichilisti che già si intravedono. Eppure, lungi dal rimanere chiusa nei suoi limiti, la persona si qualifica per la sua apertura, che la porta a vivere *con* gli altri ed eventualmente, ad un livello superiore, anche *per* gli altri (Flores d'Arcais, 1993, p. 43). L'educazione autentica, "proprio perché si realizza nel rapporto tra due o più persone, è un fatto sociale" (Bertolini, 1996b, p. 20) e, di conseguenza, si esprime necessariamente nella forma comunitaria attraverso l'educazione ai valori della partecipazione, della solidarietà, dell'altruismo e del dialogo (Milan, 2002, p. 82). Occorre, perciò, recuperare il senso più vero della relazione, che non consiste in un generico farsi compagnia, magari per compensare le proprie frustrazioni o colmare solitudini, quanto piuttosto nel mettersi realmente in dialogo e, attraverso l'interazione con l'altro, prendere coscienza della propria identità per riuscire con libertà e spontaneità a proiettarsi verso di lui (Macchietti, 1996, p. 22). In altre parole, si tratta di proporre, in controtendenza rispetto alla cultura imperante della diffidenza, un cammino di solidarietà in cui le persone si realizzano proprio nell'interdipendenza e nella responsabilità reciproca, adempiendo così alla vocazione più profonda dell'essere umano, che è quella di "*essere per l'altro e per gli altri*" (Rossi, 1992, p. 14). L'educatore, soprattutto in un contesto multiculturale, ha la funzione di favorire la comunicazione e lo scambio reciproco, quindi arricchente, tra soggetti diversi: egli deve lavorare al fine di creare una

comunità che promuova in egual misura le risorse individuali e collettive, con particolare riferimento alla ricchezza culturale che ognuno possiede e, di conseguenza, può mettere a disposizione dell'intero contesto (Milan, 2002, p. 82).

Nel lavoro con gli adolescenti, e in particolar modo con i ragazzi di origine straniera, la promozione della socializzazione risulta fondamentale per le molteplici funzioni che le relazioni interpersonali, *in primis* con i pari, assolvono in questa particolare fase evolutiva<sup>37</sup>. Una dimensione spesso sottovalutata – o addirittura ignorata – dai pedagogisti, ma fondamentale nello studio degli adolescenti, è quella della socializzazione in rete. Quello dell'identità sul *web* è un aspetto pervasivo della vita dei ragazzi, che spesso sfugge loro di mano in quanto non lo padroneggiano abbastanza. Il lavoro educativo, quindi, deve tener conto anche di questo e aiutare i ragazzi a gestire la loro reputazione virtuale soprattutto se, come capita non di rado alle minoranze visibili, essa è facilmente soggetta a discriminazioni e violazioni (Santerini, 2017, p. 73).

### **2.3.2.6. Testimonianza**

“Chi agisce, in educazione, non può essere soltanto ‘esperto’, ma deve credere, vivere nella sua esperienza” (Orlando Cian, 1996, p. 20). Questa frase di Diega Orlando rappresenta una definizione della parola ‘testimonianza’ molto interessante per il tempo odierno. Attualmente, in ambito educativo, si assiste a un gran proliferare di attività che, però, non sono accompagnate da un corrispondente investimento, da parte di chi le propone, nella trasmissione di valori e ideali (Rossi, 1992, p. 120). Ciò si accompagna, a livello sociale, alla configurazione, sempre più chiara, di una “società eticamente neutra” (Donati, Colozzi, 1997) in cui gli adolescenti vagano smarriti sotto lo sguardo di adulti disorientati e destabilizzati da ciò che essi stessi hanno contribuito a creare e concorrono a mantenere. In effetti, è quasi inutile ricordare quanto, oggi, il mondo adulto appaia “debole, ambiguo verso i valori, accondiscendente verso gli scadimenti, ammiccante al disimpegno e al successo facile” (Agostinetto, 2012, p. 103). Eppure, secoli di pedagogia sostengono con forza che ogni vita umana ha bisogno di essere orientata da un fine, da un significato, da un valore per realizzarsi pienamente nella sua integralità: proprio per questo, la vocazione più profonda dell'educazione si realizza “nell'ordine dei valori, vale a dire nell'ordine di ciò che attua l'umanità dell'uomo” (Rossi, 1992, p. 226).

Parlando nello specifico di relazione educativa, è evidente che ogni progettualità pedagogica è necessariamente sostenuta da un ideale: è necessario “sostanziare di valore la relazione” (Rossi, 1992, p. 131) per poterla definire educativa. Senza dubbio, nel farlo occorre tener conto delle

---

<sup>37</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.2., p. 126.

attitudini personali dell'educando e delle caratteristiche contestuali in cui ci si muove: "non si tratta di fornire modelli indiscussi e indiscutibili ma di costruire con l'altro *unità di senso* che siano significative per lui e compatibili con il mondo che lo circonda" (Bertolini, 2015, p. 75). In ogni caso, però, permane "la necessità che la persona umana si riferisca a valori alti, li metta in pratica, sappia distinguere tra i comportamenti costruttivi e quelli che banalizzano o negano l'altro" (Milan, 2012, p. 91). Nel caso della relazione interculturale, questo significa essere coscienti della propria identità personale e culturale, nonché rimanere fedeli ai valori della propria tradizione, ma, allo stesso tempo, reinterpretarli rendendoli vivi e attuali nel momento in cui ci si colloca (Macchietti, 1996, p. 20).

L'educazione ai valori non si nutre di concetti o informazioni, bensì di fatti concreti da cui l'educando possa astrarre significati e interiorizzarli. È ormai noto, infatti, che "il primo fattore dell'educazione è da individuare in quello che l'educatore è, il secondo in ciò che l'educatore fa e solo il terzo in quello che l'educatore dice" (Rossi, 1992, p. 201). Pertanto, la strada che l'educatore è chiamato a seguire per trasmettere i propri valori è quella di esserne testimone concreto (Rossi, 1992, p. 136). Molto prima delle parole, infatti, ogni ragazzo "fa proprio l'atteggiamento che ha caratterizzato il rapporto dell'adulto con lui" (Bertolini, 1996b, p. 21). Se il modo di porsi dell'adulto, in particolare nella relazione con il ragazzo, "è incoerente con i principi e le regole che insegna, l'educando non solo condanna l'educatore ma rifiuta i valori che gli vengono proposti" (Laeng, 2003, p. 4458). Perciò, la percezione di uno scarto – sempre più presente negli adulti della nostra società – tra i valori affermati e i comportamenti attuati legittima l'adolescente a vivere all'insegna del disimpegno e dell'ambiguità, senza integrare la propria personalità in modo attivo e responsabile (Bertolini, 1996b, p. 205). L'adulto che si propone come guida, quindi, deve incarnare nel proprio progetto di vita i valori che propone, in modo che il giovane possa guardarvi come a un modello di vita autentica (Franta, 1988, p. 67). Autorevoli studiosi e numerose ricerche nell'ambito della psicologia evolutiva affermano che, per diventare adulto, l'adolescente ha bisogno di incontrare adulti, poiché solo un tale confronto gli consente di elaborare una rappresentazione mentale di adulto; essa è il risultato dei vari modelli incontrati – e interiorizzati – in passato e, contemporaneamente, proietta modelli – quindi obiettivi esistenziali – nel futuro. Gli adulti conosciuti dentro e fuori la famiglia, nessuno escluso, incarnano "significati, sogni e illusioni, desideri e delusioni, ma soprattutto rappresentazioni del mondo, architetture di idee e gerarchie di valori. Questi adulti esprimono attraverso la loro presenza (o attraverso la loro assenza) quello in cui credono o le ragioni del perché disperano. Nel bene e nel male essi testimoniano. Che lo vogliano o no essi sono mediatori della realtà che vanno creando ed esattamente mentre lo sono, educano" (Cappello, 2004a, p. 18).

Il vero adulto significativo, quindi, non può essere un semplice istruttore: l'adolescente esige una persona contraddistinta da un'interiorità feconda, che abbia investito nella propria autoeducazione e, proprio in virtù di questa ricchezza, sia capace “di manifestare una notevole energia umanizzante nei confronti degli altri” (Rossi, 1992, p. 190). In questo risiede l'autorevolezza dell'adulto: ciò che gli viene “richiesto è da principio l'amore, e in seguito l'autorità – parlo di un'autorità autentica e non di un potere arbitrario –, l'autorità intellettuale per insegnare e l'autorità morale per farsi rispettare ed ubbidire” (Maritain, 1985, p. 44). È proprio nel suo personale modo di stare nella relazione, quindi, che l'educatore acquista – o perde – credibilità e autorevolezza: il suo stesso modo di *essere* “diventa lo strumento primo per accostare i giovani al mondo dei valori, senza imposizioni dall'alto” (Milan, 2001, p. 152).

## **2.4. A cosa servono gli adulti significativi? Le funzioni della relazione**

La dimensione *come* si concentra sulle caratteristiche dell'adulto che entra in rapporto con l'adolescente: definisce quindi *com'è* l'adulto e quali comportamenti mette in atto per instaurare e portare avanti una relazione, educativa o meno, con il ragazzo. Insieme a questo aspetto, occorre considerare attentamente anche la dimensione legata al contenuto della relazione e quindi al *cosa fa* l'adulto per l'adolescente.

La base teorica su cui mi è sembrato utile poggiarmi per organizzare questo argomento è quella del supporto sociale, definito “contenuto funzionale delle relazioni sociali” (Zani, Cicognani, 2000, p. 120). La teoria è nata in America negli anni Settanta in ambito medico e attualmente è impiegata – soprattutto in ambito internazionale ma, di recente, anche italiano – da psicologi che si occupano di adolescenti in realtà multiculturali e delle relazioni che intrattengono con adulti di riferimento<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup>Tra gli studi sugli adolescenti, stranieri o autoctoni, che hanno adottato la cornice del sostegno sociale, cfr. Sterrett *et alii*, 2011. In ambito italiano, cfr. Scacchi *et alii*, 2012.

### 2.4.1. Il sostegno sociale

Uno dei contributi fondanti sul sostegno sociale è quello di Sidney Cobb, un epidemiologo americano che nel 1976 presentò una ricerca sul supporto sociale come moderatore dello stress. Nel suo articolo, lo psichiatra definiva il sostegno sociale come “l’informazione, percepita soggettivamente, di essere oggetto di amore e cure; di venire stimati e apprezzati; di far parte di una rete di comunicazione e impegno reciproci” (Cobb, 1976, p. 300). In tempi più recenti, il sostegno sociale è stato definito come “la percezione del soggetto di far parte di una rete di relazioni significative, affidabili e disponibili” (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 156), mettendo quindi l’accento sulla comunità che lo procura.

L’effetto benefico che le relazioni interpersonali costruttive hanno sulla salute delle persone sono state evidenziate dai ricercatori che si sono occupati di sostegno sociale fin dall’inizio. Già Cobb, nel suo contributo del 1976, ha affermato che il sostegno sociale può proteggere le persone da vari stati patologici e accelerarne la ripresa in caso di malattia (Cobb, 1976, p. 300). Nello stesso periodo, Berckman e Syme hanno dimostrato che non solo i legami sociali hanno un effetto tampone sulle situazioni stressanti ma sono addirittura in grado di diminuire l’insorgenza di patologie gravi (Prezza, Principato, 2002, p. 195). Gli studi successivi, in particolare quelli condotti da House, hanno ulteriormente indagato il rapporto tra supporto sociale, stress e salute, dimostrando che chi vive in stato di isolamento, ed è quindi privo del sostegno offerto dalle relazioni sociali, è molto più soggetto a morbilità e mortalità (House, 1988, p. 296).

Lo studioso, inoltre, ha sollevato la questione dell’appartenenza culturale e dello status socioeconomico, entrambe variabili molto significative in quest’ambito di ricerca. Già negli anni Ottanta, si è notato che le persone dal livello di reddito e istruzione più alto tendono ad avere reti sociali più ampie. Partendo da questa constatazione, House ha posto la questione delle minoranze etniche: il basso livello socioeconomico che le contraddistingue, nella maggior parte delle situazioni, potrebbe accompagnarsi, secondo questa considerazione, a uno svantaggio relazionale, con tutto ciò che esso comporta in termini di benessere (House, 1988, p. 312).

In tempi più recenti, il ruolo del supporto sociale nella vita dei migranti è stato approfondito ulteriormente e si è rilevato che esso può facilitare non poco il loro processo di integrazione: in assenza di sostegno sociale, soprattutto di relazioni amicali, la persona che ha vissuto la migrazione risulta maggiormente a rischio di isolamento e problemi psicologici (Manetti, Migliorini, 2007, p. 199). In particolare, è stato evidenziato che il supporto sociale promuove la sicurezza in se stessi, soprattutto se si tratta di rapporti coniugali o intimi; favorisce l’integrazione sociale, nel caso delle amicizie; si traduce in assistenza concreta, con particolare riferimento alle relazioni familiari;

procura consigli, in particolare tramite il contatto con persone autorevoli (Manetti, Migliorini, 2007, p. 197). Ciò si verifica in egual modo sia che il sostegno venga offerto dallo stesso gruppo etnico sia che esso venga procurato dalla società ospitante (Manetti, Migliorini, 2007, p. 197).

Negli ultimi anni, la teoria del sostegno sociale è stata adottata da numerose ricerche sugli adolescenti, in particolare sulla loro relazione con gli adulti di riferimento. Gli studiosi che se ne sono occupati hanno rilevato che la percezione di supporto da parte dei ragazzi è strettamente associata al loro benessere, arrivando persino ad avere un effetto protettivo contro molteplici fattori di rischio (Sterret *et alii*, 2011, p. 285). Anche le ricerche italiane hanno dimostrato quanto la buona qualità delle relazioni interpersonali sia fonte di benessere per i giovani (Barbero Vignola *et alii*, 2016, p. 23), dal momento che favorisce “il processo di costruzione dell’identità personale, lo sviluppo di un’immagine positiva di sé e un buon adattamento psicosociale” (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 156).

Nello specifico, questi contributi hanno indagato anche l’aspetto del ‘cosa l’adulto fa per l’adolescente’ e hanno concluso che gli adulti sono preziosi per i consigli e il ruolo di guida che sanno offrire (Sterret *et alii*, 2011, p. 285), oltre che per la vicinanza emotiva che garantiscono, quindi per la presenza, l’ascolto, l’incoraggiamento e il dialogo; in percentuale più bassa, sono anche d’aiuto pratico ed economico (Erickson, 2008, p. 7). Nel caso degli adolescenti di origine straniera, gli studi hanno dimostrato il ruolo del sostegno sociale come variabile di moderazione nella relazione tra discriminazione e benessere psicologico degli adolescenti immigrati (Scacchi *et alii*, 2010, p. 74). Esso, infatti, contribuisce in modo decisivo ad attenuare gli effetti della discriminazione, diminuendone la percezione e rendendo possibile un confronto finalizzato a minimizzarne l’importanza e a trovare opportune strategie per fronteggiarla (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157).

In aggiunta, è estremamente interessante notare che il sostegno sociale ricevuto da una persona si colloca esattamente nel punto d’incontro tra la sua individualità e il sistema sociale in cui vive. In altre parole, l’offerta di supporto dipende sia dalle caratteristiche individuali di chi lo riceve sia dalla capacità di assicurarlo da parte degli abitanti del contesto (Prezza, Principato, 2002, p. 205). Relativamente al primo aspetto, si è visto che coloro i quali percepiscono maggior sostegno hanno maggiore fiducia in se stessi e negli altri, una visione positiva della vita e una solida competenza sociale, oltre ad aver sperimentato legami positivi con i genitori durante l’infanzia e l’adolescenza (Prezza, Principato, 2002, p. 205). Riguardo alla seconda questione, si è rilevato che il supporto viene offerto in modo diverso al variare del ruolo sociale dell’adulto: gli insegnanti e i membri della comunità, ad esempio, risultano essere molto utili per i consigli e la guida mentre lo sono molto

poco in ambito emotivo; parenti e amici, invece, assolvono una gamma di funzioni molto più ampia (Erickson, 2008, p. 7).

Per gli adolescenti di origine straniera, nello specifico, si è visto che il sostegno degli insegnanti ha un peso maggiore rispetto a quello offerto da parenti e amici (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157). Tuttavia, è drammatico constatare che, stando ai risultati delle ricerche, siano proprio i ragazzi più bisognosi di relazioni significative ad avere meno possibilità di instaurarne, sia per quantità sia per qualità: in sostanza, i giovani più svantaggiati sono coloro per il cui benessere il sostegno sociale giocherebbe un ruolo cruciale ma, allo stesso tempo, quelli cui manca una rete sociale solida, che sappia offrire loro un supporto importante (Erickson, 2008, p. 12; Prezza, Principato, 2002, p. 199). A questo proposito, gli studi statunitensi evidenziano come i ragazzi di origine africana provenienti da quartieri urbani poveri e famiglie monoparentali con un basso livello di istruzione abbiano meno probabilità di avere tra i loro adulti di riferimento persone che possano iniziarli a prospettive o esperienze nuove, mentre si imbattono facilmente in parenti, amici o membri della comunità che vivono lo stesso loro svantaggio. In sostanza, è plausibile che le relazioni con adulti significativi perpetuino la disuguaglianza sociale (Erickson, 2008, p. 12).

Le forme del sostegno sociale sono state identificate per la prima volta nel 1981 da James House, che le ha elaborate a partire dalle percezioni emotive che i soggetti della sua ricerca avevano del sostegno ricevuto dalla loro cerchia di persone più prossima (Zani, Cicognani, 2000, p. 122). Oggi, questa classificazione viene ritenuta ancora valida dagli studiosi che, in vari ambiti, si occupano di sostegno sociale, perciò la ripropongo qui di seguito nell'illustrare, secondo gli studi sul campo, i sostegni che l'adulto significativo procura all'adolescente e, soprattutto, le azioni supportive che possono promuovere lo sviluppo adolescenziale.

#### **2.4.1.1. Il sostegno emotivo**

Con sostegno emotivo si intende quell'insieme di comportamenti che trasmettono all'altra persona "comprensione, cure, amore e fiducia" (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 218), soddisfacendone i bisogni emotivi e aiutandola a comprendere le emozioni, i sentimenti e i comportamenti dell'altro.

L'adulto fornisce in diversi modi sostegno emotivo all'adolescente. Gli studi riferiscono che la relazione con un adulto di riferimento può rappresentare, innanzitutto, una fonte di divertimento e una possibilità di fuga dallo stress quotidiano. Primariamente per i ragazzi che vivono in contesti svantaggiati e devono affrontare quotidianamente circostanze difficili, il coinvolgimento in attività

ricreative in compagnia dell'adulto può rivelarsi un'occasione di riposo e svago (Rhodes, 2006, p. 692).

In secondo luogo, le figure di riferimento sono estremamente preziose per dimostrare agli adolescenti che una relazione positiva con gli adulti è possibile, contribuendo poco a poco a dissolvere la negatività che, spesso, governa il loro rapporto con se stessi e con gli altri. Soprattutto se la relazione con i genitori – o in generale con i *caregiver*, come avviene per la maggioranza dei soggetti della mia ricerca, cresciuti spesso da altre figure – è stata insoddisfacente, caratterizzata da vissuti di ansia, rabbia, instabilità e diffidenza, il legame con l'adulto significativo può fungere da esperienza correttiva, facendo recuperare loro fiducia e positività in modo da migliorare, così, sia le relazioni con gli altri sia la capacità di far fronte agli eventi avversi della propria vita (Rhodes, 2006, p. 692).

Inoltre, gli adulti possono rivelarsi utili per la regolazione emozionale degli adolescenti. Acquisire consapevolezza delle emozioni, proprie e del ragazzo, e discuterne insieme a lui in modo adeguato insegna al giovane a mettere a punto delle strategie atte ad affrontare situazioni negative. D'altro canto, mostrare apertamente emozioni positive, soprattutto in situazioni difficili, ne incoraggia l'uso costruttivo (Rhodes, 2006, p. 693).

Infine, guardando all'efficacia delle relazioni adulto-adolescente, le ricerche evidenziano come il tratto caratteristico delle relazioni maggiormente associate al raggiungimento degli obiettivi evolutivi sia un forte legame emotivo fatto di “calore, accettazione e prossimità” (Rhodes, 2006, p. 700; Bowers *et alii*, 2014, p. 900). In particolare si è scoperto che, nel caso di una relazione educativa strutturata, non sono tanto le attività proposte dall'educatore quanto il livello di vicinanza con lo stesso a influire sui risultati di sviluppo (Rhodes, 2006, p. 701) e, quindi, a favorire una transizione più serena verso la vita adulta (Erickson, 2008, p. 11). Per di più, vanno considerati gli effetti benefici che il legame positivo con un adulto può avere sull'autostima del ragazzo: in questo senso, gli studi affermano inequivocabilmente “la centralità del ruolo del sostegno emotivo per l'autostima e il benessere psicologico” (Stroebe Strobe, 1997, p. 221).

#### **2.4.1.2. Il supporto informativo**

Sono moltissimi i modi in cui gli adulti possono sostenere i ragazzi nel loro essere nel mondo. Tra questi, il supporto informativo consiste nel “dare alle persone informazioni utilizzabili nell'affrontare i problemi” (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 218), come i consigli, una guida o un supporto nella valutazione delle situazioni (Sterret *et alii*, 2011, p. 285; Prezza, Principato, 2002, p. 200).

Gli studi ci dicono che questa è la prima funzione per cui gli adolescenti contano sugli adulti: spesso, infatti, i ragazzi sono disposti a tenere in considerazione, proprio in quanto proposti da persone esterne alla famiglia, suggerimenti e consigli che, invece, ignorerebbero se provenissero dai genitori (Rhodes, 2006, p. 693).

Inoltre, grazie alla loro esperienza di vita, gli adulti possono offrire ai più giovani nuove opportunità di apprendimento: attraverso attività ricreative in loco o gite in luoghi mai visti, possono ampliare gli orizzonti degli adolescenti; inoltre, possono promuovere lo sviluppo di conoscenze e abilità come, ad esempio, quelle linguistiche o sportive. Proprio per questo motivo, accade a volte che i ragazzi scelgano i loro adulti di riferimento proprio sulla base delle competenze specifiche che possono offrire loro (Rhodes, 2006, p. 694).

### **2.4.1.3. Il sostegno strumentale**

Con sostegno strumentale ci si riferisce a un aiuto concreto (Sterret *et alii*, 2011, p. 285), una forma di assistenza che si traduce in un intervento attivo sull'ambiente oggettivo di una persona in modo da sostenerla direttamente nella difficoltà (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 218), come ad esempio un sostegno economico, l'offerta di servizi e il portare a termine un compito in sua vece (Prezza, Principato, 2002, p. 199).

L'aiuto pratico risulta essere il meno rilevante per i soggetti coinvolti nelle ricerche sulle relazioni di *mentoring*. Nella maggioranza dei casi, esso si traduce in supporto economico, soprattutto per quanto attiene al pagamento di corsi scolastici o sportivi, e logistico, per esempio nella ricerca del lavoro o nel trasporto pomeridiano (Erickson, 2008, p. 5).

### **2.4.1.4. Il sostegno valutativo**

Il supporto valutativo, noto anche come supporto *di stima*, “comporta la trasmissione di informazioni [...] attinenti all'autovalutazione personale” (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 218) e consiste nell'affermare il valore dell'altra persona (Sterret *et alii*, 2011, p. 285) attraverso gesti o dichiarazioni di apprezzamento, considerazione, rispetto e ammirazione.

Questo tipo di sostegno è fondamentale per i giovani dal momento che, nella valutazione che di loro fanno gli adulti, essi si rivedono come riflessi in uno specchio e incorporano questa visione nella loro identità in formazione. Se l'educatore gli rimanda loro un'immagine positiva, l'identità dell'adolescente ne esce rafforzata ed egli può cambiare in positivo il modo in cui pensa di essere visto dagli altri (Rhodes, 2006, p. 695).

## 2.4.2. Il ruolo funzionale degli adulti significativi

Con l'espressione 'ruolo funzionale' degli adulti significativi si intendono i comportamenti che essi attuano nella relazione (Erickson, 2008, p. 4), ponendo l'attenzione non tanto sul loro contenuto quanto piuttosto sul ruolo della persona che li attua, in relazione all'adolescente.

Le ricerche condotte sulla relazione di *mentoring* segnalano che, spesso, i ragazzi definiscono i loro adulti di riferimento 'amici' o 'secondi genitori' (Erickson, 2008, p. 5). In effetti, la relazione con l'adulto significativo permette al giovane di interfacciarsi con una persona percepita in modo maggiormente positivo rispetto a coetanei e genitori all'interno di un rapporto che, per alcuni aspetti, è simile a quello intrattenuto con gli amici ma che gli fornisce i vantaggi della relazione con un adulto; questo accade a prescindere dall'appartenenza culturale (Haddad *et alii*, 2011, p. 316). Potremmo dire, in sostanza, che la relazione con una figura adulta al di fuori della famiglia permette al ragazzo di sperimentare un nuovo *territorio a metà tra i pari e i genitori* (Darling *et alii*, 2003, p. 356; Beam, 2002, p. 314). Da un lato, infatti, la persona adulta è in grado di offrire risorse che i pari non sono in grado di fornire, come dei consigli in virtù della maggiore esperienza di vita (Sterret *et alii*, 2011, p. 284), e uno spazio in cui coltivare valori, interessi e prospettive poco considerate o disdegnate dai coetanei (Rhodes, 2006, p. 696). Dall'altro, l'adulto incarna le norme sociali, ma è meno sanzionatorio dei genitori: in questo modo, permette all'adolescente un più ampio margine di discussione e disaccordo (Darling *et alii*, 2003, p. 356), offrendogli la possibilità di parlare di argomenti che non affronterebbe con i genitori, per imbarazzo o per paura di venire punito (Sterret *et alii*, 2011, p. 284). Per questo motivo, "la relazione positiva con un mentore può rivelarsi preziosa soprattutto per quei ragazzi che, di fronte a genitori, insegnanti e amici, mascherano i loro veri sentimenti nel timore di incontrarne la disapprovazione e il rifiuto" (Rhodes, 2006, p. 696).

In aggiunta, le ricerche ci suggeriscono che gli adolescenti scelgono i loro adulti secondo quello che gli studi definiscono "*codice del fratello maggiore*" (Martino, 2015, pp. 161-162): in altre parole, essi preferiscono relazionarsi più facilmente con adulti non troppo avanti con l'età perché generalmente garantiscono loro un atteggiamento asimmetrico ma non direttivo, aperto al dialogo ma non giudicante, credibile ma informale.

## **2.5. Dove gli adulti possono diventare significativi? I contesti spaziali della relazione**

Il contesto in cui un intervento educativo si sviluppa è di fondamentale importanza per l'intervento stesso (Secco, 2007, p. 17). Se si ammette, infatti, che sia la persona ciò da cui esso parte e a cui si rivolge, si deve anche riconoscere che "l'azione non consiste soltanto nell'agire *su* qualcuno, ma essa è un elemento contestualizzato di un tutto" (Santerini, 1998, p. 36). La progettualità pedagogica, quindi, deve poggiare sulla conoscenza dell'educando considerato non soltanto nella sua storia personale ma anche nel suo rapporto col proprio ambiente di vita (Rossi, 1992, p. 177): è di fondamentale importanza "sentire, per l'educatore e per il ragazzo, che la relazione, benché personalizzata, fa parte di contesti più ampi [...] La rete delle relazioni familiari, sociali, tutto deve entrare nella relazione educativa" (Meloni, 2005, p. 120). È indispensabile, quindi, un lavoro di rete che consista *in primis* in azioni di promozione culturale e valorizzazione dell'associazionismo giovanile e del volontariato, senza tuttavia trascurare la formazione pedagogica dei genitori, degli insegnanti e dei cosiddetti 'operatori grezzi' come vigili, polizia, gestori dei locali, baristi, tabaccai, edicolanti, parrucchieri, medici, sacerdoti, responsabili di associazioni e attività sportive, i quali, "per la normalità e quotidianità delle loro relazioni con gli adolescenti, possono risultare un'importante risorsa" (Milan, 2001, pp. 134-137). Oltre all'individuo, infatti, va considerato anche il "piccolo mondo" (Milan, 2002, p. 137) in cui egli agisce direttamente e si esprime personalmente, concetto che si avvicina a quello più noto di microsistema, introdotto da Bronfenbrenner.

Lavorare sull'intero contesto richiede di prendere coscienza che "ogni elemento è influenzato dagli altri e la crescita di un sistema necessita dello sviluppo di tutti gli elementi" (Santerini, 1998, p. 101). È quindi auspicabile che le agenzie formative stipulino tra loro una solida alleanza pedagogica in direzione di un "*sistema formativo integrato*" (Frabboni, 1991, p. 41) in cui scuola, famiglia, istituzioni, società collaborino insieme, mantenendo ognuna la propria specificità: la scuola con le sue finalità cognitive, la famiglia con quelle etiche e affettive, gli enti locali e l'associazionismo promuovendo esperienze espressive e aggregative.

All'interno di queste realtà, evidentemente ogni esperienza avrà un valore educativo diverso. È evidente, infatti, che il genitore o l'anziano del quartiere non debbano necessariamente avere una formazione pedagogica. Ciò non significa, però, che essi non possano procurare all'adolescente un'esperienza educativamente significativa. Anche se priva dell'orientamento, della riflessione e della consapevolezza che contraddistingue la pratica educativa vera e propria, infatti, un'azione può comunque rivelarsi educativa negli effetti nella misura in cui promuove lo sviluppo della persona

cui si rivolge, innescandovi un cambiamento positivo (Bertolini, 1988, p. 242). Al tempo stesso, però, esistono numerosi ambienti culturalmente miseri che non sono in grado di promuovere la crescita dei ragazzi che li abitano. È compito dell'educatore, quindi, leggere le caratteristiche dei diversi contesti e fare in modo che vengano adoperate in favore dell'educando (Secco, 2007, p. 17). Per farlo, occorre che i professionisti dell'educazione siano opportunamente formati al fine di “evitare ogni riduzionismo e di cogliere lo spessore dei fenomeni individuali e sociali” (Santerini, 1998, p. 68). Questo soprattutto se si parla dei figli degli immigrati, al cui riguardo le ricerche hanno da tempo messo in luce le difficoltà scolastiche e di integrazione sociale (Zoletto, 2012b, p. 76), con le relative possibili derive devianti e radicalizzanti (Santerini, 2017, p. 75). Ne discende che si rivela fondamentale, in queste condizioni, calare l'interdipendenza tra persona, cultura e società nella dimensione interculturale (Macchietti, 1998, p. 188)

Infine, una considerazione apparentemente banale, ma in realtà decisiva, è che “i contesti non sono neutri” (Nasuti, 2007, p. 338): un contesto che ascolta è differente rispetto a uno che giudica, un luogo accogliente è altro rispetto a uno che discrimina, una società attenta ai bisogni di ciascuno è diversa da una in cui dominano indifferenza e individualismo. In ogni caso, gli adolescenti hanno a che fare ogni giorno con ambienti diversi: “contesti che disegnano via via le appartenenze, definiscono i confini, interagiscono o si contrappongono” (Favaro, 2002, p. 22). Ognuno degli ambiti in cui questi ragazzi vivono e agiscono, che lo voglia o no, *fa la differenza* nel loro percorso di vita.

L'analisi dei contesti che segue include – come suggerito dalla letteratura sul benessere adolescenziale – in prospettiva ecologica, famiglia, scuola e comunità (Lerner, 2014, p. 17). Un settore interessante, ad integrazione di quello della scuola, potrebbe essere il mondo del lavoro: in questa ricerca, tuttavia, esso non compare, visto che tutti i soggetti della ricerca (meno uno) sono ancora inseriti nel percorso scolastico.

## **2.5.1. La famiglia**

### **2.5.1.1. La famiglia migrante**

Quando si parla di famiglie migranti, l'aspetto che le differenzia maggiormente da quelle autoctone è l'estrema fluidità della loro composizione interna nel corso del tempo: esse, infatti, presentano “una struttura complessa, che sfida le definizioni usuali della famiglia nelle scienze sociali” (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 45). Questa particolarità riguarda, anzitutto, il numero di attori

coinvolti: nella famiglia straniera non è inusuale assistere alla convivenza, sotto lo stesso tetto, di molte generazioni – nonni, zii, cugini e così via – che spesso sono una fonte di sostegno decisiva per la vita familiare. Un'altra peculiarità risiede nel cammino travagliato che la famiglia migrante attraversa prima di giungere alla sua forma stabile, percorso che evidentemente coinvolge anche i figli. Non di rado, infatti, i figli dei migranti, spesso molto piccoli, assistono alla partenza dei genitori e vengono lasciati nel Paese di origine, affidati alla cura di parenti, in genere i nonni, o di altre figure che assumono un ruolo genitoriale; anni dopo, quando ormai sono cresciuti, vengono invitati a raggiungere i genitori che, nel frattempo, hanno acquisito una certa stabilità economica e abitativa nel Paese di accoglienza (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 45). A questo punto, per i ragazzi ciò significa staccarsi dai coetanei, dagli insegnanti e soprattutto da quelle che, fino a quel momento, sono state le figure di accudimento per ricongiungersi con dei genitori che conoscono poco in un Paese che non conoscono affatto. Si tratta di un momento estremamente critico, che “fa da catalizzatore o da detonatore di tensioni e di problemi sia dell'adolescente che dei suoi familiari” (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 172). Oltre a dover ridimensionare le aspettative che si era fatto sulla nuova casa, infatti, il ragazzo deve contemporaneamente ricostruire la relazione con i genitori e diventare autonomo senza l'aiuto della famiglia, in quanto, spesso, i genitori non sono in grado di sostenerlo nelle sfide relazionali, linguistiche, scolastiche che gli si presentano (Favaro, 2004a, p. 197); inoltre, egli si trova a dover gestire le aspettative dei genitori che presuppongono modelli culturali anche molto diversi da quelli del Paese di accoglienza (Maroni, 2010, p. 93).

### **2.5.1.2. Il capitale familiare nella migrazione**

“La famiglia è un campo gravitazionale molto importante per la vita dei giovani” (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 44): nella loro crescita, riveste un ruolo fondamentale il capitale familiare, nelle svariate forme in cui è possibile declinarlo.

#### *2.5.1.2.1. Capitale sociale*

Innanzitutto, la famiglia rappresenta una sorgente primaria di capitale sociale perché garantisce quelle risorse (tempo, fiducia, doveri, consigli, sostegno, regole) che servono a “costruire e cementare valori e aspettative condivise grazie ai vincoli di reciprocità che generano” (Colombo, 2010c, p. 58). L'effettiva presenza dei genitori accanto ai ragazzi, ad esempio, è un elemento fondamentale nella crescita di questi ultimi (Gilardoni, 2008, p. 89). Gli studi mostrano che il monitoraggio genitoriale è associato, in moltissime ricerche, all'assenza di comportamenti

antisociali e delinquenziali (Bowers *et alii*, 2014, p. 899); unito a un adeguato livello di calore e accettazione, inoltre, esso è correlato a un generale benessere adolescenziale (Bowers *et alii*, 2014, p. 915). In effetti, quando, all'interno dell'ambiente familiare, gli adolescenti sperimentano un adeguato supporto emotivo e materiale fatto di fiducia, scambio reciproco, incoraggiamento e promozione dell'autonomia, mediazione dei conflitti, generalmente riescono a capitalizzare queste esperienze e a trasformarle in capacità strategiche applicabili a scuola, al lavoro, nel gruppo dei pari e in altri contesti extrafamiliari, arrivando – nel caso delle nuove generazioni italiane – ad attenuare o addirittura trasformare a proprio favore gli eventi discriminatori che si trovano a fronteggiare (Saint-Blancat, Zaltron, 2010, p. 91).

Tuttavia, le ricerche empiriche rivelano che il livello di benessere delle famiglie migranti è di gran lunga inferiore rispetto a quello sperimentato nelle famiglie italiane (Gilardoni, 2008, p. 92). La difficile conciliazione dei tempi lavorativi e familiari, anche alla luce del fatto che spesso gli immigrati si trovano a svolgere professioni che prevedono ritmi particolarmente pressanti e condizioni lavorative socialmente ed economicamente penalizzanti, costringono le famiglie di origine straniera a una non facile ridefinizione dei ruoli e a una profonda riorganizzazione interna; inoltre, non di rado, esse si trovano ad avere poche risorse da spendere nell'educazione dei figli, quindi poco tempo da passare con loro e, di conseguenza, uno scarso controllo sul loro tempo libero (Caneva, 2011b, p. 181). In particolare, dagli studi emerge che gli adolescenti figli di immigrati riferiscono di trascorrere a casa da soli periodi più lunghi rispetto ai coetanei italiani e percepiscono minore cura e protezione a fronte di una maggiore limitazione della propria autonomia. In questi ragazzi si rileva una minore spontaneità nella comunicazione con gli adulti e una minore richiesta di informazioni da parte dei loro genitori in merito alla loro vita sociale e personale (Skoda, 2014, p. 385).

Pertanto, in queste condizioni, a fare la differenza nel non sempre facile processo di inserimento e integrazione dei ragazzi sono una molteplicità di attori esterni alla famiglia – dalla scuola alle realtà religiose, dalle reti etniche ai CAT, dagli amici di famiglia alle società sportive – che insieme possono creare un sistema di riferimento prezioso affinché il ragazzo possa orientarsi nel nuovo contesto (Leonini, 2010, p. 65)<sup>39</sup>. Spesso, però, proprio la famiglia migrante, già di per sé in difficoltà, è caratterizzata dall'assenza di una rete familiare allargata e da una situazione di isolamento sociale: queste condizioni rendono problematico l'incontro con la nuova realtà e non consentono l'apprendimento delle abilità necessarie a relazionarsi con il nuovo contesto. Si verificano facilmente, allora, bassa partecipazione alla vita dei figli, specialmente nell'ambito scolastico, e una forte tendenza alla delega di alcuni compiti educativi, per esempio nei confronti

---

<sup>39</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3, p. 122.

dei Centri di Animazione Territoriale, cui viene affidata in toto la gestione del tempo libero dei figli (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 167).

#### 2.5.1.2.2. *Benessere socioeconomico*

Profondamente connesso a questo aspetto è il livello di benessere socioeconomico della famiglia. Il basso status socioeconomico che spesso contraddistingue la famiglia immigrata<sup>40</sup> si traduce, innanzitutto, in condizioni abitative non ottimali (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 164) e nell'impossibilità di procurare ai ragazzi un aiuto scolastico adeguato o la partecipazione ad attività ricreative (Caneva, 2011b, p. 181), condizioni che hanno un peso decisivo nell'investimento formativo in favore dei ragazzi (Leonini, Rebughini, 2010, p. 10).

Interessante, a questo proposito, è notare che la solitudine pomeridiana dei figli degli immigrati venga riscontrata anche negli adolescenti appartenenti a famiglie autoctone a basso reddito (Scales, Gibbons, 1996, p. 379); ciò è l'ulteriore conferma del fatto che, per molti aspetti, lo *status* di immigrato e il basso livello socioeconomico risultino sovrapponibili.

Inoltre, una condizione di indigenza risulta correlata, negli adolescenti, alla presenza di disturbi psicopatologici, a una percezione soggettiva di salute più bassa, nonché a regimi alimentari poveri, minore attività fisica e maggiore utilizzo di tabacco: lo status socioeconomico influisce in maniera notevole sull'accessibilità ai servizi e alle risorse – materiali e psicologiche – indispensabili per mantenere un buono stato di salute (Santinello, 2011b, p. 31).

#### 2.5.1.2.3. *Capitale culturale*

Il capitale culturale dei genitori influisce in modo notevole sui loro percorsi formativi ma, soprattutto, esistenziali. Gli studi hanno da tempo rilevato il ruolo fondamentale che il livello d'istruzione dei genitori riveste nella formazione dei figli, autoctoni o alloctoni che siano (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 26). Nel caso della popolazione immigrata, questa variabile risulta avere un'influenza ancora maggiore sul percorso dei ragazzi, per diversi motivi.

Innanzitutto, il titolo di studio elevato dei genitori è correlato a un consistente investimento, da parte degli stessi, nell'istruzione dei figli, fattore che incide sulla motivazione nonché sulla riuscita scolastica dei ragazzi e, conseguentemente, sulle loro traiettorie sociali (Gilardoni, 2008, p. 97).

In aggiunta, un elevato status familiare può aiutare il ragazzo a rinvigorire la sua autostima e a sostenerne le ambizioni formative.

---

<sup>40</sup> Cfr. paragrafo 1.2.1, p. 31.

Allo stesso tempo, è stato evidenziato che i genitori più istruiti hanno avuto modo di ampliare le loro prospettive, quindi presentano un'identità solida, un'elevata capacità di fronteggiare le situazioni più difficili e la competenza per cogliere adeguatamente le opportunità (Portes, 2010, p. 50). Nella famiglia migrante, questa risulta essere un'abilità decisiva: infatti, se lo scontro generazionale è un processo fondamentale in ogni famiglia in quanto garantisce la trasmissione nonché la trasformazione delle culture (Zoletto, 2012a, p. 62), questa dinamica risulta molto amplificata nelle situazioni di migrazione. Ciò avviene soprattutto perché il confronto con modelli educativi occidentali crea disorientamento nei genitori immigrati e, di conseguenza, ne indebolisce l'autorità e il ruolo di guida consolidati e indiscutibili nella loro tradizione culturale (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 166). Pertanto, si verifica facilmente quello che gli studiosi chiamano "dissonanza generazionale" (Zhou, 1997, p. 995) o "culturale" (Granata, 2011, p. 103), ovvero un divario di acculturazione tra figli e genitori, con conseguente diversità nella visione del mondo e nelle aspettative reciproche. Come confermano gli studi, generalmente i figli degli immigrati apprendono più facilmente, rispetto ai genitori, i contenuti della nuova cultura senza che questo implichi necessariamente una perdita del legame con la cultura d'origine (Regalia, Giuliani, 2014, p. 161): sorprendenti sono l'abilità con cui essi passano dal 'fuori' dell'appartenenza sociale al 'dentro' dell'ambiente familiare e la capacità di operare continuamente una traduzione tra universi culturali collocata simbolicamente – ma anche concretamente – "sulla soglia di casa" (Granata, 2015, p. 57). Questa competenza interculturale non è detto che venga padroneggiata altrettanto bene dai genitori, perciò, nel momento in cui questi ultimi non sono in grado di accoglierla come risorsa nei figli, si crea un problema. A questo proposito, le ricerche rivelano che, in genere, genitori con un maggiore capitale culturale sanno incoraggiare l'autonomia dei ragazzi e sostenerne la doppia appartenenza senza costringerli a scelte dolorose e poco fruttuose (Spanò, 2010, p. 237). Quando i genitori riescono in questo compito, "accettando la sfida di accogliere l'inevitabile 'parte straniera' che è propria di ogni figlio e che la migrazione amplifica" (Regalia, Giuliani, 2014, p. 161), si pongono i presupposti per una modalità di acculturazione vincente, in cui sia genitori sia figli rimangono legati alla cultura delle origini e rispondono ad obblighi reciproci, correlati a un buon livello di benessere individuale e familiare. Se ciò non accade, possono verificarsi fenomeni tra loro opposti, ma comunque pericolosi: da un lato, il ritorno alle origini e la radicalizzazione del legame con la propria cultura di appartenenza (Regalia, Giuliani, 2014, p. 162); dall'altro, la perdita dei riferimenti culturali originari con il conseguente abbandono, da parte dei figli, della lingua madre e della comunità etnica di riferimento, scelte che possono compromettere anche seriamente il legame familiare e aprire a situazioni di conflitto intergenerazionale (Gilardoni, 2008, p. 206).

Un fenomeno connesso al capitale culturale dei genitori, e quindi alla dissonanza generazionale tra loro e i figli, è quello della *parentificazione*. La migrazione o il ricongiungimento della famiglia chiede agli adulti, una volta giunti nella società ospitante, di compiere un processo di risocializzazione in cui i figli hanno un ruolo fondamentale (Marra, 2012, p. 119). I genitori migranti, a causa dell'età che avevano quando sono giunti in Italia e dei ritmi serrati che non consentono loro di studiare o coltivare relazioni o interessi al di fuori del lavoro, si trovano spesso ad avere difficoltà linguistiche notevoli, nonché una scarsa conoscenza del contesto ospitante (Favaro, 2002, p. 29). I figli, invece, essendo maggiormente a contatto con il contesto di accoglienza attraverso la scuola, i pari e i contesti extra-scolastici, sperimentano un processo di acculturazione molto più veloce rispetto ai genitori. Di conseguenza, vengono incaricati di svolgere una *funzione integrativa* decisiva nei loro confronti (Agostinetto, 2008, p. 67), ovvero di fare da ponte tra la famiglia e il contesto sociale in cui essa vive. Talvolta, però, questa dinamica conduce a un rovesciamento di ruoli che gli studiosi definiscono *parentificazione*. Essa si verifica quando i figli vengono investiti di responsabilità che sono tipiche del ruolo adulto. Innanzitutto, il figlio diventa mediatore, linguistico e culturale, tra la famiglia e il mondo esterno, quindi scuola, contesti sanitari, istituzioni locali, banche, centri per l'impiego: a questo proposito, le ricerche ci dicono che i figli degli immigrati si occupano molto di più, rispetto agli italiani, del disbrigo di pratiche burocratiche per i genitori (Marra, 2012, p. 125). Inoltre, tra gli adolescenti figli di immigrati è molto più spiccato il senso di lealtà e responsabilità verso i genitori rispetto agli autoctoni: gli studi empirici sulle famiglie migranti hanno messo in luce il ruolo di sostegno che i figli adolescenti rivestono per l'intero nucleo, traducendosi in accudimento verso i fratelli più piccoli e aiuto nelle faccende domestiche (Marra, 2012, p. 121). Questo, se da una parte è correlato a un maggior grado di benessere e autostima (Gilardoni, 2008, p. 113) oltre che a un aumento della percezione di autoefficacia, all'apprendimento di nuove abilità e allo sviluppo di una certa maturità, dall'altra può comportare effetti negativi sia sul piano individuale (maggiori livelli di stress e ansia) che familiare, ovvero rovesciamento dei ruoli e indebolimento dell'autorità genitoriale, e aumento della conflittualità intrafamiliare (Regalia, Giuliani, 2014, p. 169). In particolare, si è visto che la parentificazione strumentale – che consiste in azioni a supporto della vita domestica come fare la spesa, aiutare nei compiti i fratellini, sbrigare commissioni – ha in genere effetti positivi a livello di autostima ed autoefficacia dei figli, mentre la parentificazione emozionale – regolazione delle emozioni genitoriali, quindi gestione dei conflitti familiari o del disagio dei genitori – può provocare sofferenza nei figli (Regalia, Giuliani, 2014, p. 169).

In sintesi, le ricerche suggeriscono che il capitale familiare assume un peso decisivo nel percorso di inclusione scelto dal ragazzo di origine straniera: gli studi sull'assimilazione segmentata mostrano

come i ragazzi che intraprendono percorsi di assimilazione verso il basso abbiano genitori poco scolarizzati, impiegati in professioni poco qualificate e isolati socialmente; i ragazzi che, al contrario, scelgono l'acculturazione selettiva sono figli di persone con un elevato capitale sociale e culturale, nonché un buon inserimento nella comunità etnica di riferimento (Colombo, 2010b, pp. XXI-XXII).

In base a quanto finora esposto, si delinea una situazione allarmante di “fragilità educativa dei genitori immigrati” (Regalia, Giuliani, 2014, p. 166). La genitorialità e il rapporto con i figli, infatti, svelano le contraddizioni proprie della vita del migrante, la cui esistenza è perennemente segnata dalla paura: paura della società di accoglienza e di ciò che essa può fare dei propri figli; paura dei propri figli, che sovvertendo dall'interno gli equilibri familiari vengono visti come nemici usciti dal proprio ventre; paura dei connazionali, che controllano e premono sulla famiglia emigrata ergendosi a moralizzatori e conservatori della tradizione (Sayad, 1991, p. 252). È evidente, quindi, che la migrazione rende ancora più difficoltosi alcuni passaggi chiave del ciclo di vita familiare, di cui fa certamente parte l'adolescenza dei figli: come è già stato detto, gli adolescenti immigrati sperimentano una maggiore difficoltà, rispetto ai coetanei autoctoni, nel trovare la loro strada, con una fase “di ricerca e di esplorazione identitaria [...] più instabile e confusa” (Regalia, Giuliani, 2014, p. 168). Se i genitori non possiedono un capitale sociale, economico e culturale abbastanza solido per affrontare questa fase così delicata, è probabile che il processo di crescita dei figli si riveli ancora più burrascoso.

### **2.5.1.3. Gli adulti significativi e la famiglia degli adolescenti**

L'effetto integrato di genitori e adulti di riferimento sullo sviluppo degli adolescenti non è ancora stato studiato in modo approfondito (Bowers *et alii*, 2014, p. 898). Tuttavia, si è notato che le relazioni con adulti che non siano i genitori migliora i rapporti con i genitori stessi in termini di comunicazione, vicinanza e fiducia. Questi miglioramenti, a loro volta, comportano cambiamenti positivi in diversi ambiti della vita dell'adolescente come quello scolastico e il senso di autostima (Rhodes, 2006, p. 699).

La probabilità di instaurare relazioni con figure adulte viene, a sua volta, influenzata dallo stile genitoriale. In questo senso, le ricerche indicano che gli adolescenti i quali riportano un maggior calore genitoriale e dichiarano di avere genitori autorevoli sono anche quelli maggiormente predisposti a instaurare relazioni con figure adulte al di fuori della famiglia (Scales, Gibbons, 1996, p. 376; Bowers *et alii*, 2014, p. 897). In questo caso, gli adulti di riferimento rappresentano una risorsa complementare connotata in modo più strumentale che affettivo (Darling *et alii*, 2003, p.

360), in cui l'aspetto preponderante per il ragazzo sono le attività svolte insieme con le competenze e la criticità di pensiero acquisite grazie ad esse, rispetto agli aspetti emotivi (Rhodes, 2006, p. 696). Di contro, nel caso di contesti familiari particolarmente vulnerabili, è meno probabile che si instauri una relazione di questo genere (Bowers *et alii*, 2014, p. 915): ad esempio, le ricerche segnalano che gli adolescenti provenienti da famiglie con reddito basso hanno pochi contatti con adulti che possano rivestire un ruolo positivo nella loro vita (Rhodes, 2006, p. 695).

All'interno di questo quadro, le famiglie immigrate si collocano nella situazione di maggior vulnerabilità. In genere, nel Paese d'origine i genitori possono contare in modo massiccio su "comunità di appartenenza con cui c'è uno scambio di significati culturali, religiosi, simbolici che nutre e fortifica le relazioni intrafamiliari" (Milani, 2010, p. 264): raramente, i genitori sono soli ad affrontare la loro avventura educativa; al contrario, hanno il sostegno di varie figure come nonni, zii, cugini o vicini di casa che, in varie forme, li aiutano in questo compito. Una volta nel contesto di accoglienza, però, questa rete viene meno e, pertanto, si rende necessario trovare altre forme di supporto, una delle quali potrebbe essere, appunto, la relazione con adulti esterni alla famiglia. Tuttavia, sembra che quest'operazione non sia così semplice: secondo gli studi sul capitale sociale familiare esterno, le famiglie straniere sono decisamente più isolate, rispetto a quelle italiane, dal punto di vista delle relazioni con i vicini e gli altri membri della famiglia (Gilardoni, 2008, p. 104). Sulla stessa linea, altre ricerche sulle nuove generazioni segnalano una carenza diffusa di figure educative di riferimento nelle loro vite (Ricucci, 2010b, p. 48).

In sintesi, sono proprio i ragazzi che avrebbero più bisogno di queste relazioni coloro che con meno probabilità ne possono beneficiare (Erickson, 2008, p. 12). Proprio nel caso dei figli degli immigrati, infatti, gli adulti esterni alla famiglia, quando presenti, assumono una funzione decisiva in quanto suppliscono a tutta una serie di carenze che i genitori, per mancanza di tempo o di strumenti, non riescono a colmare. Le ricerche hanno rivelato che sono proprio i ragazzi con famiglie assenti, non coinvolte o non abbastanza forti a beneficiare in modo particolare delle relazioni con figure educative non genitoriali (Hamilton, Hamilton, 2004, p. 424): in questi casi, gli adulti esterni alla famiglia possono rappresentare una risorsa compensativa di particolare importanza (Bowers *et alii*, 2014, p. 900), specialmente sotto l'aspetto emotivo (Darling *et alii*, 2003, p. 364). Innanzitutto, essi possono andare a riempire gli spazi che i genitori immigrati lasciano scoperti nella vita dei figli a causa dei loro impegni di lavoro (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 46). In secondo luogo, possono fornire consigli o procurare conoscenze che i genitori svantaggiati socialmente non possiedono (Chang *et alii*, 2010, p. 3). In particolare, si è rilevato che "un mentore biculturale può costituire un ponte tra la vecchia e la nuova cultura. Un mentore acculturato può agire come fonte di informazione sulle nuove regole culturali e sugli impegni che

ne derivano” (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 46), favorendo in questo modo il processo di acculturazione del giovane. Inoltre, i giovani che hanno sperimentato legami insoddisfacenti o conflittuali con i genitori sono portati ad instaurare con i loro adulti di fiducia relazioni più intense che consentano loro di soddisfare i loro bisogni emotivi (Rhodes, 2006, p. 696). Soprattutto nel caso di profili genitoriali molto autoritari, si rileva l'importanza, per l'adolescente, di avere un adulto con cui poter parlare dei propri problemi (Bowers *et alii*, 2014, p. 913). La comunicazione, infatti, è un processo centrale in adolescenza: a modalità comunicative aperte – caratterizzate da messaggi chiari e congrui, empatia, sostegno e assenza di squalifica – sono associati minori comportamenti a rischio e disturbi depressivi e ansiosi (Cicognani, 2012b, p. 112); di contro, la comunicazione problematica, che spesso caratterizza il rapporto con i genitori, provoca chiusura, evitamento, falsificazione dei messaggi. Infine, figure diverse da quelle genitoriali possono rappresentare modelli alternativi rispetto ai genitori, andando a incidere anche sulla formazione dell'identità dei ragazzi (Rhodes, 2006, p. 695).

Un'ultima precisazione riguarda il delicatissimo rapporto tra genitori immigrati e adulti autoctoni che rivestono un ruolo di fiducia per i loro figli. In merito a questo, la letteratura ha recentemente evidenziato come le figure adulte che vengono investite di un ruolo educativo rispetto a un adolescente di origine straniera debbano tener conto con gran delicatezza della sua situazione familiare, soprattutto in merito al *gap* di acculturazione che, quasi sempre, contraddistingue il suo rapporto con i propri genitori: l'adulto di riferimento deve, da una parte, porre particolare attenzione a non esacerbare il conflitto culturale intrafamiliare, rassicurando i genitori sul fatto che i loro valori e le loro pratiche culturali non vengono in alcun modo messi in pericolo dalla propria figura; dall'altra, aiutare il ragazzo a guardare con orgoglio la propria storia familiare – quindi le proprie origini – per promuovere in lui un senso identitario positivo (Birman, Morland, 2014, pp. 365-366).

## **2.5.2. La scuola**

### **2.5.2.1. L'importanza della scuola**

La letteratura è concorde nel definire la scuola un ambiente di vita fondamentale per qualunque adolescente: essa, infatti, “rappresenta la prima e più importante esperienza di vita sociale extra-familiare” (Bertolini, 1996b, p. 28). Questo si verifica almeno – talvolta soltanto – negli intenti: molti pedagogisti si trovano d'accordo nel considerarla “l'esperienza nella quale, più che in ogni altra, si verifica la discordanza tra gli obiettivi auspicati e dichiarati e gli obiettivi effettivamente

praticati e raggiunti” (Tramma, 2003, p. 32). Eppure, essa risulta essere un’imprescindibile esperienza educativa “perché consente (nel bene e nel male) l’incontro con figure adulte significative” (Tramma, 2003, p. 33) e propone all’adolescente un ordine che può venire accettato o rifiutato, stimolandone la crescita attraverso il conflitto e la presa di posizione. Forse proprio per questo suo rilievo nella vita dei ragazzi, la scuola italiana, negli anni, è stata vittima di un processo di delega, da parte delle altre istituzioni educative, che l’ha interpretata come una “agenzia formativa pressoché unica, ampliandone a dismisura le dimensioni e le incombenze” (Toffano Martini, 2007, p. 107).

Questa tendenza è particolarmente evidente nel caso dei ragazzi di origine straniera. In effetti, per la maggior parte dei bambini e degli adolescenti immigrati (o figli di immigrati), la scuola è il contesto principale di integrazione, in quanto luogo di amicizie e incontro tra culture nonché fonte di apprendimenti, conoscenze e abilità (Ravecca, 2012, p. 36). Inoltre, è nella scuola che il percorso migratorio proprio o dei genitori può venire riformulato, dando spazio a possibilità di riscatto sociale e maggiore uguaglianza rispetto agli autoctoni (Queirolo Palmas, 2006, p. 78). Perciò, la scuola è considerata uno dei contesti più significativi nella vita dei figli degli immigrati. Non a caso, è proprio in ambito scolastico che si è fatta sentire, all’inizio del fenomeno migratorio, l’esigenza di ridefinire strategie e azioni atte a includere la nuova componente demografica nella scuola e, di conseguenza, nella società (Caneva, 2011b, p. 244).

### **2.5.2.2. Il disagio scolastico**

La scuola dovrebbe, sempre e comunque, “rappresentare per gli alunni una possibilità di esperienza sociale autentica” (Bertolini, 1996b, p. 29), fatta di spirito critico, partecipazione libera e consapevole, collaborazione e comprensione interpersonale. Spesso, invece, diventa luogo di passività, coercizione, obbedienza coatta, stigmatizzazione e rifiuto. Se questo vale trasversalmente alle categorizzazioni etniche, di genere, sociali ed economiche, non si può negare che assuma un significato particolarmente pregnante per i ragazzi di origine straniera.

Nel caso delle nuove generazioni italiane, le vulnerabilità formative sono reali. L’indagine PISA (Programme for International Student Assessment) ha quantificato questo svantaggio in una ventina di paesi differenti, mostrando come i giovani di origine straniera siano notevolmente più indietro nell’apprendimento scolastico rispetto ai coetanei autoctoni (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, pp. 39-40; Santagati, 2016, p. 130)<sup>41</sup>. I dati italiani confermano in modo allarmante questa tendenza: nella scuola secondaria di I grado gli studenti di cittadinanza non italiana in ritardo scolastico sono il

---

<sup>41</sup> Per un approfondimento si rimanda a <https://www.oecd.org/pisa/>.

47,9% (rispetto all'8,5% degli italiani) e il 70,6% nella secondaria di II (contro il 25,1% degli autoctoni). A questo si aggiungano i frequenti casi di abbandono scolastico: si calcola, infatti, che mentre fino ai sedici anni i tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani, aggirandosi intorno al 90-100%, a diciassette e diciotto anni di età il tasso di scolarità dei ragazzi di origine straniera diminuisce fino al 64,8%, rispetto all'80,9% dei coetanei autoctoni (MIUR, 2018, p. 8). Inoltre, è ormai noto come i figli degli immigrati si orientino prevalentemente verso istituti professionali e tecnici, trascurando i licei: le statistiche riguardanti l'A.S. 2016/2017 mostrano che la percentuale di coloro che scelgono il liceo è del 4,1% mentre l'8,5% e il 12,5% si orientano, rispettivamente, verso gli istituti tecnici e professionali (MIUR, 2018, p. 43).

Da sempre, le cause di questo svantaggio sono state rintracciate principalmente nelle difficoltà relative all'apprendimento della seconda lingua, le quali, evidentemente, "possono occultare le reali competenze e conoscenze dei giovani immigrati sottoposti a prove scritte o orali" (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, pp. 39-40). Proprio per questo, anche se spesso in maniera intuitiva e inconsapevole, fin da subito gli interventi della scuola italiana si sono concentrati essenzialmente sulla questione dell'apprendimento linguistico (Caneva, 2011b, p. 245).

Tuttavia, nel caso dei ragazzi nati in Italia o arrivati in età prescolare, il fattore linguistico perde qualunque rilevanza. In questo caso, gli studi sono concordi nell'attribuire le cause dello svantaggio scolastico dei ragazzi prevalentemente alle loro famiglie: sia il basso livello socioeconomico dei genitori sia la povertà del loro capitale culturale, infatti, pesano in senso negativo sull'andamento scolastico e sulle scelte formative dei figli. Essi, infatti, specchiandosi nell'immagine dei padri, gravemente svalutata dalle condizioni di integrazione subalterna cui il mercato del lavoro li relega, sentono su di sé il duplice peso dell'inferiorità sociale e della discriminazione etnica e, nel momento in cui provano a sfuggire a questo meccanismo, le condizioni svantaggiose in cui crescono fanno sì che vi ricadano (Ambrosini, 2005, p. 98). In questa dinamica hanno un peso decisivo sia i genitori, spesso poco informati sulle possibilità formative e orientati comunque a percorsi professionalizzanti (Favaro, 2011, p. 25), sia gli insegnanti, che ripongono in questi ragazzi aspettative più basse in nome delle difficoltà economiche familiari e di un (forse) eccessivo istinto di protezione (Favaro, 2011, p. 26). Essi spingono le nuove generazioni a uscire il prima possibile dal circuito scolastico, inducendole a scegliere percorsi professionalizzanti, di conseguenza a entrare precocemente nel mercato del lavoro, finendo nella condizione di integrazione subalterna già vissuta dai genitori e perpetuando, di generazione in generazione, le disuguaglianze formative e, quindi, sociali (Orioles, 2013, p. 102).

Tuttavia, l'aspetto linguistico e il capitale familiare rappresentano soltanto una parte delle sfide che i ragazzi, ricongiunti o nati in Italia da genitori stranieri, si trovano a dover affrontare nel corso degli anni: le questioni identitarie, gli equilibri familiari e la relazione con i pari possono essere fonte di frustrazione, rabbia, impotenza, disagio, andando a incidere spesso anche sul rendimento scolastico (Caneva, 2011b, p. 245). Per l'adolescente, andare male a scuola equivale a non essere riconosciuto all'interno di quell'ambiente, col risultato che il processo di costruzione dell'identità viene portato avanti fuori dal contesto scolastico attraverso "forme esasperate di riconoscimento" offerte in primo luogo dalle aggregazioni devianti (Galimberti, 2007, p. 33).

Per rompere questa catena di disuguaglianza, la scuola dovrebbe iniziare a valorizzare tutti quegli aspetti che, normalmente, non vengono considerati nelle aule, ma che sono strumenti culturali indispensabili per ogni adolescente che si trovi a vivere nella società odierna. Per cominciare, quasi mai, in ambito scolastico, si riflette sul fatto che, per una lingua in cui magari i ragazzi di origine straniera hanno difficoltà, ce ne sono molte altre che padroneggiano perfettamente, distinguendosi per un capitale culturale che la maggior parte dei coetanei autoctoni non possiede. In secondo luogo, occorre ricordare che, agli svantaggi legati alla loro condizione di figli di stranieri, corrispondono altrettante possibilità derivanti proprio dalle loro appartenenze multiple, come ad esempio un capitale interculturale che include la padronanza di diversi codici culturali, la capacità di decentrarsi, sospendere il giudizio e assumere punti di vista diversi dal proprio (Granata, 2015, p. 91), nonché la predisposizione a confrontarsi con contesti altri, un'idea dinamica delle culture e una spiccata attrattiva per la mobilità (Granata, 2015, p. 63). Si tratta di un bagaglio che i figli degli immigrati possiedono naturalmente proprio grazie alle loro origini – tenute in vita *in primis* in famiglia e nella comunità etnica di appartenenza nonché attraverso più o meno brevi soggiorni al Paese dei genitori – e all'esperienza migratoria che, direttamente o attraverso i genitori, hanno vissuto (Granata, 2015, p. 62). Questo capitale, pur non derivando da apprendimenti curricolari, va assolutamente valorizzato se c'è la volontà reale di uscire dalla spirale di esclusione in cui, spesso, le nuove generazioni italiane precipitano, con il relativo spreco di risorse umane che ne consegue.

### **2.5.2.3. La famiglia migrante a scuola**

L'andamento scolastico ha un peso notevole sul futuro professionale dell'adolescente e, di riflesso, sull'intero cammino di integrazione che egli percorrerà (Gilardoni, 2008, p. 117). Quella adolescenziale, infatti, è "l'età in cui nel sistema scolastico si cominciano a differenziare i destini sociali" (Ambrosini, 2006, p. 86): il successo scolastico è predittivo di un buon cammino di integrazione, mentre chi incontra difficoltà sui banchi di scuola ha maggiori probabilità di

incontrarne anche fuori. In questo percorso, a un tempo scolastico e sociale, la famiglia ha un duplice ruolo.

Da una parte, essa costituisce la motivazione principale grazie alla quale i ragazzi portano avanti lo studio: le ricerche mostrano che le famiglie immigrate attribuiscono un valore altissimo alla carriera scolastica dei figli, che interpretano come strumento di mobilità e riscatto sociale; di conseguenza, essi mostrano una maggiore ambizione scolastica rispetto agli autoctoni e si adoperano in ogni modo possibile per garantire ai figli tutto ciò di cui hanno bisogno per portare avanti il loro percorso di studi, in particolare corsi di recupero, a prescindere dal loro livello di istruzione (Marra, 2012, p. 113). I figli, da parte loro, traducono il senso di responsabilità verso i genitori in un maggior impegno nello studio (Gilardoni, 2008, p. 113): essi “avvertono che i genitori hanno fatto dei sacrifici per loro e tale consapevolezza dà luogo ad un concerto di azioni e di atteggiamenti in cui è forte la componente etica dell’obbligo a sdebitarsi. La riuscita scolastica è l’impegno principale che le nuove generazioni sentono di avere nei confronti dei loro genitori” (Regalia, Giuliani, Giuliani, 2014, p. 178). Pertanto, la buona riuscita scolastica dei figli dell’immigrazione è da collegare alla maggiore enfasi valoriale di cui i genitori stranieri caricano la scuola; la loro maggiore motivazione può essere letta, in molti casi, come una forma di riconoscenza verso i sacrifici fatti dai genitori (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 120).

D’altra parte, le ricerche ci dicono che i figli degli immigrati non risultano certo essere dei privilegiati per quel che riguarda il sostegno che la famiglia riesce a fornire loro rispetto al proprio percorso scolastico. Questo avviene a causa di fattori molteplici, che vanno rintracciati principalmente negli svantaggi economici, culturali, sociali e giuridici dei genitori immigrati (Santagati, 2012, p. 48)<sup>42</sup>.

In primo luogo, il livello di istruzione della famiglia conta non poco nel percorso formativo intrapreso dai figli (Ambrosini, 2010, p. 231). Solo il fatto di poter contare sui genitori per l’aiuto nei compiti, ad esempio, è un fattore che incide notevolmente sulla riuscita scolastica (Gilardoni, 2008, p. 138): a questo proposito, le difficoltà linguistiche ed economiche che contraddistinguono frequentemente i genitori immigrati rendono loro molto difficile seguire i più piccoli nei compiti (Marra, 2012, p. 113; Favaro, 2011, p. 26).

In seconda battuta, le difficoltà economiche familiari, con i relativi orari di lavoro estenuanti e le condizioni abitative non ottimali, rendono più difficile ai genitori stranieri sia seguire i figli nei compiti che predisporre in casa spazi appositamente adibiti allo studio dei ragazzi (Marra, 2012, p. 127; Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 45).

---

<sup>42</sup> Cfr. paragrafo 2.5.1.2, pp. 104-109.

Oltre a questo, nella famiglia migrante accade non di rado che la scarsa padronanza, da parte degli adulti, degli strumenti necessari a inserirsi in modo proficuo nella società di accoglienza, unita agli orari di lavoro difficilmente conciliabili con la vita familiare, comportino una bassa partecipazione alla vita dei figli, specialmente nell'ambito scolastico (Ambrosini, 2005, p. 101) nonché una forte tendenza a delegare all'esterno compiti educativi essenziali (Favaro, 2004a, p. 202; Regalia, 2014, p. 167). Ciò costituisce uno svantaggio ulteriore, dato che in letteratura il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica del ragazzo è associato a molti esiti positivi: oltre a promuovere una certa autoregolazione intenzionale (Bowers *et alii*, 2014, p. 899), la collaborazione tra scuola e famiglia comunica al ragazzo una congruenza di fondo tra le due agenzie educative, permettendogli così di trovarvi un solido riferimento in eventuali situazioni di crisi (Cicognani, 2012a, p. 51). Le ricerche dimostrano che l'accordo intersistemico tra famiglia e scuola rappresenta un fattore importantissimo per la salute del ragazzo: l'obiettivo delle due agenzie educative dev'essere la crescita il più possibile armonica dell'individuo, finalizzata a una migliore qualità della vita; tuttavia, è possibile lavorare in questa direzione solo in presenza di "un senso di corresponsabilità che si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità, nonché tramite il riconoscimento del comune ruolo educativo, del supporto reciproco e della formulazione di decisioni condivise." (Manetti *et alii*, 2010, p. 66). Spesso, però, questo non avviene non soltanto a causa dei problemi lavorativi dei genitori, con le relative ricadute logistiche, ma anche per la modalità, a volte tormentata, con cui i genitori migranti si avvicinano agli insegnanti dei figli: le ricerche sul tema hanno evidenziato come "i genitori stranieri tendano talvolta a considerare la scuola come una forma di autorità, potente e distante insieme e si rapportino ad essa con sentimenti ambivalenti di timore e speranza" (Pattaro, 2010, p. 46).

In sintesi, i ragazzi di origine straniera sono troppo spesso condannati a vivere lo stesso svantaggio socioculturale che hanno conosciuto i genitori. Ne è complice la scuola, che pur avendo nella teoria il mandato educativo di essere al servizio del ragazzo e permettergli di realizzare il suo potenziale più alto, nella pratica diventa "agenzia di esclusione di quelli dell'ultima fila' (immigrati, svantaggiati economicamente, socialmente, fisicamente o psicologicamente)" (Portera, 2007, p. 72), perpetuando quelle differenze sociali contro cui invece dovrebbe scagliarsi. Queste disuguaglianze sono sempre state presenti ma oggi si connotano etnicamente: lo scarto, all'interno delle aule scolastiche europee ma soprattutto fuori, nella società, non è più solo quello tra ricchi e poveri, tra figli di professori e figli di operai, ma anche quello tra autoctoni e figli di migranti (Orioles, 2015, p. 140). Seppure quello economico, quello sociale e quello etnico siano svantaggi diversi, oggi tendono sempre più a sovrapporsi tra loro e, contemporaneamente, ad allontanarsi dalla controparte fortunata.

In una scuola come quella italiana, in cui emerge soltanto chi ha alle spalle una famiglia in grado di sostenerlo culturalmente ed economicamente (Dalla Zuanna *et alii*, 2009, p. 132; Favaro, 2011, p. 26), questo costituisce un dato allarmante. Il risultato, emerso dalle ricerche sul campo, è che i ragazzi le cui famiglie sono dotate di un maggiore capitale umano, economico e sociale hanno un rendimento scolastico migliore e sono meno esposti al rischio di condotte devianti (Gilardoni, 2008, p. 62); al contrario, la classe sociale popolare della famiglia ha un peso non indifferente sia sul disagio scolastico dei giovani sia sul loro rifiuto delle regole, che in alcuni casi li porta ad aggregarsi in bande e ad occupare spazi pubblici (Ambrosini, 2005, p. 98). Le ricerche evidenziano che sono ancora poco numerose le scuole che investono in servizi specifici per gli alunni con cittadinanza non italiana; tuttavia, gli insegnanti riescono a raggiungere buoni risultati anche con i mezzi a disposizione e la loro professionalità, unita a buona volontà e ad una spiccata sensibilità interculturale (Santagati, 2012, p. 51).

#### **2.5.2.4. Pari tra i banchi di scuola**

Le ricerche hanno abbondantemente rilevato come la scuola sia il primo contesto di socializzazione tra ragazzi di diverse appartenenze culturali (Maroni, 2010, p. 85), tanto è vero che le nuove generazioni italiane indicano quasi sempre, tra i principali riferimenti amicali, i compagni di scuola, scelta che probabilmente va attribuita alla penuria di amicizie fuori dal contesto scolastico (Orioles, 2013, p. 62; Gilardoni, 2008, p. 145).

Allo stesso tempo, però, gli studi rintracciano una difficoltà generalizzata degli ambienti scolastici a costituire un contesto positivo di socialità interetnica: quella che emerge è, piuttosto, una situazione di segregazione scolastica su base etnica, con conseguenti vissuti di isolamento sociale, soprattutto per i ragazzi arrivati in Italia da meno tempo (Santagati, 2012, p. 54). La scuola, nel momento stesso in cui è “luogo privilegiato per l’integrazione” (Gilardoni, 2008, p. 145) dei figli degli immigrati, diventa anche scenario di emarginazione perpetrata dagli stessi compagni di classe, soprattutto al momento dell’arrivo in Italia. Non è un caso che, molto frequentemente, siano proprio i ragazzi di origine straniera i protagonisti degli episodi di bullismo che oggi si registrano così spesso nelle scuole italiane. I motivi per i quali questi gesti discriminatori vengono agiti e subiti all’interno delle classi sono quasi sempre la scarsa competenza linguistica e la non ancora compiuta interiorizzazione delle norme sociali (Maroni, 2010, p. 87; Caneva, 2011b, p. 159). Le reazioni delle vittime ai comportamenti dei compagni spaziano dal fingere di non esistere, concentrandosi sull’apprendimento e interagendo di preferenza con l’insegnante, all’accettare di viverci come

subalterni ai pari, dall'ottenere il riconoscimento del gruppo coltivando particolari abilità sportive, musicali o intellettuali al lasciarsi andare all'aggressività.

Ancora più preoccupante appare la correlazione, evidenziata in letteratura, tra disagio scolastico ed esclusione ad opera del gruppo classe (Galloni, 2010, p. 94): se i ragazzi di origine straniera sono maggiormente soggetti a difficoltà di apprendimento, essi saranno anche i più discriminati a motivo del loro insuccesso scolastico, oltre che della loro diversità etnica; e se i compagni di classe rappresentano per i figli degli immigrati una delle poche possibilità relazionali, alla loro emarginazione in classe corrisponderà un generale isolamento sociale. Se, poi, si considera che le difficoltà relazionali costituiscono, insieme all'insuccesso scolastico, il principale fattore predittivo della delinquenza (Galloni, 2010, p. 94), risulta evidente la drammaticità delle conseguenze di questa concatenazione di condizioni svantaggiose.

In questo panorama sconcertante, l'appello va indirizzato primariamente agli adulti: che operino a scuola, in famiglia o nella comunità, essi dovrebbero avere come obiettivo educativo primo quello di "educare alla gestione positiva delle relazioni simmetriche, alla padronanza dei comportamenti, all'espressione dell'aggressività nel senso dell'intraprendenza e non nella direzione della violenza distruttiva" (Milan, 2016c, p. 195).

### **2.5.2.5. Insegnanti e ragazzi**

Nell'aprire ogni dibattito sulla scuola, occorrerebbe ricordare come prima cosa che essa è, anzitutto, relazione: "nel momento in cui si insegna non si può non veicolare un messaggio relazionale-affettivo" (Albiero, Matricardi, 2006, p. 106).

Questo significa che, se è vero che i problemi personali ostacolano l'apprendimento scolastico (Galloni, 2010, p. 53), viceversa il benessere a scuola – e in particolare il rapporto con gli insegnanti – influisce sulla salute dei ragazzi (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 43). Infatti, se da un lato un clima scolastico stressante, caratterizzato dalla percezione di pressioni, discriminazioni e dall'assenza di reti di supporto può avere conseguenze gravi sul benessere dell'alunno, dall'altro il contesto formativo può essere fonte di autostima e sostenere il ragazzo nello sviluppo della sua personalità, con un evidente effetto protettivo sul suo benessere (Suárez-Orozco, Carhill, 2011, p. 43). La prima forma di supporto che i professori possono fornire include consigli e informazioni, oltre che uno stimolo all'apprendimento (Scales, Gibbons, 1996, p. 375). Inoltre, gli studi hanno messo in luce come un insegnante empatico possa favorire lo sviluppo psicosociale dei ragazzi, andando a intervenire in diversi ambiti: il rendimento scolastico, con un aumento della motivazione e della qualità dell'apprendimento; lo sviluppo individuale, con ricadute positive sull'autostima e il

consolidarsi di un concetto di sé positivo; la modulazione delle condotte sociali, con una riduzione dei comportamenti aggressivi e la promozione di condotte prosociali (Albiero, Matricardi, 2006, p. 107).

In sostanza, è la *qualità* della relazione intersoggettiva – più che la preparazione tecnica e culturale dell'insegnante – a determinare l'efficacia dell'interazione scolastica (Rossi, 1992, p. 202; Rogers, 1994, p. 88; Franta, 1988, p. 12). Pertanto, uno dei pilastri del rapporto insegnante-alunno deve essere il rispetto della “*centralità della persona*, costitutivamente aperta e comunicativa, e perciò nella centralità *della relazione interpersonale*, a tu per tu, diretta, autentica” (Toffano Martini, 2007, p. 192). A conferma di questo, sta il fatto che la persona che viene trattata con rispetto e benevolenza reagisce con apertura e disponibilità, mentre colui che percepisce rifiuto o disistima non può che ripagare con scontro o finzione (Rossi, 1992, p. 202). In classe, quindi, si rivela necessario un continuo “dinamismo virtuoso tra le dimensioni del *fare/avere* e quelle dell'*essere/incontrare*, in modo che attività, cose, nozioni, prodotti, tecniche s'intersechino fecondamente con processi e relazioni umane, riflessività e disponibilità educativa.” (Toffano Martini, 2007, p. 238). Compito dell'insegnante autentico è quello di “*educarsi educando*” (Stella, 2002, p. 98), rinunciando ad assumere l'atteggiamento arrogante di chi vuole imporre all'altro il proprio punto di vista come se fosse una verità indiscutibile. Libertà di espressione, reciprocità, fiducia e autenticità possono nascere solo “quando il pensiero critico, inquieto, dell'educatore o dell'educatrice si abbandona alla curiosità dell'educando. Se, invece, il pensiero dell'educatore o dell'educatrice elimina, schiaccia, ostacola lo sviluppo del pensiero degli educandi, allora [...] non fa che suscitare, negli educandi su cui incide, un pensiero timido, insincero o a volte puramente ribelle” (Freire, 2014, p. 123). Per promuovere un'atmosfera positiva in classe, occorre favorire instancabilmente la dimensione dialogica in direzione di un legame genuinamente reciproco: in sintesi, è possibile affermare che “una classe felice è una classe in cui bisogni espressi e bisogni attribuiti sono continuamente riesaminati e messi in discussione nel dialogo tra studenti e insegnanti” (Noddings, 2005, p. 251).

Inoltre, va ricordato che, seppur all'interno di un contesto formale qual è la scuola, ogni alunno chiede di essere accolto “non solo nelle sue richieste, nelle sue domande, nelle sue curiosità, nei suoi interessi, ma anche, e soprattutto, nella sua realtà di essere umano, dunque nelle sue più generali esigenze di persona che intende bensì apprendere, ma anche venire compresa e accettata” (Stella, 2002, p. 77). Il professore, perciò, dovrebbe porsi come obiettivo primario la formazione umana dell'alunno e rispondere sempre alle sue istanze con un atteggiamento di fiducia e disponibilità: anche soltanto spiegando pazientemente obiettivi e difficoltà dei compiti proposti, egli può aiutarlo a fare chiarezza sulle sue motivazioni e sui propri bisogni (Rossi, 1992, p. 160).

Specificamente nel caso di una classe multiculturale, è di fondamentale importanza riuscire a promuovere “una *integrazione* reciproca, mettendo al centro il potere della parola” (Cambi, 2001, p. 110), strumento essenziale che permette di conoscersi e riconoscersi per arricchirsi vicendevolmente

Tuttavia, troppe volte questo non accade. Già nel 1959 Maritain ha affermato senza mezzi termini che “se noi consideriamo il modo con cui gli adulti assolvono il loro compito nei confronti dei giovani, in pratica e nella realtà concreta, sembra che il più delle volte i fanciulli siano le vittime degli adulti piuttosto che i beneficiari dei loro buoni servizi” (Maritain, 1985, p. 45). Nella sua prassi educativa la scuola privilegia da sempre l’aspetto cognitivo, come se potesse essere separato da quello emotivo e relazionale: la scuola “è sempre più vissuta come il luogo nel quale la funzione principale se non esclusiva è rappresentata dall’istruzione, ovvero dalla trasmissione del sapere codificato [...] senza che ci si renda pienamente conto dello stretto legame che intercorre tra una tale funzione e gli orientamenti educativi più generali” (Bertolini, 1988, p. 245). In altre parole, pare che “molti insegnanti non pongano fra i loro scopi quello di stimolar la maturazione della personalità degli allievi” (Rogers, 1994, p. 68) e sembrano non rendersi conto di essere “prima di tutto in una comunicazione esistenziale” (Iori, 1988, p. 158) al servizio della formazione umana, prima che scolastica, dei loro alunni. Da questa mancanza di consapevolezza, troppo diffusa tra gli insegnanti, consegue che, all’interno del contesto scolastico, si preferisce investire in una semplice trasmissione di informazioni, escludendo o comunque cercando di arginare la partecipazione personale, considerata come un disturbo emotivo dannoso per la razionalità su cui poggia la programmazione scolastica (Rossi, 1992, p. 129).

Quasi nulla sembra essere cambiato dal tempo in cui venivano fatte queste riflessioni. Se guardiamo alle ricerche svolte in merito, vediamo che “molto spesso gli studenti dichiarano che i propri insegnanti, seppur culturalmente preparati per l’insegnamento disciplinare che esercitano, dimostrano invece carenze quando si tratta di stabilire relazioni con gli studenti” (Pasqualini, 2005, p. 116). Il concetto, che i pedagogisti ripetono da decenni, ovvero che “l’insegnamento delle *informazioni* deve subordinarsi al progetto della *formazione* dell’altro” (Stella, 2002, p. 78) non sembra trovare accoglimento tra il corpo insegnante. Ancora oggi, “dalla scuola vengono espulse tutte quelle dimensioni che sfuggono alla calcolabilità”, quindi creatività, emozioni, desideri, gioie e dolori, seppure siano proprio questi i veri protagonisti nella crescita dei ragazzi (Galimberti, 2007, p. 35). “Troppo spesso tra i banchi le pulsioni vitali degli allievi, le loro energie disordinate e i loro slanci utopici sono mortificati e costretti al silenzio” (Frabboni, 2005, p. 22) Troppe volte, agli adolescenti irrequieti “la scuola si offre con quel volto irresponsabile di chi si tiene fuori dai problemi connessi ai processi di crescita e, limitando consapevolmente il suo spazio operativo,

manifesta quella falsa innocenza che l'oggettività del trattamento (profitto-giudizio) è sempre disposta a concedere a chi non si prende cura della soggettività dei giovani, perché mettervi le mani non garantisce di poterle tirar fuori davvero pulite e disinfettate" (Galimberti, 2007, p. 39). È ormai assodato che, per il processo di formazione del Sé, occorrono una sana autostima e un'autoaccettazione di quelli che sono i propri limiti; tuttavia, entrambi gli atteggiamenti vengono spesso fraintesi, scambiati per presunzione o rassegnazione o, comunque, ignorati dalla scuola (Galimberti, 2007, p. 31). Si constata ogni giorno che a scuola i ragazzi portano non solo la loro mente ma anche il loro cuore, ovvero la loro sfrenata ricerca interiore, i bisogni genuini spesso urlati, la forza talvolta disordinata con cui cercano di dare una forma alla loro vita; tuttavia, il sapere scolastico, anziché fungere da strumento di crescita umana, diventa lo scopo in nome del quale si livella, o peggio si mortifica, quanto di intenso e profondo c'è in ogni studente. Eppure, la scuola, per essere un'agenzia *realmente* educativa, di fronte a queste manifestazioni, non dovrebbe "comprimere questa forza, ma porsi al suo servizio per consentirle un'espressione più articolata" (Galimberti, 2007, p. 38).

Focalizzandosi, nello specifico, sull'aspetto multiculturale della scuola italiana, va anzitutto evidenziato che sono, in particolare, gli adolescenti con *background* migratorio a beneficiare di un contesto scolastico positivo: una buona integrazione a scuola, infatti, può rappresentare un ponte verso la società di accoglienza e promuovere il senso di appartenenza ad essa; inoltre, negli insegnanti i ragazzi possono trovare una preziosa fonte di sostegno che li aiuta ad affrontare eventi stressanti legati alla loro appartenenza culturale, promuove il loro benessere (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157) e, di conseguenza, fa sì che ottengano risultati scolastici migliori (Cicognani, 2012a, p. 50). Eppure, gli studi dicono che l'avanguardia del Paese a livello legislativo non si accompagna ad una altrettanto avanzata pratica scolastica (Favaro, 2011, p. 23; Portera, 2013, p. 129). Quello che ancora non è consolidato, come pensiero, è che fare educazione interculturale non significa semplicemente vivere il contatto con l'alterità, affrontare l'emergenza alunni stranieri o aggiungere nuove discipline al fine di trasmettere competenze interculturali: richiede, piuttosto, un cambiamento profondo nella cultura scolastica e soprattutto nei pensieri e nei comportamenti degli insegnanti. Agire in direzione interculturale vuol dire, prima di tutto, essere in grado di decentrarsi: sapere, quindi, esercitare empatia, congruenza e accettazione verso i propri studenti (Portera, 2013, p. 132). Senza questo atteggiamento umano alla base di ogni pratica educativa, non c'è didattica interculturale che tenga.

### 2.5.3. La comunità

Si è già detto che l'educatore è chiamato a lavorare sull'integralità della persona, quindi anche sulle dimensioni della comunità sociale nonché del patrimonio culturale e ambientale. Si tratta di un "lavoro educativo sistemico, capace di connettere all'interno di una condivisa progettualità pedagogica varie agenzie educative" (Milan, 2010, p. 78) che lavora sia sulle dimensioni intrapersonali che su quelle interpersonali (Milan, 2002, p. 83).

Per quanto riguarda le famiglie di appartenenza minoritaria, la configurazione del contesto ricevente è tanto rilevante quanto poco scontata: infatti, se al Paese d'origine le famiglie erano sostenute sia educativamente che logisticamente da una fitta rete di persone – dai membri della famiglia allargata agli abitanti del paese, dagli amici alla comunità religiosa – la società di arrivo offre uno scenario completamente diverso (Ambrosini, 2005, p. 101), soprattutto se ci si riferisce – come nel caso di questa ricerca – a un contesto cittadino. La famiglia immigrata si trova, dunque, a cercare i propri riferimenti tra realtà che sono percepite, la maggior parte delle volte, come distanti per questioni affettive, culturali, religiose, educative, economiche. Eppure non mancano, fortunatamente, casi in cui famiglia e agenzie educative collaborano in armonia, ricercando instancabilmente quella continuità educativa che è requisito imprescindibile per garantire ai ragazzi un percorso proficuo.

In altre parole, l'educazione interculturale ha bisogno di una "città educante" (Zoletto, 2010, p. 15), ossia di una varietà di contesti che interagiscano tra loro in modo sinergico per offrire ai ragazzi "un ambiente nel quale potersi riconoscere" (Errani, 1991, p. 107): un luogo positivo, sia per quel che riguarda l'apprendimento sia per l'aspetto relazionale. Perciò, si rende indispensabile lavorare in tutti quei contesti, anche non formali e informali, in cui sia possibile valorizzare le esperienze e le appartenenze di tutti, autoctoni e non (Zoletto, 2010, p. 136). Se è vero che l'esperienza quotidiana di ogni persona all'interno del proprio contesto è segnata da vissuti tanto di appartenenza quanto di conflitto (Bramanti, 2011, p. 39), uno dei compiti prioritari dell'educatore diventa quello di creare un contesto accogliente, in grado di trasformare tensioni potenzialmente pericolose in dinamismi vitali (Rossi, 1992, pp. 176-177) e "sostenere una cooperazione fra persone che coevolvono, ciascuna con una propria originale identità" (Errani, 1991, p. 108). Solo così sarà possibile generare quel "bene relazionale" (Galeotti, Tomisich, 2011, p. 144) fatto di condivisione, piena reciprocità e fiducia, che, a sua volta, produce un effetto positivo a livello relazionale sull'intera società.

Tuttavia, per una vera trasformazione non basta il lavoro del singolo, ma diventa indispensabile l'azione dell'intero ambiente. È necessario, cioè, superare la frammentazione sociale attraverso un lavoro educativo sistemico, per "connettere all'interno di una condivisa progettualità pedagogica varie agenzie educative: famiglia, scuola, associazioni, chiese, istituzioni presenti nel territorio,

volontariato” (Milan, 2012, p. 92). Se l’adolescente può essere visto metaforicamente come un acrobata<sup>43</sup>, il territorio deve fungergli da rete di sicurezza (Milan, 2016c, p. 206) e, quindi, cercare in tutti i modi di prevenirne e proteggerne la caduta grazie alla “sinergia di quanti, in vario modo, chiamati al trasversale esercizio delle responsabilità educative, agiscono nei territori, dovunque, con responsabilità e sensibilità pedagogica” (Milan, 2016b, p. 43).

### **2.5.3.1. Il quartiere**

#### *2.5.3.1.1. La dimensione fisica*

Gli studi che si sono occupati delle ripercussioni che il luogo di insediamento ha sull’adattamento dei figli degli immigrati sono di matrice principalmente americana e, quindi, si riferiscono a situazioni abitative quasi mai paragonabili al contesto italiano. In Italia, infatti, non si sono formati quei ghetti urbani che caratterizzano le periferie statunitensi o europee. Esistono, tuttavia, delle aggregazioni di popolazioni immigrate, soprattutto in quartieri degradati di periferia, caratterizzati da un’alta concentrazione di ragazzi di origine straniera nelle scuole e sacche di emarginazione che preoccupano fortemente gli autoctoni, inducendoli spesso a trasferirsi altrove (Ambrosini, 2004, p. 8). Pertanto, gli studi americani possono offrire anche al contesto italiano spunti molto interessanti al fine di indagare il legame tra povertà, segregazione, discriminazione e benessere delle nuove generazioni italiane adolescenti.

L’influenza degli ambienti sul comportamento delle persone ha cominciato a essere approfondita a partire dagli anni Sessanta, nell’ambito della psicologia ambientale. Negli anni successivi, grazie all’affermarsi della teoria ecologica di Bronfenbrenner, si è indagato come le caratteristiche delle comunità, in particolare dei quartieri, vadano a incidere sullo sviluppo dei suoi abitanti (Vieno *et alii*, 2002, pp. 103-104), in particolare sul benessere adolescenziale.

Di particolare rilevanza è la teoria, messa a punto nel Nord America a fine anni Novanta, nota come “effetto concentrazione” (Santinello, Vieno, 2012, p. 187), secondo cui i segmenti più svantaggiati della popolazione si concentrerebbero in alcune zone, facendo aumentare la povertà complessiva del quartiere. Come già detto poche righe sopra, in Italia lo sviluppo di aree abitative deprivate, caratterizzate da segregazione etnica ed economica, si è verificato soprattutto in seguito all’aumento della popolazione immigrata: la rapidità del fenomeno e la scarsa abitudine alla convivenza multietnica hanno fatto sì che i gruppi minoritari si concentrassero in zone economicamente svantaggiate, catalizzandovi una serie di problematiche, che a loro volta hanno aumentato la

---

<sup>43</sup> Cfr. paragrafo 1.2.1, p. 30.

concentrazione di fattori negativi, fino a creare vere e proprie zone abbandonate alle azioni devianti di alcuni gruppi. Questo ha fatto in modo di creare “una forte ineguaglianza sociale legata all’etnia di appartenenza evidenziata dalla concentrazione ecologica tra indicatori di livello socio-economico e segregazione razziale” (Santinello, Vieno, 2012, p. 188). È chiaro, a questo punto, che gli svantaggi derivanti da questa situazione riguardano primariamente i figli degli immigrati.

Pur operando in modo indiretto sui residenti, le disparità socio economiche a livello di quartiere ne condizionano pesantemente il benessere attraverso i meccanismi che seguono. Innanzitutto, l’accesso alle risorse istituzionali – quali attività culturali (biblioteche, musei, programmi di alfabetizzazione), attività ricreative e sociali (parchi, sport, arte e teatro), cura dell’infanzia, scuole, assistenza sanitaria, opportunità occupazionali – è fortemente vincolato al reddito (Leventhal, Brooks-Gunn, 2003, p. 211). Inoltre, le ricerche mostrano che il capitale sociale comunitario, ovvero l’“insieme di relazioni sociali formali e di legami informali di una specifica area geografica” (Santinello, Vieno, 2012, p. 190), influenza potentemente il benessere adolescenziale di chi vive in un determinato contesto. Infine, fondamentali per la crescita dei ragazzi e la stabilità delle famiglie sono la coesione sociale, l’identità e il senso di comunità, nonché l’efficacia collettiva, ovvero la “mutua fiducia che tutti i componenti della comunità agiscano per il bene comune e che ogni singolo possa partecipare e incidere con le proprie azioni sui processi di funzionamento della stessa” (Santinello, Vieno, 2012, p. 192). Se mancano questi ingredienti, l’esposizione dell’adolescente al quartiere può comportare rischi apparentemente marginali ma importanti: innanzitutto, il permissivismo diffuso fa sì che i ragazzi percepiscano la devianza come qualcosa di tollerabile; inoltre, la diminuzione del sentimento di sicurezza porta le famiglie a chiudersi e a farsi carico privatamente del problema; infine, povertà, insicurezza e mancanza di relazioni sociali minano la relazione di sostegno e fiducia tra genitori e figli, facilitando così l’insorgere di problemi comportamentali (Santinello, Vieno, 2012, p. 193).

Sul piano delle evidenze empiriche, è stato messo in luce che il livello socioeconomico della famiglia e le caratteristiche del contesto ambientale di vita rivestono un ruolo importante nel processo di elaborazione identitaria e integrazione (Skoda, 2014, p. 397). Si è visto, infatti, che, spesso, l’alto tasso di povertà e la residenza in quartieri altamente segregati contraddistinti da violenza, attività di bande e commercio di droga vanno di pari passo (Suárez-Orozco, Carhill, pp. 41-42). Sono molte, a questo proposito, le ricerche che hanno esplorato la correlazione tra il livello socioeconomico dei quartieri e, ad esempio, il tasso di delinquenza, l’abuso di sostanze, il successo scolastico (Vieno *et alii*, 2002, pp. 103-104). Studi americani hanno rilevato che un alto status socioeconomico (SES) del vicinato è associato positivamente ai risultati scolastici e al successo dei

giovani, mentre un SES basso è associato negativamente al loro benessere emozionale e sociale (Leventhal, Brooks- Gunn, 2003, p. 210).

Inoltre, già dagli anni Ottanta, le scienze sociologiche, psicologiche e dell'educazione hanno evidenziato l'esigenza di leggere gli spazi urbani non soltanto dal punto di vista fisico ma anche nei loro significati sociali e culturali (Guerra, 1991, p. 13). Si è parlato della città come "*luogo di diseducazione*" (Guerra, 1991, p. 10) in quanto promuove la disuguaglianza tra 'larghi' e 'stretti' (Guerra, 1991, p. 13), tra 'integrati' e 'marginali' (Guerra, 1991, p. 13) non soltanto a livello di abitazione privata ma anche, e soprattutto, nell'articolazione degli spazi pubblici e dei servizi. Alla base di questa considerazione sta la riflessione pedagogica secondo la quale "la città è *comunque* un *oggetto educativo*" (Bertolini, 1996b, p. 149): ciò significa che, per una persona, vivere in un luogo piuttosto che in un altro non è affatto privo di conseguenze, né per la vita presente né a livello di orientamento esistenziale futuro.

Bertolini individua nelle città, soprattutto in quelle grandi, un potenziale educativo di segno negativo: si riferisce alle condizioni di isolamento e anonimato in cui le persone vivono, ma anche all'espropriazione di spazio di cui sono vittime gli adolescenti: oltre a numerosi divieti nelle aree condominiali, i ragazzi incontrano restrizioni di ogni tipo anche nei parchi pubblici (Bertolini, 1996b, p. 150). In sostanza, gli spazi urbani sono "quasi completamente monopolizzati dagli adulti" (Zoletto, 2012a, p. 77), che ne precludono qualsiasi uso spontaneo ai giovani. Questo, se da un parte comporta la perdita di quell'allenamento alla libertà e all'autonomia di cui in adolescenza si ha così bisogno (Bertolini, 1996b, p. 150), dall'altra priva i ragazzi di luoghi pubblici in cui poter "sperimentare appartenenze comuni al di là delle diverse provenienze e dei pregiudizi reciproci" (Zoletto, 2012a, p. 76). In una situazione simile, viene meno anche la possibilità che si inneschino relazioni durature e costruttive tra ragazzi e adulti positivi, quando invece gli studi considerano gli ambienti dedicati alla conoscenza reciproca un ingrediente fondamentale che il contesto può offrire alla crescita positiva del singolo ragazzo (Schwartz *et alii*, 2013, p. 144).

Nell'ottica multiculturale che caratterizza alcune città (come quella presa esame da questo studio), questa situazione può essere letta anche in una prospettiva di lotta per le risorse: gli spazi pubblici di un quartiere, infatti, costituiscono sì risorse materiali, in quanto rappresentano luoghi dove vivere il proprio tempo libero, ma sono soprattutto risorse identitarie, per cui rivendicare il diritto a occupare determinati spazi equivale a rivendicare l'appartenenza a un territorio e la forza della propria identità (Zoletto, 2010, p. 56); lamentarsi del disturbo che i ragazzi arrecano o dei danni che potrebbero fare vuol dire essere infastiditi da una presenza che inquina innanzitutto l'immagine che si ha di casa propria (Zoletto, 2010, p. 166). Il più delle volte, l'unica soluzione che si riesce a trovare è quella di adibire un'area – il più possibile lontana dalle abitazioni – ai giochi rumorosi e

fastidiosi dei ragazzi per garantire agli autoctoni la tranquillità di cui godevano prima dell'invasione dei loro quartieri da parte dei figli dell'immigrazione: in sostanza, vengono create delle riserve in cui proteggere le identità degli uni confinando in ghetti l'esuberanza etnicamente connotata degli altri (Zoletto, 2010, p. 56).

L'alternativa, di fronte a questo panorama sconcertante, è quella di "far riguadagnare [...] al bambino e all'adolescente il possesso della città, pur rispettandola per quello che essa è" (Bertolini, 1996b, p. 156). Da una parte, quindi, si tratta di ricavare degli spazi in cui poter dialogare, incontrarsi e scontrarsi; dall'altra, occorre portare in evidenza, con un'opera di informazione capillare, le opportunità che il territorio offre, affinché non accada che le persone svantaggiate, che ne avrebbero più bisogno, siano anche quelle che vengono tagliate fuori dai servizi che la città, effettivamente, mette a disposizione (Bertolini, 1996b, p. 156). Alla base di questa azione, come sempre, va posto un atteggiamento personale di accoglienza all'altro: lasciare spazi di gioco all'altro significa, infatti, fargli spazio dentro di sé prima che nell'area concreta del quartiere (Zoletto, 2010, p. 165).

#### 2.5.3.1.2. *La dimensione relazionale*

Quella attuale è un'epoca di estrema apertura ai luoghi più lontani nel mondo e, parallelamente, di altrettanto estrema chiusura nei confronti del prossimo, ovvero di chi è più vicino. Soprattutto quando chi è lontano, e quindi diverso, si fa improvvisamente vicino, si scatena "quell'iperprotettiva *autoctonia* che, come affermano alcuni studiosi, corrisponde certamente ad un bisogno di appartenenza ma che – irrigidendo la residenza esistenziale entro confini del tutto impermeabili – atrofizza l'identità individuale e culturale e incrementa il sentimento di paura e di aggressività nei riguardi dell'alterità" (Milan, 2015, p.117). È così che da una parte si creano ghetti, dall'altra zone riservate a pochi e vietate ai più: si alzano "paratie culturali, ma ancor prima psicologiche e affettive a partire dai rapporti interpersonali [...] muri neri della paura, del sospetto, del pregiudizio, della stigmatizzazione negativa, dell'interdizione, dell'intolleranza e dell'esplicita violenza" (Milan, 2015, p. 119) entro cui ci si rinchiude, credendo ingenuamente di stare più comodi e sicuri. Il paradosso è che, per quanti muri, regolamenti e dispositivi di sicurezza vengano messi nei quartieri, il senso di insicurezza permane o, addirittura, aumenta. Il concetto che si trova alla base di questa dinamica è tanto semplice da enunciare quanto impegnativo da attuare: "se negli spazi che riempiamo di regole non riusciamo a ricostruire anche *le relazioni* con le persone, continueremo a percepire quegli spazi come insicuri" (Zoletto, 2010, p. 17). Tuttavia, costruire legami implica la volontà di superare la dicotomia noi – loro che induce soltanto a barricarsi nelle

rispettive fobie e insicurezze. Questo diventa possibile solo andando oltre le differenti storie, culture, abitudini e per concentrarsi su ciò che unisce, ossia la comune appartenenza a un contesto (Zoletto, 2010, p. 35). Ciò non significa negare il fatto di avere radici e posizioni sociali diverse, o fingere che esse non abbiano peso nelle interazioni quotidiane, piuttosto vuol dire acquisire uno sguardo nuovo, che privilegi ciò che unisce anziché ciò che separa e cerchi in tutti i modi di sottrarsi alle stigmatizzazioni (Zoletto, 2010, p. 49). La direzione auspicabile è quella di comunità aperte, che non si fondino sull'esclusione di chi viene percepito come straniero perché, fino a quel momento, non ne faceva parte: non si tratta di smettere di sentirsi comunità, bensì di viverla come spazio aperto all'incontro con il diverso (Zoletto, 2010, pp. 163-164).

Per indagare la qualità della vita delle persone all'interno del luogo in cui vivono, è fondamentale considerarne innanzitutto la componente sociale, che include da una parte le risorse cui una persona può accedere grazie alle sue relazioni con i vicini (sostegno sociale), dall'altra le connessioni tra vicini senza che ci sia necessariamente un riferimento al sostegno che potrebbe derivarne (rete sociale). A questo proposito, le ricerche hanno evidenziato la connessione tra rapporti di vicinato positivi e un buon inserimento nel territorio, oltre ad un maggior senso di sicurezza percepita (Prezza, Pacilli, 2002, p. 243): le comunità che presentano una forte coesione sociale possono contare su un maggiore controllo informale e, condividendo alcune norme di base sulla salute, scoraggiano i comportamenti devianti (Santinello, 2011b, p. 31); al contrario, i ragazzi che hanno poche possibilità, sia culturali sia relazionali, all'interno del proprio quartiere, sono maggiormente a rischio di uso di droghe, abbandono scolastico e sessualità precoce (Scales, Gibbons, 1996, p. 382). I contesti deprivati economicamente e socialmente sono quelli che offrono meno anche dal punto di vista degli adulti significativi: per un adolescente è difficile, in una situazione comunitaria caratterizzata da spaccio e uso di droga, criminalità e genitori soli, trovare adulti sani, amorevoli e felici con cui costruire relazioni positive (Scales, Gibbons, 1996, p. 371); spesso, anzi, l'incontro con persone depresse o dalle condotte non esemplari può condizionare negativamente il percorso del ragazzo, facendolo scivolare nella stessa spirale (Chang *et alii*, 2010, p. 2). Al contrario, ricerche americane sottolineano che i ragazzi appartenenti a famiglie con reti di vicinato più forti sono più competenti socialmente, sono a minor rischio depressivo e hanno un miglior rendimento scolastico, soprattutto se hanno modo di osservare stili comunicativi diversi e viene loro offerta la possibilità di trascorrere del tempo con altri adulti facendo attività e visitando luoghi stimolanti (Marshall, 2001, p. 178). In secondo luogo, va considerata la componente affettiva, ovvero l'aiuto reciproco, l'attaccamento al proprio quartiere e il senso di comunità (Prezza, Pacilli, 2002, p. 239). Su questo fronte, gli studi hanno dimostrato come i processi di integrazione conseguano i maggiori risultati nei contesti più ristretti, dove le relazioni tra persone e con le istituzioni sono più immediate

dal momento che non soffrono né dell'anonimato né delle barriere burocratiche e delle distanze istituzionali che, invece, caratterizzano le grandi città (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 159).

In sintesi, i contesti territoriali influenzano “in vario modo la condizione esistenziale dei soggetti, che in tale dimensione dovrebbero trovare ampi spazi per esercitare al meglio le risorse personali” (Milan, 2001, p.12). Le esigenze che, nello specifico, presentano i ragazzi nel tempo della crescita sono quelle di “riuscire a essere riconosciuti nella propria differenza e autonomia e, al contempo, sentirsi a casa, riconoscersi in un luogo, sentire di appartenervi (Granata, Granata, 2012, p. 84). Spesso, invece, nel loro vissuto prevale una pericolosa frantumazione dell'appartenenza (Milan, 2001, p. 41): in questi casi, si può constatare che l’“inconsistenza identitaria del soggetto trova immediata corrispondenza nella più ampia realtà socioculturale” (Milan, 2016a, p. 17). L'adolescenza, infatti, è quella fase della vita in cui dovrebbero ampliarsi le relazioni con adulti e coetanei al di fuori della sfera familiare e dell'ambiente scolastico; spesso, però, questo non avviene, principalmente per l'inadeguatezza degli adulti, che sugli adolescenti hanno aspettative troppo basse o troppo alte, e a causa dell'individualismo generale della società, per cui spesso gli altri vengono percepiti come minaccia piuttosto che come risorsa (Milan, 2001, p. 41).

Invertire questa tendenza sociale significa lavorare per promuovere la formazione di una comunità che incontri e accolga, anziché escludere. “Un territorio è accogliente se riduce i vissuti di estraneità, di ostilità, di insicurezza, ed accresce i luoghi percorribili, riconoscibili, raccontabili. [...] La creazione di occasioni informali e semi-formalizzate di incontro produce quella socialità diffusa che corrisponde ad una genitorialità diffusa in cui la solidarietà si esprime nella responsabilità diffusa” (Iori, 2010, p. 17). In particolare per i figli dell'immigrazione, vivere bene all'interno di un contesto urbano significa poter passare dall'ambiente domestico all'esterno senza vivere esperienze di spaesamento e paura, anzi trovando all'esterno reti e punti di riferimento saldi: se nel Paese d'origine questa era una condizione naturale, il rischio che la migrazione porta con sé è quello di dividersi tra un interno familiare in cui rifugiarsi e un esterno anonimo da cui nascondersi (Granata, Granata, 2012, p. 86). Affinché ciò non accada, il territorio ha un ruolo decisivo nel permettere, accogliere e valorizzare appartenenze e modalità diverse: “una città che aiuta a crescere è una città che valorizza le differenze, che aiuta a ritrovare se stessi e insieme favorisce le comunanze, aiuta a ritrovarsi al di là delle differenze” (Granata, Granata, 2012, p. 84). Affinché quest'immagine di città prenda forma e si concretizzi, c'è bisogno dell'opera instancabile di “persone – dialogo, i cittadini – solidali, che non diventano tali per caso ma per l'opera preziosa e insostituibile dell'educazione, il collante che dà forza e consistenza alla socialità dinamica all'interno delle nostre città e, in ultima analisi, nel nostro mondo multiculturale chiamato a diventare ‘interculturale’” (Milan, 2016a, p.

28). A quel punto, “ la città stessa diventa casa delle identità in dialogo, luogo vitale di luoghi vitali, città interna di cui la persona si sente ospite” (Milan, 2016a, p. 28).

### **2.5.3.2. I pari**

È ormai risaputo che in adolescenza il gruppo dei pari assume un rilievo fondamentale, diventando un punto di riferimento nuovo e diverso rispetto a scuola e famiglia (Aceti, 2010, p. 44). Fare parte di un gruppo di coetanei è così importante perché assolve alcune funzioni chiave nella vita dell'adolescente: educativa, in quanto sede di scambio e confronto in cui mettere alla prova i valori vissuti come unici possibili all'interno della famiglia (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 165); psicologica, perché è nel gruppo amicale che l'adolescente si specchia definendosi in termini di accettazione o rifiuto (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 165); sociale, in quanto i pari aiutano il giovane a sviluppare un primo senso di appartenenza (Aceti, 2010, p. 45). Gli studi segnalano che – in questa fase evolutiva così delicata come, del resto, in tutte le età – avere degli amici è associato positivamente al benessere individuale (Prezza, Principato, 2002, p. 207). Per i ragazzi, l'amicizia si fonda principalmente su lealtà e confidenza, e si rivela importante soprattutto per il sostegno emotivo che è in grado di offrire (Prezza, Principato, 2002, p. 207). Oltre a questi aspetti, avere una persona da cui essere accettati è un elemento essenziale per un sano sviluppo psicosociale, che si riferisce all'integralità della persona, dall'identità personale alle abilità relazionali (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 158).

L'effetto benefico dell'amicizia si rivela ancor più decisivo negli adolescenti di origine straniera, che nei pari trovano un punto d'appoggio imprescindibile in una fase caratterizzata da una confusione identitaria dirompente (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 33). Per loro, gli amici rappresentano un ambito in cui prendere le misure con la propria identità culturale, sperimentando vicinanza e differenze con i ragazzi appartenenti o meno al proprio gruppo etnico (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 158). Inoltre, in letteratura la costruzione di legami amicali forti è considerata una buona strategia di adattamento ed è associata negativamente ai disturbi depressivi (Cicognani, 2012a, p. 50). A questo si collega la funzione protettiva svolta dagli amici contro la discriminazione: le ricerche mostrano come godere di relazioni positive con amici da cui ci si sente sostenuti e compresi aiuti, indipendentemente dalla loro appartenenza culturale, ad affrontare la discriminazione subita in altri ambiti e a sentirsi accolti nella propria diversità (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 164). Infine, per i figli degli immigrati – spesso costretti a passare molto tempo soli in casa a causa dei ritmi lavorativi dei genitori – i momenti di aggregazione, condivisione e confronto

con i pari assumono un'importanza decisiva, tanto che alcuni autori sono arrivati a definirli “un sostituto della famiglia” (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 34).

Accanto a queste funzioni, certamente positive, va ricordato però che “il gruppo è un potenziale a doppia e inversa carica” (Agostinetto, 2012, p. 104). Come messo in evidenza da Portes nel suo celebre studio del 1998, il capitale sociale – e il gruppo dei pari non fa certo eccezione in questo senso – ha tanti risvolti positivi quanti negativi<sup>44</sup>. Nel gruppo si sperimentano le dimensioni dell'affettività, dell'avventura, della solidarietà, della complicità, ma anche della trasgressione e della devianza, in alcune occasioni addirittura della marginalità (Tramma, 2003, p. 32). Nei casi peggiori, si assiste al proliferare delle *gang*, gruppi le cui proposte risultano accattivanti soprattutto per i ragazzi di origine straniera, che in esse trovano soddisfatti quei bisogni di identificazione, appartenenza e riconoscimento il più delle volte ignorati dalla società di accoglienza (Agostinetto, 2012, p. 104; Santerini, 2017, p. 62). In questi casi, è evidente la funzione negativa del capitale sociale sul percorso umano e formativo dell'adolescente: basandosi questi gruppi sullo svantaggio sociale dei membri, in virtù del quale essi si oppongono alla società, ogni loro possibile ambizione verso il successo o percorsi di mobilità ascendente viene scoraggiata (Portes, 1998, p. 17).

Interessante appare anche la questione della differenza tra amicizie intraetniche ed interetniche per quanto riguarda il processo di integrazione delle nuove generazioni. La letteratura ha confermato la correlazione, tutto sommato intuitiva, tra la frequentazione degli adolescenti italiani e la maggior possibilità d'integrazione: si è rilevato, infatti, che i ragazzi i quali possono contare su una rete di amicizie in cui gli autoctoni hanno un posto rilevante siano maggiormente predisposti a percorrere un buon cammino di integrazione all'interno della società ricevente (Orioles, 2015, p. 135). Inoltre, i giovani di origine straniera possono costituire una risorsa importante per gli autoctoni di pari età: facendosi portatori di elementi di differenza nel processo di co – costruzione e significazione della realtà, i figli degli immigrati conducono i compagni verso terreni inesplorati di conoscenza e incontro, andando a stimolarne la sensibilità interculturale (Galloni, 2010, p. 105); così facendo, essi svolgono una preziosa funzione integrativa nei confronti dei coetanei italiani e, di riflesso, della società tutta (Agostinetto, 2008, p. 68). Di contro, nel caso di frequentazioni in maggioranza o addirittura esclusivamente intraetniche, gli studi hanno dimostrato che interagire con coetanei dalla stessa appartenenza culturale contribuisce a sviluppare un'identità etnica solida e pacifica (Orioles, 2013, p. 60); è importante, però, che questo sia dovuto a una ricerca identitaria sana e non rappresenti, come spesso avviene, la conseguenza di difficoltà linguistiche (Orioles, 2015, p. 136) o una reazione alla discriminazione che si ritiene di subire dalla società di accoglienza, percezione che potrebbe indurre a unirsi in gruppi su base etnica con intento oppositivo (Caneva, 2011b, p. 94).

---

<sup>44</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3.1, pp. 50-51.

Nell'indagare la composizione della rete amicale delle nuove generazioni italiane, risultano particolarmente utili gli studi sulle amicizie tra i giovani di origine straniera e gli autoctoni, condotti principalmente nei contesti di lunga tradizione immigratoria, come gli Stati Uniti e il Regno Unito. Essi evidenziano una forte tendenza intraetnica da parte dei ragazzi nella scelta delle proprie amicizie, rilevando inoltre che i legami amicali di tipo interetnico tendono a essere più deboli e a raggiungere un minor grado di intimità rispetto a quelli intraetnici (Martini, 2011, pp. 235-236).

Diverse sono le chiavi di lettura che consentono di interpretare queste tendenze. Innanzitutto, nella scelta degli amici va considerata la propinquità: un'amicizia ha una maggiore probabilità di nascere e svilupparsi tra persone che hanno più occasioni di incontrarsi (Martini, 2011, pp. 238). Ovviamente, la possibilità di fare determinati incontri piuttosto che altri è pesantemente influenzata dallo status socioeconomico nonché dal capitale umano dei genitori: ragazzi che abitano in zone deprivate frequenteranno con più probabilità figli di famiglie svantaggiate come la propria (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 35). In secondo luogo, viene ad avere un certo peso anche l'omofilia: le persone tendono a scegliersi per caratteristiche sociodemografiche come l'età, il sesso e l'origine nazionale (Martini, 2011, pp. 238); per questo, nelle amicizie, gli adolescenti privilegiano l'omogeneità etnica (Ambrosini, 2006, p. 102). Inoltre, lo *status* (che all'interno dei gruppi adolescenziali viene sostituito dal concetto di popolarità) influenza la scelta amicale: la formazione dei gruppi avviene anche in base all'omogeneità sociale, quindi prestando attenzione a scegliere amici che, all'interno della comunità, ricoprono un prestigio non troppo distante dal proprio (Ambrosini, 2006, p. 102; Martini, 2011, p. 238). Infine, un elemento che condiziona le nuove generazioni nella scelta delle amicizie è, senza dubbio, l'età di arrivo e, di conseguenza, la durata della permanenza nella società di accoglienza: è documentato che, quanti più anni di residenza in Italia possono vantare i ragazzi, tanto più le loro amicizie tendono a essere eterogenee (Caneva, 2011b, p. 159); i ragazzi giunti da meno tempo nel contesto di accoglienza, invece, soprattutto a causa delle difficoltà linguistiche preferiscono frequentare i connazionali, con cui riescono a esprimersi più facilmente e a condividere problemi legati all'inserimento nella nuova società (Caneva, 2011b, p. 161).

La frequentazione del gruppo dei pari può avvenire in una molteplicità di contesti, che rendono piuttosto difficile individuare tipologie ben definite di gruppi. In alcuni casi, queste amicizie si formano e si consolidano in *luoghi aperti*: posti, cioè, che per le loro caratteristiche urbanistiche agevolano l'incontro. In altre situazioni, i gruppi si sviluppano all'interno di *attività formative*, sportive, associative e così via. Le ricerche rilevano che le frequentazioni miste tra adolescenti italiani e ragazzi di origine straniera avvengono di preferenza a scuola o in luoghi di aggregazione

informale in cui è prevista la mediazione di un adulto, dato che fa intuire una condizione di (auto)esclusione dai luoghi frequentati dai pari autoctoni (Maroni, 2010, p. 87).

In ogni caso, sia che le frequentazioni avvengano in un contesto formale o non formale, è auspicabile la presenza di un adulto: egli, infatti, può rivestire una funzione importantissima di animazione, mediazione e controllo nei delicatissimi processi connessi all'esplorazione dell'identità che avvengono proprio nel gruppo dei pari (Martino, 2015, pp. 147-148).

### **2.5.3.3. L'extrascuola**

Già nel 1977 Massa sosteneva che l'educazione extrascolastica rappresenta una "terapia contro gli effetti patogeni dell'educazione familiare e di quella scolastica" (Massa, 1977, p. 23). Trent'anni dopo, la stessa immagine è stata usata per descrivere la funzione che una comunità accogliente può avere nei confronti dei figli di genitori immigrati "come una sorta di vaccino contro gli elementi tossici del loro nuovo insediamento" (Suárez-Orozco, Carhill, 2011 p. 43). In effetti, scuola ed extrascuola sono i due contesti protagonisti, insieme alla famiglia, nella vita degli adolescenti, gli ambienti in cui i ragazzi passano la maggior parte del loro tempo e in cui investono moltissime delle loro energie mentali e fisiche (Larson, 2000, pp. 172-173). Inoltre, essi rappresentano le due facce dello stesso luogo: quella realtà urbana che, oggi più che mai, pone innumerevoli problemi educativi (Zoletto, 2012a, p. 71), camuffati spesso da questioni di sicurezza o di ordine pubblico.

Come si è già detto precedentemente, la questione degli adolescenti di origine straniera è stata fin da subito presa in carico dalla scuola italiana, in quanto principale luogo di socializzazione per questi ragazzi<sup>45</sup>. Tuttavia, non è pensabile che la scuola – per quanto la si deleghi di funzioni che, tra l'altro, non le competono ed essa si impegni in questo senso – possa portare a termine da sola l'educazione delle nuove generazioni. Questa istituzione, dal canto suo, si è concentrata e si concentra tuttora essenzialmente sulla questione dell'apprendimento della lingua italiana e del sostegno allo studio, trascurando tutti quegli aspetti identitari, familiari e di socializzazione di cui, implicitamente, la si delega ma che, effettivamente, non può sobbarcarsi da sola. Inoltre, esiste "una cesura tra il tempo che si svolge dentro e fuori della scuola" (Ricucci, 2010a, p.169): la scuola lascia scoperto un tempo, quello pomeridiano, che i ragazzi stranieri trascorrono per la maggior parte "in solitudine, senza usufruire di percorsi d'incontro e di accompagnamento allo studio che rinforzino gli apprendimenti a scuola e garantiscano occasioni di relazione e socializzazione con i pari" (Favaro, 2004b, p. 219) e che in quanto tale risulta "meno protetto e organizzato, e di conseguenza più esposto alle vulnerabilità" (Favaro, 2004b, p. 219). Il risultato è una

---

<sup>45</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.1, p. 111.

pericolosissima terra di nessuno in cui questi giovani vengono spesso lasciati a se stessi, col rischio che abbraccino percorsi poco felici, quando invece la promozione di attività organizzate significherebbe un maggior contatto con gli adulti e, di conseguenza, una condizione di maggior benessere sotto moltissimi punti di vista (Schwartz *et alii*, 2013, p. 144). Sono gli studi sul campo, in effetti, a rivelare che, mentre il tempo libero trascorso con genitori e adulti significativi è correlato con un *adjustment* positivo, i pomeriggi trascorsi in solitudine e in contesti paritari non controllati preannunciano problemi di vario genere (Hamilton, Hamilton, 2004, p. 423).

Da quanto detto emerge in modo chiaro la necessità di superare una visione scuolacentrica per cominciare a ragionare “in una prospettiva di educazione permanente in tutti i luoghi e le agenzie del sistema formativo integrato” (Zoletto, 2012b, p. 75) ovvero di un sistema in cui scuola, istituzioni, agenzie educative e famiglia lavorino insieme con organicità e continuità. La tendenza che i pedagogisti rilevano da decenni è quella di una “*proliferazione-polverizzazione-frantumazione* del sistema socio-culturale e formativo” (Laneve, 1991, p. 75): in educazione si continua, spesso, a lavorare in modo improvvisato e disorganico, tramite proposte estemporanee la cui organizzazione è lasciata all’entusiasmo e alla volontà dei singoli nonché ad organizzare iniziative che spesso si sovrappongono ad altre analoghe, scollegate o addirittura antagoniste, generando uno spreco notevole di energia negli operatori, oltre a delusione e smarrimento nei ragazzi cui si rivolgono. Solo la creazione di una rete che garantisca sistematicità tra le diverse proposte formative, infatti, può costituire una risposta solida e duratura ai bisogni delle nuove generazioni (Ricucci, 2010b, p. 43).

Alla luce di queste osservazioni, negli ultimi anni si è consolidata la collaborazione tra la scuola, bisognosa di aiuto riguardo alla comprensione del fenomeno che la sta investendo nonché allo svolgimento ottimale del proprio ruolo educativo (Ricucci, 2010b, p. 50), e il tessuto sociale, che si propone, attraverso realtà extrascolastiche, come luogo formativo rivolto ai ragazzi con cui le scuole possano collaborare ai fini del loro benessere (Caneva, 2011b, p. 245). Con l’espressione ‘realtà extrascolastiche’ ci si riferisce a tutti quei contesti che si collocano nel territorio della non – scuola, senza che questo le qualifichi né come alternative né come autonome rispetto ad essa (Massa, 1977, p. 5). Pur superando alcuni aspetti di rigidità che caratterizzano la scuola (Santerini, 1998, p. 111), in questi spazi permangono i principi fondanti di progettualità e intenzionalità (Tramma, 2003, p. 23), che però variano dando vita a esperienze molto diverse, sia per contenuti educativi proposti che per livello di elaborazione pedagogica.

Di seguito mi focalizzo sui contesti educativi non formali e informali che ho rintracciato nel quartiere oggetto dello studio.

### *2.5.3.3.1. Centri di Animazione Territoriale*

Con la sigla CAT ci si riferisce ai cosiddetti ‘Centri di animazione territoriale’. Attualmente questi luoghi si qualificano come punti di riferimento visibili sul territorio, che fungono da contenitori e catalizzatori dei bisogni educativi degli adolescenti; inoltre, prevedendo relazioni interpersonali di qualità con adulti, oltre ad esperienze di socialità tra coetanei, è possibile identificarli come luoghi educativi (Milan, 2001, p. 138). La parola ‘animazione’ indica, nella sua accezione più profonda, una pratica strettamente legata al processo educativo, che la fonda e la orienta “in modo sistematico e intenzionale, continuo e integrale” (Massa, 1977, p. 120): questi luoghi, infatti, sono certamente preziosi per accompagnare le difficoltà scolastiche, ma assolvono anche fondamentali compiti di promozione del benessere e socializzazione, tra pari e con le figure adulte di riferimento. La parola ‘territoriale’ sottolinea che questi spazi si caratterizzano per la loro capacità di fare da ponte tra le varie agenzie formative attive nel contesto territoriale di riferimento (Martino, 2015, pp. 121-122). Infine, il termine ‘centro’ ci ricorda che l’interazione relazionale ragazzo-educatore è fortemente influenzata anche dallo spazio in cui essa avviene: in un contesto grupale, elementi indipendenti dall’educatore, come la sua flessibilità di ruolo, l’organizzazione della struttura (in quanto a numeri di ragazzi, tempo e spazi a disposizione, presenza di regole) e le dinamiche già presenti nel gruppo, vanno a complessificare ulteriormente le sfide che, già di per sé, la gestione di un gruppo pone all’adulto (Franta, 1988, pp. 84-85)

I primi CAT sono nati negli anni Ottanta, sia per sostenere i ragazzi dal punto di vista scolastico sia per favorirne l’integrazione nel contesto sociale. È questo secondo obiettivo a essere prioritario nella maggior parte dei centri educativi di oggi, che in genere propongono attività di socializzazione e animazione del tempo libero, nonché percorsi di prevenzione primaria rivolti indistintamente a tutti i ragazzi (Santerini, 1998, p. 115), indipendentemente da provenienza familiare e ceto sociale.

La trasformazione che la società italiana ha subito in senso multietnico negli ultimi decenni ha fatto in modo che, soprattutto negli agglomerati urbani, questi luoghi si facciano carico principalmente di adolescenti di origine straniera (Ambrosini, 2005, p. 102). Ciò sembra dipendere, innanzitutto, dalla maggior partecipazione a questi servizi da parte dei figli degli immigrati, rispetto ai coetanei italiani. Le ricerche ci mostrano che le nuove generazioni italiane, spesso abituate a passare i pomeriggi in solitudine, senza molte possibilità ricreative e in case poco accoglienti (Ambrosini, 2005, p. 112), sono molto più interessate alle proposte aggregative del territorio e appaiono molto più ricettive degli autoctoni rispetto agli stimoli che vengono loro offerti in quanto opportunità preziose per il proprio futuro (Garelli, 2015, p. 19). Oltre ad essere seguiti nei compiti, infatti, i ragazzi di origine straniera ricevono dagli educatori dei CAT quel sostegno individualizzato che la

scuola non riesce ad offrire loro (Ambrosini, 2005, p. 102): negli educatori, i figli degli immigrati trovano ascolto, sostegno per l'inserimento nel nuovo contesto, confronto e condivisione di esperienze, spazi di espressione libera (Ricucci, 2010b, p. 44). Inoltre, questi luoghi rivestono un'importanza fondamentale per la socializzazione tra pari: essi costituiscono spazi di quotidianità in cui fare nuove esperienze o semplicemente passare del tempo con coetanei esterni al gruppo classe (Galloni, 2010, p. 112).

Accogliendo le richieste di questi ragazzi, tali Centri fanno in modo – del tutto involontariamente – che a frequentarli siano quasi unicamente nuove generazioni italiane, e questo principalmente perché, al crescere del numero di ragazzi di origine straniera, i genitori autoctoni tendono ad allontanare i figli come se la vicinanza con gli adolescenti di nuova generazione comportasse anche la condivisione dello stigma di cui sono vittime (Ambrosini, 2005, p. 116). In questi luoghi, quindi, si finisce per trovare principalmente figli di immigrati e ragazzi italiani in condizioni di disagio, che vivono cioè difficoltà di apprendimento e socializzazione o situazioni familiari caratterizzate da incuria e deprivazione economica (Ambrosini, 2005, p. 117). Il rischio, in questo senso, è che si crei una divisione netta tra le attività proposte dai privati, appannaggio degli italiani provenienti da famiglie mediamente benestanti, e i servizi pubblici, che in questo modo diverrebbero luoghi di ghettizzazione di minori stranieri e autoctoni problematici (Santerini, 2017, p. 58; Zoletto, 2012c, p. 78). Per i ragazzi di origine straniera, quindi, dopo un'infanzia contraddistinta da condivisione e amicizie interetniche, in adolescenza torna fortemente il rischio di una “ri – etnicizzazione del tempo libero” (Zoletto, 2012a, p. 97) che, evidentemente, presenta forti implicazioni in termini di segregazione ed esclusione sociale. La questione urgente, quindi, diventa quella di costruire contesti educativi in cui i giovani possano incontrarsi senza finire ancora una volta prigionieri di confini culturali e socioeconomici.

#### 2.5.3.3.2. *Società sportive*

In un'ottica di educazione integrale della persona, in cui la dimensione corporea è interdipendente rispetto a tutte le altre, lo sport si qualifica quale ingrediente fondamentale nella crescita degli adolescenti. Le ricerche che si occupano di adolescenza evidenziano la stretta correlazione tra sport e benessere (Barbero Vignola *et alii*, 2016, p. 23).

Innanzitutto, è da considerare la portata pedagogica che tale attività può avere, purché sia in grado di evitare un eccessivo settorialismo e di tenere sotto controllo tutti gli aspetti educativi, pur privilegiando il contenuto che le è proprio (Bertolini, 1996b, p. 161). È ormai universalmente

riconosciuto che, per le esperienze che promuove e i valori che veicola, lo sport possiede un enorme potenziale educativo.

Per cominciare, esso ha tutta una serie di benefici per lo sviluppo della personalità: l'esercizio di memoria, l'immaginazione, l'attenzione e la riflessione richiesti dall'attività fisica sono abilità preziose in ogni ambito di vita dell'adolescente (Bertolini, 1996b, p. 167); in secondo luogo, la scoperta del proprio corpo è fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale (Bertolini, 1996b, p. 162); in aggiunta, la sconfitta allena a rielaborare e mettere a frutto la frustrazione (Martino, 2015, p. 127) oltre a fornire l'insegnamento morale di sapere perdere mantenendo il controllo di sé (Bertolini, 1996b, p. 167); infine, la costanza nella frequenza e nell'impegno educano alla responsabilità (Martino, 2015, p. 136).

Inoltre, fare sport favorisce enormemente il processo di socializzazione che l'adolescente sta fronteggiando nei vari contesti di vita: lo stare alle regole in campo mostra al ragazzo la necessità del rispetto delle norme sociali in quanto glielo propone come semplici convenzioni indispensabili al lavoro di squadra e quindi al divertimento di tutti (Bertolini, 1996b, p. 160); la competizione con l'avversario abitua al rispetto dell'altro, anche quando egli è responsabile della propria sconfitta (Bertolini, 1996b, p. 168), ma soprattutto al confronto e alla solidarietà come dimensioni fondanti la relazione interpersonale (Martino, 2015, p. 128); la dimensione di squadra promuove non solo l'appartenenza a un gruppo, ma anche la collaborazione e la percezione di corresponsabilità al rendimento collettivo (Bertolini, 1996b, p. 168).

Infine, lo sport è riconosciuto quale "prezioso strumento di inclusione in quanto capace di promuovere senso di appartenenza, dialogo interculturale e partecipazione" (Zoletto, 2010, p. 138). Le numerose cittadinanze non italiane di cui le squadre si sono arricchite negli ultimi anni (Barbero Vignola *et alii*, 2016, p. 23) rappresentano un segnale importante in questo senso: lo sport, attualmente, resta una delle opportunità di socializzazione più diffuse per i figli dei migranti e si trova in prima linea nella promozione di percorsi di interazione e integrazione (Zoletto, 2012a, pp. 97-98). Tuttavia, anche in questo caso resta valido quanto detto a proposito della ghettizzazione dei CAT: anche quando si tratta di attività sportive che, non perseguendo obiettivi specificamente legati a percorsi di integrazione, potrebbero interessare i ragazzi indipendentemente dalla provenienza, esiste la possibilità di discriminazione, da un lato perché molti figli di immigrati non vi partecipano per motivi economici, culturali o religiosi (Martino, 2015, pp. 92 – 93), dall'altro perché, di fronte alla forte presenza di ragazzi di origine straniera, i genitori italiani preferiscono trasferire i loro figli in realtà più protette (Zoletto, 2012a, p. 106).

Per concludere, va ricordato che le opportunità educative e di integrazione presentate sopra devono necessariamente poggiare sulla presenza, all'interno del contesto sportivo, di un adulto che sappia

porsi in modo pedagogicamente significativo. La figura dell'allenatore “fonda la propria autorevolezza sulla competenza tecnica di cui dispone e sul potere di dischiudere le porte del divertimento” (Martino, 2015, p. 125). Ovviamente, a questa professionalità sportiva non sempre si accompagna una altrettanto sviluppata competenza pedagogica. Di fatto, però, se questa figura cerca di sopperire alla carenza di formazione pedagogica con passione e attingendo con intelligenza alle proprie esperienze personali, può riuscire a lavorare in parallelo sull'attività sportiva e sulla relazione, prendendosi cura del ragazzo nella sua integralità (Martino, 2015, p. 126).

Un rilievo interessante da fare è che spesso – e questo caso di studio non fa eccezione – sono esclusivamente gli sport maggioritari tra gli autoctoni, calcio e basket *in primis*, a venire proposti agli adolescenti: ovviamente, anche in questo caso, non viene meno la valenza formativa interculturale dello sport in sé, che comunque promuove l'interazione tra cittadini italiani e non, tuttavia occorre prestare attenzione al significato che la pratica esclusiva di uno sport veicola in termini di maggioranza o minoranza (Zoletto, 2010, p. 30).

#### 2.5.3.3.3. *Realtà religiose*

Quando Benson, alla fine degli anni Novanta, mise a punto il modello del *Positive Youth Development*<sup>46</sup>, con particolare riferimento alla C di *Caring* e *Character*, egli individuò nelle realtà religiose delle risorse esterne fondamentali per lo sviluppo di queste dimensioni: insomma, chi partecipa alla vita della propria comunità religiosa implementa la propria identità morale e, di conseguenza, la componente relativa ai valori, all'empatia, alla responsabilità, alla partecipazione, all'autocontrollo e all'integrità (Damon, 2004, p. 21).

Entrando nello specifico delle nuove generazioni, la funzione rivestita dalla religione all'interno dei percorsi di integrazione dei figli dei migranti è un argomento piuttosto trascurato nel dibattito europeo, nonostante già Thomas e Znaniecki, ai primi del Novecento, ne avessero rintracciato l'utilità a livello di consolidamento identitario e coesione sociale (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 37). In tempi più recenti, gli studi sul tema hanno evidenziato come l'adesione a un credo religioso sia un fattore positivo nella crescita delle seconde generazioni, e questo principalmente su tre fronti. Innanzitutto – in questo senso vale per i figli quanto accadeva ai padri – la religione può rivelarsi un fattore importante di *organizzazione identitaria*: quando una persona si trova a vivere in un contesto nuovo, molte volte ostile, la frequentazione di realtà religiose costituisce quell'occasione di partecipazione che altri contesti, magari poco accoglienti, non incoraggiano (Ambrosini, 2010, p. 221); è in questi luoghi protetti, invece, che è possibile ritrovare e condividere la propria identità più

---

<sup>46</sup> Si veda il paragrafo 1.3.5, p. 52.

profonda (Caneva, 2011b, p. 174). Inoltre, i contesti religiosi risultano preziosi dal punto di vista dell'*integrazione* delle nuove generazioni nel contesto italiano: essi, infatti, mediano tra la cultura trasmessa dalla famiglia e quella proposta dalla società ospitante; supportano a vari livelli l'inserimento del giovane nella comunità, contrastando la discriminazione e favorendone l'inclusione nel tessuto sociale (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 38); fungono da luoghi di aggregazione e, quindi, da base per nuove amicizie, in questo caso prevalentemente omoculturali (Caneva, 2011b, p. 174); in altre parole, è possibile affermare che "l'identificazione religiosa accompagna l'integrazione sociale" (Ambrosini, 2010, p. 221). Infine, la religione funge anche da deterrente rispetto a situazioni di *disagio e devianza*: è stato dimostrato, infatti, che i giovani impegnati in realtà religiose sono meglio inseriti nel contesto scolastico e poco inclini a comportamenti devianti (Ambrosini, Caneva, 2009, p. 39).

Dato che i soggetti della mia ricerca provengono da tradizioni cristiane o musulmane, sono principalmente queste due religioni a essere considerate in questo studio. In merito alla componente islamica, la letteratura di settore rileva che, accanto alle moschee e ai centri culturali islamici, che si propongono come spazi di vita comunitaria fatti di solidarietà e partecipazione, esistono tante associazioni fondate da giovani musulmani che risultano attive non solo a livello religioso ma anche politico, sociale ed educativo in cui la pratica religiosa tradizionale viene rielaborata e rivitalizzata (Ambrosini, 2010, p. 222) all'interno di una dimensione più ampia di cittadinanza attiva (Ricucci, 2015, p. 146). Parallelamente, alcune ricerche mostrano che le realtà cattoliche sono in prima linea nell'accoglienza dei figli degli immigrati, anche quando si parla di appartenenze religiose diverse da quella cristiana (Martino, 2015, p. 94). In Italia, infatti, il mondo cattolico ha da lungo tempo provveduto a tessere una fitta rete educativa attraverso gli oratori, le parrocchie e l'associazionismo cattolico (Massa, 1977, p. 75). Ora che il bisogno di aggregazione e formazione riguarda anche ragazzi di altre appartenenze culturali e, perciò, religiose, la Chiesa cattolica continua a lavorare in questa direzione, pur ponendosi questioni che finora non aveva avuto bisogno di affrontare.

#### 2.5.3.3.4. *Spazi di aggregazione informale*

L'attuale tendenza della famiglia occidentale al ripiegamento su se stessa ha come risultato "la perdita delle relazioni spontanee dei ragazzi con il territorio, la perdita dei cortili o di spazi di socialità del quartiere" (Iori, 2010, p. 14). I ragazzi di oggi sono vittime di una "*ossessiva organizzazione del tempo libero*" (Bertolini, 1996b, p. 229), inteso come tempo da sfruttare in ogni modo possibile per accumulare competenze che potranno risultare utili un domani. Il tempo pomeridiano è riempito di ogni genere di attività, sicuramente stimolanti e quindi preziose, ma che

provocano “l’impoverimento di esperienze di vita quotidiana (in famiglia, nei cortili, per strada, in gruppo...), l’affievolimento, cioè, di quel ‘mondo vitale’, costretto a subire una crescente, inesorabile colonizzazione da parte di tecnicismo specialistico e funzionalismo di ogni sorta” (Toffano Martini, 2007, p. 95). “Il rischio è quello di giungere ad una sovrabbondanza di offerte di socializzazione, organizzando ogni momento della vita del ragazzo: dalla scuola al tempo libero, al gioco, allo sport, alle vacanze, ecc. mentre viene trascurata la dimensione dell’autentica relazione con se stessi, del silenzio, della solitudine” (Iori, 1988, p. 151).

Inoltre, negli ultimi anni è cresciuta in modo decisamente allarmante la dipendenza dall’“intrattenimento elettronico” (Gilardoni, 2008, p. 155) che, tra le varie problematiche, allontana grandi e piccoli dagli spazi pubblici, erodendo pericolosamente il capitale sociale e facendo crescere il disimpegno civico tra gli adolescenti

Questo fa sì che si verifichi “una progressiva perdita di tempi altrettanto irrinunciabili: il tempo della condivisione disinteressata con adulti e coetanei; il tempo di avventure e giochi solitari e di gruppo; quello della sosta personale e dell’autonoma estensione di esperienze, esplorazioni e rapporti; quello della misura e prova di sé in uno spirito di sano confronto e collaborazione” (Toffano Martini, 2007, pp. 94-95). Di tali situazioni i ragazzi hanno estremamente bisogno per sviluppare libertà, autonomia e creatività; in mancanza di queste, aumentano la dipendenza dall’adulto, la perdita di senso, la demotivazione e la chiusura individualistica (Bertolini, 1996b, p. 231).

Dagli studi più recenti sull’argomento sembra che questa tendenza riguardi in misura minore i figli degli immigrati, i quali – non tanto in virtù della loro appartenenza quanto piuttosto a causa del ceto sociale più basso cui, nella maggior parte dei casi, appartengono le famiglie migranti – prediligono forme di aggregazione spontanee nei parchi, nelle vie, nelle piazze e nei campi sportivi (Caneva, 2011b, p. 247): questo accade per un motivo fondamentalmente economico, che non permette loro di accedere alle proposte cui invece aderiscono in massa gli italiani (Galloni, 2010, p. 98).

A questo punto, sono due le questioni che vale la pena sollevare. Come prima cosa, va ricordato che, in questa situazione, sia gli autoctoni sia i figli di migranti tendono a rinchiudersi in gruppi culturalmente e socialmente omogenei, senza incontrarsi e confrontarsi come era più facile che succedesse, invece, nei primi anni d’età. Questo, se da una parte ha conseguenze poco felici per il percorso di integrazione dei ragazzi di origine straniera, dall’altra incoraggia la produzione di nuove identità (Ambrosini, 2010, p. 224) che, tuttavia, va sostenuta affinché esse non si definiscano quali identità chiuse in se stesse ma rimangano aperte al contesto in cui si sviluppano. Il rischio che si corre sulla strada, infatti, è quello di limitarsi a riempire un tempo vuoto – che è molto diverso dal vivere *appieno* un tempo libero – specchiandosi nella propria fotocopia: il pericolo

dell'aggregazione informale incontrollata è l'assenza di progettualità, l'appiattimento su un *hic et nunc* che annulla qualsiasi orizzonte (Milan, 2001, pp. 38-39). In secondo luogo, va ricordato quel processo di “*espropriazione del diritto all'associarsi libero e spontaneo*” e di “*espropriazione del gioco*” (Bertolini, 1996b, p. 230) di cui negli ultimi tempi sono vittime gli adolescenti residenti in contesti urbani<sup>47</sup>. “Mancano spesso luoghi, spazi e servizi di ritrovo e socializzazione che quindi respingono in interni spesso solitari, o a vagare casualmente sulle strade” (Bettin, 1991, p. 149). Sono, in primo luogo, i ragazzi di origine straniera le vittime di questa espropriazione di spazi pubblici: i gruppi informali, spesso costituiti quasi unicamente da figli di immigrati, sono percepiti dall'opinione pubblica come presenze che disturbano, minacce alla tranquillità dei quartieri, e in quanto tali vengono allontanati o confinati ai margini (Caneva, 2011b, p. 247). Di conseguenza, viene negato loro ciò di cui avrebbero più bisogno e che la condizione economica familiare aveva precluso loro già una volta: la possibilità di giocare, di fare incontri positivi e, quindi, aprire prospettive future.

Per contrastare questa tendenza, andrebbe ascoltato e attuato il consiglio che Piero Bertolini dava già molti anni fa: sarebbe opportuno che le istituzioni mettessero a disposizione luoghi in cui l'associarsi spontaneo dei giovani fosse supervisionato da adulti competenti, che sappiano interagire adeguatamente con loro ma solo quando (e se) richiesto (Bertolini, 1996b, p. 234). Servono spazi di educazione informale, intesi come luoghi messi a disposizione dei ragazzi da associazioni di quartiere, comune o parrocchie e supervisionati da una presenza adulta ma assolutamente liberi in quanto a frequenza e attività, quindi interpretati come luoghi di ritrovo. Tali spazi sarebbero caratterizzati da intenzionalità e progettualità molto basse, tuttavia risulterebbero comunque preziosi non solo per il potenziale aggregativo che possiedono ma soprattutto per le esperienze di cambiamento, scoperta, ripensamento, maturazione che li renderebbero, a tutti gli effetti, spazi educativi. Pur non essendo formalizzate da un progetto né da un contratto che stabilisca il ruolo dei soggetti in gioco, tali esperienze alla lunga possono rivelarsi educative, in particolare se pensiamo al ruolo che gli adulti incontrati in queste occasioni, del tutto quotidiane e apparentemente banali, possono avere nel percorso di vita degli adolescenti che vi si imbattono (Tramma, 2003, p. 24).

È, infatti, importante ricordare che il tempo del fare è diverso dal tempo dello stare (Milan, 2002, p.81): non occorre sempre fare ma soprattutto ‘essere con’, sostare insieme ragazzi e adulti, gustare momenti di ozio in cui il ragazzo possa semplicemente godere della presenza dell'adulto (Toffano Martini, 2007, p. 43). Il rischio, infatti, è che, con tutte le attività strutturate di cui sono riempiti i suoi pomeriggi, l'adolescente non sia realmente presente in nessuna, come chi “fa tutto senza far niente, senza esserci: è occupato, in vero molto occupato, non impegnato” (Toffano Martini, 2007,

---

<sup>47</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.1, p. 125.

p. 136). È proprio in una situazione di questo tipo che può “risultare più strutturante la personalità in formazione proprio ciò che non si pone come esplicitamente formativo, soprattutto ciò che percorre i sentieri della vicinanza libera e non strumentale, della benevola prossimità” (Toffano Martini, 2007, p. 103).

## **2.6. Quando gli adulti possono diventare significativi? I contesti temporali della relazione**

Uno dei principali compiti dell’educatore è quello di trasformare il semplice passare del tempo in “*risorsa-tempo*” (Milan, 2002, p. 80). Questo si traduce in due azioni, simultanee e ugualmente importanti: da una parte, si tratta di valorizzare il momento presente, il tempo della quotidianità; dall’altra, occorre operare con continuità, e non in modo estemporaneo, nella relazione (Milan, 2002, p. 80).

La letteratura si è occupata molto della questione della durata del rapporto educativo. Le ricerche sul campo mostrano come l’efficacia di una relazione educativa tra un ragazzo e il suo *mentor* dipenda dalla qualità ma anche dalla durata della stessa (DuBois, Silverthorn, 2005, p. 522; Rhodes, 2006, p. 692). In effetti, gli studi rilevano che le relazioni educative che perdurano per un tempo superiore a un anno conducono con più probabilità a miglioramenti nell’ambito accademico, psicologico, sociale – quindi a buone relazioni con i pari e con i genitori – e comportamentale – ovvero a un minor uso di sostanze psicoattive –. Al contrario, questi risultati si verificano in modo meno rilevante se la relazione non supera l’anno (Darling *et alii*, 2003, p. 22; Rhodes, 2006, p. 700). Inoltre, è stato dimostrato come la conclusione prematura e improvvisa della relazione possa portare a effetti negativi nello sviluppo del giovane (Lerner, 2014, p. 22).

Questi risultati sembrano avere alla base diverse motivazioni. Innanzitutto, si è visto come la prima fase della relazione – che va dai sei mesi all’anno – sia dedicata esclusivamente all’instaurarsi della relazione: in questo periodo, in genere, l’adolescente mette alla prova l’affidabilità, la pazienza e la perseveranza dell’adulto con comportamenti poco concilianti (Rhodes, 2006, p. 701); solo una volta che l’adulto si è mostrato degno della sua fiducia, la relazione può avere inizio (Larson, 2006, p. 683). Inoltre, va tenuto presente che, anche nella fase di crescita e mantenimento, la relazione significativa non si caratterizza per una profondità e una crescita continue e costanti, bensì conosce numerose fluttuazioni con momenti di entusiasmo intervallato da noia, soddisfazione seguita da delusione, vittorie alternate a frustrazioni: nei momenti negativi, è fondamentale che l’adulto

rimanga vicino al ragazzo, rimandandogli l'importanza che egli ha per l'adulto e la volontà di proseguire la relazione. È evidente, poi, che vicinanza e interesse reciproco sono atteggiamenti che richiedono molto tempo per svilupparsi e consolidarsi, così come i benefici che ne derivano sul piano emotivo, cognitivo e identitario (Rhodes, 2006, p. 697). In sostanza, sia che questi rapporti siano perlopiù strumentali sia che essi consistano in legami affettivi, la continuità è una componente fondamentale affinché una relazione positiva tra adulto e ragazzo porti effetti benefici nella vita di quest'ultimo (Darling *et alii*, 2003, p. 13). Se la relazione si conclude in modo prematuro o brusco, ciò può rinforzare nel ragazzo la paura del rifiuto e danneggiare il suo concetto di sé: anche un legame finito a causa di un evento inevitabile, come un trasloco o una morte, può rappresentare una perdita personale che causa sofferenza al ragazzo. Di conseguenza, è molto importante il modo in cui viene gestita la conclusione della relazione (Rhodes, 2006, p. 697).

Degno di nota è, inoltre, il fatto che, in una relazione educativa sana, in parallelo all'emancipazione dell'educando si verifichi una riduzione dell'asimmetria tra lui e l'educatore fino alla trasformazione del ruolo di quest'ultimo<sup>48</sup>. In altre parole, l'azione educativa, per poter essere definita compiuta, lavora per la propria estinzione e genera naturalmente autonomia da se stessa (Tramma, 2003, p. 58). Questo, tuttavia, non implica necessariamente la fine del rapporto tra i due soggetti bensì ne richiede la ridefinizione attraverso un processo di negoziazione, che conduce la relazione educativa a mutare in rapporto interpersonale (Rossi, 1992, p. 230).

## **2.7. Perché gli adulti diventano significativi? Le motivazioni della relazione**

### **2.7.1. Le motivazioni dell'adulto**

Nel momento in cui un adulto sceglie di farsi carico di un adolescente, accettando la fatica e l'impegno che ne derivano, è necessario che si disponga ad "amarlo nel senso più alto e profondo del termine, poiché è chiaro che senza questo sentimento o meglio senza questa disposizione psichica non è possibile realizzare quell'autentico rapporto educativo" (Bertolini, 1988, p. 254). In altre parole, la motivazione dell'adulto alla base di una relazione educativa è riconducibile, nella maggior parte dei casi, al concetto di amore pedagogico: esso consiste in un forte coinvolgimento dell'adulto educatore nei confronti della persona in divenire (Franta, 1988, p. 82), non in senso

---

<sup>48</sup> Cfr. paragrafo 2.3.2.5, p. 92.

personale bensì con una connotazione universale, che lo induce ad amare ogni ragazzo proprio in quanto adolescente (Bertolini, 1988, p. 254).

L'intenzionalità che l'adulto pone nel creare e mantenere una relazione con un ragazzo getta luce sulla relazione stessa, in particolare sulla probabilità che la relazione continui, sul suo contenuto e sulla sua interpretazione da parte del ragazzo. Connessa a quella della motivazione dell'adulto è la questione del rapporto tra professionalità e gratuità: attualmente, i ragazzi passano molto tempo con persone dal ruolo professionale definito, perdendo così il gusto per rapporti disinteressati, contraddistinti da gratuità e calore, che si rivelano decisivi nell'identità in formazione (Toffano Martini, 2007, p. 44). A questo proposito, le ricerche hanno evidenziato come il fatto che l'educatore riceva o meno un compenso per la sua opera condizioni la percezione dell'adulto stesso da parte del ragazzo, la sua esperienza con lui e il suo approccio alle attività proposte: si è rilevato che il fatto che l'adulto in questione non venga pagato per passare del tempo col ragazzo rende quest'ultimo maggiormente ben disposto verso l'adulto e l'attività in questione (Darling *et alii*, 2003, p. 360). È possibile affermare, quindi, che i ragazzi cerchino figure significative che si interessino a loro “con gratuità, ossia non per un dovere morale, non a causa di un legame di sangue, non per essere ricambiati in alcun modo, ma piuttosto perché sono consapevoli che solo lasciandosi interpellare dal volto dell'altro possono trovare il loro stesso volto” (Milani, 2010, p. 277). Da parte sua, l'adulto è più motivato quando vede nell'adolescente interessi simili ai propri e una certa spinta verso la relazione (Darling *et alii*, 2003, p. 360).

Qualunque sia il movente che accompagna qualsiasi professionista dell'educazione nel suo lavoro, esso deve sempre abbinarsi a un'instancabile opera di scoperta di sé. Le motivazioni che muovono l'adulto nel rapporto con l'adolescente, come del resto gli atteggiamenti e i comportamenti messi in campo nella relazione, traggono origine dal suo mondo interno e dalle sue esperienze pregresse. Il lavoro continuo che l'educatore deve compiere, accanto all'intervento sul campo, è quello di “allenarsi a prendere contatto con se stesso, con le esperienze e i valori che indirizzano i propri comportamenti educativi al fine di sondare le proprie motivazioni” (Franta, 1988, p. 61): solo così, infatti, è possibile verificarne l'autenticità e testarne la solidità giorno per giorno.

## **2.7.2. Le motivazioni del ragazzo**

Gli studi rivelano che il motivo principale per cui gli adolescenti si avvicinano agli adulti sono i consigli che da essi possono ricevere e che, spesso, tengono in considerazione in misura maggiore rispetto ai suggerimenti dei genitori. Inoltre, figure adulte possono offrire loro varie opportunità di apprendimento, sia tramite attività ricreative sia trasmettendo loro conoscenze e abilità particolari,

ad esempio linguistiche, musicali o sportive. Proprio per questo motivo, accade a volte che i ragazzi scelgano i loro adulti di riferimento proprio sulla base delle competenze specifiche che possono offrire (Rhodes, 2006, pp. 693-694).

Fondamentale, per i ragazzi, è anche il sostegno emotivo che gli adulti possono fornire. Esso si traduce, innanzitutto, in una percezione di calore e vicinanza che appare fondamentale, insieme a dichiarazioni di apprezzamento e ammirazione, per consolidare l'autostima del giovane (Stroebe Strobe, 1997, p. 221) favorendo, così, una crescita sana e serena. In aggiunta, una relazione con una figura adulta positiva con cui poter discutere e confrontarsi anche sul proprio mondo emotivo può rivelarsi utile per migliorare la propria capacità di regolazione emozionale (Rhodes, 2006, p. 693).

Infine, dagli studi emerge che l'aiuto pratico è la motivazione meno rilevante nel rapporto tra adolescente e adulto: quando interviene, esso si traduce in supporto economico, soprattutto per quanto riguarda il pagamento di corsi formativi, e logistico, come ad esempio nella ricerca del lavoro o nel trasporto extrascolastico (Erickson, 2008, p. 5)<sup>49</sup>.

## **2.8. Per cosa gli adulti diventano significativi? Gli effetti della relazione**

Si è già detto più volte che la relazione positiva con un adulto costituisce una notevole risorsa per l'adolescente e il suo sviluppo positivo (Bowers *et alii*, 2014, p. 897). Per definire con maggior precisione questo meccanismo, di seguito vado ad illustrare come le relazioni che gli adolescenti intrattengono con gli adulti per loro significativi vadano a nutrire le cinque dimensioni del *Positive Youth Development* – scelto in questa ricerca come modello per individuare e interpretare gli effetti della relazione con l'adulto sullo sviluppo dell'adolescente<sup>50</sup> – e, quindi, a incidere sul loro sviluppo complessivo.

Trattando la mia ricerca di adolescenti dalla doppia appartenenza culturale, che quindi, presumibilmente, si trovano a dover affrontare compiti di sviluppo specifici, ho ritenuto opportuno integrare il modello delle 5Cs collegandovi i concetti di adattamento, identità etnica, capitale sociale ed etnico e acculturazione, che riguardano specificamente i ragazzi con esperienze

---

<sup>49</sup> Le considerazioni sulla motivazione sono state estrapolate dal paragrafo 2.4.1 sulle varie forme di sostegno sociale, pp. 96-100.

<sup>50</sup> Cfr. paragrafo 1.3.5, pp. 52-54.

migratorie. Sarà interessante proprio rilevare, in sede di analisi dei dati, se effettivamente emerga la specificità culturale qui trattata e in che modo.

### **2.8.1. Competence**

La relazione significativa con l'adulto promuove nel ragazzo lo sviluppo di tutta una serie di *life skills* (competenze per la vita) e gli fornisce la possibilità di utilizzarle in famiglia, a scuola e nelle attività della comunità (Lerner, 2014, p. 22). Quando il ragazzo sa che accanto a lui c'è un adulto che lo protegge e lo sostiene nei momenti difficili, si sente più sicuro e riesce a sviluppare più facilmente conoscenze e abilità (Rhodes, 2006, p. 693). Affinché ciò avvenga, è opportuno che l'educatore favorisca le passioni dell'educando o faccia sorgere in lui degli interessi, individui le abilità specifiche del ragazzo e lo incoraggi a coltivarle, promuovendone anche il trasferimento agli ambiti in cui è maggiormente carente e creando delle situazioni *ad hoc* mirate a favorire la sua partecipazione attiva (Lerner, 2014, p. 23). La relazione con l'adulto può anche contribuire al successo scolastico, promuovendo una disposizione positiva verso la scuola, incoraggiando o addirittura aiutando il ragazzo nei compiti (Rhodes, 2006, p. 694).

Inoltre, l'adulto permette al giovane di fare qualcosa, in direzione della propria apertura mentale, che altrimenti non gli sarebbe possibile come, ad esempio, andare a un concerto, trovare lavoro o accedere a nuove possibilità di formazione (Hamilton, Hamilton, 2004, p. 410).

Infine, la persona adulta può dare al ragazzo un ritorno sulle sue effettive abilità. In questo modo, egli assume una preziosa funzione di conferma o disconferma, decisiva "per l'interpretazione della realtà da parte dell'individuo. Il successo o l'insuccesso nel rispondere alle richieste ambientali non dipende solo dalle abilità possedute, ma anche dalla capacità di valutare queste abilità e richieste in modo realistico. Così, spesso, le persone vanno incontro a insuccessi perché sovrastimano la loro competenza o sottostimano la difficoltà del compito" (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 221). Avere accanto una persona che ha il coraggio di porsi in modo schietto e il più possibile obiettivo nei confronti del giovane lo aiuta non poco a crescere nell'adeguata percezione di sé e, dunque, nella capacità di affrontare le sfide formative e professionali che il mondo gli riserva.

Nel caso dell'adolescente di origine straniera, c'è un'ulteriore abilità da promuovere e di cui incoraggiare l'espressione, ovvero la competenza interculturale. Il ragazzo di nuova generazione, infatti, durante il proprio percorso di crescita tra due culture ha acquisito naturalmente, quasi senza accorgersene, abilità straordinarie tra cui il bilinguismo, l'abitudine a muoversi agevolmente tra contesti culturalmente diversi e la capacità di comunicare con persone di varie appartenenze. Spesso, questa competenza rimane sconosciuta, o comunque sottovalutata, innanzitutto a se stesso;

tuttavia, se opportunamente sostenuto e valorizzato da una figura esterna, egli può prendere consapevolezza dell'importanza di queste sue capacità, arrivando auspicabilmente a metterle a disposizione delle persone con cui si relaziona e della società tutta.

## **2.8.2. Confidence**

La dimensione della *Confidence* è estremamente articolata e si sviluppa lavorando con il ragazzo su diversi fronti.

Innanzitutto, gli adulti di riferimento hanno un ruolo decisivo nella costruzione del capitale sociale e culturale dei ragazzi in quanto promuovono il loro inserimento nella comunità e procurano loro opportunità formative preziose per il loro percorso identitario cui, altrimenti, non avrebbero accesso (Rhodes, 2006, p. 695).

Inoltre, le ricerche ci dicono che le relazioni sociali possono avere un effetto decisivo sull'autostima dei giovani in crescita (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 220). Questo perché l'autoattribuzione di valore da parte dei ragazzi si basa non solo sull'autovalutazione delle proprie competenze ma anche sulla loro percezione di accettazione, supporto e conferma da parte degli adulti con cui vengono in contatto (Rhodes, 2006, p. 695). La percezione di autoefficacia che ne deriva si rivela decisiva nel passaggio del giovane dall'adolescenza alla vita adulta, in quanto lo aiuta a evitare comportamenti rischiosi e, in caso di scivolamenti verso ambiti devianti, a rimettersi in discussione per incamminarsi in direzione di un percorso di vita positivo (Galloni, 2010, p. 97). Perciò, gli educatori dovrebbero fare in modo che i loro educandi si sentissero amati e apprezzati in ogni situazione: questo risulta particolarmente vero per le ragazze, la cui autostima è maggiormente fragile e soggetta a cali. Inoltre, contrariamente all'opinione comune, è sano che gli adulti condividano con i ragazzi i loro momenti di dolore e sconforto, addirittura chiedendo loro aiuto quando è possibile (Lerner, 2014, p. 24).

Sia procurando loro nuove opportunità sociali sia consolidandone l'autostima o fungendo da modello in cui rispecchiarsi, gli adulti significativi hanno un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità degli adolescenti. Per i ragazzi di origine straniera, in particolare, avere come figura di riferimento una persona della propria cultura può favorire un processo di identificazione che ne rafforza anche l'identità etnica (Sánchez, 2014, p. 147)<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Per la questione dell'etnicità dell'adulto in rapporto all'adolescente, rimando al paragrafo 2.2.2.4, pp. 63-64.

### 2.8.3. *Connection*

La presenza di un adulto di riferimento nella vita di un adolescente va ad incidere sulla C della *Connection* innanzitutto perché, tramite attività e incontri promossi nei diversi luoghi frequentati dal ragazzo (ma anche dall'adulto stesso), egli contribuisce a rafforzare ed estendere la rete sociale del giovane, consolidando le relazioni già esistenti nella sua vita o aiutandolo a creare ulteriore capitale sociale, presentandolo ad altre persone che possono essergli utili e favorendo la creazione di legami completamente nuovi (Keller, Blakesee, 2014, p. 133; Hamilton, Hamilton, 2004, p. 410). Inoltre, il legame con una figura di riferimento pone i presupposti per il miglioramento dei rapporti del ragazzo con i genitori, i pari, la scuola e l'intera comunità (Bowers *et alii*, 2014, p. 915), incrementandone le competenze e ponendole a servizio della propria persona nonché della società tutta (Lerner, 2014, p. 21): le ricerche, infatti, mettono in luce che i ragazzi incoraggiati a partecipare attivamente in famiglia, a scuola e nella comunità, e dunque riconosciuti per il loro contributo, sono facilitati nel creare legami positivi che, oltretutto, li proteggono da eventuali comportamenti devianti (Benson *et alii*, 2007, p. 906).

Offrendo ai ragazzi, infine, l'opportunità di mettere in gioco la loro emotività, sperimentare reciprocità e testare la loro capacità comunicativa, gli adulti di riferimento li aiutano a instaurare relazioni con gli altri, espandendo e rinforzando così la loro rete sociale (Rhodes, 2006, p. 693): è stata dimostrata, infatti, una stretta correlazione tra il livello di vicinanza del ragazzo con l'adulto di riferimento e la percezione di supporto da parte dei coetanei e degli altri adulti con cui è in contatto (Rhodes, 2006, p. 698).

Riassumendo, è possibile affermare che la relazione significativa con un adulto offre all'adolescente la possibilità di allargare la sua rete interpersonale, aumentandone il capitale sociale. Così facendo, la figura di riferimento può rivestire una grande importanza anche nella formazione dell'identità sociale del ragazzo (Stroebe, Stroebe, 1997, p. 220).

Si è già detto di come, per i ragazzi di origine straniera, le relazioni interpersonali assumano un'importanza speciale, andando a intervenire in una situazione relazionale particolarmente delicata come quella che segue la migrazione (propria o dei genitori), caratterizzata dalla rottura o dalla difficoltà di mantenere legami importanti con chi si è lasciato al Paese d'origine o non si è mai conosciuto. Pertanto, i rapporti costruiti nel contesto di arrivo risultano decisivi per promuovere la formazione delle abilità sociali del ragazzo, rafforzarne l'autostima, combattere la discriminazione e facilitarne il processo di adattamento nella società di accoglienza (Cicognani, 2012a, p. 48). D'altra parte, anche il capitale sociale etnico ha una funzione preziosissima per l'adolescente: gli studi, infatti, dimostrano che, nel proprio contesto culturale, egli può vivere relazioni autentiche che lo

proteggono dalla discriminazione e lo preservano da percorsi devianti, sostenendone contemporaneamente l'andamento scolastico e l'inserimento occupazionale (Colombo, 2010b, pp. XXI-XXII; Gilardoni, 2008, p. 54; Orioles, 2013, pp. 50-52)<sup>52</sup>.

#### **2.8.4. Character**

Tale indicatore prevede che il ragazzo il quale abbia conseguito un buon livello di maturità sia in grado di rispettare le norme, sociali e culturali, nonché abbia acquisito quel senso di moralità e integrità che gli consente di distinguere i comportamenti adeguati da quelli scorretti (Lerner, 2014, p. 19).

L'adulto riveste un ruolo fondamentale nell'accompagnare il giovane nel perseguimento di tali obiettivi. A questo proposito, è importante che egli espliciti i propri valori e non esiti a esprimere la propria eventuale disapprovazione rispetto a un comportamento o a una relazione intrattenuta dal ragazzo, ovviamente sempre motivando la propria posizione (Lerner, 2014, p. 24). È evidente, poi, che questi interventi hanno significato solo se l'adulto accompagna alle parole che pronuncia un comportamento coerente con esse, che lo legittimi in quanto modello agli occhi del ragazzo.

Infine, accanto alla normatività, occorre che siano presenti spazi di libertà in cui il giovane possa prendere decisioni in autonomia, con la sicurezza di vederle rispettate dall'adulto che gli ha concesso tale opportunità (Lerner, 2014, p. 24).

Nel caso delle nuove generazioni italiane, il contatto con gli autoctoni è di fondamentale importanza al fine di adottare uno stile di vita che sia accettato nella società di accoglienza; in parallelo, però, sono da coltivare i legami con le proprie origini, che consentono di porsi in modo critico e autonomo rispetto alla massa nonché di aprirsi con maggior facilità a persone provenienti da contesti culturali diversi (Colombo, 2010c, p. 30). In questo modo, mantenendosi in equilibrio tra le origini familiari e le abitudini quotidiane, è possibile apprendere sempre meglio quella 'bilocalizzazione identitaria' che è nota essere la strategia di acculturazione migliore<sup>53</sup>.

#### **2.8.5. Caring**

La funzione di modello che l'adulto può assumere è decisiva nello sviluppo di abilità empatiche e simpatiche nel ragazzo. L'adolescente diventerà con più probabilità capace di *Caring* se pure il suo

---

<sup>52</sup> Per l'importanza del capitale sociale in situazioni di migrazione o diversità culturale, si veda il paragrafo 1.3.4.3.1 a pp. 48-51.

<sup>53</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.1, p. 43.

adulto di riferimento lo è: perciò, è importante che i comportamenti dell'educatore vadano in questa direzione sia nei confronti della comunità sia nella relazione con il ragazzo stesso, tenendo presente che è proprio l'adolescente più scostante a rivelare il maggior bisogno di vicinanza ed empatia. Accanto alla testimonianza personale, l'adulto è chiamato anche a incoraggiare il giovane alla partecipazione a quei gruppi di volontariato che promuovono valori di solidarietà e giustizia sociale (Lerner, 2014, p. 24).

## CAPITOLO 3. La strategia di ricerca

### 3.1. Dal problema agli obiettivi di ricerca

Dal panorama delineato nei capitoli precedenti emerge come, in mancanza di adeguate opportunità educative, lavorative, abitative, relazionali, partecipative, una generazione strategica come quella dei figli degli immigrati, potenzialmente in grado di adempiere attivamente e criticamente a compiti di accoglienza, elaborazione identitaria e tensione realizzativa, potrebbe facilmente aderire a una sub-cultura oppositiva e deviante. Tra le risorse in grado di invertire questa tendenza, la letteratura individua la relazione significativa con adulti di riferimento esterni alla famiglia, che possono avere un ruolo decisivo nella promozione del benessere degli adolescenti non soltanto perché li sostengono nell'affrontare i loro compiti di sviluppo ma anche perché rappresentano un fondamentale fattore protettivo per le situazioni a rischio.

Da queste considerazioni è nata l'idea di approfondire, attraverso questo studio, un argomento che nel panorama nazionale risulta ancora poco studiato: la relazione tra gli adolescenti di seconda generazione e gli adulti significativi che incontrano al di fuori del loro nucleo familiare.

La domanda di ricerca va ad articolarsi in questo modo:

- chi sono gli adulti di riferimento per gli adolescenti di origine straniera?
- in che modo sono riusciti a diventare tali?
- gli adulti in questione sono effettivamente importanti per il benessere delle nuove generazioni adolescenti?

A partire da tali quesiti guida, ho cercato di individuare obiettivi di ricerca più specifici.

Rispetto al primo interrogativo di indagine, mi sono proposta di esplorare:

- l'effettiva presenza di adulti che abbiano un ruolo rilevante nella vita degli adolescenti protagonisti dello studio;
- le loro caratteristiche socio-demografiche (ruolo sociale, età, genere, etnicità) al fine di tracciare un ritratto dell'adulto significativo e vedere come, eventualmente, queste variabili influenzano la relazione (dimensione *chi*).

Per quanto riguarda la seconda questione, ho cercato di indagare:

- gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi rintracciabili o meno nella relazione (dimensione *come*);
- i contesti spaziali e temporali in cui questi legami prendono forma e si rafforzano (il *dove* e il *quando*);

- le motivazioni reciproche che sostengono il rapporto adulto-adolescente (il *perché*).

In merito all'ultimo punto, ho indagato come gli adulti sostengano i ragazzi nel loro cammino di crescita, considerando gli effetti, positivi o negativi, che questi incontri hanno sul loro percorso (dimensione *per cosa*).

Tale lavoro di indagine è stato condotto mantenendo un'apertura di fondo rispetto alla tematica interculturale: si sono quindi approfondite, a livello teorico, le questioni specifiche riguardanti le appartenenze minoritarie, per poi verificarne sul campo la presenza e la rilevanza effettive.

## **3.2. Dagli obiettivi all'approccio di ricerca**

La posizione metodologica adottata nel panorama pedagogico in anni recenti sostiene la piena validità, l'utilità e il pari valore tanto della prospettiva qualitativa quanto dell'approccio quantitativo e "auspica lo sviluppo di una ricerca sociale che, a seconda delle circostanze e delle opportunità, scelga per l'uno o per l'altro approccio" (Corbetta, 2014, p. 69). Quindi, una ricerca che voglia proporsi come effettivamente scientifica deve rispondere ad un requisito essenziale, ossia l'adeguatezza dell'approccio metodologico rispetto al problema che essa si propone di affrontare: la scelta del metodo, quindi, deve necessariamente essere effettuata dopo aver definito il problema di studio (Baldacci, 2012, p. 100).

### **3.2.1. L'approccio qualitativo**

Alla luce delle considerazioni formulate sin qui, dopo aver considerato gli obiettivi che mi sono prefissa in questo studio, ho deciso di collocarmi all'interno della ricerca idiografica, rivolta alla *comprensione* di "una data situazione educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata" (Trincherò, 2002, p. 21). L'approccio metodologico che ho assunto è pertanto quello qualitativo. La mia esigenza, a inizio studio, era quella di comprendere i ragazzi protagonisti all'interno di una prospettiva ecologica quindi un approccio quantitativo avrebbe semplificato l'esperienza personale dei testimoni. Al contrario, una ricerca qualitativa esplorativa mi avrebbe permesso di cogliere "la complessa realtà nella quale si colloca il soggetto, posto come è, al centro di relazioni, problematiche, risorse, vincoli" (D'Ignazi, 2013, p. 248).

La ricerca qualitativa, infatti, muove da domande specifiche che sorgono su una determinata realtà. Questo ha due ripercussioni sul lavoro dello studioso. Da una parte, gli approcci qualitativi hanno

un carattere settoriale, che non consente alcuna generalizzazione degli esiti, poiché i dati raccolti non sono statisticamente rilevanti: ne discende che le conclusioni cui giunge il ricercatore non possono essere estese a contesti diversi da quello in cui è l'indagine è stata svolta. Ciò nonostante, la prospettiva qualitativa può riuscire a cogliere in modo accurato e con maggiore profondità situazioni che sfuggono alle indagini quantitative (Corbetta, 1999, p. 55; D'Ignazi, 2013, p. 247). In sintesi, "la ricerca qualitativa segue il criterio della rappresentatività sostanziale, intendendo accostarsi alla prospettiva del soggetto. Ciò che appare centrale è allora raccogliere le opinioni, le esperienze e le storie" (Pattaro, 2010, p. 87) più che tendenze associate a grandi numeri.

Ciò richiede, da parte dello studioso che abbia aderito ad un approccio qualitativo, particolari abilità quali apertura, dialogo, immaginazione, intuito e capacità di sintesi nonché, quando possibile, una certa esperienza che consenta, nelle varie situazioni, di prendere le decisioni giuste. Infatti, essendo la prospettiva qualitativa non trasformabile in procedure schematizzate per la sua soggettività e il suo basso livello di formalizzazione, "il suo modo di procedere resta sempre in buona misura da inventare sul campo, nell'interazione ogni volta nuova fra soggetto studente e oggetto studiato" (Corbetta, 1999, p. 13). Inoltre, "il fatto di non basarsi sul rilevamento e sull'elaborazione di dati quantitativi fa emergere la complessità dei fattori che entrano in gioco" (D'Ignazi, 2008, p. 41): di fronte a tale intreccio di situazioni e condizioni, la difficoltà è quella di adottare procedure che siano, nel contempo, sufficientemente descrittive da non far perdere la ricchezza delle situazioni ed evitare interpretazioni semplicistiche e, tuttavia, abbastanza rigorose da non essere completamente abbandonate alla soggettività dei singoli (Mantovani, 2000b, p. 5)

Da quanto detto, per lo studioso che voglia cimentarsi negli approcci qualitativi si prospetta una sfida non da poco: infatti, "l'ampiezza e la delicatezza dei temi da affrontare, i tempi lunghi della ricerca qualitativa, i continui dubbi sulla correttezza delle procedure usate e del significato dei dati raccolti invitano il ricercatore alla modestia e alla pazienza ma anche alla temerarietà che la curiosità di meglio vedere e meglio comprendere porta necessariamente con sé" (Mantovani, 2000b, p. 34).

### **3.2.2. Il paradigma costruttivista**

Definire il proprio paradigma di ricerca significa delineare il modello teorico prescelto quanto ai possibili modi di osservare la realtà, ovvero la posizione adottata in merito alla sua ontologia – che cos'è – e all'epistemologia – come risulta possibile conoscerla – (Silverman, 2008, p. 27).

A livello ontologico, in questo studio mi colloco in una posizione costruttivista, secondo la quale il problema dell'esistenza della realtà è subordinato alla percezione che le persone hanno di essa

(Trincherò, 2002, p. 26): l'importante sono i significati soggettivi che vengono dati alle esperienze e, quindi, le visioni che di esse hanno i partecipanti alla ricerca (Cresswell, 2013, pp. 24-25). Secondo questa visione ontologica, la ricerca pedagogica diventa una "scienza interpretativa in cerca di significati" (Geertz, 1987, p. 41, trad. mia) che si avvicina al mondo dell'educazione come ad una "realtà che ospita la prassi educativa e alla quale si riferisce la stessa ricerca educativa" (Baldacci, 2013, p. 47).

Ne discende che la conoscenza può avvenire solamente attraverso la *comprensione* della realtà sotto esame, che a sua volta è raggiungibile solo *interpretando* l'evidenza empirica che emerge dal campo (Trincherò, 2002, p. 28). Pertanto, sul piano epistemologico, la mia ricerca si inserisce all'interno di un paradigma interpretativista, la cui caratteristica distintiva è proprio quella di cercare di cogliere il mondo soggettivo dell'esperienza umana così come viene percepito, vissuto e comunicato dagli attori coinvolti nell'indagine (Cohen *et al.*, 2007, p. 21). Si tratta, dunque, di una prospettiva di ricerca che, nel riconoscere l'influenza dello sguardo del ricercatore sull'oggetto di indagine, sposta l'attenzione dai *fatti* quali dati in se stesse concluse ai *significati* che ciascun individuo implicato nell'indagine vi attribuisce e attraverso i quali, nel contempo, definisce progressivamente se stesso. Pertanto, l'interesse del ricercatore deve risiedere nel "senso che tale soggetto (o gruppo di soggetti) attribuisce alla propria esperienza, alle proprie condotte" (Baldacci, 2001, p. 49).

### **3.2.3. La metodologia fenomenologica**

È evidente che, se si ritiene impossibile cogliere la realtà in modo oggettivo, sia del tutto insensato concentrarsi sulla spiegazione di regolarità empiriche. Sono le storie dei singoli soggetti, con le motivazioni che accompagnano i loro atteggiamenti e comportamenti, a interessare il ricercatore (Trincherò, 2002, p. 26). Pertanto, la metodologia che ho scelto di adottare in questo studio è quella fenomenologica, che raccomanda di studiare l'esperienza per come viene vissuta direttamente dal soggetto (Cohen *et al.*, 2007, p. 21). Essa considera "il significato che per l'individuo ha una certa propria esperienza di un concetto o di un fenomeno" (Cresswell, 2007, p. 76, trad. mia): in sostanza, l'interesse della fenomenologia è rivolto al modo in cui le persone attribuiscono senso al mondo attraverso le loro azioni e le interpretazioni degli accadimenti quotidiani (Denscombe, 2010, p. 96). Un contributo fondamentale, in questo senso, proviene dalla pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini. Per l'autore, "ogni individuo in quanto soggetto vivente ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica

essenziale” (Bertolini, 2015, p. 61), che esercita attraverso i suoi comportamenti. Essi vanno sempre letti come modi personalissimi e unici di attribuire un senso soggettivo alla realtà, la quale non è mai data bensì diventa significativa nella misura in cui il soggetto la definisce: usando un’immagine suggestiva, “il mondo naturale offre dei pre-testi sulle cui suggestioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei testi, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo” (Bertolini, 2015, p. 62).

In questo processo di interpretazione e attribuzione di valore alla realtà, il soggetto non è mai solo bensì entra necessariamente in relazione con altre persone che abitano lo stesso mondo e, con il soggetto, ne condividono – o almeno ne reputano verosimile – la visione. In sostanza, “le pratiche soggettive di attribuzione di senso al mondo naturale necessitano di una negoziazione intersoggettiva dei vari significati singolarmente attribuiti ad esso e della costruzione di un accordo circa il senso e il valore che il mondo ha per chi a quella comunità intersoggettiva appartiene” (Bertolini, 2015, p. 64). Ciò è particolarmente rilevante per questo studio, dal momento che in questa sede ci si occupa proprio di differenti appartenenze – e, perciò, diverse visioni del mondo – che si incontrano, si scontrano e si compenetrano nelle figure ‘ponte’ dei figli degli immigrati. La fenomenologia si fa pienamente carico di tale questione, contrapponendosi alla visione positivista, che contempla l’esistenza di un’unica realtà, per ammettere invece la possibilità di “*realtà multiple*” (Denscombe, 2010, p. 97, trad. mia). Postulare l’esistenza di una realtà socialmente costruita piuttosto che esistente in modo oggettivo e univoco apre alla presenza di individui, gruppi e culture che vedono le cose, e quindi il mondo, in modo diverso (Corbetta, 1999, p. 23): un approccio fenomenologico sostiene non solamente che le cose possono essere viste in diversi modi da gruppi differenti in circostanze e tempi vari, ma – cosa ancora più importante – che queste diverse visioni del mondo hanno piena legittimità e pari dignità (Denscombe, 2010, p. 97).

### **3.2.4. La prospettiva narrativa**

Si è appena detto di come le persone attribuiscono senso al mondo attraverso i loro comportamenti e le interpretazioni di quanto avviene intorno a loro: tuttavia, tale significato può venire elaborato solo considerando le esperienze in questione con uno sguardo retrospettivo e riflessivo (Cohen *et al.*, 2007, p. 23). È proprio a questo punto che interviene la narrazione: essa non è soltanto un modo di rappresentare la realtà ma anche di costruirla (Bruner, 1991, p. 5). Il pensiero narrativo è diverso dal pensiero paradigmatico proprio in quanto non cerca di spiegare i fatti bensì “prende posizione, valuta, costruisce il sé narrato attraverso una prospettiva e un punto di vista” (Mantovani, 2000a, p.

208). Raccontando se stesso, ognuno seleziona eventi, mette in risalto gli aspetti che ritiene rilevanti e li colloca in una trama organica: in altre parole, egli trasmette il significato che egli stesso attribuisce alla propria vita (Mantovani, 2000a, p. 263).

Il metodo narrativo, quindi, costituisce uno strumento prezioso per la costruzione dell'identità. Infatti, "esso si fonda sull'idea che le persone cercano di attribuire un senso e di dare unitarietà alla propria vita, interpretando e reinterpretando gli eventi del passato alla luce del presente e delle aspettative circa il futuro" (Cicognani, 1999b, p. 85). Il fatto di intervenire su un aspetto così profondo come quello identitario rende il metodo narrativo estremamente potente su molti altri fronti: l'interpretazione che il singolo dà degli eventi della propria vita riesce effettivamente a configurare il proprio percorso, in quanto il modo in cui gli eventi biografici vengono fronteggiati è non solo l'esito bensì anche la causa di questa lettura (Spanò, 2010, p. 218). Il potere trasformativo della narrazione è, dunque, reale: sia per chi la costruisce sia per chi la ascolta, essa può rappresentare un vero e proprio strumento educativo volto alla promozione del benessere (Cicognani, 1999b, p. 86).

Inoltre, uno degli aspetti maggiormente rilevanti del metodo narrativo è quello formativo. Narrarsi equivale a conoscersi: "quando raccontiamo una vicenda della nostra vita, tendiamo a intensificare la conoscenza pratica che abbiamo di noi stessi perché scopriamo un significato più profondo nella nostra esistenza attraverso la riflessione e la trasposizione in forma orale degli eventi, delle esperienze e dei sentimenti che abbiamo vissuto" (Atkinson, 2002, p. 3). Attraverso l'autobiografia, l'individuo ha la possibilità di interrogarsi sul proprio cammino e di "restituire significato alla propria storia" (D'Ignazi, 2013, p. 264), ricomponendo aspetti apparentemente inconciliabili e attribuendo un senso alla globalità degli eventi. In particolare per gli adolescenti, l'autobiografia costituisce un insostituibile veicolo di formazione, in quanto li aiuta a sanare le frequenti conflittualità interne che essi si ritrovano a vivere (D'Ignazi, 2013, p. 265).

Il metodo narrativo, infine, può risultare particolarmente valido in ambito culturale "come pensiero etico, in quanto, collocandosi al di fuori dei giochi di potere, rende possibile penetrare e comprendere il reticolo delle infinite storie del mondo e delle culture" (D'Ignazi, 2013, p. 262). Questo perché, muovendo dal presupposto che la realtà non esiste in una forma oggettiva identica per tutti ma si presenta sotto forma di rappresentazioni del tutto personali, che non si pongono mai in termini di predominio l'una sull'altra, esso riesce a conferire valore e dignità a ogni soggetto, qualunque sia il suo gruppo sociale o culturale di appartenenza (D'Ignazi, 2013, p. 261).

### 3.3. Il contesto e i soggetti della ricerca

#### 3.3.1. Il contesto spaziale

La mia scelta del contesto d'indagine si è basata su due criteri: da una parte, la concentrazione di popolazione adolescente con cittadinanza non italiana; dall'altra, la presenza di realtà aggregative a essa destinate e, pertanto, di possibili adulti di riferimento. Attingendo alle mie esperienze professionali – quindi alla mia personale conoscenza del territorio – sostenute dai dati statistici in merito alla situazione padovana, ho deciso di concentrarmi sull'unità urbana Guizza, situata nel quartiere Sud-Est della città.

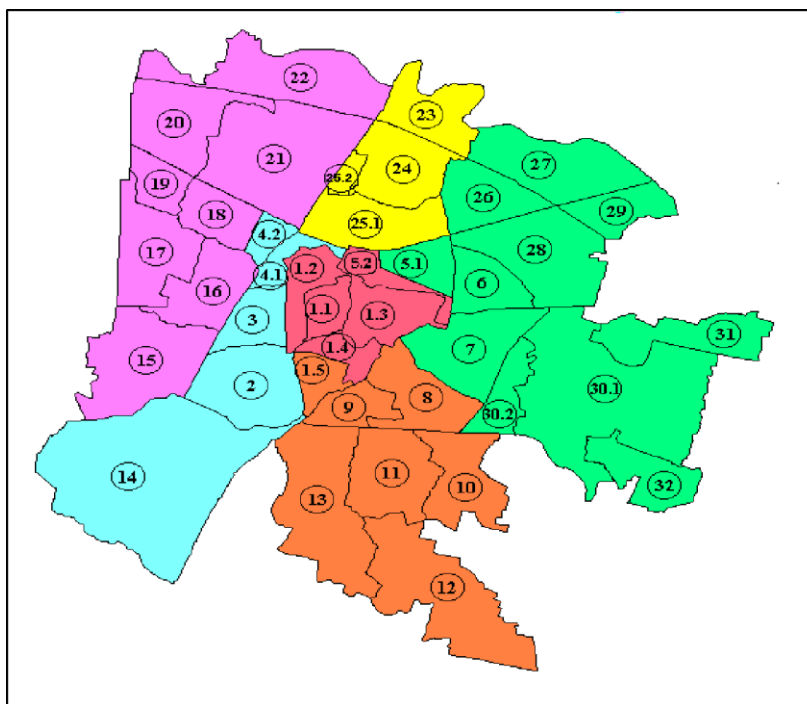


Fig. 1. Cartina del Comune di Padova con la divisione in quartieri e unità urbane (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 103).

QUARTIERI E UNITA' URBANE DI PADOVA			
Quartieri	Unità Urbane	Quartieri	Unità Urbane
<b>Centro</b>	1.1	<b>Sud – Est</b>	1.5
	1.2		8
	1.3		9
	1.4		10
	5.2		11
<b>Nord</b>	23	<b>Sud – Ovest</b>	12
	24		13
	25.1		2

	25.2	San Bellino		3	San Giuseppe
<b>Est</b>	5.1	Fiera		4.1	Porta Trento Sud
	6	Stanga		4.2	Porta Trento Nord
	7	Forcellini		14	Mandria
	26	Mortise	<b>Ovest</b>	15	Brusegana
	27	Torre		16	Cave
	28	San Lazzaro		17	Brentelle
	29	Ponte di Brenta		18	Sant'Ignazio
	30.1	Zona Industriale		19	Montà
	30.2	Isola di Terranegra		20	Ponterotto
	31	Camin		21	Sacro Cuore
	32	Granze		22	Altichiero

Fig. 2. Elenco dei quartieri e delle unità urbane del Comune di Padova (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 103).

Esaminando i dati statistici riguardanti il comune di Padova relativi al 2015 (anno in cui la mia ricerca è iniziata) emerge che l'unità urbana Guizza, situata nel quartiere Sud di Padova, si configurava – e si configura a tutt'oggi<sup>54</sup> – come una zona fortemente caratterizzata dalla presenza di immigrati. Infatti, nonostante nel 2015 spettassero a Fiera, Stazione e Arcella i primi posti per numero di cittadinanze non italiane, la presenza di stranieri alla Guizza si aggirava quasi intorno al 18%, percentuale comunque al di sopra della media comunale (fig. 3).

<sup>54</sup> Per le variazioni nei dati sulla popolazione immigrata residente a Padova dal 2015 al 2017, si veda Comune di Padova (2018), *Annuario statistico 2017*, in <[http://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Capitolo%20%20-%20Popolazione\\_4.pdf](http://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Capitolo%20%20-%20Popolazione_4.pdf)> (ultima consultazione 7.3.2019).

	Percentuale di stranieri
1.1 Piazze	9,95%
1.2 Savonarola	12,43%
1.3 Santo – Portello	12,51%
1.4 Prato della Valle	8,48%
1.5 Città Giardino	6,93%
2 Sacra Famiglia	9,14%
3 San Giuseppe	12,05%
4.1 P.ta Trento sud	12,51%
4.2 P.ta Trento nord	15,93%
5.1 Fiera	35,11%
5.2 Stazione ferr.	30,15%
6 Stanga	27,94%
7 Forcellini	9,95%
8 Sant'Osvaldo	10,73%
9 Madonna Pell.	13,72%
10 Voltabarozzo	11,61%
11 SS. Crocefisso	8,02%
12 Salboro	4,32%
13 Guizza	17,78%
14 Mandria	8,63%
15 Brusegana	21,22%
16 Cave	22,79%
17 Brentelle	16,38%
18 Sant'Ignazio	11,86%
19 Montà	5,80%
20 Ponterotto	7,07%
21 Sacro Cuore	14,06%
22 Altichiero	8,16%
23 Pontevigod.	23,51%
24 San Carlo	26,43%
25.1 Arcella	29,07%
25.2 San Bellino	23,09%
26 Mortise	15,94%
27 Torre	11,24%
28 San Lazzaro	17,00%
29 Ponte di Brenta	18,47%
30.1 Zona Industriale	15,87%
30.2 Is. di Terranegra	7,35%
31 Camin	12,91%
32 Granze	12,74%
Intero Comune	15,87%

Fig. 3. Indicatori demografici delle unità urbane, anno 2015 (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 53).

Interessante è confrontare la Guizza con le unità urbane in cui la percentuale di immigrati è più alta, ovvero Arcella, Pontevigodarzere, San Carlo e San Bellino (quartiere Nord), Fiera, Stanga e Ponte di Brenta (quartiere Est), Stazione (quartiere Centro), Brusegana e Cave (quartiere Ovest), per quanto riguarda il numero di adolescenti. Calcolando il rapporto tra la fascia d'età 14-23 (fig. 4)<sup>55</sup> e la totalità della popolazione nelle unità urbane sopracitate (fig. 5), è possibile notare che, tra i quartieri ad alta concentrazione di immigrati, i valori variano tra lo 0,929 di Pontevigodarzere, che presenta la percentuale di adolescenti più alta, e lo 0,642 della Stazione ferroviaria, che mostra il rapporto adolescenti-popolazione totale più basso. La Guizza si posiziona tra i primi posti

<sup>55</sup> L'annuario del Comune di Padova mette a disposizione soltanto i dati relativi alla popolazione residente in famiglia per classe di età, quartiere e unità urbana al 31/12/2015. Tuttavia, non essendovi tra i miei testimoni minori non accompagnati o ragazzi che si siano già allontanati dalla famiglia, l'operazione mi è sembrata adeguata.

all'interno di questo intervallo, con un rapporto tra adolescenti e totalità dei residenti che equivale a 0,836.

Quartiere	Unità Urbana	14- 18	19-23
<b>1 Centro</b>	<b>1.1 Piazze</b>	242	260
	<b>1.2 Savonarola</b>	211	218
	<b>1.3 Santo-Portello</b>	223	281
	<b>1.4 Prato della Valle</b>	137	125
	<b>5.2 Stazione ferroviaria</b>	62	79
	<i>Totale</i>	<i>875</i>	<i>963</i>
<b>2 Nord</b>	<b>23 Pontevigodarzere</b>	278	216
	<b>24 San Carlo</b>	542	629
	<b>25.1 Arcella</b>	588	723
	<b>25.2 San Bellino</b>	143	159
<i>Totale</i>	<i>1.551</i>	<i>1.727</i>	
<b>3 Est</b>	<b>5.1 Fiera</b>	66	99
	<b>6 Stanga</b>	121	159
	<b>7 Forcellini</b>	353	398
	<b>26 Mortise</b>	314	334
	<b>27 Torre</b>	233	251
	<b>28 San Lazzaro</b>	66	61
	<b>29 Ponte di Brenta</b>	137	133
	<b>30.1 Zona Industriale</b>	26	20
	<b>30.2 Isola di Terranegra</b>	8	9
	<b>31 Camin</b>	217	190
	<b>32 Granze</b>	62	57
<i>Totale</i>	<i>1.603</i>	<i>1.711</i>	
<b>4 Sud-Est</b>	<b>1.5 Città Giardino</b>	192	193
	<b>8 Sant'Osvaldo</b>	414	447
	<b>9 Madonna Pellegrina</b>	230	286
	<b>10 Voltabarozzo</b>	219	196
	<b>11 SS. Crocefisso</b>	232	190
	<b>12 Salboro</b>	140	132
	<b>13 Guizza</b>	496	569
	<i>Totale</i>	<i>1.923</i>	<i>2.013</i>
<b>5 Sud-Ovest</b>	<b>2 Sacra Famiglia</b>	302	325
	<b>3 San Giuseppe</b>	289	318
	<b>4.1 Porta Trento sud</b>	78	91
	<b>4.2 Porta Trento nord</b>	30	24
	<b>14 Mandria</b>	526	523
<i>Totale</i>	<i>1.225</i>	<i>1.281</i>	
<b>6 Ovest</b>	<b>15 Brusegana</b>	275	293
	<b>16 Cave</b>	152	154
	<b>17 Brentelle</b>	175	193
	<b>18 Sant'Ignazio</b>	208	150
	<b>19 Montà</b>	49	58
	<b>20 Ponterotto</b>	141	75
	<b>21 Sacro Cuore</b>	221	235
	<b>22 Altichiero</b>	216	187
<i>Totale</i>	<i>1.437</i>	<i>1.345</i>	

Fig. 4. Popolazione residente in famiglia per classi di età (14-18 e 19-23), quartiere e unità urbana al 31/12/2015 (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 118).

Quartiere	Unità Urbana	Totale	
1 Centro	1.1 Piazze	6.631	
	1.2 Savonarola	6.749	
	1.3 Santo-Portello	7.037	
	1.4 Prato della Valle	3.349	
	5.2 Stazione ferroviaria	2.196	
	<i>Totale</i>	25.962	
2 Nord	23 Pontevigodarzere	5.316	
	24 San Carlo	14.773	
	25.1 Arcella	15.565	
	25.2 San Bellino	3.491	
	<i>Totale</i>	39.145	
3 Est	5.1 Fiera	2.196	
	6 Stanga	3.804	
	7 Forcellini	9.831	
	26 Mortise	6.756	
	27 Torre	4.564	
	28 San Lazzaro	1.877	
	29 Ponte di Brenta	3.460	
	30.1 Zona Industriale	523	
	30.2 Isola di Terranegra	245	
	31 Camin	3.950	
	32 Granze	926	
		<i>Totale</i>	38.132
	4 Sud-Est	1.5 Città Giardino	4.139
8 Sant'Osvaldo		11.106	
9 Madonna Pellegrina		6.646	
10 Voltabarozzo		5.236	
11 SS. Crocefisso		4.486	
12 Salboro		2.659	
13 Guizza		12.731	
		<i>Totale</i>	47.003
5 Sud-Ovest	2 Sacra Famiglia	7.334	
	3 San Giuseppe	7.568	
	4.1 Porta Trento sud	2.431	
	4.2 Porta Trento nord	609	
	14 Mandria	10.066	
	<i>Totale</i>	28.008	
6 – Ovest	15 Brusegana	7.051	
	16 Cave	4.292	
	17 Brentelle	4.328	
	18 Sant'Ignazio	3.920	
	19 Montà	1.156	
	20 Ponterotto	2.728	
	21 Sacro Cuore	4.759	
	22 Altichiero	3.862	
	<i>Totale</i>	32.096	
	Senza fissa dimora	55	
	<b>Totale</b>	<b>210.401</b>	

Fig. 5. Popolazione residente per quartiere e unità urbana al 31/12/2015 (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 109).

Dall'analisi dei dati statistici relativi alla città di Padova nel 2015 emerge, dunque, che l'unità urbana Guizza è caratterizzata da una popolazione tra le più giovani del Comune, con particolare riferimento alla fascia adolescenziale, e presenta una buona percentuale di residenti con cittadinanza non italiana: pertanto, vista la tematica trattata nel presente studio, essa risulta particolarmente significativa come contesto di ricerca.

Proseguendo nella conoscenza del quartiere, dai racconti dei testimoni nonché dalla stampa locale emerge che la zona, soprattutto in passato, ha subito un processo di stigmatizzazione piuttosto pesante, a causa della presenza di una *baby gang* che ne terrorizzava gli abitanti<sup>56</sup>. È proprio a partire da quel momento che il Comune ha messo in campo tutta una serie di risorse, spazi di dialogo e iniziative educative atti a combattere – ma soprattutto a prevenire – la devianza giovanile. A questo proposito, se si prende in considerazione il Comune di Padova nella sua globalità, è opportuno segnalare la presenza di sei CAT operanti in zone di periferia, che seguono in tutto quasi cinquecento ragazzi adolescenti appartenenti a ventotto culture diverse, con obiettivi che comprendono la narrazione dell'identità, il lavoro con la famiglia e la promozione di comunità; tre Centri delle famiglie, che promuovono gruppi di discussione, spazi dedicati alle famiglie, corsi e laboratori; tre Tavoli di lavoro, ovvero spazi di confronto tra le associazioni del territorio in cui si coordinano le attività e si consolidano le reti di relazioni sviluppate negli anni tra le istituzioni, le scuole, le cooperative sociali, le associazioni sportive, le parrocchie, il volontariato e i singoli cittadini<sup>57</sup>. Il fatto che due di questi CAT, un Centro delle famiglie e un Tavolo di lavoro si trovino nel quartiere di riferimento per questo studio è in linea con diverse indagini riguardanti la vita dei giovani in contesti di quartiere, le quali mostrano un “maggior investimento di risorse – sia per la presenza della società civile, sia per l'intervento delle amministrazioni pubbliche – soprattutto nei territori dove l'integrazione è più difficile, dove le carenze associative e relazionali sono più accentuate” (Garelli, 2015, p. 19). In questo senso, ricapitolando i dati riguardanti concentrazione di

---

<sup>56</sup> A proposito della *baby gang* della Guizza, molti sono gli articoli che, dal 2014 a oggi, sono comparsi sulla stampa locale: tra questi, <[https://www.ilgazzettino.it/nordest/padova/fuga\\_sui\\_tetti\\_boss\\_baby\\_gang\\_guizza-4378215.html](https://www.ilgazzettino.it/nordest/padova/fuga_sui_tetti_boss_baby_gang_guizza-4378215.html)> (ultima consultazione: 22.3.2019), <<https://mattinopadova.gelocal.it/padova/cronaca/2014/02/07/news/baby-gang-della-guizza-chiesto-il-processo-per-10-1.8622947>> (ultima consultazione: 20.5.2016), <<https://mattinopadova.gelocal.it/padova/cronaca/2016/11/09/news/baby-gang-alla-guizza-il-pm-dini-chiede-8-anni-1.14387741>> (ultima consultazione: 20.5.2016).

<sup>57</sup> Queste informazioni sono state ricavate dall'intervento di David Cerantola, Coordinatore dei Centri di Animazione Territoriale del Comune di Padova, nel corso del Convegno svoltosi a Padova il 16 e 17 febbraio 2017, dal titolo “Protagonisti! Le nuove generazioni italiane si raccontano”, organizzato da CONNGI e Università di Padova.

popolazione immigrata, percezione di devianza e iniziative educative promosse dall'amministrazione comunale, è possibile affermare che il quartiere Guizza non fa eccezione.

In sintesi, secondo quanto riportato finora, l'unità urbana Guizza risponde ai requisiti esplicitati inizialmente come necessari alla selezione del contesto adatto alla presente ricerca: innanzitutto, l'alta concentrazione di popolazione adolescente; in secondo luogo, il numero di residenti con cittadinanza non italiana; infine, la presenza di realtà aggregative dedicate ai ragazzi sono caratteristiche che rendono questa zona particolarmente interessante per questo studio.

Proprio in uno di questi Centri è stato individuato il principale bacino di reclutamento dei partecipanti a questo progetto. In effetti, i CAT si qualificano come luoghi educativi per definizione; ciò soprattutto per i figli degli immigrati<sup>58</sup>, che troppo spesso hanno come unica alternativa la solitudine casalinga o, peggio, la strada, con tutti i rischi che essa comporta. All'interno dell'unità urbana di cui si è già parlato, quindi, mi sono concentrata su un Centro di Animazione Territoriale rivolto alla fascia d'età 14-18.

### **3.3.2. Il contesto temporale**

Lo studio si è sviluppato nel corso di tre anni, da ottobre 2015 a ottobre 2018.

Il primo anno è stato dedicato a un'analisi preliminare della letteratura di settore e a un'opportuna riflessione metodologica sugli strumenti da adottare, in seguito alle quali ho definito una mappa concettuale per le interviste narrative. Successivamente, nei primi mesi del secondo anno accademico, ho svolto alcune interviste pilota per testare sia l'efficacia degli stimoli iniziali proposti sia le mie modalità di conduzione.

La mia ricerca sul campo vera e propria è cominciata all'inizio di aprile 2017, quando mi sono recata presso il Centro di Animazione Territoriale del quartiere prescelto per presentare il mio progetto di dottorato ai ragazzi che in quel momento lo frequentavano e agli educatori che li accompagnavano nel percorso. La mia idea iniziale era di tornare due o tre volte al Centro per raccogliere le adesioni dei ragazzi presenti, chiedendo loro di indicarmi un recapito telefonico in modo da poterli contattare in seguito, fuori dal Centro stesso, per effettuare le interviste. Gli educatori, invece, mi hanno da subito invitata a partecipare alle loro attività e, in quelle occasioni, a ricavarli degli spazi per intervistare i ragazzi; questa soluzione si è rivelata comoda anche per la maggior parte dei ragazzi, poco propensi a muoversi fuori dal quartiere e a trovare, all'interno della giornata, momenti appositamente dedicati a questa attività. Di fatto, però, soltanto in pochissimi

---

<sup>58</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3, p. 134.

casi le interviste sono state realizzate durante l'orario di apertura del Centro, come prefigurato da educatori e ragazzi: da un lato, infatti, molti dei partecipanti si aspettavano, nonostante durante la mia presentazione avessi chiarito le modalità di conduzione dell'intervista, un questionario della durata di pochi minuti e si sono resi conto solo in un secondo momento che la realizzazione dell'intervista avrebbe interferito in modo rilevante con la loro partecipazione alle attività del Centro e, per di più, non avrebbe potuto svolgersi in maniera adeguata a causa delle possibili azioni di disturbo messe in atto dai compagni; dall'altro, la mia presenza ha subito suscitato un grande interesse da parte dei ragazzi, che mi hanno espressamente richiesto di prendere parte con loro alle attività del Centro.

La fase di raccolta delle adesioni dei ragazzi, quindi, è stata preziosa perché mi ha permesso di operare una sorta di osservazione partecipante non strutturata, prevalentemente all'interno del CAT ma anche nelle aree del quartiere in cui i ragazzi si incontrano abitualmente. Quest'esperienza, oltre a facilitarmi nel costruire quel legame di fiducia necessario per effettuare le interviste narrative, mi ha permesso di acquisire informazioni fondamentali sul contesto di appartenenza dei ragazzi e di cogliere alcune dinamiche relazionali esistenti tra di loro, con la famiglia, con gli educatori e con gli adulti del quartiere, senza le quali avrei probabilmente svolto un'analisi del materiale raccolto parziale nonché fuorviante.

Le interviste, invece, si sono svolte nella quasi totalità dei casi in orari e luoghi esterni al Centro, spaziando dal quartiere Guizza alla mia sede universitaria di riferimento, da luoghi vicini alle scuole dei ragazzi alla mia abitazione, dai primi di aprile a metà luglio 2017.

Dopo aver stabilito la relazione con i testimoni adolescenti, ho proceduto a contattare gli adulti: mirando a interpellare coloro che, nello stesso quartiere in cui si muovono i ragazzi, si propongono loro come significativi, ho individuato quale principale bacino di reclutamento il Tavolo di Coordinamento per lo sviluppo di comunità della Guizza, uno spazio di confronto e progettualità tra istituzioni, scuole, realtà associative, parrocchia, volontariato e singoli cittadini. Le interviste agli adulti si sono svolte, in quasi tutti i casi, nei luoghi in cui loro operano, come, ad esempio, il Patronato, il CAT, l'Ufficio del Parroco, la Palestra: questa fase è stata molto più formale e sbrigativa rispetto all'impegno che mi ha richiesto l'incontro con i ragazzi. Inoltre, le interviste sono state anche un'occasione per creare agganci utili in vista dell'eventuale organizzazione di possibili spazi di dialogo in cui comunicare quanto rilevato dallo studio, confrontarmi con gli operatori della comunità su quanto emerso e, in questo modo, avere una ricaduta positiva sul territorio.

La fase della conduzione delle interviste è proseguita fino a metà ottobre 2017. Ai ragazzi ho chiesto di raccontare chi sono, sono stati o vorrebbero che fossero gli adulti importanti per il loro

percorso: le interviste realizzate da metà luglio a metà ottobre 2017 sono venti, della durata media di 43,49 minuti ciascuna. Gli adulti, invece, hanno parlato delle relazioni con adolescenti di nuova generazione in cui si sono messi in gioco come adulti di riferimento, per un totale di nove interviste raccolte, la cui durata media è stata di 57,29 minuti l'una. Il criterio base che ho adoperato per decretare il termine della rilevazione dei dati è quello della saturazione, che si ottiene quando ci si rende conto che un'eventuale raccolta di ulteriori informazioni non aggiungerebbe altro alla comprensione dell'oggetto di studio (Vardanega, 2008, p. 31).

All'esperienza sul campo è seguita la fase di trascrizione e sistemazione delle interviste in vista dell'analisi del contenuto. Nel corso del terzo anno, infine, mi sono dedicata all'analisi dei dati con il software Atlas.ti. e alla scrittura della tesi.

### 3.3.3. I ragazzi

Come già detto, la ricerca sul campo ha coinvolto gli adolescenti che hanno frequentato uno dei due CAT attivi nel quartiere Guizza di Padova dal 2012 (anno di apertura dei Centri) al 2016 (momento in cui ho iniziato le interviste). In totale, sono stati contattati ventisette ragazzi di età compresa tra i quattordici e i ventidue anni, nati in Italia o arrivati in età scolare, con entrambi i genitori stranieri. Di questi, venti hanno accettato di partecipare alle interviste.

Al fine di delineare un ritratto dei soggetti che hanno partecipato alla ricerca, di seguito propongo dei grafici, corredati da una serie di considerazioni su alcune caratteristiche dei partecipanti: età, età di arrivo in Italia, genere, appartenenza culturale.



Fig. 6. L'età dei ragazzi intervistati.

Come già indicato, le età dei testimoni adolescenti al momento delle interviste spaziavano dai quattordici ai ventidue anni. Per la precisione, gli anni di nascita dei soggetti in questione sono 1995

(uno), 1996 (uno), 1997 (due), 1998 (due), 1999 (quattro), 2000 (quattro), 2001(tre), 2002 (due), 2003 (uno).

La fascia più rappresentata è quella dai sedici ai diciotto anni, nella quale rientra oltre la metà dei partecipanti. Per quanto riguarda, invece, le età meno frequenti, che sono anche le più lontane tra loro – quattordici anni da una parte, ventuno e ventidue dall'altra –, ho scelto di considerarle nello stesso gruppo perché i soggetti in questione, al momento delle interviste, frequentavano lo stesso Centro e, ad esclusione di uno dei ragazzi più grandi, erano inseriti nel circuito scolastico di istruzione superiore.



Fig. 7. L'età di arrivo dei ragazzi intervistati.

Per quanto riguarda le età di arrivo, mi sono rifatta alla già nominata classificazione di Rumbaut. Si nota che quasi la metà del gruppo considerato fa parte della generazione 1,5, con un'età di arrivo compresa tra i sei e i dodici anni. La restante parte si divide abbastanza equamente tra la generazione 1,75, con cinque ragazzi arrivati in età prescolare, e la seconda generazione vera e propria, rappresentata da sei soggetti. Solo uno, tra gli adolescenti intervistati, ha dichiarato di essere giunto in Italia a quattordici anni, costituendo perciò l'unico rappresentante della generazione 1,25 all'interno del gruppo di testimoni.

Le età di arrivo dei partecipanti a questo studio risultano in linea con gli studi condotti a livello nazionale, che all'interno della fascia adolescenziale individuano una maggioranza di ragazzi giunti in Italia in età scolare, e non seconde generazioni in senso stretto<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Cfr. paragrafo 1.1.2.2, p. 21.



Fig. 8. Il genere dei ragazzi intervistati.

Quanto al genere, sette sono le ragazze e tredici i ragazzi, con un rapporto femmine:maschi quasi pari a 1:2.

Classe	Maschi						
	Centro	Nord	Est	Sud-Est	Sud-Ovest	Ovest	Totale
0-2	58	300	146	116	59	132	811
3-5	49	257	142	112	71	138	769
6-10	75	368	228	178	88	168	1.105
11-13	31	169	96	78	40	66	480
14-18	51	212	155	134	73	115	740
19-23	60	313	148	156	68	100	845
24-29	185	622	297	289	144	232	1.769
30-59	782	2.947	1.646	1.281	631	1.187	8.474
60-64	35	80	42	60	30	31	278
65-74	24	49	43	35	17	39	207
75 e oltre	10	19	13	13	6	11	72
<b>Totale</b>	1.360	5.336	2.956	2.452	1.227	2.219	15.550
Senza fissa dimora							6
<b>Totale</b>							<b>15.556</b>
Classe	Femmine						
	Centro	Nord	Est	Sud-Est	Sud-Ovest	Ovest	Totale
0-2	48	276	153	117	50	109	753
3-5	39	240	168	108	54	145	754
6-10	64	321	204	160	81	193	1.023
11-13	24	149	79	72	34	46	404
14-18	49	216	135	118	69	110	697
19-23	77	258	153	148	81	123	840
24-29	223	592	301	339	157	306	1.918
30-59	1.244	2.829	1.759	1.938	968	1.459	10.197
60-64	114	133	99	165	66	97	674
65-74	64	104	58	91	48	54	419
75 e oltre	19	31	24	29	17	31	151
<b>Totale</b>	1.965	5.149	3.133	3.285	1.625	2.673	17.830
Senza fissa dimora							9
<b>Totale</b>							<b>17.839</b>

Fig. 9. Residenti con cittadinanza straniera per quartiere, sesso e classe di età al 31/12/2015 (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 132).

La netta minoranza delle femmine rispetto ai maschi all'interno del CAT non trova corrispondenza nella situazione del quartiere, dove invece il numero dei maschi e delle femmine con cittadinanza non italiana nella fascia d'età 14-23 quasi si equivale. La maggior presenza di ragazzi potrebbe essere dovuta a restrizioni familiari che, probabilmente, coinvolgono in misura maggiore le ragazze, soprattutto a questa età.



Fig. 10. La provenienza dei ragazzi intervistati.

Le provenienze geografiche più diffuse tra i testimoni che si sono resi disponibili a farsi coinvolgere nella ricerca sono quella magrebina, con sei rappresentanti di origine marocchina e uno di origine tunisina; l'Europa dell'Est, con tre ragazzi di origine romena, un moldavo e un albanese; quella centroafricana, equamente spartita tra Togo, Camerun, Benin e Senegal. Minoritaria, all'interno del gruppo, è l'appartenenza asiatica, che conta soltanto due ragazzi del Bangladesh.

Paese di cittadinanza	Quartiere						Totale
	Centro	Nord	Est	Sud-Est	Sud-Ovest	Ovest	
Romania	510	2.996	1.585	1.649	667	1.368	8.775
Moldova	345	1.357	752	1.016	468	766	4.704
Nigeria	72	991	528	287	236	516	2.630
Cinese Rep. Pop.	464	984	531	204	135	162	2.480
Marocco	96	478	646	268	131	344	1.963
Filippine	359	437	192	496	258	184	1.926
Albania	152	289	286	311	220	284	1.542
Bangladesh	91	729	157	20	47	117	1.161
Ucraina	109	170	119	206	67	151	822

Sri Lanka (ex Ceylon)	182	147	113	150	59	108	759
Tunisia	55	94	115	74	47	115	500
Camerun	6	168	75	99	10	97	455
India	34	251	41	31	22	33	412
Pakistan	30	191	95	12	14	31	373
Serbia	27	63	79	61	18	28	276
Kosovo	3	110	34	43	6	39	235
Croazia	45	62	34	52	17	20	230
Altri	745	968	707	758	430	529	4.137
<b>Totale</b>	<b>3.325</b>	<b>10.485</b>	<b>6.089</b>	<b>5.737</b>	<b>2.852</b>	<b>4.892</b>	<b>33.380</b>
Senza fissa dimora							15
<b>Totale intero comune</b>							<b>33.395</b>

Fig. 11. Cittadini stranieri per paese di cittadinanza e quartiere al 31/12/2015 (Comune di Padova, SISTAN, 2016, p. 132).

È interessante notare che tra gli intervistati non vi siano adolescenti appartenenti alle nazionalità più nutrite all'interno del quartiere padovano di cui fa parte l'unità urbana Guizza, tra cui quella cinese, nigeriana e filippina. Al contrario, alcune provenienze decisamente minoritarie all'interno del quartiere, come i bengalesi, sono rappresentate dai narratori resi disponibili per questa ricerca.

### 3.3.4. Gli adulti

Una volta terminato il lavoro con i ragazzi, l'indagine è proseguita con gli adulti che, nello stesso quartiere, a vario titolo si relazionavano con gli adolescenti al momento della ricerca. In particolare, un bacino di reclutamento rilevante è stato individuato nel Tavolo di Coordinamento per lo sviluppo di comunità 'Bricola', che dal 2004 riunisce mensilmente istituzioni di quartiere, scuole, realtà associative, cooperative sociali, associazioni sportive, parrocchie, volontariato e singoli cittadini, promuovendo uno spazio di confronto in cui coordinare le attività già presenti sul territorio e dar vita a nuove progettualità. Tra i partecipanti al Tavolo, si sono resi disponibili a farsi intervistare i seguenti soggetti, denominati di seguito come compaiono nel sito del Comune:

- un'educatrice e un ex educatore del Centro frequentato dagli adolescenti in questione;
- due parroci, delle Parrocchie dei SS. Angeli e di S. Teresa;
- un volontario della parrocchia di S. Teresa impiegato come educatore di strada;
- il rappresentante della Comunità Camerunense impiegato come educatore di strada;
- la rappresentante dell'ASD Petrarca Basket;
- il referente della sala prove musica della Parrocchia dei SS. Angeli;
- l'educatrice che coordina il lavoro di comunità nel quartiere.

In fase di reclutamento, ho contattato anche due insegnanti in quanto membri del Tavolo di coordinamento, tuttavia la loro Dirigente non mi ha consentito di intervistarli.

Come è stato fatto con i ragazzi, ho descritto anche gli adulti attraverso età, genere e appartenenza culturale. Tuttavia, oltre alle variabili in esame, mi è sembrato opportuno aggiungere il ruolo sociale degli adulti intervistati, cioè la posizione da essi ricoperta al momento degli incontri raccontati nelle loro narrazioni.

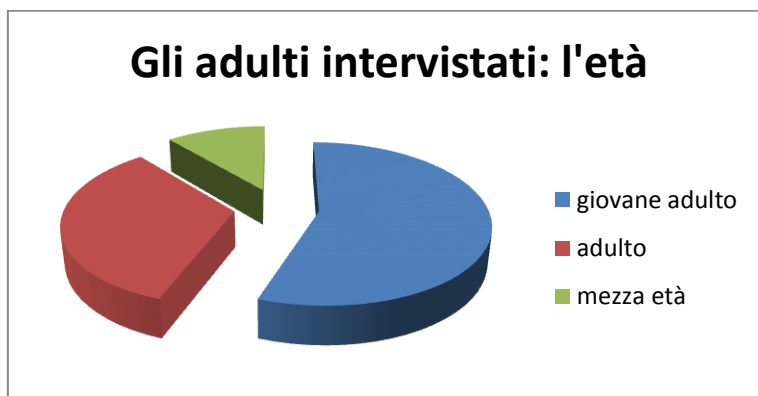


Fig. 12. L'età degli adulti intervistati.

Le persone intervistate in quanto si riconoscono come adulti significativi si situano in gran parte – oltre la metà del totale – nella fascia d'età compresa tra i venticinque e i trentacinque anni, che convenzionalmente ho indicato come 'giovani adulti'. Degli altri, tre persone possono essere annoverate tra gli 'adulti', termine con cui mi riferisco a coloro che hanno superato i trentacinque anni ma non sono ancora giunti ai quarantacinque, e una soltanto tra le persone di 'mezza età', che colloco tra i quarantacinque anni e l'età anziana. A non essere rappresentati in alcun modo sono i ragazzi sotto i venticinque anni e gli anziani sopra i sessantacinque.

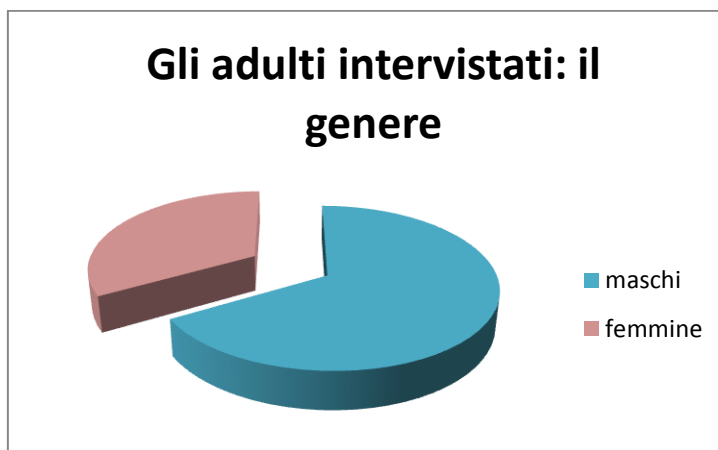


Fig. 13. Il genere degli adulti intervistati.

Come rappresentato nella figura 13, sui nove adulti che si sono resi disponibili per l'intervista, ben sei sono maschi. La prevalenza di uomini tra coloro che si propongono come figure educative nel quartiere potrebbe sorprendere. Per ridimensionare il dato, potrebbe risultare utile considerare sia il rifiuto a partecipare alla ricerca da parte della scuola, ambiente che conta moltissime presenze femminili tra il corpo insegnante<sup>60</sup>, sia i pregressi problemi di devianza e criminalità del quartiere<sup>61</sup>, che potrebbero aver indotto a ritenere maggiormente adeguata al contesto una presenza educativa maschile.



Fig. 14. La provenienza degli adulti intervistati.

Meno sorprendente è rilevare che sette persone su nove sono italiane: trattandosi di figure istituzionali, che non fanno parte della famiglia ma di agenzie educative rivolte agli adolescenti sul territorio, non stupisce che la nazionalità prevalente degli adulti che interagiscono con i ragazzi del quartiere sia quella italiana.

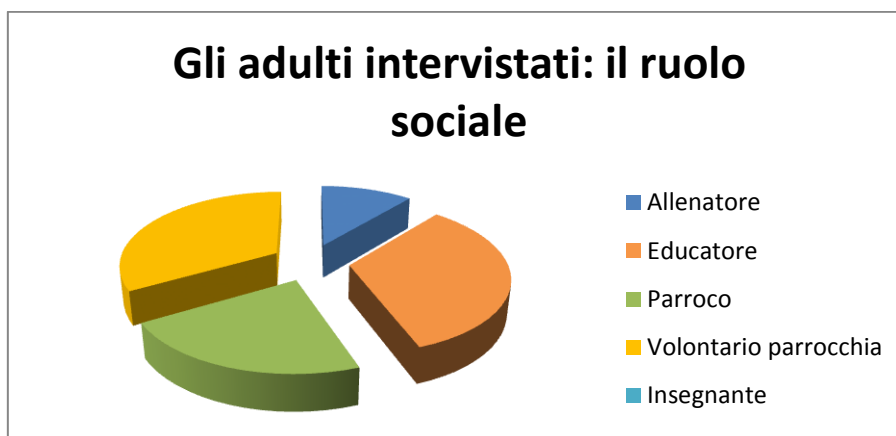


Fig. 15. I ruoli sociali degli adulti intervistati.

<sup>60</sup> Il rapporto OECD del 2016 rileva che in Italia la distribuzione di genere nel corpo docente è fortemente squilibrata, con quasi otto docenti donne su dieci rispetto ad una media OCSE di sette su dieci (OECD, 2016, p. 4).

<sup>61</sup> Cfr. paragrafo 3.3.1, p. 162.

Il ruolo sociale degli adulti intervistati è fortemente legato al contesto di quartiere in cui i ragazzi vivono e svolgono le loro attività pomeridiane: oltre alle dimensioni sportiva e religiosa, quella maggiormente rappresentata è quella educativa in senso lato, con educatori e volontari che accompagnano i ragazzi nel loro tempo libero. I grandi assenti sono gli insegnanti, per i motivi di cui ho già detto sopra.

### **3.4. Gli strumenti della ricerca**

Gli strumenti sono le “specifiche procedure operative” (Corbetta, 1999, p. 10) usate nella ricerca. I ricercatori qualitativi, in genere, sono soliti servirsi di osservazione, analisi dei testi, interviste, registrazioni audio e video, spesso combinandoli insieme (Silverman, 2008, p. 33). Nel mio caso, la tecnica che ho ritenuto maggiormente utile rispetto ai fini della mia ricerca è l’intervista narrativa focalizzata, accompagnata da un diario.

Attraverso lo strumento dell’intervista, ciò che mi sono proposta di fare in questo studio è stato di esplorare l’universo esperienziale, emotivo e valoriale degli adolescenti di origine straniera a proposito della loro relazione con eventuali adulti di riferimento, cogliendo questa realtà attraverso i sentimenti e le percezioni da essi raccontati al fine di trarne suggerimenti utili per interventi educativi a loro dedicati.

#### **3.4.1. L’intervista narrativa focalizzata**

Con il termine intervista s’intende una “interazione tra un intervistato e un intervistatore, provocata dall’intervistatore, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall’intervistatore sulla base di uno schema di interrogazione e rivolta a un numero consistente di soggetti che sono stati scelti sulla base di un piano di rilevazione” (Bichi, 2002, p. 18).

L’obiettivo che l’intervista si prefigge è quello “di ricavare informazioni rilevanti sulla biografia, la situazione di vita, sulle opinioni, le conoscenze, le aspirazioni, le emozioni e i conflitti dell’intervistato” (Legewie, 2006, p. 80). All’interno di questo spettro, gli obiettivi conoscitivi che può avere sono vari (Bichi, 2007, p. 60):

- corroborare ipotesi già individuate prima della rilevazione;
- testare ipotesi;
- formulare ipotesi a partire dall’analisi dell’intervista stessa.

Quanto allo schema di interrogazione, esistono diversi possibili criteri di classificazione delle interviste individuali, tutti ugualmente validi, strettamente correlati e interdipendenti, tanto che si potrebbe affermare che, semplicemente, costituiscono dimensioni diverse dell'intervista (Merton, Kendall, 1946, p. 545). Tra i criteri di classificazione più interessanti, riporto di seguito quelli proposti da Rita Bichi:

- la direttività dell'insieme degli atti di interrogazione, ovvero la predefinitone dei contenuti dell'intervista da parte del ricercatore (Bichi, 2007, p. 31);
- la standardizzazione, cioè la "stabilità dell'insieme degli atti di interrogazione" (Bichi, 2007, p. 24) sia per quanto riguarda la forma sia quanto al loro ordine di presentazione all'intervistato;
- la strutturazione dello schema, ossia "articolazione più o meno completa degli atti di interrogazione" (Bichi, 2007, p. 25) indipendentemente dalla funzione che esso assume;
- le funzioni dello schema di interrogazione: la traccia può fungere da scheletro dell'analisi e racchiudere l'"impianto concettuale del modello interpretativo finale" (Bichi, 2007, p. 37), oppure fungere da dispositivo di interrogazione diretta e, quindi, contenere le domande che verranno effettivamente poste all'intervistato (Bichi, 2007, p. 39).

Per intervista narrativa focalizzata si intende "il racconto – quanto più onesto e completo possibile, fatto da una persona a un/una ricercatore/trice che guida l'intervista – di un segmento della propria esperienza" (Bichi, 2002, p. 53) intorno a un tema specifico stabilito preventivamente dal ricercatore. Con riferimento ai parametri precedentemente descritti, l'intervista narrativa si caratterizza per un basso livello di direttività (da cui l'abitudine di definirla anche 'intervista non direttiva') e standardizzazione; la traccia è generalmente ben strutturata ma non viene somministrata direttamente, bensì funge da schema d'interrogazione che ricorda al conduttore quali sono i principali punti di interesse per la ricerca (Bichi, 2007, p. 52).

Prima di entrare nel merito delle interviste condotte durante questa ricerca, si rendono necessarie alcune considerazioni sulla scelta dell'intervista narrativa per la ricerca in questione. Nel passare in rassegna le svariate possibilità mi sono interrogata sull'utilità di ognuna di esse, sia in rapporto all'obiettivo della mia ricerca sia in relazione ai soggetti che essa sarebbe andata a coinvolgere.

In merito alla prima questione, prefiggendosi questa indagine di conoscere e comprendere una realtà specifica, le cui molteplici sfaccettature avrebbero rischiato di non emergere da una visione d'insieme, ho ragionato innanzitutto sul fatto che l'intervista non strutturata permette di indagare la realtà in oggetto in maniera decisamente più profonda rispetto ad altre tecniche. Infatti, mentre, ad esempio, lo strumento dell'intervista standardizzata "tocca uno strato ben preciso: le opinioni di superficie, che sono le più immediatamente disponibili" (Kaufmann, 2009, p. 22), l'intervista narrativa – facendo emergere esperienze, interpretazioni e opinioni dei testimoni – consente di

“indagare la conditio humana nella sua complessità” (Legewie, 2006, p. 80). Partendo dal presupposto che l’intervistato non è più considerato solo “il depositario di opinioni e di ragioni, ma una vera e propria fonte produttiva di conoscenza” (Bichi, 2002, p. 18), questo tipo di intervista è lo strumento migliore per il ricercatore che si pone come obiettivo primario quello di comprendere una determinata realtà: essa, infatti, gli consente di “accedere alla prospettiva del soggetto studiato” (Corbetta, 2014, p. 401) e, così facendo, di ridefinire le proprie categorie di analisi, formulare congetture e raccogliere spunti di riflessione su aspetti ritenuti ancora poco conosciuti (D’Ignazi, 2008, p. 67). Inoltre, se da un lato l’intervista narrativa focalizzata consente all’intervistato di trattare gli argomenti in piena libertà, dall’altro permette all’intervistatore di trattare tutti i temi previsti dalla ricerca. Nel mio caso, prefiggendomi come scopo quello di esplorare in profondità un aspetto circoscritto della vita dei testimoni individuati, definire le aree di interesse già all’interno della traccia, e intervenire il meno possibile durante la conduzione, è stato utile per incoraggiare i soggetti a sviluppare racconti organizzati per nuclei tematici, in maniera del tutto libera ma supervisionata. In sostanza, per questa sua particolare “apertura alle costruzioni soggettive e alla complessità delle esperienze degli intervistati” (Legewie, 2006, p. 92), tale strumento mi ha consentito di dare voce ai ragazzi coinvolti senza perdere il necessario rigore metodologico.

Per quanto riguarda, poi, l’adeguatezza dello strumento alla tipologia degli informatori, ho sentito di dover prendere in considerazione sia l’età dei partecipanti, sia la loro appartenenza culturale. Quanto al primo aspetto, mi è stato chiaro fin dall’inizio che gli adolescenti coinvolti nel progetto non avrebbero preso abbastanza sul serio un’interrogazione quantitativa. In molte occasioni, infatti, ho assistito alla somministrazione di questionari a ragazzi di questa fascia d’età e ascoltato i loro commenti successivamente alla compilazione degli stessi. In linea con la mia esperienza personale, varie indagini hanno rilevato “la parziale inattendibilità delle ricerche condotte con gli adolescenti attraverso le tecniche sia del questionario auto-compilato sia delle interviste di gruppo” (Pasqualini, 2005, pp. 136-37). Questo sia per la disattenzione nella lettura delle domande sia per la tendenza a copiare che contraddistinguono i ragazzi di questa età nel momento in cui si trovano a dover compilare un questionario. Nemmeno le interviste di gruppo o i *focus group*, considerati strumenti potenzialmente interessanti nella fase iniziale del mio percorso, non mi sono poi sembrati così adatti a questa fascia d’età: come dimostrato da vari studi, entrambi possono risultare di difficile conduzione con gli adolescenti, soprattutto quando i ragazzi si conoscono, perché rendono più difficile raggiungere quel livello di autenticità e confidenzialità che, invece, il rapporto uno a uno permette con maggiore probabilità.

Inoltre, considerando che i soggetti della ricerca sono ragazzi di origine straniera e provengono, in alcuni casi, da contesti sociali, abitativi, economici e familiari deprivati, l’intervista focalizzata è

risultata interessante ai miei occhi in quanto “strumento elettivo in contesti di diseguaglianza, esclusione e marginalità [...] che permette al ricercatore di riflettere sulle peculiarità dell’intervistatore e dell’intervistato in relazione al tema trattato e di acquisire consapevolezza sulle finalità della ricerca, sui punti ritenuti problematici e di interesse” (Arcidiacono, 2012b, pp. 374-375). Attraverso di essa, infatti, il ricercatore prende coscienza di quelli che sono i propri stereotipi e degli impliciti della propria ricerca, convinzioni che, spesso, non trovano rispondenza nella realtà di senso del narratore. Il potere dell’intervista narrativa sta proprio nella capacità di smascherare alcune idee ben radicate nella mente dell’intervistatore ma che, al momento del confronto con l’universo di significati del suo interlocutore, si rivelano non soltanto prive di fondamento ma anche pericolose per l’onestà della ricerca. L’uso di questo strumento, quindi, costringe lo studioso a fare i conti con una verità diversa dalla propria, facendo così un passo indietro rispetto al sapere che riteneva di possedere e andando a purificare la propria visione, per forza di cose parziale, della realtà. Questo non solo a livello intellettuale ma anche a livello professionale e umano: condurre un’intervista narrativa, infatti, permette ai ricercatori di acquisire una maggiore “consapevolezza sui valori di cui sono portatori e sulle asimmetrie di potere che caratterizzano le relazioni” (Arcidiacono, 2012b, p. 381) con gli interlocutori.

Per tutti questi motivi, quando mi sono ritrovata a dover scegliere uno strumento non solo adeguato ma anche efficace per il raggiungimento del mio obiettivo, ho deciso di orientarmi verso l’intervista narrativa focalizzata. Col senno di poi, questa scelta si è rivelata opportuna, secondo quanto emerso dalle parole degli intervistati stessi. Al termine di un’intervista, un ragazzo mi ha confessato che si aspettava il solito questionario, dispositivo che non avrebbe considerato altrettanto seriamente perché non gli avrebbe richiesto nessun tipo di coinvolgimento; ha, inoltre, ammesso che, a suo parere, nel caso di un *focus group* alcune persone sarebbero rimaste inevitabilmente in ombra, mentre l’intervista individuale avrebbe permesso ad ognuno di esprimersi liberamente, senza nessun tipo di limiti e censure, e quindi di emergere in tutta la propria individualità. In molti, inoltre, hanno espresso la loro soddisfazione per essersi potuti esprimere liberamente davanti a una persona che li ascoltava con interesse e prendeva sul serio la loro voce, facendo sorgere in loro la percezione di avere un sapere importante da valorizzare e trasmettere ad altri.

Di seguito vado ad illustrare più nel dettaglio le varie fasi della ricerca sul campo vera e propria, con particolare riferimento alla conduzione delle interviste.

### **3.4.1.1. La scelta dei testimoni qualificati**

In un'ottica qualitativa, il termine 'campione' non è assolutamente appropriato poiché porta con sé un'idea di rappresentatività che non appartiene a questo tipo di approcci. Piuttosto, essi si caratterizzano per una "rappresentatività qualitativa" (D'Ignazi, 2008, p. 70) che non trova legittimità nella quantità dei casi indagati bensì sulla volontà di scavo semantico che la contraddistingue.

In altre parole, le ricerche su piccola scala, qual è quella qui presentata, abbandonano ogni pretesa di generalizzazione per concentrarsi, invece, sulla comprensione profonda della realtà che indagano; di conseguenza, "più che di costruzione di un campione si tratta invece di scegliere bene i propri informatori" (Kaufmann, 2009, p. 47). Il ricercatore, cioè, attinge a un gruppo particolare, in genere dal numero esiguo, senza avanzare alcuna pretesa di rappresentatività: esso, in sostanza, non rappresenta altri che se stesso (Cohen *et al.*, 2007, p. 113).

Nel mio caso, come ho già detto, i narratori – una trentina di persone in totale – sono stati scelti all'interno di una determinata realtà di un preciso quartiere padovano: quanto emerge, quindi, non può essere in alcun modo generalizzato, tuttavia può dare degli spunti utili a comprendere meglio le dinamiche relazionali tra adolescenti e adulti significativi.

### **3.4.1.2. La predisposizione della traccia**

Nell'intervista narrativa focalizzata, la funzione della traccia non è quella di fungere da vero e proprio "dispositivo di interrogazione" (Bichi, 2007, p. 37) come può essere, ad esempio, un questionario. Non si tratta di compilare una griglia di domande finalizzate ad assicurare livelli alti di standardizzazione o direttività, bensì di esplicitare i temi che sono ritenuti di interesse per la propria ricerca (Arcidiacono, 2012b, p. 378). In sostanza, una buona traccia non è altro che l'"impianto concettuale del modello interpretativo finale" (Bichi, 2007, p. 37).

Nel predisporre questo strumento, occorre operare un'accurata riflessione anche sul linguaggio con cui esprimersi: nell'immaginare una possibile conduzione del discorso, è opportuno tener conto delle caratteristiche dell'interlocutore, inclusi i vincoli culturali che potrebbero presentarsi (Arcidiacono, 2012b, p. 378). Intervistato e intervistatore, infatti, entrano nella relazione con bagagli cognitivi diversi, innanzitutto perché diverse sono le esperienze personali e il lessico che ognuno usa per raccontarle; in secondo luogo perché, nella maggior parte dei casi, l'intervistato non condivide il sapere del ricercatore (Bichi, 2007, p. 66). Nel caso specifico di questa ricerca, l'interazione con ragazzi di origine straniera – alcuni giunti nel contesto di accoglienza in età

adolescenziale e quindi con una non propriamente ottimale padronanza della lingua italiana – ha necessitato di un lavoro ulteriore sia in sede di predisposizione degli atti di interrogazione sia in sede di conduzione dell'intervista. Concretamente, l'operazione principale è stata quella di semplificare “senza banalizzazione” (Arcidiacono, 2012b, p. 381) concetti potenzialmente complessi, così da porre rimedio alla differente padronanza linguistica e al diverso bagaglio culturale dei testimoni.

Per lo stesso motivo, lo schema di interrogazione va interpretato sempre in modo molto elastico. L'intervista, infatti, è guidata “sia dalla traccia di intervista frutto delle conoscenze sin lì acquisite sia da quelle che man mano emergono dall'intervista in corso” (Bichi, 2007, p. 162). Il processo che si genera appare fortemente legato alle modalità di interazione che si stabiliscono nella situazione specifica, pertanto la traccia va adattata di volta in volta alle condizioni in cui ci si trova.

Inoltre, già in fase di preparazione della traccia occorre considerare che l'intervista narrativa, diversamente da quella strutturata o semi – strutturata, non ha come obiettivo quello di trovare risposte, possibilmente veritiere, alle domande del ricercatore secondo una prospettiva inquisitiva (Bichi, 2007, p. 52). Piuttosto, il suo intento è quello di “definire un'area di indagine all'interno della quale l'intervistato possa farsi portatore della sua storia: eventi vissuti, incontri effettuati, prospettive individuate” (Arcidiacono, 2012b, p. 379). L'intervista narrativa focalizzata si inserisce all'interno di una “prospettiva biografica” (Bichi, 2007, p. 52), interessata non tanto ai resoconti dei fatti quanto piuttosto alle rappresentazioni che essi assumono nella mente dei soggetti e le versioni che, dei fatti, essi scelgono di raccontare all'interlocutore (Silverman, 2008, p. 134). In sintesi, l'intervista narrativa è lo strumento che meglio di ogni altro può riuscire “a portare alla luce il mondo dell'intervistato” (Bichi, 2007, p. 52): infatti, raccontando al suo interlocutore una storia a lui sconosciuta, l'intervistato è costretto a narrare la propria esperienza passata così come egli la percepisce nel presente, andando in questo modo ad esplicitare le proprie “costruzioni soggettive” (Legewie, 2006, p. 86). Inoltre, dal momento che “le rappresentazioni di esperienze singole nella memoria sono più vicine all'esperienza emozionale di quanto sarebbero le rappresentazioni generalizzate” (Legewie, 2006, p. 86), chiedere al narratore di focalizzarsi sul racconto degli eventi che ha vissuto e non sulle proprie opinioni in merito fa emergere in misura consistente proprio la sua soggettività. Il bravo intervistatore, quindi, non deve andare ad attivare tanto la memoria procedurale, che costruisce generalizzazioni ed etichette rispetto alle singole esperienze, quanto la memoria episodica, che “rievoca il singolo evento con le sue specifiche valenze emotive e sensoriali” (Mantovani, 2000a, p. 210).

Alla luce di questo, il mio schema di interrogazione è stato costruito, sia per i ragazzi che per gli adulti, con domande molto semplici, che mirano ad indagare l'esperienza concreta sui tre livelli

temporali di passato, presente e futuro (allegato 2). Di fatto, ciò che, della traccia, ho esplicitato in tutte le interviste in fase di conduzione, è lo stimolo iniziale; le altre domande sono state usate soltanto come canovaccio su cui impostare l'interazione.

### **3.4.1.3. La fase di apertura e orientamento**

L'intervista, pur coprendo un intervallo di tempo piuttosto breve, è “un'azione sociale complessa” (Bichi, 2007, p. 87) tra due poli che agiscono uno in riferimento all'altro, influenzandosi vicendevolmente. In sostanza, quello che si innesca tra intervistato e intervistatore è “un processo interattivo: chi si racconta si racconta a qualcuno, trova nell'interlocutore un riscontro, una conferma, uno specchio” (Mantovani 2000, p. 309). Innanzitutto, questo avviene a livello di aspettative: “ciò che i due interlocutori si aspettano di ricavare dall'intervista influenza moltissimo la resa dell'intervista stessa” (Kanizsa, 2000, p. 46). Inoltre, qualsiasi interazione fruttuosa richiede una certa dose di fiducia reciproca (Corbetta, 2014, p. 419), che permetta all'intervistato di aprirsi e all'intervistatore di condurre in modo efficace. Pertanto, ogni conduzione va preceduta da una fase di orientamento, che rappresenta il momento di passaggio tra la conversazione quotidiana e l'intervista vera e propria (Legewie, 2006, p. 83). È proprio in questo momento che si creano i presupposti per un'interazione ben riuscita: in questa fase preliminare avvengono simultaneamente “un riconoscimento reciproco, in grado di attivare la comunicazione; un rapporto psicologico, nel quale prende corpo il segno affettivo della relazione; un rapporto sociale; una situazione narrativa” (Bichi, 2007, p. 89).

Affinché ciò accada, è estremamente utile creare, come prima cosa, il contesto giusto: è importante che l'ambiente in cui si svolge l'intervista sia familiare e rilassato, e che possibilmente venga scelto dall'intervistato (Atkinson, 2002, p. 50). Per cominciare, ricercatore e interlocutore si presentano, affrontando anche argomenti banali allo scopo di creare un'atmosfera favorevole all'interazione: sebbene il ricercatore si qualifichi fin da subito come ascoltatore, è auspicabile che si introduca brevemente, senza però affrontare argomenti che potrebbero condizionare l'intervistato nella narrazione della sua storia (Alheit, 1996, p. 53). Al fine di promuovere un'atmosfera cordiale e informale può essere utile, soprattutto nel caso di intervistati molto giovani, iniziare con un dono (Trincherò, 2002, p. 224) che dimostri la propria gratitudine e contribuisca a metterli a proprio agio. Nel mio caso, le interazioni sono state precedute quasi sempre da una merenda o un pranzo insieme, compatibilmente con il luogo scelto per l'intervista: questo ha sicuramente contribuito a creare un clima più caloroso e amichevole.

Contemporaneamente, sempre in questa fase, avviene la formulazione del cosiddetto ‘patto biografico’, in cui vengono condivisi limiti e scopi della ricerca, delineati i rispettivi ruoli, precisata la situazione di intervista ma anche definite le questioni legate alla privacy e all’uso successivo del materiale prodotto (Bichi, 2007, p. 162): in particolare, occorre ricordare ai testimoni che – qualunque uso venga fatto delle loro interviste – esse resteranno anonime, che la trascrizione dell’intervista verrà sottoposta loro prima dell’analisi, e che l’eventuale pubblicazione delle loro dichiarazioni è limitata a scopi di ricerca. Semmai questa operazione fosse già stata effettuata in precedenza, è bene assicurarsi che l’intervistato abbia compreso appieno il suo compito (Alheit, 1996, p. 53). Nel mio caso ho ritenuto opportuno, prima dell’apertura dell’intervista e immediatamente dopo la formulazione del patto biografico, far firmare (e firmare io stessa) un modulo in cui queste indicazioni sono state messe per iscritto (allegato 1), come simbolica presa di coscienza dei propri diritti da parte dell’intervistato e impegno da parte mia a rispettare tali condizioni. Quest’operazione è stata fatta poiché fornire una spiegazione chiara ed esauriente della finalità dell’intervista nello specifico – ma anche della ricerca in generale – aiuta il soggetto a sentirsi parte di un progetto di miglioramento e, in questo modo, lo motiva (Trincherò, 2002, p. 227). La disponibilità e l’entusiasmo del narratore sono fondamentali: l’intervista è sempre “frutto di una collaborazione” (Silverman, 2008, p. 128) in cui il soggetto della ricerca non distribuisce informazioni in modo passivo ma offre ciò che gli viene chiesto da quella persona in quel preciso momento e in quel determinato modo.

Dopo aver definito le condizioni della collaborazione, l’intervista vera e propria può avere inizio: prima di tutto, è consigliabile introdurre il momento con i nomi dei partecipanti, la data, il luogo e il numero della registrazione (Atkinson, 2002, p. 50), operazione che anch’io ho condotto preliminarmente alle mie interviste. A questo punto, il primo intervento del ricercatore – che dà inizio al racconto vero e proprio e lo lascia, da questo momento in poi, alla libertà dell’intervistato – è la consegna di partenza con cui il narratore riceve “l’indicazione tematica [...] che chiarisce, definisce e circoscrive il compito assegnato dall’intervistatore” (Bichi, 2007, p. 162). Fin dai primissimi minuti dell’intervista, è importantissimo che l’intervistato rimanga “centrato sull’indicazione che gli è stata fornita piuttosto che sulla preoccupazione di rispondere orientandosi verso le opinioni della persona che ha di fronte” (Bichi, 2007, p. 165). Infatti, è perfettamente normale che gli intervistati si sentano giudicati nelle loro risposte (Kaufmann, 2009, p. 64) e, di conseguenza, cerchino di adattarle all’immagine che si sono fatti del loro interlocutore. È compito del ricercatore creare le condizioni affinché l’imbarazzo e la circospezione iniziale dell’intervistato cedano gradualmente il passo a una condizione in cui prevalga la “felicità di avere qualcosa da dire, di poter dire, che spinge a raccontare sempre di più. Fino al punto che il ricercatore e la situazione

di intervista vengono dimenticati” (Kaufmann, 2009, p. 65). Nella mia esperienza, ho avuto la fortuna di ricevere un ritorno in questo senso proprio da uno dei giovani intervistati, il quale mi ha ringraziato per averlo da subito messo a suo agio, rendendo così l’intervista un’occasione per lui di sfogarsi e sciogliere alcuni nodi interiori al punto da dimenticarsi, con l’andare del racconto, sia del registratore sia di me.

Affinché si possa creare una situazione favorevole allo svolgersi dell’interazione, colui che conduce deve dimostrare fin da subito di possedere i prerequisiti per la realizzazione di un’intervista ben riuscita: tra questi, una notevole disponibilità all’ascolto e al dialogo; un atteggiamento curioso, non giudicante, paziente, incoraggiante, che riesca a facilitare e a non inibire la comunicazione; una certa abilità nell’instaurare un clima di fiducia che consenta di abbassare le difese e raccontarsi senza paura di essere giudicati; la capacità di ascoltare in modo partecipe al di là delle differenze sociali; l’intelligenza per esercitare un ascolto critico che permetta di cogliere, nelle parole dell’intervistato, gli elementi interessanti per la ricerca (Bichi, 2007, p. 88). Gradualmente, incentivato dall’atteggiamento positivo del ricercatore, l’intervistato dovrebbe arrivare a “sentirsi ascoltato in profondità e [...] scivolare, non senza piacere, verso un ruolo centrale” (Kaufmann, 2009, p. 51). Tuttavia, ciò può accadere soltanto nel momento in cui il ricercatore, dimostrando di essere capace degli atteggiamenti enucleati precedentemente, riesce a far prendere consapevolezza al narratore di essere l’unico detentore di “un sapere, prezioso, che l’intervistatore [...] non ha” (Kaufmann, 2009, p. 51).

Di tutte queste condizioni è auspicabile tener conto fin dall’apertura dell’intervista: infatti, dal momento che le dinamiche relazionali che si vengono a creare con l’intervistato influenzano notevolmente “il processo di produzione delle informazioni” (Bichi, 2007, p. 63), cercare di gestirla nel più professionale dei modi è uno sforzo che è assolutamente necessario compiere

#### **3.4.1.4. La conduzione**

L’intervista è sempre una “*relazione partecipata*” (Trincherò, 2002, p. 217) in cui il modo di sentire del ricercatore si ripercuote sul modo di sentire dell’intervistato: “il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell’altro e quindi tutti gli atteggiamenti o il modo di porsi dell’uno influenzano immediatamente quello dell’altro” (Kanizsa, 2000, p. 46). Fare ricerca attraverso questo strumento, quindi, non significa soltanto scegliere narratori validi che possano fornire le informazioni richieste dal ricercatore, ma piuttosto richiede di mettersi in gioco in prima persona, con la propria emotività e il proprio vissuto. La grande difficoltà è proprio “nel riuscire a gestire

questa complessità: da un lato l'instaurarsi di una relazione mai affettivamente neutra, dall'altro la razionalizzazione necessaria al lavoro scientifico" (Bichi, 2007, p. 88).

Il principio basilare per una buona conduzione è la capacità – e la volontà! – di “mettersi intensamente all'ascolto di ciò che viene detto” (Kaufmann, 2009, p. 52). Questa abilità implica due atteggiamenti fondamentali. Innanzitutto, “per essere proficuo, l'ascolto deve essere accompagnato dall'interesse per quanto la persona sta dicendo, o, per meglio dire, da ciò che la persona è” (Kanizsa, 2000, p. 43): già dai primi momenti dell'intervista, risulta opportuno mostrare una certa “disponibilità affettiva” (Trincherò, 2002, p. 224) verso il proprio interlocutore, che si traduca in un sincero coinvolgimento nella narrazione nonché nel tentativo empatico di immedesimarsi nelle situazioni raccontate e nella manifestazione di una particolare sensibilità rispetto ai suoi problemi.

Inoltre, mentre si ascolta l'intervistato, è fondamentale mantenere un atteggiamento non valutativo nei suoi confronti, che si riallaccia all'accettazione incondizionata di cui si è già parlato<sup>62</sup>: ciò significa che è da evitare ogni tipo di giudizio, anche in casi di narrazioni particolarmente pesanti, e che le categorizzazioni vanno operate unicamente in fase di analisi dei dati, e non durante l'interazione con l'intervistato (Trincherò, 2002, p. 222). Al fine di evitare situazioni spiacevoli, il ricercatore “deve prestare molta attenzione a ciò che prova nei confronti dell'intervistato, a quali sentimenti suscitano in lui le risposte del soggetto, e deve ascoltarsi formulare le domande per capire se ha effettivamente ascoltato quanto detto in precedenza dall'intervistato o se ne ha, invece, interpretato le risposte” (Kanizsa, 2000, pp. 44-45). Pertanto, l'interazione con l'intervistato richiede una preliminare riflessione su se stessi e sulla propria disponibilità all'ascolto dell'altro (Trincherò, 2002, p. 223), nonché una costante e vigile attenzione su di sé in fase di intervista: l'intervistatore “deve essere in grado in ogni momento di distinguere le sue sensazioni, le sue riflessioni o le sue parole sull'argomento da quelle dell'altro” (Kanizsa, 2000, p. 42).

Ciò comporta la necessità, da parte dell'intervistatore, di “ascoltare con tutti i sensi” (Kanizsa, 2000, p. 42) considerando anche i messaggi che gli vengono trasmessi attraverso il comportamento non verbale. Questo è decisivo nei casi in cui si renda necessario andare oltre la facciata, a volte sviante, delle parole: infatti, “l'intervistatore ha l'importante problema di capire (e non soltanto di udire) veramente quello che l'altro sta dicendo, di capire perché egli dice certe cose e come mai in quel momento” (Kanizsa, 2000, p. 42); per giungere alle reali intenzioni comunicative del soggetto narrante, egli non può accontentarsi di quanto gli viene detto, bensì deve attivare un ascolto più profondo, che non includa soltanto l'aspetto verbale.

In questo delicatissimo compito di ascolto e comprensione dell'altro, risulta di grande aiuto conoscere la base culturale da cui provengono gli intervistati e, quindi, il loro modo di esprimersi:

---

<sup>62</sup> Cfr. paragrafo 2.3.1.3, pp. 72-73.

pertanto, ogni intervistatore deve essere in qualche modo anche etnografo. Infatti, l'interazione non direttiva fa emergere il "problema della condivisione dei significati" (Bichi, 2007, p. 65) e della comprensione reciproca tra le due figure coinvolte nell'intervista: per poter comprendere davvero il proprio interlocutore e farsi capire fino in fondo, il ricercatore deve situarsi "nel punto dello spazio sociale a partire dal quale la visione del mondo dell'intervistato diviene evidente" (Bichi, 2007, p. 69). Ciò significa, per lo studioso, spostare il proprio punto di vista verso quello del narratore per riuscire a mettere a fuoco al meglio i significati che quest'ultimo propone attraverso il proprio racconto: concretamente, l'intervistatore deve sforzarsi di attribuire ai termini lo stesso significato che gli attribuisce l'intervistato (Kanizsa, 2000, p. 62). Questa competenza risulta utile anche al fine di mettere a proprio agio il soggetto: usando un linguaggio comprensibile e il suo stesso registro linguistico, una terminologia e uno stile espositivo a lui vicini in modo spontaneo, è più facile ovviare ad eventuali situazioni di imbarazzo o tensione iniziali (Trincherò, 2002, p. 222). Nel mio caso, interagendo con adolescenti di nuova generazione, alcuni dei quali arrivati in età scolare avanzata e quindi non madrelingua, è stato per me importante usare un lessico vicino a quello che contraddistingue la loro età ma anche esprimermi nella maniera più semplice e concreta possibile, onde evitare l'emergere di vissuti di inadeguatezza da parte di coloro che erano meno competenti dal punto di vista linguistico, accortezza che ho cercato di avere anche con gli adulti che non padroneggiavano completamente la lingua italiana. Ovviamente, alla semplicità che ho cercato di mantenere nei miei interventi ho fatto corrispondere uno sforzo di comprensione del racconto altrui: anche quando le frasi non erano chiarissime, ho cercato di aspettare di coglierne il senso senza chiedere eccessivi chiarimenti al mio interlocutore.

Durante tutta la conduzione, inoltre, è necessario ricordarsi in ogni momento che "il fluire dell'intervista non è dato dalle domande dell'intervistatore, ma dalla narrazione dell'intervistato" (Arcidiacono, 2012b, p. 378). Il ruolo del conduttore, quindi, è quello di consentire, nonché stimolare, "il fluire del discorso da parte dell'intervistato nella piena libertà di linguaggio e argomenti" (Arcidiacono, 2012b, p. 381). Occorre, in sostanza, controllare costantemente il ritmo dell'intervista. Ciò significa, innanzitutto, "saper tacere il più possibile" (Trincherò, 2002, p. 224): è consigliato non interrompere mai il discorso dell'intervistato e aspettare, per interventi di qualsiasi tipo, il suo silenzio o il momento in cui egli si rivolge all'intervistatore per chiedere qualcosa o avere un riscontro da parte sua (Bichi, 2007, p. 173). Fino a quel momento, "all'intervistatore è permesso solamente dare segnali di supporto per il flusso della narrazione" (Legewie, 2006, p. 85), come cenni di assenso e sorrisi.

I silenzi del narratore "non devono essere riempiti se non quando sono evidente causa di disagio" (Kaufmann, 2009, p. 53). Essi, infatti, possono stare a significare molte cose: dall'attesa di un cenno

di riscontro a una pausa di riflessione, dal ripensamento a quanto è stato appena narrato all'espressione del desiderio di chiudere l'intervista o il turno di parola. È essenziale, quindi, che il ricercatore sia in grado di interpretare correttamente il momento di silenzio "in modo da adeguare il suo comportamento al suo significato" (Bichi, 2007, p. 173). La mia difficoltà maggiore, a tal proposito, è stata quella di trovare le strategie adeguate per incoraggiare gli intervistati più silenziosi e riservati a raccontarsi, senza intervenire in modo inopportuno, magari influenzandoli o orientandone la narrazione, impedendo così la libera espressione del loro "universo di senso" (Bichi, 2007, p. 52).

Qualora si riuscisse a individuare il momento opportuno per un intervento, occorre usare molta delicatezza e una particolare attenzione all'argomento sul quale si interviene, nonché al tipo di intervento che si intende effettuare.

La preoccupazione principale, per ogni ricercatore, è quella di "trovare la domanda migliore in ogni momento dell'intervista" (Kaufmann, 2009, p. 52). Ovviamente, essa non va formulata in forma di domanda diretta, piuttosto deve apparire come una delicata sollecitazione alla discussione (D'Ignazi, 2008, p. 68). Inoltre, la domanda non è, nella maggior parte dei casi, prestabilita dalla traccia, ma "deve essere trovata a partire da ciò che è appena stato detto dall'informatore" (Kaufmann, 2009, p. 52) perché è il narratore che dà il ritmo all'interazione, e la bravura di chi lo intervista sta proprio nel seguirlo e nel favorire il più possibile una conversazione positiva per entrambi. Innanzitutto, questo richiede al ricercatore di immaginare in pochissimo tempo un intervento che tenga conto di molti livelli diversi quali la traccia predisposta per l'intervista, le ipotesi avanzate inizialmente, gli interventi che il narratore ha appena fatto, il suo stato emotivo. In secondo luogo, colui che conduce l'intervista deve evitare le interrogazioni multiple, che generano confusione, nonché domande doppie, retoriche o tendenziose, che falsano la verità dell'interlocutore suggerendogli in qualche modo la risposta (Gasperi, 2012, pp. 97-98). Inoltre, è sconsigliato chiedere frequentemente "perché": porsi in questo modo, nonostante all'intervistatore sembri una richiesta legittima, viene recepito dall'intervistato come un giudizio di valore, inducendolo così ad assumere un atteggiamento giustificativo anziché narrativo (Gasperi, 2012, p. 97). Infine, se non se ne padroneggia pienamente l'uso, risultano molto pericolose le cosiddette "consegne valutative" (Bichi, 2007, p. 167) con cui si chiede all'intervistato di compiere una riflessione su quanto raccontato. Soprattutto nelle interviste narrative, questo tipo di consegne viene sconsigliato "proprio per la possibilità che generino spiegazioni poco attinenti all'effettivo stato dell'intervistato o che, addirittura, producano arresti della produzione discorsiva" (Bichi, 2007, p. 167). Interagendo con gli adolescenti, in particolare, ho avuto modo di rendermi conto che spesso risulta sterile, nonché nocivo, chiedere loro di compiere delle razionalizzazioni sui temi che essi portano nella narrazione:

il rischio, infatti, è che passino dalla modalità narrativa a quella giustificativa, cercando di adeguare le loro parole a quelle che loro credono essere le aspettative del ricercatore. Inoltre, soprattutto nelle situazioni in cui potrebbe verificarsi uno squilibrio di potere in favore dell'intervistatore, come nel caso di interviste a soggetti più giovani, può accadere che colui che conduce sia tentato di ricoprire un ruolo da educatore o da 'propagandista': dal momento che qualsiasi commento o espressione non verbale del ricercatore provoca nel suo interlocutore una reazione, che può tradursi in una strategia di difesa o in un cambiamento repentino delle sue posizioni (Merton, Kendall, 1946, p. 547), è importantissimo fare attenzione a non manifestare apertamente – o, peggio, ad affermare con aggressività – i propri punti di vista, pena l'altissima probabilità di influenzare l'altro e, quindi, l'andamento dell'intervista (Trincherò, 2002, p. 227).

Da quanto detto, discende che il compito più delicato per il conduttore dell'intervista è quello di "rispondere a due apparentemente opposte esigenze: agire in modo da lasciare emergere l'individualità sociale con cui entra in relazione e rimanere fedele al progetto conoscitivo che sta implementando" (Bichi, 2007, p. 161). Nella mia esperienza, uno degli aspetti più impegnativi è stato proprio quello di tenere contemporaneamente l'attenzione su due livelli: da un lato, lasciarmi coinvolgere e convincere dall'interlocutore, dando il giusto rilievo agli elementi inaspettati che egli portava alla mia attenzione; dall'altro, non perdere di vista gli obiettivi della ricerca e condurre l'interazione in modo proficuo per il raggiungimento degli stessi. Per mantenere questo equilibrio, è bene evitare di estorcere al narratore informazioni ad ogni costo (Trincherò, 2002, p. 229): tentare di forzare il narratore, attraverso domande prestabilite dalla traccia, allo sviluppo di un determinato argomento che, magari, interessa soltanto al ricercatore porterebbe a una brusca interruzione nella continuità e nello scorrere libero dell'interazione, con la relativa compromissione della validità dell'intervista (Merton, Kendall, 1946, p. 548). L'ideale, per ogni intervistatore, sarebbe che tutti gli argomenti di interesse per la ricerca si esaurissero con la fine della narrazione. Se però, giunti alla conclusione dell'intervista, ci si dovesse accorgere della presenza di "zone bianche" (Bichi, 2007, p. 176), ovvero buchi nella narrazione che trascurano elementi forse importanti ai fini della ricerca, si può tentare di colmare tali lacune con alcune domande dirette riguardanti argomenti non ancora menzionati, chiamate "mutational questions" (Merton, Kendall, 1946, p. 553). Tuttavia, nel caso in cui il narratore avesse già mostrato una certa riluttanza a parlarne non cogliendo i rilanci proposti durante l'interazione, è importante che l'intervistatore rispetti la sua volontà e non vada oltre.

Dall'analisi di tutte queste criticità, risulta evidente che la conduzione dell'intervista narrativa focalizzata richiede una grande capacità di "interloquire in forma appropriata rispetto ai temi trattati e al bagaglio emozionale e relazionale che li accompagna" (Arcidiacono, 2012b, p. 378). La reazione che io per prima ho avuto quando, dopo le prime interviste, mi sono resa conto di questa

dinamica articolata e inaspettata, è stata quella di demoralizzarmi e bloccarmi di fronte a qualcosa che mi si presentava come troppo difficile, e che avevo l'impressione di non saper gestire. Anch'io, come molti ricercatori qualitativi alle prime armi, sono stata presa dall'istinto di "svanire sullo sfondo" (Silverman, 2008, p. 128) per timore di influenzare l'interlocutore. A venirmi in aiuto è stata, attraverso la letteratura, l'esperienza dei grandi metodologi, i quali affermano che ogni tentativo di "disimpegno e disumanizzazione della relazione" (Kaufmann, 2009, p. 55) non solo non risulta produttivo ma si rivela ben presto controproducente per l'andamento dell'intervista stessa: infatti, di fronte a un ricercatore che non si permette un coinvolgimento adeguato, nemmeno il narratore sarà disposto a mettersi in gioco e di conseguenza potrà offrire solo del "materiale falsato e povero" (Kaufmann 2009, p. 68). Al contrario, risulta più utile prendere le redini della conversazione e uscire dalla rassicurante passività in cui si sarebbe tentati di nascondersi per diventare, invece, "partecipanti attivi" (Silverman, 2008, p. 128) dell'intervista, pronti e preparati a guidarne e controllarne lo svolgimento. Alla luce di questo, io stessa ho cercato di prendere in carico tali aspetti dell'interazione e allargare lo sguardo fino a comprenderne la complessità (Bichi, 2007, p. 17), prendendo atto dei rischi che potevo facilmente correre utilizzando in modo ingenuo questo strumento ma anche delle potenzialità di cui avrei potuto approfittare.

### **3.4.1.5. Bilancio e chiusura**

Dopo la conclusione dell'intervista, è bene prestare attenzione a due operazioni che sembrano superflue, ma che non vanno sottovalutate: innanzitutto, la fase di bilancio, in cui si chiede al narratore stesso di raccontare come ha vissuto l'intervista; infine, la fase di chiusura, a registratore spento, in cui l'intervistato potrebbe voler fare delle considerazioni spontanee sull'intervista che, in un secondo momento, potrebbero risultare preziose per l'interpretazione della stessa (Legewie, 2006, p. 84).

Nella mia esperienza, quest'ultima fase è stata particolarmente significativa in quanto mi ha permesso di raccogliere sensazioni e riflessioni a caldo molto interessanti su come i testimoni, sia i ragazzi sia gli adulti, avessero vissuto l'intervista rispetto alle loro aspettative<sup>63</sup>. Ritengo significativo che molti di loro abbiano espresso spontaneamente soddisfazione e mi abbiano rivolto ringraziamenti, manifestazioni del fatto che l'intervista ha rappresentato per loro una fonte di gratificazione (Cardano, 2011, p. 149) derivante dall'essersi potuti esprimere liberamente senza il timore di venire giudicati. L'esclamazione ricorrente, dopo essersi informati sulla durata della propria intervista, è stata "Così tanto ho parlato?!?" a conferma del fatto che anche chi crede di non

---

<sup>63</sup> Per la fase di riflessione con i partecipanti si veda il paragrafo 3.4.1.6, p. 187.

avere niente di importante da dire è, in realtà, portatore di un sapere tanto sconosciuto a se stesso quanto prezioso per il ricercatore e, quando se ne rende conto, ne è al tempo stesso stupito e inorgogliato. Quasi tutti i miei intervistati, dopo l'imbarazzo iniziale, si sono trovati a proprio agio nel raccontarsi e hanno dimostrato un notevole entusiasmo rispetto alla possibilità di dare spazio ai propri vissuti e alla percezione di venire ascoltati con interesse. Oltre all'aspetto emotivo, la soddisfazione degli intervistati ha riguardato anche quello autoformativo. Ho già ricordato che "le narrazioni autobiografiche hanno un valore educativo, in quanto rendono le connessioni dal nostro passato [...] al nostro futuro più chiare di quanto non fossero prima. [...] Ci mostrano la direzione dello sviluppo umano e i possibili percorsi che attraversano la vita" (Atkinson, 2002, p. 118). A questo proposito, mi ha molto colpita l'osservazione di uno dei ragazzi intervistati, il quale mi ha esplicitato con grande entusiasmo la sua gratitudine per aver sperimentato un inaspettato senso di benessere durante e dopo la nostra interazione, essendo stata per lui un'occasione per ripensare, mettere in ordine e attribuire senso ad alcune esperienze importanti della propria vita, nonché per verbalizzare sentimenti e stati interiori cui non aveva mai prestato attenzione. In sostanza, le sue parole mi hanno confermato che "concedere agli adolescenti un'occasione per raccontarsi, 'per ricapitolare' alcuni eventi della propria vita, si rivela sempre un'esperienza importante sia per l'intervistatore che per l'intervistato" (Pasqualini, 2005, p. 137). Anche nel caso degli adulti che ho avuto modo di ascoltare, le interviste hanno mostrato un'interessante risvolto formativo. Quasi metà degli adulti intervistati hanno dichiarato spontaneamente di aver vissuto l'intervista come una preziosa opportunità di autoriflessività professionale, un'occasione per riflettere sulle loro esperienze e sulla loro prassi educativa.

Oltre a questa attenzione a come l'interlocutore ha vissuto il momento, è segno di professionalità ma anche di sensibilità il fatto di mostrarsi grati al proprio testimone (Atkinson, 2002, p. 59). Nel mio caso, questo si è tradotto in un ringraziamento verbale, spesso accompagnato da un caffè, un gelato o un kebab, seguito dall'invio del materiale registrato e trascritto<sup>64</sup>.

### **3.4.1.6. La fase di riflessione**

Già a partire dalle prime interviste, mi sono resa conto che la conduzione dell'intervista richiede abilità che, pur sostenute dallo studio dei manuali, vanno necessariamente affinate con l'esperienza e lasciate sedimentare con il tempo. In questo processo di apprendimento, risulta determinante la capacità dell'intervistatore di sviluppare gradualmente una certa "attitudine riflessiva in merito alla

---

<sup>64</sup> Per la fase di restituzione ai partecipanti si veda il paragrafo 3.4.1.7, p. 188.

sua abilità a relazionarsi con l'intervistato e con il contesto di indagine" (Arcidiacono, 2012b, p. 377).

Insomma, acquista un'importanza fondamentale quella che viene definita "analisi della conduzione ex post" (Bichi, 2007, p. 175). Essa consiste innanzitutto nella lettura e nell'esame delle trascrizioni delle interviste condotte ma anche – e soprattutto – nel confronto con i partecipanti (Arcidiacono, 2009, p. 119). Situarsi all'interno di un paradigma costruttivista, infatti, acquista senso solo se prevede la partecipazione dei soggetti della ricerca alla costruzione della stessa. Concretamente, questo significa che il processo riflessivo non può essere condotto in solitudine, ma soltanto attraverso una continua discussione sulla modalità di conduzione, trascrizione e analisi delle interviste, nonché sui risultati stessi della ricerca. A prendervi parte sono sia i testimoni scelti per le interviste sia il gruppo di ricerca: infatti, se i primi possono aiutare il ricercatore a verificare la bontà delle sue scelte e l'efficacia delle sue strategie, condividere con colleghi ed esperti la propria esperienza sul campo, con le riflessioni che ne seguono, può supportare lo studioso nella propria crescita professionale (Bichi, 2007, p. 157). Soltanto confrontandosi con questi soggetti, "il ricercatore diviene consapevole delle scelte teoriche e metodologiche che lo guidano" (Mantovani, 2010, p. 43).

Per quanto riguarda la mia personale esperienza di ricerca, cercare uno scambio con i testimoni su ciò che è avvenuto in sede di intervista è stato un prezioso strumento di crescita in quanto mi ha consentito di prendere maggiormente coscienza delle mie scelte metodologiche e delle mie modalità di interazione, ponendo in qualche modo i presupposti per migliorarmi. Nello specifico, sono stati particolarmente utili i ritorni di vari intervistati che, sia tra i ragazzi sia tra gli adulti, mi hanno confessato a microfoni spenti di aver apprezzato la modalità della conduzione e di aver sperimentato quella che viene definita la 'valenza formativa' dell'intervista narrativa<sup>65</sup>. In merito al confronto con gli esperti, non lavorando in *équipe* ma singolarmente, è stato imprescindibile lo scambio periodico con il mio supervisore e con alcuni esperti di metodologia che, esaminando passo passo lo stato di avanzamento della mia ricerca alla luce della propria esperienza, mi hanno aiutata a coglierne lacune, errori e aspetti da migliorare.

### **3.4.1.7. La trascrizione e la restituzione ai partecipanti**

Una volta terminata la conduzione, la singola intervista registrata è stata trascritta. Essendo la trascrizione un processo operato dal ricercatore, essa costituisce già un primo livello di interpretazione della storia narrata (Alheit, 1996, p. 60), pertanto deve rispondere a un obiettivo

---

<sup>65</sup> Per i ritorni dei partecipanti si veda il paragrafo 3.4.1, p. 175.

duplice: da una parte è necessario procedere con accuratezza per mantenere inalterati i significati espressi dall'intervistatore, dall'altra occorre sempre cercare di rendere leggibile il testo prodotto (Bichi, 2002, pp. 138-139).

Le fasi della trascrizione sono diverse. Innanzitutto, il testo va riportato secondo le regole che si sceglie di adottare prima di iniziare<sup>66</sup>: esse stabiliscono dei segni convenzionali per indicare i turni di parola di ricercatore e intervistato, le pause nella narrazione, le componenti paralinguistiche come volume e qualità delle voci, le eventuali parti indecifrabili, le 'note comprendenti' che riguardano l'intonazione, il linguaggio non verbale, eventuali interruzioni. È così che si giunge alla prima versione del testo, più nota come 'trascrizione grezza' (allegato 3).

In seconda battuta, il prodotto ottenuto viene sistemato in vista dell'analisi (allegato 4). Questo processo comporta l'eliminazione di ripetizioni, intercalari ed esitazioni, la correzione degli errori di grammatica, la costruzione di periodi con un senso logico e la riorganizzazione dei paragrafi, l'aggiunta di elementi mancanti (Alheit, 1996, p. 61). In sintesi, si tratta di "tirar fuori un racconto scorrevole che utilizza le parole dell'intervistato" (Atkinson, 2002, p. 86) senza stravolgere il significato originario.

Il maggior impegno nella mia personale fase di trascrizione ha riguardato la costruzione di periodi corretti grammaticalmente e semanticamente: quanto ai ragazzi che ancora non padroneggiavano la lingua italiana, i testi sono stati ripuliti dagli errori grammaticali più eclatanti; nel caso delle interviste maggiormente dispersive, in cui il soggetto ripeteva più volte lo stesso concetto o trattava lo stesso tema in diversi punti della narrazione, ho cercato di ricostruire il senso logico del discorso, avvicinando periodi simili per contenuto ma lontani spazialmente e omettendo le ripetizioni superflue. Inoltre, in sede di analisi si è attuata la scelta di considerare soltanto i contenuti emersi nelle interviste, omettendo le annotazioni riguardanti i livelli paralinguistico – ovvero tono, timbro e intensità della voce –, prossemico e cinesico, riferiti cioè alla sfera del non verbale.

A questo punto, le interviste sono state restituite per mail ai partecipanti, in forma sia di registrazione sia di trascrizione. Ciò ha rappresentato, oltre che una forma di ringraziamento, un modo di ribadire che l'autorialità dell'intervista rimane, in ogni caso, dell'intervistato, che ha sempre e comunque l'ultima parola quanto a modifiche nella stesura o eventuali cancellazioni (Atkinson, 2002, p. 61). D'altra parte, il gesto era un tentativo di confrontarmi con il testimone stesso sulla validità della trascrizione e riconoscergli fino all'ultimo il diritto di modificare la sua narrazione, richiesta che però non mi è stata fatta in nessun caso.

---

<sup>66</sup> Le regole di trascrizione che ho scelto di adottare nel mio studio sono quelle proposte da Bichi, 2002, p. 138 e riportate negli allegati 3, 4 e 5 di questa ricerca.

### 3.4.1.8. L'analisi del contenuto

Si è già detto di come l'intervista non costituisca soltanto una trasmissione di conoscenze dal narratore al ricercatore, bensì si qualifichi come un vero e proprio processo di costruzione della realtà, che “vede intervistatore e intervistato insieme, tesi a sviluppare conoscenza in relazione ai temi oggetto d'indagine” (Arcidiacono, 2012b, p. 380). Dunque, più che di testare ipotesi, si tratta di costruire insieme significati nuovi. Tale prospettiva stravolge completamente l'idea della ricerca come reperimento di informazioni finalizzato a corroborare o a falsificare ipotesi che il ricercatore ha già formulato dall'inizio del suo percorso di ricerca, aprendo invece a un “processo di tipo interpretativo” (Pattaro, 2010, p. 88) per cui il materiale raccolto viene analizzato nei suoi contenuti, cercando di rintracciare concordanze e discontinuità tra i soggetti, e riorganizzato intorno ai nuclei tematici della ricerca.

Il presupposto da cui muove questo processo è che c'è sempre una certa differenza tra “ciò che viene *espresso* nel testo e ciò che il testo potrebbe *significare*” (Bruner, 1991, p. 7, trad. mia). Il lavoro di analisi, perciò, si inserisce necessariamente tra il manifesto e il latente: esso, infatti, è compiuto anzitutto dall'intervistato nel momento in cui elabora il senso “attraverso e in parole significanti” (Demazière, Dubar, 2000, p. 35), e in un secondo momento dall'intervistatore, che cerca di decifrare il senso delle parole pronunciate durante l'intervista (D'Ignazi, 2013, p. 272). I fattori chiave che determinano l'interpretazione dei dati sono sostanzialmente due: primo, la storia raccontata in sé; secondo, l'esperienza umana e professionale insieme alla prospettiva teorica del ricercatore (Atkinson, 2002, p. 105). Alla luce di queste riflessioni, il processo che ho ritenuto di compiere in questa ricerca è consistito nell'individuare la domanda di ricerca, rilevare quanto emerso dalle interviste e cercare di spiegarlo attraverso la teoria.

Tuttavia, può accadere che i significati prodotti dall'analisi risultino inattesi persino per il ricercatore stesso. Talvolta, infatti, si presentano casi strani, apparentemente illogici: nessuno di questi casi va trascurato perché potrebbe rappresentare “un elemento importante che non era stato visto fino a quel momento, capace di sconvolgere il quadro delle ipotesi” (Kaufmann, 2009, p. 89). Questo rovesciamento non deve spaventare, anzi il fatto che “le categorie stabilite dal ricercatore vengano ribaltate dalle storie di vita” è non solo possibile, ma addirittura auspicabile. (Kaufmann, 2009, p. 78). In sostanza, per ottenere risultati validi dal proprio lavoro, il ricercatore deve necessariamente muoversi tra l'ascolto del materiale ricavato dalle interviste e lo schema concettuale stabilito inizialmente: le ipotesi formulate all'inizio della ricerca, infatti, vengono costantemente riformulate dal confronto con i fatti. Ciò non significa che il ricercatore non debba

credere nelle ipotesi che egli stesso ha avanzato nella fase iniziale della ricerca ma semplicemente che si abitui a prendere atto del loro carattere provvisorio.

Inoltre, a volte può capitare che il ricercatore si trovi davanti a segmenti di intervista palesemente inventati o, comunque, in qualche modo romanzzati. Ciò non inficia la validità del prodotto, che si misura non tanto sulla verificabilità quanto sulla verosimiglianza della narrazione (Bruner, 1991, p. 13). Anzi, l'invenzione del narratore non va disprezzata né sottovalutata, al contrario ci dice molto di lui e della sua visione del mondo: “non importa dunque tanto se quel che viene raccontato è vero, piuttosto è significativo riflettere su che cosa il soggetto vuol dire di sé” (Mantovani, 2000a, p. 207) attraverso la storia che ha prodotto. Infatti, “l'autobiografia, lungi dall'essere una ricostruzione obiettiva dei fatti e contenuti, è sempre una interpretazione di quello che il soggetto ritiene sia successo, restituito (narrato) a chi ascolta in una forma in cui il narratore e protagonista si fondono” (D'Ignazi, 2013, p. 264). Una questione per molti versi affine a quella enunciata, mi si è presentata quando, di fronte alla mia richiesta di delineare una figura di adulto significativo ideale, il narratore è andato ad attingere al proprio immaginario – quindi personaggi famosi in vari ambiti, cui spesso gli adolescenti guardano come modelli per le condotte trasgressive che propongono – andando a smentire quanto detto sugli adulti da lui realmente incontrati, di cui aveva parlato poco prima: in questo caso, un elemento in apparente contraddizione con il resto della narrazione è diventato strumento di narrazione della propria identità.

Avendo scelto un approccio fenomenologico, che mira all'individuazione di alcuni temi all'interno del *corpus* delle interviste trascritte, l'analisi del contenuto si traduce in una codifica che prevede la “classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto” (Trincherò, 2002, p. 374). Questo processo consiste anzitutto nell'individuazione di unità di significato, ovvero parole o frasi che esprimono opinioni, atteggiamenti, comportamenti, fatti essenziali alla comprensione del fenomeno sotto esame: tali unità di senso, poste continuamente in relazione con gli obiettivi della ricerca, vengono progressivamente ridotte fino a che non si siano completamente eliminati gli elementi ridondanti. A questo punto, tra le varie unità di significato si stabiliscono relazioni di similarità, opposizione, inclusione, causalità che vanno a costituire un “sistema di categorie” (Trincherò, 2002, p. 376) su cui costruire diverse possibili interpretazioni del materiale raccolto. Nel mio caso, la creazione dei sistemi di categorie è avvenuta tenendo comunque conto della riflessione sulla letteratura, che mi ha consentito di stilare un primo schema di classificazione delle unità di senso individuate nei testi delle interviste: in questo modo, ho cercato di raggiungere un equilibrio tra gli schemi concettuali con cui mi sono accostata all'argomento di indagine e quanto è emerso dalla voce dei partecipanti.

Nella pratica, il processo di analisi appena descritto è stato compiuto con l'aiuto del *software* Atlas.ti. Esso fa parte di quegli strumenti informatici nati per facilitare la lettura e l'interpretazione di documenti, sostituendo all'analisi 'carta e matita' procedure semiautomatiche che consentono di rispondere a domande stabilite a priori dal ricercatore o di supportarlo nell'esplorazione testuale mirata alla costruzione di ipotesi e teorie (Giuliano, La Rocca, 2008, p. 8). La scelta di tale strumento risiede nella sistematicità che questo programma – ormai affermatosi in diversi ambiti disciplinari come uno dei *software* più semplici per l'analisi testuale – può dare all'analisi testuale qualitativa, semplificando e velocizzando un lavoro che, svolto manualmente, potrebbe risultare eccessivamente lungo e faticoso (Vardanega, 2008, p. 19). Tuttavia, è quasi superfluo ma ugualmente importante chiarire che non è il *software* in sé a fare la differenza, bensì la capacità interpretativa del ricercatore che effettua l'analisi testuale, con la sua competenza nello scegliere le parti del documento ritenute rilevanti ai fini dell'indagine e la sua abilità nel metterle in relazione. L'interpretazione del contenuto delle interviste con Atlas.ti si è tradotta in questi passaggi. Per cominciare, il materiale trascritto come indicato precedentemente è stato inserito nel *software* per l'analisi. A partire dalle trascrizioni, ho cercato di rintracciare dei segmenti testuali riconducibili alle dimensioni della relazione educativa approfondite nel secondo capitolo (chi, come, cosa, dove, quando, perché, per cosa); tali stralci sono stati etichettati con diversi *codici* afferenti agli aspetti rilevanti per lo studio (allegato 5). Successivamente, dalla fase descrittiva iniziale sono passata a quello che la manualistica definisce “livello concettuale” (Frieze, 2014, p. 18, trad. mia): in sostanza, i codici risultanti dalle operazioni suddette sono stati raggruppati in *famiglie* corrispondenti alle categorie rintracciate precedentemente in letteratura<sup>67</sup>. Fondamentale, in questa fase, è stata la ricorsività del processo: i codici attribuiti ai vari segmenti di testo sono stati rivisti più volte, anche a distanza di tempo, per porsi con il dovuto distacco sia dai testi delle interviste sia dalla letteratura, giungendo così a un maggior livello di comprensibilità, brevità e incisività. Una volta create le famiglie descrittive, ho cercato di individuare dei *legami trasversali* tra i diversi codici e le diverse famiglie, andando così a stabilire le relazioni tematiche che mi hanno consentito di interpretare i dati e riorganizzarli in un testo organico.

### 3.4.2. Il diario del ricercatore

Gli studiosi consigliano di tenere, dopo ogni incontro con l'intervistato, un diario di bordo, definito altrimenti come “memorie dell'intervista” (Bichi, 2002, p. 131) o *cahier de terrain*, nel quale riportare “osservazioni di contesto utili all'interpretazione dell'intervista” (Bichi, 2007, p. 173).

---

<sup>67</sup> Per la descrizione dettagliata dei codici si veda il capitolo 4.

Queste note registrano, prima che il ricordo si affievolisca, le modalità di contatto e di interazione con l'intervistato, nonché le peculiarità della situazione d'intervista – in particolare tutto ciò che riguarda la sfera del non verbale – e risultano decisivi per la professionalità del ricercatore (Cardano, 2011, p. 149).

Seguendo queste indicazioni, nel corso della ricerca empirica – sia in fase di presentazione del progetto sia in fase di intervista – ho tenuto una sorta di diario di bordo (allegato 6), in cui ho appuntato descrizioni, riflessioni, sentimenti e opinioni su quanto avevo l'occasione di osservare e sperimentare sul campo. Il materiale contenuto in queste memorie si è rivelato estremamente utile da vari punti di vista: ha reso possibile cogliere vari aspetti del contesto che, altrimenti, sarebbero forse passati inosservati; mi ha permesso di migliorare di volta in volta la conduzione delle interviste, lavorando sulle criticità che mi ero appuntata alla fine dell'intervista precedente; mi è stato d'aiuto in fase di analisi del contenuto, poiché mi ha consentito di registrare, e quindi ricordare, aspetti che non sarebbero emersi dalla semplice trascrizione, quali la situazione d'intervista, il linguaggio non verbale e i pochi racconti che mi è stato chiesto di non registrare; infine, mi ha consentito di ricostruire, a distanza di tempo, il processo della ricerca empirica.

## CAPITOLO 4. La ricerca sul campo

Di seguito presento gli aspetti della relazione adulto-adolescente che, a livello teorico, sono stati presi in esame nel secondo capitolo. Mantenendo la medesima struttura di quest'ultimo, le dimensioni della relazione vengono ora discusse a partire dalla viva voce dei ragazzi e dai racconti degli adulti che con loro lavorano nel quartiere, con un confronto finale tra le percezioni degli adolescenti e quelle degli adulti.

A livello pratico-operativo, le categorie teoriche ricavate dalla letteratura e proposte nel secondo capitolo sono state tradotte nei codici riportati di seguito, ciascuno dei quali è servito a evidenziare e analizzare i brani di intervista inseriti nel *software* Atlas.ti<sup>68</sup>.

<b>Categorie teoriche</b> (letteratura)	<b>Codici usati</b> (Atlas.ti)
Gli adulti sono significativi?	‘Chi è l'adulto: importanza’
<i>Chi</i> sono gli adulti significativi? Caratteristiche demografiche	‘Chi è l'adulto: ruolo sociale’ ‘Chi è l'adulto: età’ ‘Chi è l'adulto: genere’ ‘Chi è l'adulto: provenienza’
<i>Come</i> diventano significativi? Atteggiamenti relazionali dell’adulto e principi educativi della relazione	‘Come diventa significativo: atteggiamento relazionale’ ‘Come diventa significativo: principio educativo’
<i>A cosa</i> servono gli adulti significativi? Funzioni della relazione declinate in termini di sostegno sociale Ruoli funzionali degli adulti (genitoriale, amicale, ecc)	‘Funzione della relazione: funzione procurata dalla relazione’ ‘Funzione della relazione: ruolo attribuito all’adulto’
<i>Dove</i> possono diventare significativi? I contesti spaziali	‘Dove si svolge la relazione: contesto spaziale’
<i>Quando</i> possono diventare significativi? I contesti temporali	‘Quando si svolge la relazione: passato/passato recente/presente/ideale’

<sup>68</sup> Cfr. paragrafo 3.4.1.8, p. 191.

	‘Durata della relazione: da sempre/lunga/breve/occasionale’
<i>Perché</i> diventano significativi? Le motivazioni della relazione per l’adulto e per l’adolescente	‘Motivazione autoattribuita: motivazione che spinge l’adulto/l’adolescente alla relazione’ ‘Motivazione attribuita all’adulto/all’adolescente: motivazione che l’adolescente/l’adulto pensa muova l’adulto/l’adolescente nella relazione’
<i>Per cosa</i> diventano significativi? Gli effetti della relazione	‘Ricaduta della relazione: gli effetti della relazione nella vita dell’adolescente’

## 4.1. I racconti dei ragazzi

Presento di seguito quanto emerso dai racconti dei ragazzi intervistati a proposito della loro relazione con eventuali adulti di riferimento. Oltre ai grafici e alle mie considerazioni, riporto alcuni brani tratti dalle interviste degli adolescenti soggetti della ricerca: ognuno di loro è identificato, tra parentesi, con il genere, l’età al momento dell’intervista, il Paese d’origine e l’età al momento dell’eventuale arrivo in Italia.

### 4.1.1. Gli adulti sono significativi?

In linea con le ricerche internazionali sull’argomento<sup>69</sup>, nelle interviste condotte per questo studio tutti gli adolescenti hanno parlato di almeno un adulto che ha una certa importanza nella loro vita. Oltre a soffermarsi sulle singole figure di riferimento, molti hanno espresso anche delle considerazioni generali in merito all’importanza che la presenza di adulti riveste nella loro vita e al ruolo che essi vi assumono. In fase di analisi dei dati, queste riflessioni sono state riunite sotto il codice ‘Chi è l’adulto: importanza’: esso indica la familiarità con cui gli adulti menzionati nel racconto vengono percepiti dall’adolescente e il loro grado di rilevanza nella sua esistenza.

<sup>69</sup> Cfr. paragrafo 2.1.2, p. 57.

Dalle dichiarazioni rilasciate, emerge che la totalità dei ragazzi che affrontano questo argomento sostengono di non sentirsi a loro agio con gli adulti, con cui faticano ad aprirsi veramente, e di preferire, per la compagnia ma anche per le confidenze, i coetanei.

“Io non parlo di solito con gli adulti. Non gli parlo di me, io parlo con quelli della mia età, basta” (*M, 18, Tunisia, 3*).

“Di solito io non mi avvicino agli adulti e sinceramente, se mi sono avvicinata, ho fatto finta di essere quello che non sono [...] faccio la ragazza perfetta, quella carina e gentile perché non ho voglia di sentirmi fare prediche” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Allo stesso tempo, però, tutti parlano di ‘persone grandi’ che influiscono positivamente nella loro esistenza. In sostanza sembra che, sebbene questi adolescenti non ricerchino spontaneamente la relazione con una figura adulta, una volta che qualcuno entra nella loro vita, venga decisamente apprezzato.

“Io non ho avuto molte persone grandi a cui mi sono legato. Però ci son state delle persone che mi son state accanto, persone che non conoscevo o anche persone che già conoscevo. Non hanno svolto un ruolo così importante però qualcosa sì” (*M, 19, Marocco, 8*).

Interessante è la considerazione che due dei ragazzi socializzati nel loro Paese d’origine fanno a proposito della mancanza, in Italia, di vere e proprie figure di riferimento. È come se gli adulti incontrati nel contesto di accoglienza entrassero e uscissero troppo velocemente dalla loro vita per costituire quel punto fermo che, invece, continuano a ritrovare, spesso solo a livello di ricordo nostalgico, nei volti dell’infanzia.

“In Italia, ogni adulto che incontravo dopo un po' passava” (*M, 19, Marocco, 8*).

## 4.1.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi

### 4.1.2.1. *Chi*: l'adulto significativo nell'esperienza dei ragazzi

Nella dimensione 'chi' ho incluso le caratteristiche socio-demografiche degli adulti scelti dagli intervistati ossia il loro ruolo sociale, l'età, il genere e l'etnicità, già inquadrati a livello teorico<sup>70</sup>.

#### 4.1.2.1.1. *Il ruolo sociale*

Il codice 'Chi è l'adulto' indica il ruolo sociale dell'adulto di cui l'adolescente parla nell'intervista ossia chi è l'adulto rispetto al ragazzo. Dato che l'unico vincolo posto alla scelta delle figure significative è stato quello di escludere i genitori, i narratori hanno potuto attingere dai contesti di vita più diversi, pertanto dalle narrazioni raccolte emergono sia ruoli parentali che amicali che professionali.



Fig. 16. La rilevanza dei vari adulti individuati nelle interviste divisi per categoria.

Per facilitare l'analisi, i singoli ruoli sociali sono stati raggruppati per affinità in famiglie più ampie, secondo il criterio rappresentato nel grafico sottostante (fig. 17). Analizzando la rilevanza delle categorie emerse (fig. 16), appare evidente che gli adulti che ricorrono più frequentemente nella vita degli adolescenti in quanto persone significative sono gli insegnanti, seguiti da educatori e parenti, che si posizionano a pari merito. Quanto emerge dalle interviste appare sostanzialmente in accordo

<sup>70</sup> Il presente paragrafo richiama lo schema del paragrafo 2.2.2, pp. 62-66.

con la letteratura di riferimento, che vede il primo bacino di adulti significativi nella famiglia, seguiti da professori, membri della comunità e amici<sup>71</sup>.

Questo dato, se da un lato appare rassicurante in merito alla tenuta della famiglia – che nel caso specifico è una famiglia molto ampia, fatta di nonni, zii e altri parenti – dall’altro lancia un campanello d’allarme sulla povertà di attività extrascolastiche – con la conseguente scarsità di opportunità di conoscere adulti potenzialmente significativi – che caratterizza i figli degli immigrati. A tal proposito, risulta emblematico che la rilevanza degli educatori sia la stessa dei familiari: evidentemente, famiglia e CAT sono le uniche presenze stabili, oltre alla scuola, nelle giornate dei ragazzi intervistati.

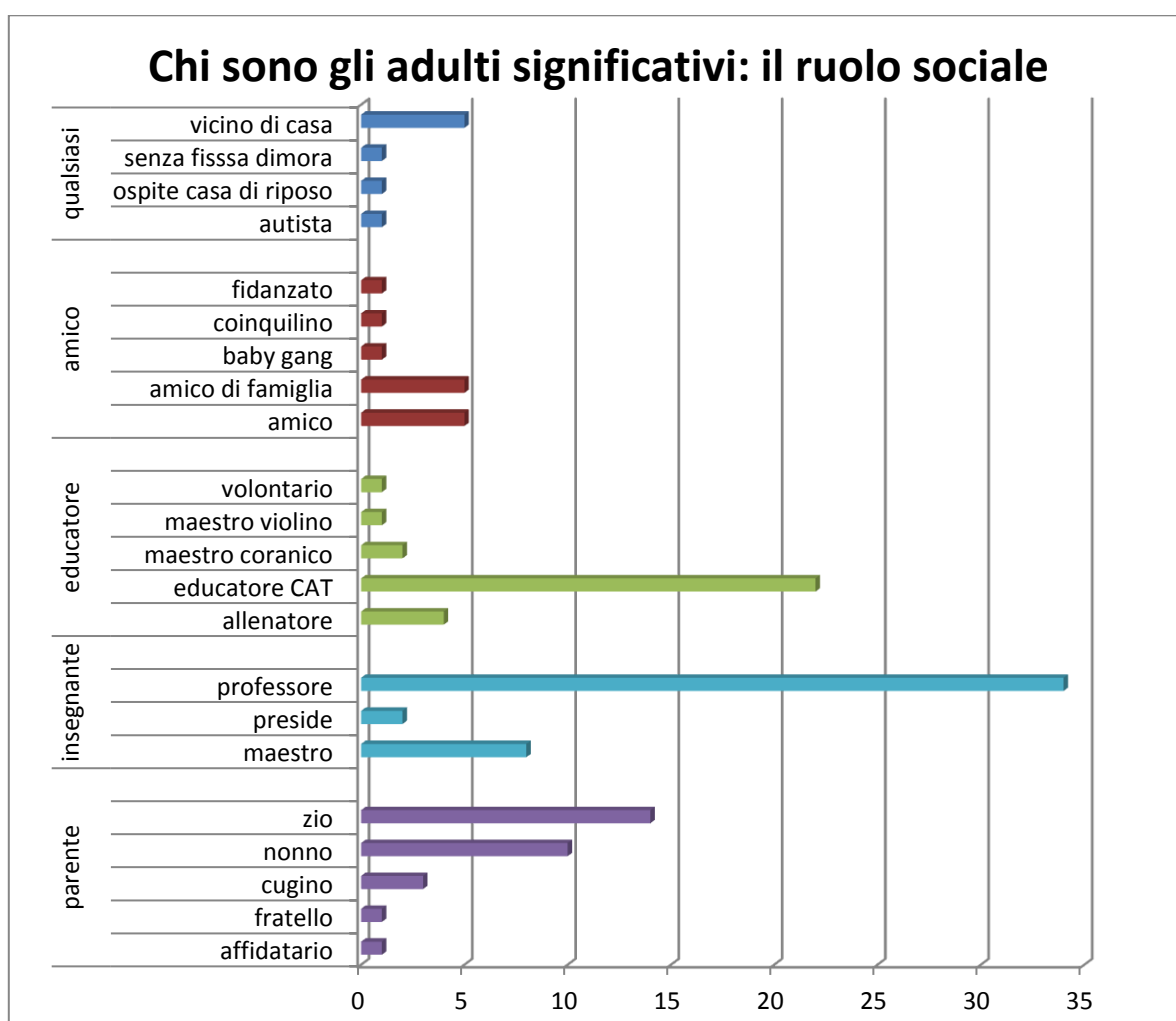


Fig. 17. La distribuzione dei vari adulti individuati nelle interviste secondo il loro ruolo sociale.

<sup>71</sup> Cfr. paragrafo 2.2.2.1, p. 55.

Scorporando le categorie riportate precedentemente (fig. 16), risulta particolarmente interessante prendere in esame alcuni dei ruoli sociali che hanno ottenuto le segnalazioni più numerose, confrontando ciò che emerge dalle interviste con quanto la letteratura rileva in proposito.

*Insegnanti.* Come già illustrato, gli insegnanti sono il primo gruppo per importanza nella lista di persone adulte significative per gli adolescenti intervistati, dato che è confermato dalle ricerche internazionali, le quali collocano il corpo docente al secondo posto per importanza nella vita degli adolescenti, dopo la famiglia.

La letteratura individua negli insegnanti una preziosa fonte di sostegno in particolare per i ragazzi di origine straniera, poiché li aiutano ad affrontare lo stress legato alla loro appartenenza culturale, promuovendone il benessere (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157)<sup>72</sup>. A tal proposito, si è rilevato che per i ragazzi di origine straniera gli insegnanti rivestono una rilevanza ancora maggiore, in termini di sostegno sociale, rispetto ai genitori. Questo accade perché, in molti casi, le famiglie migranti sono esposte a tutta una serie di problematiche, quali cambiamenti strutturali dovuti al processo migratorio e differenze di acculturazione tra genitori e figli, perciò è proprio la scuola a rappresentare una fonte aggiuntiva di sostegno e di modelli adulti (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157)<sup>73</sup>.

*Educatori CAT.* È già stato detto che, avendo poche possibilità ricreative pomeridiane per scelta dei genitori o per condizioni socioeconomiche poco favorevoli, i figli degli immigrati sono molto più interessati alle proposte aggregative del territorio rispetto ai coetanei italiani: tra i servizi educativi in cui si registra la maggior presenza di ragazzi di origine straniera ci sono i CAT<sup>74</sup>. Non a caso, gli educatori che vi lavorano sono la categoria di adulti più importanti, dopo i docenti, per gli adolescenti intervistati. Oltre a essere seguiti nei compiti, infatti, le nuove generazioni italiane trovano negli educatori CAT ascolto e sostegno nel loro percorso di integrazione, e spazi di confronto, condivisione e libera espressione che non trovano, ad esempio, nella scuola<sup>75</sup>.

*Zii e nonni.* La forte presenza degli zii tra gli adulti di riferimento per i narratori di questo studio è in accordo già con le prime ricerche realizzate sulla relazione tra adolescenti e adulti significativi (Greenberger *et alii*, 1998, p. 329). Anche le indagini sul capitale sociale familiare esterno delle famiglie migranti rilevano una maggiore vicinanza con gli zii piuttosto che, ad esempio, con i

---

<sup>72</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.5, p. 119.

<sup>73</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 99.

<sup>74</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.1, p. 135.

<sup>75</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.1, p. 136.

nonni. Questo va attribuito al modo in cui funzionano le catene migratorie, per cui chi decide di lasciare il proprio Paese tende a raggiungere i parenti emigrati prima di lui: pertanto, non di rado accade che gli adolescenti nati da genitori migranti abbiano la possibilità di avere accanto a sé i fratelli o le sorelle dei genitori (Gilardoni, 2008, p. 107).

*Vicini di casa e amici di famiglia:* In linea con le ricerche sull'argomento, anche in questo studio i vicini individuati dai ragazzi sono, per la maggior parte, coloro che vivono da più tempo nella zona, ovvero gli anziani, e coloro che passano più tempo in casa, come le casalinghe, in quanto tendono a concentrare le proprie attività nel quartiere (Prezza, Pacilli, 2002, p. 243). Risulta, inoltre, interessante rilevare che, mentre in caso di bisogno gli italiani prediligono i parenti – i nonni in particolare – le famiglie immigrate, che spesso non hanno i parenti vicini, si rivolgono in misura maggiore a vicini di casa, conoscenti e amici (Gilardoni, 2008, p. 108).

#### *4.1.2.1.2. L'età*

Il codice 'chi è l'adulto: età' definisce l'età dell'adulto al momento della relazione. Per comodità, ho raggruppato le età nominate nelle seguenti fasce: ragazzo (18-25), giovane adulto (25-35), adulto (35-45), mezza età (45-65), anziano (sopra i 65 anni).

La mia scelta è stata quella di riportare gli elementi socio-demografici solo quando vengono precisati dall'adolescente, pertanto l'età viene segnalata tra i dati raccolti solo quando il ragazzo la individua come un elemento rilevante. Conseguentemente, dato che non per tutti gli adulti essa è stata nominata, ho introdotto anche la dicitura 'nd' in modo da poter rendere in modo veritiero il quadro della situazione anagrafica.

Preciso inoltre che, nei casi in cui la relazione copra lunghi o lunghissimi periodi con le conseguenti variazioni anche nell'età dei soggetti, ho indicato l'età dell'adulto al momento dell'intervista.

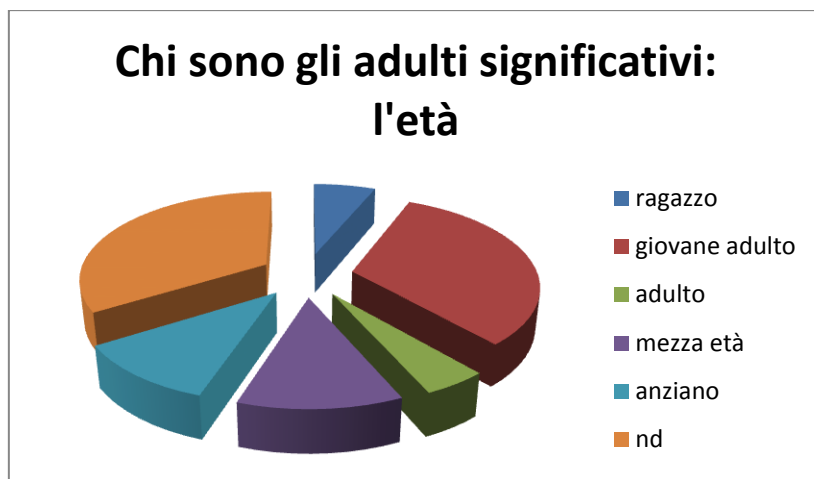


Fig. 18. L'età degli adulti individuati nelle interviste.

Salta subito all'occhio come, tra gli adulti con cui i ragazzi si interfacciano, prevalga la categoria dei giovani adulti, che si riferisce quasi interamente agli educatori che essi incontrano il pomeriggio. Per quanto concerne la fetta di età indefinite, è abbastanza verosimile sostituirla con adulti e persone di mezza età, essendo costituita per la maggior parte da insegnanti. In sintesi, quindi, le età che in maggior misura sembrano attribuibili agli adulti di riferimento per gli intervistati sono quelle comprese tra i venticinque e i sessantacinque anni.

Più che sulle età effettive degli adulti in questione, che risultano vincolate dai contesti frequentati dai ragazzi e, quindi, non sono attribuibili ai desideri degli adolescenti ma alla condizione in cui essi vivono, appare importante concentrarsi sulle loro opinioni in merito all'influenza del fattore anagrafico nella relazione. Questo elemento, nelle interviste, si deduce innanzitutto dall'età dell'adulto che i narratori hanno descritto come ideale: i ragazzi che hanno espresso la loro preferenza, in termini di età, per la loro persona di riferimento, l'hanno dipinta come qualcuno di adulto ma comunque giovane.

“Me lo immagino come una persona non tanto vecchia, tipo trentina o quarantina, meglio sulla trentina” (*F, 18, Romania, 5*).

Inoltre, alcuni degli intervistati hanno fatto delle considerazioni a proposito della differenza d'età tra adulto e adolescente, dichiarando all'unanimità di preferire una persona più vicina a loro a livello anagrafico, che sia adulta e quindi abbia un'esperienza maggiore rispetto a loro ma che, allo stesso tempo, sia ancora abbastanza giovane da entrare con più facilità nelle loro situazioni: in sostanza, essi cercano una figura che sappia porsi nei loro confronti con “amicizia educante”

(Prellezo, 1997, p. 336). Interessante, inoltre, è che molti dei ragazzi identifichino vicinanza emotiva e capacità empatica con una certa vicinanza anagrafica.

“[Volontaria] è stata una persona importante però credo che sia passato ora. Io sono cresciuta, lei è invecchiata, quindi non riusciremo più ad avere il *feeling* di prima” (F, 16, Bangladesh, 11).

“Essendo non tanto vecchia, era più vicina alla mia situazione, ma essendo anche più grande, ha saputo consigliarmi delle cose” (F, 18, Romania, 5).

Questo risulta in linea con varie ricerche empiriche che si sono occupate dell’argomento: quando gli adulti con cui si interfaccia sono giovani, l’adolescente li percepisce – pur avendo coscienza dell’asimmetria caratterizzante quel tipo di relazione – quasi come degli amici e, di conseguenza, risulta più semplice instaurare un rapporto sereno, libero e rilassato (Caneva, 2011b, p. 177).

#### 4.1.2.1.3. Il genere

Nel grafico seguente ho riportato la frequenza del codice ‘chi è l’adulto: genere’, ovvero il genere degli adulti che vengono nominati dai ragazzi intervistati come loro figure di riferimento. Chiaramente si tratta di un dato indicativo perché, come il precedente, è effettivamente condizionato dai contesti frequentati dai ragazzi e, quindi, non corrisponde pienamente ai loro desideri.



Fig. 19. Il genere degli adulti individuati nelle interviste.

Più interessante appare rilevare se esiste un legame tra il genere dei ragazzi e quello degli adulti: in realtà, mentre nel caso delle adolescenti la scelta di una persona adulta di sesso femminile è pari a oltre il doppio della componente maschile, i ragazzi citano comunque un numero maggiore (anche

se di poco) di donne rispetto agli uomini tra i loro adulti di riferimento, dato che rende impossibile qualunque correlazione univoca, dato che è in linea con le ricerche precedentemente citate<sup>76</sup>.

Oltre al genere delle persone con cui i ragazzi si interfacciano, ho riportato anche le riflessioni che essi hanno esternato in sede d'intervista in merito al genere degli adulti nominati o degli adulti significativi in generale, che rimandano al livello ideale delle loro convinzioni e desideri.

“Alla fine, io che sono un maschio non andrei da un altro maschio a raccontare una cosa bella, preferisco andare da una donna! Perché, non so se è una mia sensazione, le donne sono più comprensive, più morbide, non so come definirle. Se devo raccontare quella esperienza a un professore o a una professoressa preferisco la professoressa! Perché la donna... cioè, dalla donna esce un altro essere vivente, no? Per questo loro hanno la capacità di ascoltare” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

“Meglio maschio, perché è strano che una ragazza ti parli in modo forte, tosto, le donne le vedo un po' più morbide” (*M, 17, genitori marocchini*)

Negli stralci riportati – entrambi curiosamente pronunciati da due ragazzi maschi – si nota che alle donne viene riconosciuta una spiccata capacità di accoglienza, accettazione e ascolto, mentre agli uomini si attribuisce una maggior decisione e forza nel prendere posizione in alcune questioni; di conseguenza, le femmine sono maggiormente apprezzate nel momento in cui si ha bisogno di essere ascoltati e compresi, mentre i maschi possono essere d'aiuto nelle situazioni in cui occorre prendere una direzione di vita ben precisa.

#### *4.1.2.1.4. L'etnicità*

L'etnicità degli adulti nominati è stata registrata con il codice 'chi è l'adulto: provenienza'. Ho ritenuto opportuno distinguere tra coloro – in maggioranza parenti ma anche insegnanti di scuola primaria o figure religiose – che il ragazzo ha conosciuto durante l'infanzia nel Paese d'origine; le persone di cittadinanza non italiana incontrate in Italia, e gli italiani per nascita.

---

<sup>76</sup> Cfr. paragrafo 2.2.2.3, p. 64.



Fig. 20. Le provenienze geografiche degli adulti individuati nelle interviste.

Evidentemente, l'appartenenza culturale di gran lunga più diffusa tra gli adulti di riferimento descritti nelle interviste è quella del Paese in cui i ragazzi vivono attualmente.

Gli adulti residenti nel Paese d'origine sono comunque una buona parte di quelli significativi, fornendoci una prima idea dell'intensità che caratterizza i legami transnazionali, argomento che tratterò più approfonditamente in seguito.

Una scarsissima rilevanza, invece, hanno gli adulti stranieri – abbiano essi la stessa cittadinanza dei ragazzi o meno – che gli adolescenti hanno incontrato al loro arrivo in Italia: questo, da una parte, potrebbe segnalare la marginalità del ruolo che i figli degli immigrati attribuiscono agli adulti della propria comunità etnica, evidentemente anche dovuta alla minor frequenza con cui hanno occasione di incontrarne nei loro contesti di vita; dall'altra, confermerebbe quanto sostenuto dalle ricerche a proposito del fatto che i ragazzi scelgono gli adulti per le loro caratteristiche individuali piuttosto che sulla base della loro appartenenza etnica (Haddad *et alii*, 2011, p. 316).

Nel caso in cui si instauri una relazione tra due soggetti omoculturali, l'adulto si rivela fondamentale nella promozione dell'identità etnica del ragazzo<sup>77</sup>. È quanto accade al ragazzo la cui testimonianza è riportata di seguito.

“Il mio coach – indiano sui ventiquattro anni – era tanto musulmano! E io diciamo che non sono così praticante, prego ma non ogni volta, a volte me ne dimentico [...] invece lui mi ha fatto proprio capire il senso dell'Islam [...] Se non ci fosse stato lui non avrei pregato” (*M, 17, genitori marocchini*)

Interessanti, a questo punto, risultano le considerazioni che alcuni adolescenti fanno sull'etnicità degli adulti di riferimento. Il primo elemento degno di nota è che soltanto due ragazze esprimano un'opinione sulla provenienza geografica degli adulti scelti, a suggerire la scarsa rilevanza che

<sup>77</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3, p. 47.

questo tema avrebbe per i giovani intervistati. La seconda riflessione che vale la pena riportare è il fatto che entrambe le ragazze in questione facciano corrispondere l'essere italiano a una maggiore apertura mentale e capacità di capire gli adolescenti.

“Mia mamma ha avuto genitori, cultura, esigenze e prospettive diverse dalla mia educatrice! Lei è italiana, sa come funziona la vita, sa che gli adolescenti sono adolescenti! Ha un'esperienza di vita quindi ti può capire” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“Gli amici di mio padre, invece, sono più...antichi! Loro pensano che, quando hai conosciuto il primo ragazzo, lui è quello destinato. Se io rimanessi ai tempi antichi, dovrei essere già sposata perché a sedici anni da noi si sposavano. Loro sono ancora rimasti là quindi con loro evito il discorso” (*F, 16, Romania, 10*).

In sintesi, come già rilevato dalla letteratura, dalle interviste emerge che la possibilità di frequentare un adulto della stessa origine – propria o dei genitori – si rivela utile per rafforzare la propria identità etnica ma viene rifiutata quando ciò va a limitare la propria libertà o a contraddire i valori che, della cultura di accoglienza, si è deciso di far propri<sup>78</sup>.

#### **4.1.2.2. Come: gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione**

Nel secondo capitolo ho presentato, a livello teorico, quanto la letteratura suggerisce a proposito degli atteggiamenti relazionali che caratterizzano un rapporto intersoggettivo e dei principi che lo qualificano come educativo. Testimoniarne la traducibilità a livello pratico spetta all'educatore, che può incarnarli con la sua presenza e la sua azione educativa (Bertolini, 1988, p. 253). Nei paragrafi che seguono presento proprio quanto emerge dalle interviste degli adolescenti a proposito della maniera in cui gli adulti individuati si spenderebbero ogni giorno, a parere dei ragazzi stessi, al fine di risultare, effettivamente, significativi per la loro crescita.

In sede di analisi, le citazioni riguardanti gli atteggiamenti relazionali dell'adulto e i principi educativi della relazione sono state codificate con l'etichetta 'come diventa significativo'; oltre alle manifestazioni positive dell'adulto, indicate con il codice 'come diventa significativo (negativo)', sono stati sottolineati anche gli atteggiamenti e i comportamenti che i ragazzi identificano come significativi ma in negativo; infine, l'incrocio tra le citazioni etichettate sotto la dicitura 'come diventa significativo' e i codici 'quando si svolge la relazione: ideale' permettono di capire quali

---

<sup>78</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3.1, p. 51.

sono gli atteggiamenti e le azioni che i ragazzi vorrebbero vedere negli adulti, indipendentemente dal fatto che li rintraccino o meno nella relazione.

#### 4.1.2.2.1. *Gli atteggiamenti relazionali rintracciati dall'adolescente nell'adulto significativo*

In precedenza ho già declinato, secondo quanto suggerisce la letteratura, gli atteggiamenti messi in atto dai soggetti della relazione interpersonale nelle categorie di accettazione, autenticità, conferma, contatto, empatia, fiducia e lotta. Nell'analisi delle interviste, ho cercato di riunire i comportamenti attribuiti dai ragazzi ai loro adulti di riferimento – che in Atlas.ti sono stati ridotti a etichette contraddistinte dal precodice 'Come diventa significativo' – nelle categorie rintracciate in letteratura, che sono diventate famiglie di codici corrispondenti ad accettazione, autenticità, conferma, contatto, empatia, fiducia e lotta.

Il grafico seguente, che illustra la rilevanza dei vari atteggiamenti, è stato costruito a partire dal numero di volte in cui i ragazzi parlano di atteggiamenti di adulti per loro significativi, ordinandoli nelle diverse categorie. Oltre al numero di citazioni che riguardano comportamenti positivi (in verde), sono riportati anche quelli negativi (in viola) e quelli attribuiti a una figura significativa ideale che ho chiesto loro di immaginare (in arancio), perché sono tutti i comportamenti messi in atto dagli adulti nella relazione a rendere globalmente la cifra degli atteggiamenti relazionali per come viene percepita dai ragazzi. È comunque possibile individuare, grazie ai colori diversi, in che misura i comportamenti positivi, negativi e ideali degli adulti, percepiti o desiderati dai ragazzi, vanno, ognuno in misura diversa, a comporre la rilevanza dei diversi atteggiamenti relazionali.

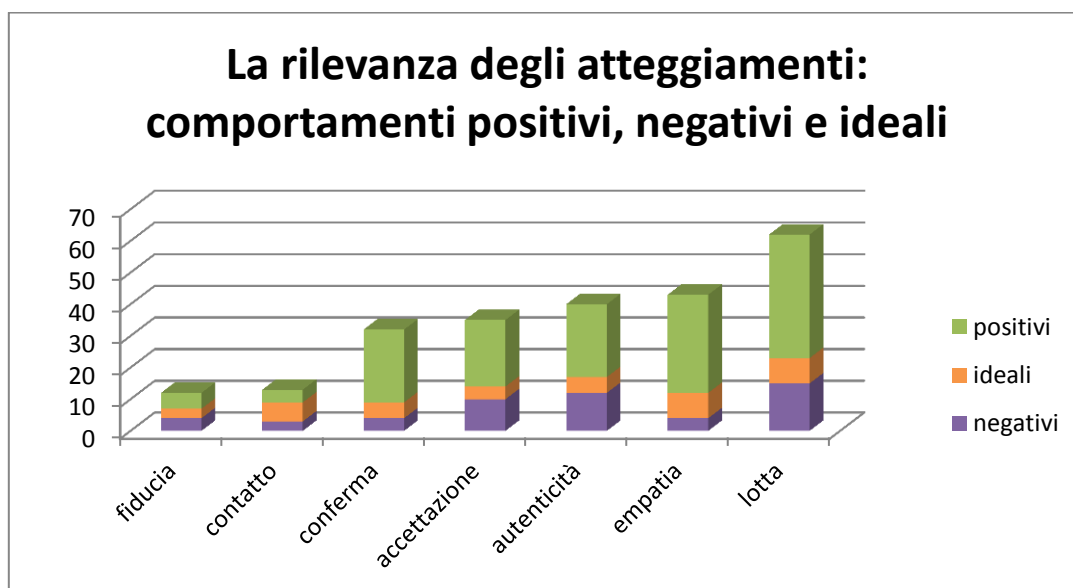


Fig. 21. Gli atteggiamenti relazionali individuati dagli adolescenti in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli positivo, negativo e ideale.

Dal grafico emergono alcuni dati interessanti: la lotta è l'atteggiamento che viene maggiormente richiamato sia come comportamento effettivamente presente negli adulti significativi – a livello positivo e negativo – sia come atteggiamento desiderato dai ragazzi. Le due caratteristiche di cui i ragazzi percepiscono maggiormente la mancanza negli adulti sono accettazione e autenticità, mentre gli ambiti in cui le figure adulte risultano più supportive sono l'empatia e la conferma. Alla fase di contatto è data più importanza rispetto a quanto sembrano curarla effettivamente gli adulti.

A questo punto, risulta interessante vedere come, all'interno di ogni atteggiamento relazionale suggeritomi dalla teoria di riferimento e stabilito come famiglia di codici in fase di analisi, si distribuiscono le azioni specifiche individuate dagli adolescenti negli adulti. Come nel grafico precedente, il colore verde rimanda ai comportamenti positivi effettivamente recepiti dai ragazzi, il viola a quelli negativi e l'arancio a ciò che i ragazzi vorrebbero avvenisse a livello ideale. Per ogni atteggiamento, vengono prese in considerazione alcune azioni tra le più ricorrenti o maggiormente interessanti nei racconti dei testimoni o in letteratura.

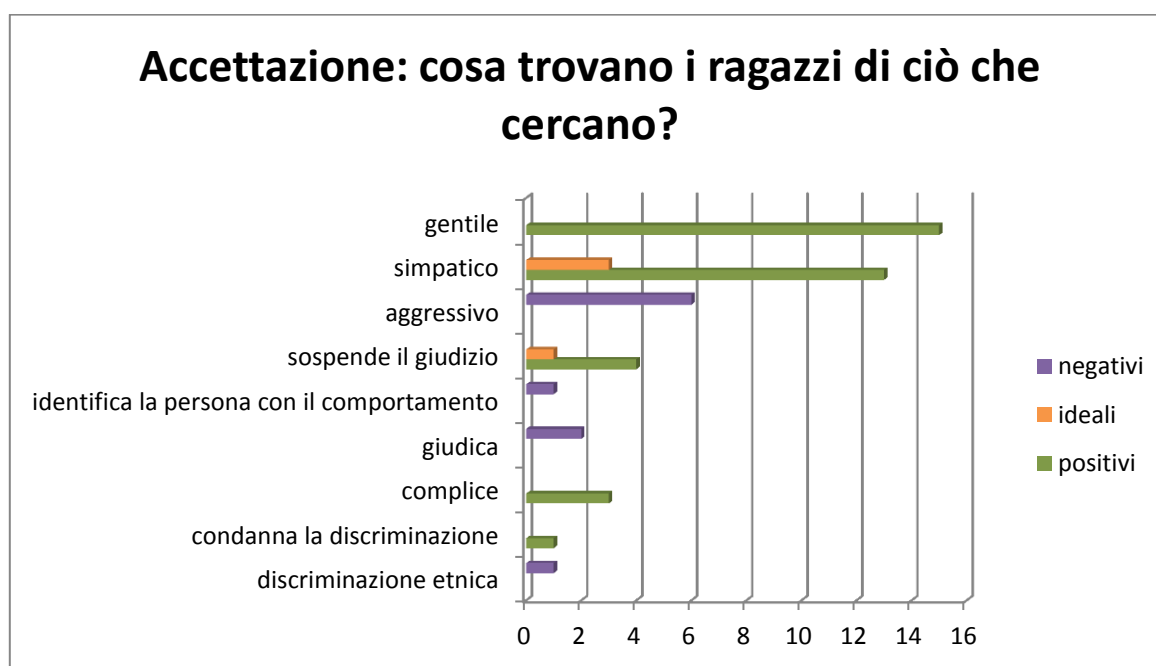


Fig. 22. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili all'accettazione.

Gli atteggiamenti menzionati più spesso dagli adolescenti in sede di intervista sono la *gentilezza* e la *simpatia*, intese come disponibilità e pacatezza ma anche come capacità di divertirsi e far divertire, doti particolarmente apprezzate soprattutto nei momenti più difficili del proprio percorso umano.

“[L’educatore CAT] era una persona molto buona. Era simpatico e gentile” (*M, 19, Marocco, 8*).

“[L’educatore CAT] cercava anche lui di strapparti un sorriso. Faceva delle battute che, anche se non erano divertenti, lo diceva in un modo che scoppiavi dal ridere” (*F, 16, Romania, 10*).

Di contro, l’aggressività nel comportamento è registrata in modo molto negativo, come atteggiamento che spaventa e inibisce o, in casi più rari, stimola la ribellione. Particolarmente interessante – oltre che scoraggiante – è notare che, su sei casi citati, cinque siano insegnanti.

“Ero sempre in ansia, perché sapevo di deluderlo [il maestro di violino] e poi, a volte, si arrabbiava un sacco, diventava rosso, iniziava a urlare e a me faceva paura” (*F, 18, Romania, 5*).

“Alcuni professori, quando c’è la verifica [urlando] ‘Ragazzi, fate silenzio!’, si alzano e ritirano il compito! Ma scusi, invece di ritirare, spieghi!” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Ambito in cui gli adulti si distinguono in negativo, essendo il numero degli episodi in cui si mostrano giudicanti e poco accoglienti quasi pari a quella delle situazioni in cui riescono ad apparire benevoli e comprensivi, è, appunto, la capacità di *sospendere il giudizio*.

“Quando una persona perde la fiducia in me, questa cosa mi deprime, perché può aver visto la cazzata che ho fatto, ma non sa niente di me. E dunque, gli adulti che pensano così mi danno fastidio, perché dopo è difficile fargli capire che non è così” (*M, 17, genitori marocchini*).

Ad ogni modo, ci sono situazioni in cui la persona adulta riesce a stupire per il modo in cui riesce a mettere da parte le proprie convinzioni e a guardare al bene del ragazzo libera da pregiudizi e preconcetti: questa abilità è molto apprezzata dagli adolescenti, che si sentono accolti e confermati a prescindere dalle loro scelte, sperimentando così un senso di solidità e serenità, fondamentale per la prosecuzione del loro cammino personale e originale.

“[La nonna] è sempre stata lì ad appoggiarmi, anche quando le ho detto della storia della ragazza, lei non l’ha presa benissimo perché è molto religiosa, però comunque l’ha presa molto meglio di mia mamma. È riuscita ad affrontare la cosa con serenità perché ha visto che io stavo bene quindi è andata oltre al fatto che fosse una ragazza, e questo mi ha reso tanto felice! Poi anche molte scelte che faccio, fumare ad esempio, io le dico tutto perché so che lei mi sa dare dei consigli anche se non le stanno bene” (*F, 18, Romania, 5*).

Particolarmente rilevante per la presente ricerca è la questione della *discriminazione etnica*, che emerge soltanto dalle parole di due ragazzi maschi appartenenti a una minoranza visibile (uno è figlio di genitori togolesi, l'altro di senegalesi), nati in Italia, tra i più vecchi del gruppo intervistato (uno è nato nel 1998, l'altro nel 1996). Il motivo per cui sono i ragazzi dai tratti somatici molto diversi dagli autoctoni ad essere maggiormente vittima di discriminazione è intuibile: mentre i ragazzi dell'Est Europa o del Maghreb sono più facilmente confondibili con gli autoctoni o, al massimo, con gli italiani del Sud, i Bengalesi o gli Africani non hanno via di scampo in questo senso. Più curioso, invece, è constatare che sono proprio due ragazzi maggiorenni nati in Italia a risentire maggiormente della discriminazione che subiscono. Interessante, a questo proposito, è che l'unico ragazzo il quale, oltre a loro, è maggiorenne e appartiene al gruppo delle minoranze visibili intervistate, non abbia neppure accennato all'argomento. L'età di arrivo in Italia di quest'ultimo, quindici anni, può essere d'aiuto nel formulare un'ipotesi: i ragazzi che arrivano già grandi in Italia e quindi hanno alle spalle un percorso, anche identitario, iniziato nella terra d'origine e perciò necessariamente diverso da quello dei ragazzi italiani, sono, in un certo senso, già pronti a sentirsi diversi; coloro che, pur essendo figli di persone etichettate come diverse, sono nati in Italia e qui hanno portato avanti il loro cammino identitario e formativo sono meno disposti a sentirsi stranieri. Interessante è anche rilevare come i ragazzi cerchino di andare oltre queste situazioni di esclusione. Nei loro racconti, la discriminazione viene attribuita non tanto a caratteristiche personali quanto al pregiudizio verso il gruppo di appartenenza: si tratta di una strategia ben precisa secondo cui, esternalizzando la causa dell'esclusione, l'adolescente riesce a proteggere la propria autostima e a superare il proprio vissuto doloroso (Zamperini, 2012, p. 23).

“Vorrei fare l'autista del bus, lavorare all'Aps, solo che è un lavoro difficile più che altro per il colore della mia pelle, qua in Italia è difficile trovare un autista di colore” (*M, 20, genitori togolesi*).

In questa situazione, è evidente che gli adulti possono giocare un ruolo cruciale nel sostenere i ragazzi nella lotta ai pregiudizi contro cui si scontrano ogni giorno.

“[L'autista] mi ha detto ‘Se tu vuoi fare una roba, non devi aver paura solo perché sei di un colore diverso. Tanti avevano difficoltà però, alla fine, il tuo non è un difetto. Perché alla fine è il tuo colore, è la tua carnagione, non è che puoi farci niente. È un colore, non è che sei diverso dagli altri’” (*M, 20, genitori togolesi*).

Un caso speculare, in cui il motivo della discriminazione non è tanto etnico quanto religioso, è quello delle ragazze musulmane intervistate, che oltre a gestire i propri tratti somatici devono

affrontare la questione dell'*hijab*, simbolo che, oggi più che mai, è diventato strumento potentissimo di stigmatizzazione ed esclusione<sup>79</sup>.

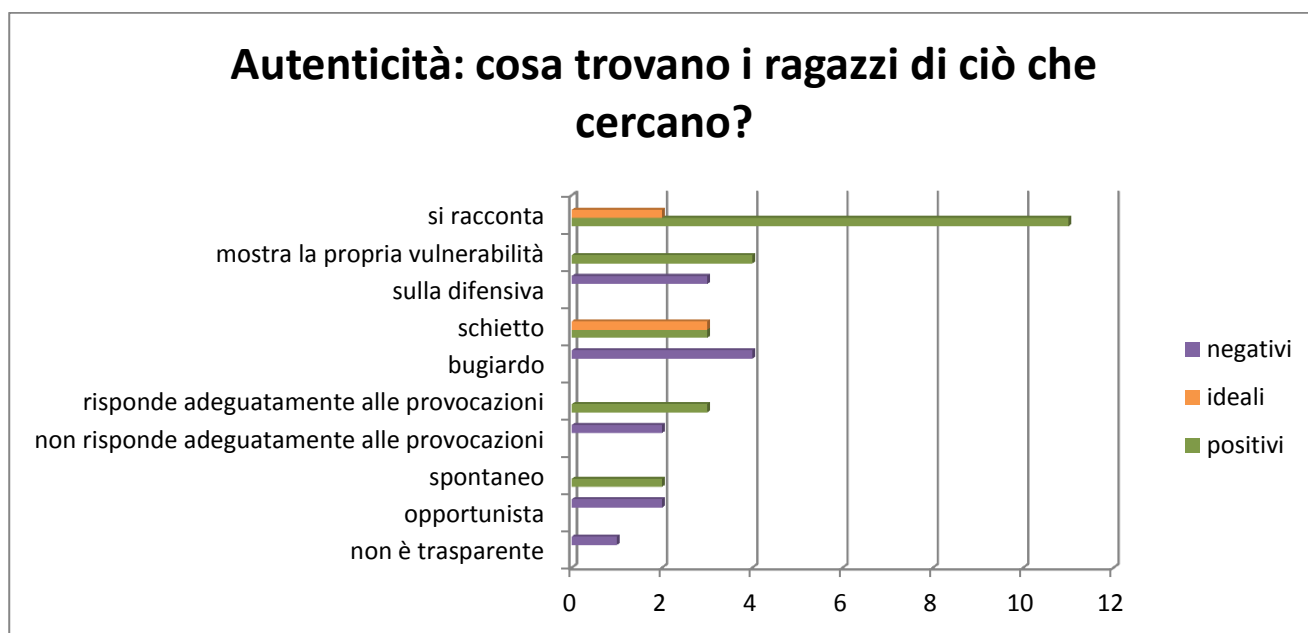


Fig. 23. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili all'autenticità.

Ho già detto che l'autenticità è una dimensione fondamentale della relazione. Il comportamento che i ragazzi auspicano e apprezzano in misura maggiore negli adulti è la *disponibilità a raccontarsi*, in quanto esperienze vicine alla loro narrate da qualcuno che le ha vissute tempo prima possono fungere da esempio e, dunque, da strumento per affrontare la vita meno impreparati.

“Una persona così la prendi come riferimento perché ti racconta come ha vissuto la sua vita e cosa ha potuto migliorare. Magari lo dice a te che sei ancora giovane, in modo che cerchi di migliorare” (M, 17, Marocco, 7).

Essere autentico significa anche avere l'umiltà di accogliere e *mostrare la propria vulnerabilità* ai più giovani, e con loro “condividere esperienze problematiche senza fuggire in sfere autoimmunizzanti” (Milan, 2012, p. 84). Il fatto di essere soggetti al fallimento, al dubbio, al ripensamento come adulti, rimanda all'adolescente un'immagine di umanità fallibile che, proprio in virtù della sua debolezza intrinseca, gli permette di rispecchiarsi e trovare speranza anche nei momenti più bui della propria ricerca esistenziale.

<sup>79</sup> Cfr. paragrafo 4.1.2.4.1, p. 285.

“È brava, non è una di quelle professoresse che sanno tutto. Anche lei ha i suoi dubbi, si confronta con noi, condivide con noi! E noi la capiamo perché non è che un professore sa tutto” (M, 18, Bangladesh, 15).

Di contro, sono percepiti come estremamente fastidiosi e falsi la negazione del dolore, della debolezza e della sofferenza e il tentativo di apparire sempre forti e invincibili, che agli occhi degli adolescenti non solo non risultano assolutamente credibili, ma vengono percepiti come una mancanza di rispetto nei confronti delle inquietudini della loro età.

“È come se loro avessero una vita rosa e fiori, e non avessero mai sofferto per amore. Ma io son sicura che anche a loro è successo e si sono sentiti dire le stesse parole, per questo anche loro le dicono a me” (F, 16, Romania, 10).

I ragazzi intervistati considerano gli adulti anche in base al modo in cui *rispondono alle provocazioni*. Il fatto di reagire con umorismo, capacità di sdrammatizzare e rimandare i messaggi al mittente denota un livello di maturità e solidità che legittima le figure adulte agli occhi degli adolescenti, i quali spesso usano la provocazione proprio per mettere alla prova il loro interlocutore.

“Anche se noi li prendevamo in giro [educatori CAT] perché dicevamo che erano due piccioncini, loro continuavano normalmente, anzi si facevano due risate, ma erano normali. Invece io, fino a quel momento, avevo sempre visto le persone reagire in un modo diverso quando venivano prese in giro” (M, 14, genitori béninesi).

“Era proprio un casino in classe, era un po' fare battute su altri, la prof gli rispondeva e lo spegneva, perché sa l'italiano. Insegna italiano quindi gli faceva di quelle battute, è tipo una partita di ping pong! Quindi abbiamo capito che è una da stimare in poche parole, e da lì si è iniziato a fare bene. Ha trovato il punto debole. Bisogna essere così alla fine, bisogna sapere le cose” (M, 17, Marocco, 5).

Inoltre, nessuno come gli adolescenti sa smascherare l'ipocrisia e il perbenismo, che, spesse volte, definiscono la modalità con cui gli adulti si pongono nei loro confronti. I ragazzi intervistati sostengono di preferire la *verità* in ogni situazione, anche quando essa potrebbe risultare scomoda, poiché in essa riconoscono un sincero interesse per la loro vita e un loro possibile cambiamento positivo.

“[L'educatrice CAT] mi dà consigli sia negativi sia giusti però so che lo fa per il mio bene quindi mi va bene. Nel senso, lei non è che ti dice quello che vuoi sentirti dire! Ti dice la verità in faccia quindi è una bella cosa, anche se ti fa male” (F, 16, Bangladesh, 11).

“[In un adulto cerco] la sincerità: che non mi dice cavolate, non mi dice bugie, che se mi deve dire qualcosa me lo dice in faccia. Quello è un adulto” (M, 19, Marocco, 8).

Infine, il racconto di un ragazzo mette in luce una questione interessante, ovvero quella dell'autenticità della figura di riferimento rispetto a una sua ineccepibilità apparente. L'adolescente riconosce che durante l'infanzia ci sia bisogno di modelli saldi e irreprensibili, anche se questa facciata non dovesse corrispondere alla verità delle cose.

“Finché ero bambino, essendo loro intelligenti e bravi [...] li guardavo e provavo ad imitarli. Cioè, loro secondo me erano perfetti e allora ho tentato di imitarli” (M, 14, genitori béninesi).

Tuttavia, in adolescenza è maggiormente apprezzata una figura che si mostri in modo meno esemplare e più autentico, che si permetta un maggior livello di sincerità – se necessario, arrivando a disattendere le convenzioni implicitamente presenti anche in ambito educativo – e, così facendo, li accompagni nel conoscere più a fondo la realtà che li circonda.

“Un animatore per essere bravo non deve sempre fare ‘Gne gne gne, non fare così, non fare così!’, deve anche trasgredire, insomma. Ecco perché mi ricordo quel gesto, perché è stato abbastanza trasgressivo! Non sempre come i soliti ‘Non dire parolacce’ e quelle cose lì” (M, 14, genitori béninesi).

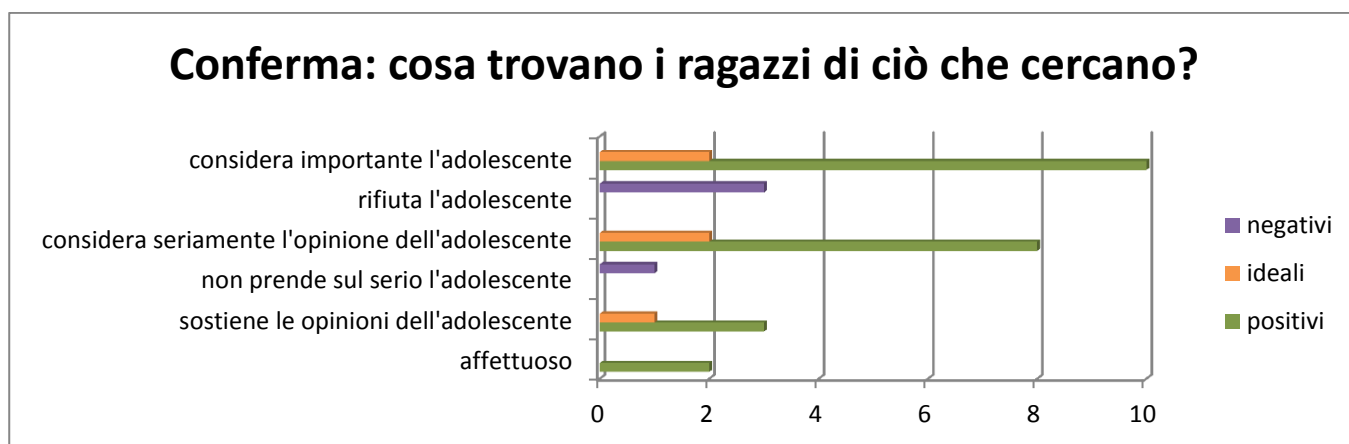


Fig. 24. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla conferma.

Dal bisogno di verità di cui ho appena parlato, deriva che, ancor prima di venire accettati, gli adolescenti hanno bisogno di essere confermati nella loro identità. Ciò significa che dell'adulto devono cogliere la *considerazione*, il sincero interesse e l'attenzione costante, al di là dei conflitti che possono generarsi: non sono la divergenza di opinioni, i rimproveri o gli scontri a spaventare i

ragazzi quanto l'indifferenza, il non essere visti, che spesso è legato alla loro giovane età, condizione che non li fa apparire degni di essere considerati a pieno titolo nella società.

“Degli adulti non mi piace quando ignorano: magari io sto parlando e lui guarda il cellulare o mi dice ‘Sì, sì, dopo’ [...] nella vita, non c’è un adulto che dà tanto ascolto ai ragazzi. Ad esempio, adesso sto crescendo quindi ci saranno più adulti, ma nei periodi in cui sei più piccolo non c’è qualcuno che ti dia veramente importanza” (F, 16, Moldavia, 9).

Per questo, i giovani intervistati ricordano con gratitudine le persone che li hanno sempre fatti sentire importanti e amati mentre, al contrario, soffrono nel ricordare chi li ha ignorati o, peggio, disprezzati.

“Diciamo che mi ha tenuto sempre tra i primi. Se doveva andare da qualche parte chiamava me, ad esempio. [...] Quando uscivo con lui, anche se magari arrivavano persone, lui non mi metteva mai in disparte, ero sempre io il primo!” (M, 20, Albania, 5).

“In quei mesi ho sofferto perché, non avendo affetto da nessuno, ero lì da sola a fare niente” (F, 18, Romania, 12).

La conferma si traduce anche in un affetto concreto che, soprattutto nel caso dei nonni, si manifesta in un *contatto fisico* frequente e tenero.

“Mi stava vicino e mi faceva le coccole, questo me lo ricordo, mi faceva ogni sera le coccole e io mi sentivo strabene. Ogni volta che piangevo, mi chiamava e dormivo con lei nel letto, anche se era piccolo, lei mi coccolava e qualche volta mi addormentavo [...] non mi ha mai detto ‘Vai a dormire!’ o robe del genere” (F, 16, Romania, 10).

I testimoni ascoltati in questo studio si sentono riconosciuti e confermati anche quando vengono interpellati dai grandi, soprattutto se questi ultimi si aprono con loro su questioni personali o *chiedono* loro *consigli*: la possibilità di essere d’aiuto a persone adulte li fa sentire apprezzati e stimati per la loro saggezza e maturità.

“Vorrei una persona che, se è in difficoltà, anche se vede che sei piccola, ti chiede consigli, non è che va da adulti solo perché tu sei piccola e non sai” (F, 17, Togo, 3).

“A mio nonno, quando si incazza coi miei zii, io gli dico sempre questa frase “Una persona non può avere ragione sempre!” quindi lui dice “Sì, hai ragione” e riflette. [...] Quando una persona mi chiede un consiglio? Mi sento più grande e onorato” (M, 18, Bangladesh, 15).

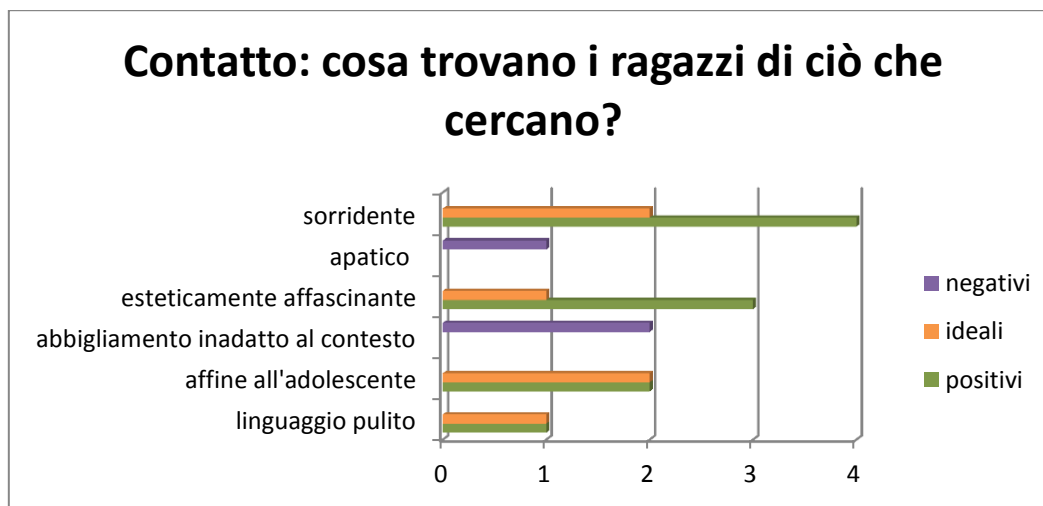


Fig. 25. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili al contatto.

La caratteristica cui gli adolescenti intervistati sembrano prestare maggiormente attenzione nella primissima fase di contatto con l'adulto è la sua capacità di essere solare, di buonumore e *sorridente*. Sono elementi decisivi, che possono fare la differenza nella decisione di approfondire o troncare la conoscenza: questi gesti o modi di essere, apparentemente banali, costituiscono la propria presentazione non verbale, che può attirare ma anche respingere gli altri.

“Alla fine se vuoi fare questo mestiere [l'insegnante] devi avere il sorriso, o almeno fare finta! Se non hai voglia [...] cambi lavoro! Alla fine basta che, quando entri in classe, tu abbia sempre quel sorriso o faccia uno sforzo” (M, 18, Bangladesh, 15).

“Abbiamo capito che tutti hanno delle lune storte, ogni tanto. Ma se un professore, ogni giorno...ti giuro, il prof, ogni giorno, entra in classe così [imitando uno zombie]. Sembra un morto!! Signore, la mattina spero sempre di non vederlo, se uno studente vede la sua faccia, la sua giornata è rovinata!” (M, 18, Bangladesh, 15).

Un tema che colpisce particolarmente è l'attenzione che i ragazzi pongono all'aspetto fisico degli adulti che incontrano. La *bellezza esteriore* e la cura del corpo sono segnali di salute e benessere, quindi di una condotta di vita sana che può essere senz'altro presa ad esempio dall'adolescente.

“Poi era bellissima fisicamente, nel senso che era una bella signora. Era alta, si vestiva bene, era magra, aveva dei bei lineamenti. Se tu l’avessi vista, avresti detto che aveva quarant’anni, quarantacinque. Era bellissima perché andava a correre, faceva attività sportiva, stava proprio bene!” (F, 16, *Bangladesh*, 11).

Al contrario, quando tale bellezza viene esibita in modo sfacciato all’adolescente e in una maniera inadeguata al contesto, questo comportamento appare sintomo di immaturità e mancanza di rispetto nei confronti dei più giovani.

“E poi ha cinquant’anni, più di cinquanta, e si veste come una ragazzina! Non ha neanche le tette, però fa vedere le tette. E mette i pantaloni di pelle, hai presente? E con i tacchi fa così. [...] Ti toglie sicuramente l’attenzione dallo studio [...] Ma scusi eh?! Non siamo in discoteca con i tacchi e la giacca di pelle” (M, 18, *Bangladesh*, 15).

Sempre su questa linea, i ragazzi mostrano di apprezzare in modo particolare una certa *pulizia nel linguaggio* usato dai loro adulti di riferimento, dietro cui scorgono una solida integrità morale e una sorta di attenzione delicata nell’approcciarsi ai più piccoli. Insieme alla bellezza esteriore e al pudore nell’abbigliamento, il linguaggio pulito va a completare un’immagine di adulto sana, onesta e rispettosa che, ad un primo sguardo, appare meritevole di curiosità e interesse.

“Mia nonna non ha mai detto parolacce, soltanto una volta ma solo perché era straincavolata, l’ho fatta incavolare tantissimo e quella volta l’ha detta. Poi si è pentita un sacco perciò ha pregato un giorno intero solo per farsi perdonare!” (F, 16, *Romania*, 10).

Oltre a queste caratteristiche, un ulteriore elemento che stimola fortemente la curiosità verso l’adulto è il fatto che abbia dei *punti in comune* con l’adolescente, sul piano della storia di vita o degli interessi. Oltre ad essere la scintilla che dà inizio al rapporto, l’affinità tra i due soggetti della relazione permette al giovane di specchiarsi nell’adulto e di trarne insegnamenti preziosi per la propria vita.

“[Cerco] una persona che abbia delle cose in comune con me. Perché alla fine, se una persona non ha niente in comune con te, secondo me non c’è niente che ti lega a lei” (M, 17, *Marocco*, 7).

“Lei [la professoressa] scriveva poesie, era molto profonda come persona, e ho capito che anch’io sono così, volevo quello stile di vita anch’io, riuscire ad avere un’introspezione personale più forte” (F, 18, *Romania*, 5).

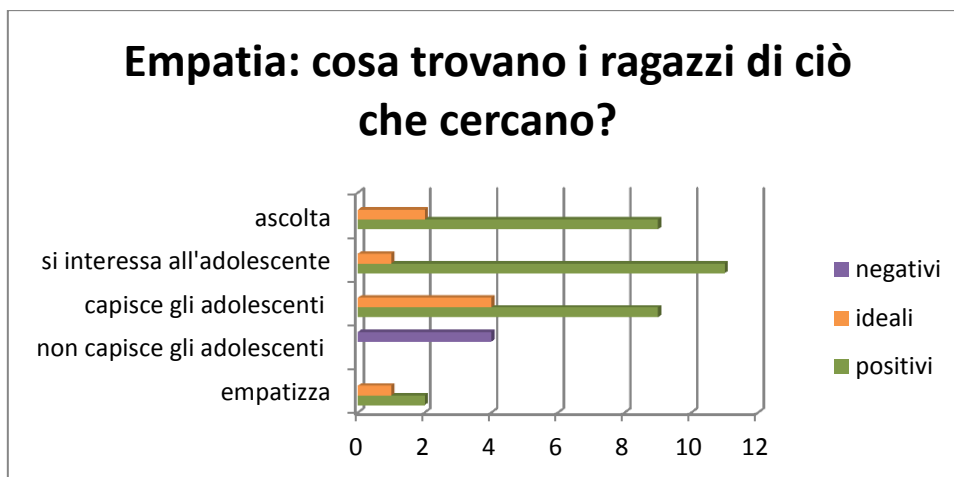


Fig. 26. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili all'empatia.

L'empatia è la dimensione in cui gli adulti risultano più brillanti, in quanto il numero dei comportamenti negativi registrati dai ragazzi intervistati risulta estremamente limitata in quest'ambito. Ciò che viene apprezzato dagli adolescenti è, innanzitutto, l'*interesse* sincero per quanto hanno da dire e la conseguente disponibilità all'ascolto dimostrata dai più grandi.

“Ci vediamo raramente, due volte all'anno così, quasi mai insomma. La prima cosa che mi dice è ‘Ciao! Come sta andando?’ e io gli dico ‘Adesso dobbiamo trovarci una sedia e sederci, che ti devo raccontare mezzo anno della mia vita, quindi devi stare qui!’ [...] Anche adesso, quando mi vede, mi guarda e mi fa ‘Stai bene, vedo che stai bene! Allora non ti chiedo niente’, ma poi se c'è un momento in cui magari son preoccupata per la scuola, per una verifica, qualcosa, ho questa faccia strana e lui mi fa ‘Un amore? Scuola? Genitori? Qualcosa di vecchio? Dimmi! Devi raccontarmi tutto’. È sempre disponibile, anche se so che torna da lavoro verso sera, comunque cinque minuti ce li ha sempre” (F, 16, Moldavia, 9).

Un adulto che non sa o non vuole mettersi in ascolto dei più giovani abdica, inevitabilmente, al suo compito educativo perché, con la sua indisponibilità al dialogo, allontana chiunque tenti di mettersi in contatto con lui.

“Quando un ragazzo ti racconta una cosa, se tu fai così [non mostri un minimo di interesse] vedi che la volta dopo non la racconterà a te, la racconterà a un'altra professoressa, e tu devi pensare che hai perso quel ragazzo! Quindi devi sempre avere quell'entusiasmo, quel minimo di interesse così anche il ragazzo si apre. E devi pensare che c'è sempre una ragione se uno studente è venuto da te e non da un'altra!” (M, 18, Bangladesh, 15).

Oltre all'intenzione empatica, che si traduce in una piena disponibilità ad *ascoltare*, i giovani narratori danno estremo valore alla capacità, dimostrata dai loro adulti di riferimento, di calarsi nei loro problemi usando un linguaggio il più possibile vicino alla loro esperienza.

“[Con la mia educatrice CAT] mi son trovata bene perché avevamo un linguaggio comune e perché capiva anche le mie situazioni sentimentali” (*F, 18, Romania, 5*).

“Io ho tanta confidenza coi miei prof, ci parlo liberamente. Non sono tipi chiusi, sono tipi tranquilli, ti capiscono. E quindi alla fine ti trovi bene con loro, perché entrano su argomenti che sono vicini ai tuoi.” (*M, 19, Marocco, 8*).

Questa comunanza di linguaggio passa anche attraverso la scelta di una modalità comunicativa più confacente al mondo adolescenziale, che contempli anche l'uso di *app* di messaggistica e *social network*, molto utili soprattutto nel caso di relazioni lontane o poco assidue.

“Lei [ex professoressa] mi chiede sempre se vado bene a scuola. [...] Ogni tanto, le mando anche i miei voti, è felice. Guarda anche le mie storie di WhatsApp. Ci sentiamo anche alcune volte, ci messaggiamo e son felice. Quando vede le storie di WhatsApp mi commenta, alcune volte. Tipo, due settimane fa ho preso le scarpe da calcio, ero strafelice e ho fatto una storia, lei mi ha risposto ‘Belle le scarpe’ e da lì abbiamo continuato a discutere” (*M, 20, genitori togolesi*).

Inoltre, affinché si verifichi una reale *comprensione empatica*, è necessario che ci sia una decisa assunzione del punto di vista dell'altro. I testimoni che ho ascoltato mettono l'accento sul fatto che una persona adulta possa effettivamente abbracciare la loro prospettiva solo se ha vissuto in prima persona quanto loro stanno attraversando in quel momento.

“Preferisco [...] ad esempio un'amica che sia stata tradita dalla sua migliore amica o dal fidanzato e che abbia capito cosa vuol dire tradimento, perché così può capire il dolore, come ci si sente, la delusione” (*F, 16, Moldavia, 9*).

In quel caso, l'adulto in questione dovrebbe fare uno sforzo ulteriore per tornare con la memoria alla propria adolescenza e capire fino in fondo il dolore, l'angoscia ma anche la gioia e l'entusiasmo che in quella fase sta sperimentando il suo giovane interlocutore.

“Vorrei innanzitutto che mi capisse, che quando gli dico che ho un problema mi stia vicino e non mi dica le stesse cose che mi dicono gli altri. Mi deve capire e mi deve stare vicino, e poi che si metta nei miei panni.

Che non pensi che, dato che lui c'è già passato, lui sa le cose meglio di me ma che, in un certo senso, ritorni nel suo passato, e pensi come e cosa ha fatto lui o lei. Basta che mi capisca e mi stia vicino, non mi serve altro, perché già standomi vicino mi dà dei consigli o un supporto” (F, 16, Romania, 10).

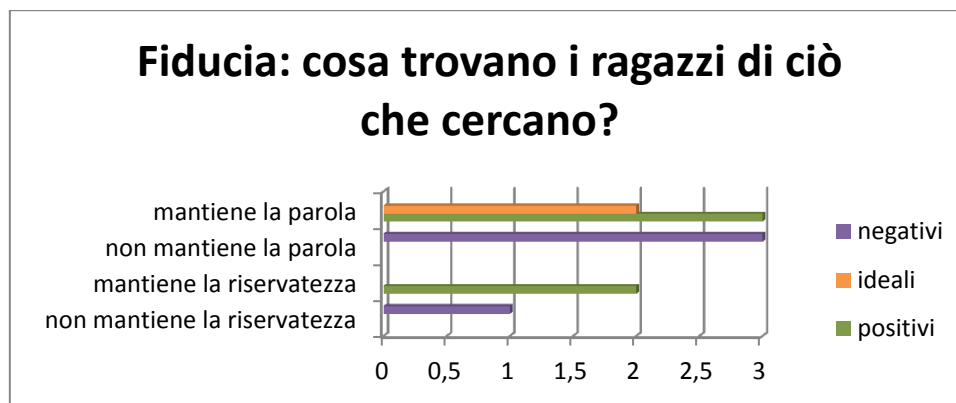


Fig. 27. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla fiducia.

Gli adolescenti ascoltati ritengono una persona meritevole di fiducia essenzialmente quando rispetta queste due condizioni, ovvero mantiene la parola data e riesce a serbare una confidenza.

Come risulta dal grafico, il *rispetto della parola data* è quello che sta maggiormente a cuore ai ragazzi intervistati: in base alla capacità di far seguire i fatti alle parole, gli adolescenti valutano gli adulti con cui si trovano ad interagire, talvolta usandola come discriminare per decidere se investire sulla relazione con quella persona oppure interrompere il rapporto.

“Se ti dà la parola e non la mantiene, là capisci se è una persona di cui ti puoi fidare, se ci puoi contare” (M, 22, Marocco, 11).

A dispetto dell'importanza che assume per i giovani a livello ideale, come vero e proprio requisito di una relazione significativa, tale aspetto è anche quello che più frequentemente viene disatteso dagli adulti. Ovviamente, l'inosservanza della parola data comporta l'impossibilità di concedere fiducia all'adulto e, quindi, la riluttanza, da parte del ragazzo, a compromettersi in una relazione con lui.

“Promettono cose che non danno, e ovviamente i ragazzi si arrabbiano. A inizio anno [...] i ragazzi hanno fatto richiesta di cose, e loro gliele hanno promesse. Poi non sono stati mantenuti i patti” (M, 18, Tunisia, 3).

Quanto al rispetto della *riservatezza*, anche questo elemento appare fondamentale per i ragazzi nella scelta delle figure da prendere come riferimento: coloro i quali non sono ritenuti in grado di

custodire un segreto non sono percepiti come interlocutori affidabili e quindi non vengono considerati, in quanto espongono gli adolescenti al rischio di essere messi a nudo nelle loro debolezze di fronte ai pari e scoperti nelle loro trasgressioni dai genitori.

“Gli amici di mia mamma potevano andare a dirle problemi che forse mia mamma non sapeva, oppure parlare ai suoi amici e loro andare a dirlo ad altri, e la voce si spargeva” (*F, 16, Romania, 10*).

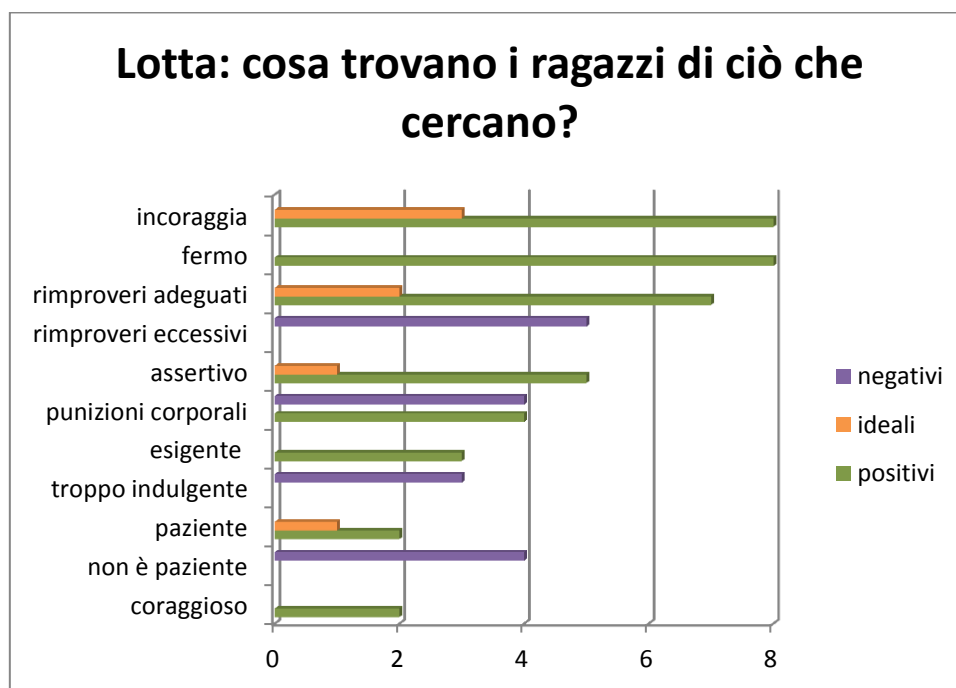


Fig. 28. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla lotta.

La letteratura pedagogica chiarisce che la lotta è innanzitutto *con* il giovane, ma anche *contro* di lui *per* il suo miglioramento<sup>80</sup>. Tali aspetti sono stati messi in luce anche dai testimoni di questa ricerca, in varie forme.

Per cominciare, l’adulto che lotta *con* gli adolescenti è chiamato ad incoraggiarli nei diversi ambiti in cui essi si spendono, principalmente la scuola e lo sport. L’incoraggiamento è fatto di empatia, vicinanza, stima, presenza reale che comunicano ai più giovani la volontà di camminare insieme a loro e li fanno sentire meno soli nelle imprese che decidono di affrontare.

“Quando il mister mi fa che diventare calciatori non è facile, che me la devo proprio sudare, impegnarmi sempre, al cento per cento, ha fatto crescere in me la passione per il calcio. Diciamo che mi ha motivato dicendo ‘Sei fatto per il calcio’ e tutte ste cose. Io ci ho riflettuto e ho detto ‘Caspita, ha ragione!’ e ho sentito che il giorno dopo dovevo dare ancora di più” (*M, 17, genitori marocchini*).

<sup>80</sup> Cfr. paragrafo 2.3.1.5, p. 77.

“Lei si vedeva che mi voleva bene, infatti nella pagella del primo quadrimestre, mi ha dato settantatré, anche se non avevo fatto niente. E mi fa ‘Guarda, io ti voglio aiutare però anche tu devi mettere un po’ del tuo, non è che posso fare tutto io!’, allora ci siamo messe” (*F, 17, Togo, 3*).

L’accompagnamento dei ragazzi nelle loro piccole e grandi battaglie quotidiane richiede molta *pazienza*, poiché la lotta è sempre faticosa e l’esito mai scontato: occorre costanza, capacità di tollerare la frustrazione, tenacia, fiducia nell’altro, speranza di poter ottenere il risultato desiderato. Ogni momento di cedimento e stanchezza, magari espresso con espressioni di disistima o insofferenza, rappresenta per il ragazzo un passo indietro rispetto al suo obiettivo.

“Quando abbiamo dei dubbi e chiediamo, alcuni professori sono bravi e dicono ‘Guarda, è così. Ti ricordi l’esempio che ho fatto?’, inizia a raccontare e dopo ‘Sì sì, me lo ricordo!’, così è risolto. Alcuni professori [urlando] ‘Non hai studiato a casa???’ . Ma vai, grazie! Alla fine cosa puoi fare? Non puoi dire niente!” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

La lotta, inoltre, esige *coraggio*: chiede di prendere posizione, di schierarsi e agire di conseguenza. Nel caso dei ragazzi di origine straniera, lottare *con* loro può significare doversi battere contro razzismo, discriminazione e ingiustizia sociale. Di fronte ad una reazione forte e chiara dell’adulto, l’adolescente si sente protetto e al sicuro perché percepisce di non essere abbandonato e indifeso di fronte ad un mondo che, talvolta, può risultargli ostile.

“Il mio maestro ci ha difesi: un giorno, mentre eravamo fuori scuola e stavamo andando verso casa, questi bulli ci hanno provocati, ci spintonavano, ma noi non abbiamo reagito. Il giorno dopo, non so com’ è nata la discussione, il maestro ha inventato un piano: noi siamo andati avanti, e lui ci ha seguiti in macchina. Ad un certo punto lui ha parcheggiato davanti, noi eravamo con questi bulli qua e, andando avanti, loro continuavano a spingerci. A un certo punto il maestro è sceso dalla macchina e ha preso uno di questi bulli per l’orecchio e l’ha spinto via. E da lì non ci hanno più fatto niente, non hanno più usato le mani” (*M, 20, genitori togolesi*).

Il combattimento in favore dei più giovani si traduce anche in una certa *fermezza* e severità che rimangono apparentemente *contro* di loro. Tuttavia, a distanza di qualche tempo i ragazzi sanno riconoscere il valore educativo di gesti che, nel momento in cui sono stati compiuti, hanno considerato esagerati o incomprensibili.

“Una volta mi ricordo che mia mamma arriva, mi sveglia e mi fa ‘Guarda che c’è la preside al telefono, vuole parlarti’. Io non sapevo neanche come rispondere e lei ‘Cazzo, vieni a scuola!!! Alzati, alza il culo dal letto!’, testuali parole. Mi ha detto ‘Vieni qua, ti aspetto entro mezz'ora!’” (*M, 21, genitori senegalesi*).

“Quella di inglese era un po’ severa, però mi è servito un sacco, anche a scuola: il suo modo di essere tanto giusta, ferma, mi ha aiutata molto a crescere in alcuni ambiti, le ho rubato un po’ il mestiere, non so come spiegare. Lei come persona era molto ferma, sorrideva sempre, era una persona molto solare però era anche ferma, era giusta insomma” (*F, 18, Romania, 5*).

Di contro, ciò che è fortemente criticato in quanto, a lungo andare, risulta dannoso per la loro crescita è un atteggiamento eccessivamente indulgente. Spesso, nella società attuale, si cerca – in buona fede e in nome di un’educazione antiautoritaria – di praticare una libertà che, spesso, si rivela controproducente in quanto mal interpretata e gestita in modo scorretto. Molte volte, infatti, all’educazione alla libertà autentica intesa come sviluppo delle proprie potenzialità nel cammino verso l’autonomia, si sostituisce “l’esonazione da ogni regola, o la libertà per il fanciullo di agire come gli piace” (Maritain, 1985, p. 45), decisione che non può che condurre ad un pericoloso *laissez faire* dagli esiti prevedibili.

“La mia professoressa che ho avuto alle medie, di italiano, [...] è stata un po’ troppo buona con me! Perché le superiori non sono come le medie, è totalmente diverso, gli argomenti sono fondamentalmente gli stessi ma un tema per me è difficile farlo, mentre alle medie era più semplice! Scrivevo quattro cazzate in croce e ciao, avevo la sufficienza, sette o otto, invece ora scrivo quattro cazzate in croce e non funziona così! Dunque la sua eccessiva generosità mi ha danneggiato” (*M, 14, genitori béninesi*).

Tuttavia, la severità viene pienamente approvata dai ragazzi solamente quando è legittimata da un obiettivo – in genere didattico o normativo, nel caso della scuola soprattutto – orientato alla loro crescita. Al contrario, essa è aborrita e suscita sentimenti di ribellione quando non ne viene capito il senso, poiché viene percepita come un *rimprovero sterile e inutile*.

“La vecchia, che abita nel palazzo di fronte al mio, rompe sempre e non so perché, cosa voglia dalla mia vita! Io scendo, tiro due calci al muro, lei scende e rompe. Sempre a rompermi le scatole” (*M, 14, genitori béninesi*).

In sostanza, sono gli adolescenti per primi a dichiarare di aver bisogno di percepire un limite nel loro percorso umano e nella relazione con l'altro, tuttavia esso non deve arrivare a ledere la loro libertà di espressione e l'autonomia che, un passo per volta, stanno cercando di conquistarsi.

“[Cerco] una persona che sappia darmi anche dei limiti, però adeguatamente. Non deve essere né troppo libera né troppo severa” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“Erano proprio dei perfetti educatori, quelli con cui scherzi e ridi ma c'è un limite, ci proponevano le cose, si facevano anche rispettare” (*M, 17, Marocco, 5*).

#### *4.1.2.2.2. I principi educativi individuati dall'adolescente nella relazione*

Dopo aver definito gli atteggiamenti base del rapporto interpersonale, ho individuato le dimensioni strutturali della relazione educativa, sempre a partire dai contributi pedagogici menzionati nel secondo capitolo: intenzionalità, possibilità, reciprocità, responsabilità, socialità e testimonianza. Successivamente, ad ogni principio educativo – che in Atlas.ti è diventato una famiglia di codici – ho cercato di associare i vari codici corrispondenti ai comportamenti attribuiti dai ragazzi agli adulti di riferimento.

L'istogramma sottostante, che rappresenta il peso dei vari principi educativi nella vita degli adolescenti intervistati, è stato costruito a partire dalla frequenza con cui i ragazzi nominano i comportamenti afferenti ai principi di intenzionalità, possibilità, reciprocità, responsabilità, socialità e testimonianza. Per ogni dimensione, oltre ai comportamenti qualificati positivamente e negativamente dai testimoni, ho considerato quelli desiderabili, chiedendo loro di immaginare una figura ideale di riferimento. Dai diversi colori usati nel grafico è possibile rendersi conto di come i comportamenti positivi, negativi e ideali vadano a delineare la rilevanza dei diversi principi, tuttavia è dal loro insieme che emerge l'importanza complessiva delle dimensioni educative per i ragazzi

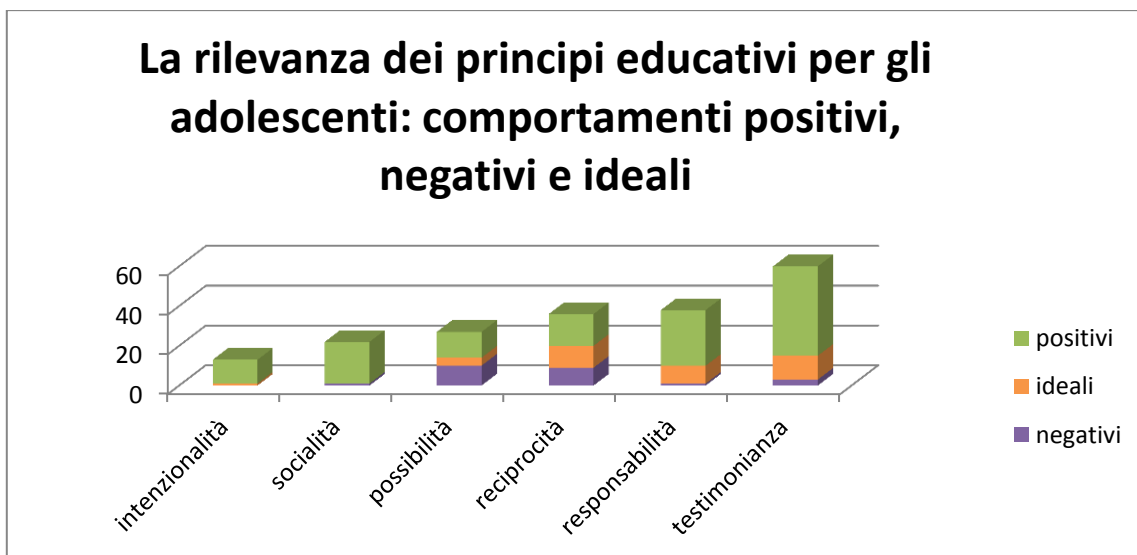


Fig. 29. I principi educativi individuati dagli adolescenti in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli positivo, negativo e ideale.

Dal grafico risulta evidente come la dimensione in cui gli adulti sono più carenti sia la possibilità, ovvero la capacità di sperare e guardare con fiducia al futuro, nonché il rispetto della libertà e della singolarità dell'altro.

La reciprocità è un aspetto della relazione molto sentito, sia a livello ideale che effettivo, ma si presenta carica di fallimenti e mancanze da parte degli adulti: il numero di ragazzi che citano comportamenti negativi riferibili a quest'ambito è grossomodo lo stesso rispetto alla famiglia della possibilità, tuttavia nel caso della reciprocità è molto maggiore l'importanza che le viene attribuita complessivamente.

La responsabilità e la testimonianza, sono gli ambiti in cui gli adulti sono più apprezzati: nella rappresentazione grafica di queste due dimensioni, infatti, aumenta vertiginosamente lo scarto tra l'importanza che i ragazzi attribuiscono complessivamente a questo principio e l'effettiva negatività dello stesso, e soprattutto tra i comportamenti positivi che lo sostanziano e quelli negativi che lo tradiscono. Anche la dimensione ideale di questi ultimi due principi, insieme a quella della testimonianza, è molto forte negli adolescenti intervistati: il fatto che queste siano le qualità che i ragazzi ricercano maggiormente negli adulti invita sicuramente alla riflessione su quelli che sono i loro bisogni in termini di esempio, dialogo e presenza responsabile.

Nei grafici che seguono cerco di evidenziare ciò che i ragazzi trovano, di quello che cercano, nella loro realtà quotidiana: metto dunque a confronto le loro aspettative (come vorrebbero che fossero gli adulti) con quanto viene da loro individuato come significativo, in positivo e in negativo, negli adulti nominati. Ogni grafico presenta, per ognuno dei principi educativi precedentemente elencati,

le azioni specifiche che gli adolescenti intervistati sottolineano negli adulti. Come di consueto, i tre colori rimandano ai comportamenti positivi, negativi e desiderati.

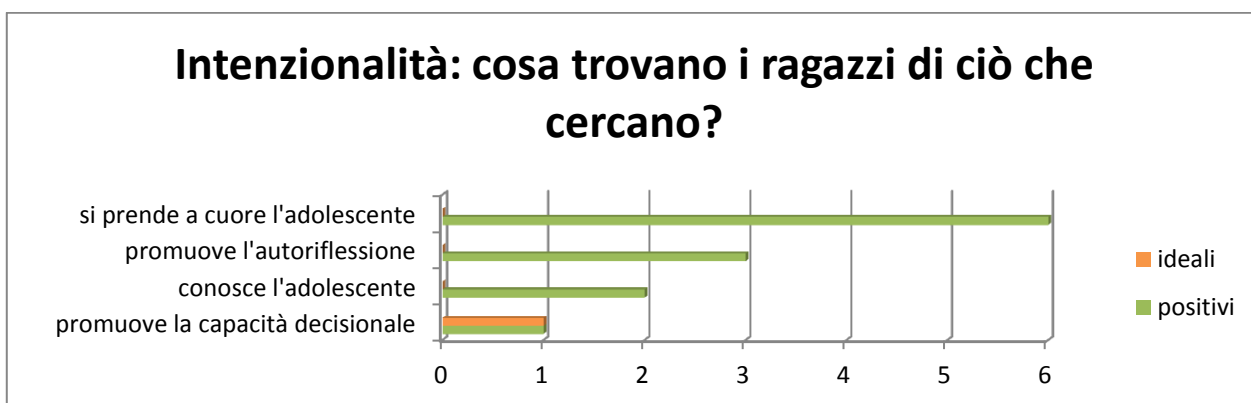


Fig. 30. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili all'intenzionalità.

L'intenzionalità è, insieme alla socialità, uno dei principi educativi in cui, mentre ricorrono con frequenza consistente i comportamenti positivi, il livello ideale risulta pressoché inesistente: questo è indice del fatto che, a volte, i ragazzi trovano negli adulti ciò che non contemplano nel loro immaginario di relazione ma che, una volta sperimentato, riconoscono come prezioso.

Nel caso dell'intenzionalità, gli aspetti emersi dalle interviste hanno un duplice risvolto: da una parte, l'intenzionalità dell'adulto nel condurre la relazione educativa; dall'altra, la sua capacità di stimolare nell'educando una progettualità propria.

Per quanto riguarda la prima questione, qualunque atto intenzionale che, a sua volta, miri a promuovere intenzionalità muove da una *conoscenza* profonda dell'educando, senza la quale non si può pensare di avanzare alcuna proposta orientata al miglioramento della persona.

“Quando dovevo scegliere la scuola superiore, ho chiesto consiglio alle professoressa e ho visto che quasi tutte – quella di italiano, quella di matematica, quasi tutte nuove – mi conoscevano” (M, 18, Bangladesh, 15).

Tuttavia, ancora più a monte di questa conoscenza si trova la necessità di *prendersi* realmente a cuore il giovane. Per iniziare a lavorare per il suo benessere, infatti, il ragazzo ha bisogno di percepire che la sua vita è importante: spesso, a mostrargli questo valore è proprio una persona adulta che, dall'esterno, lo aiuta ad aprire gli occhi su quelle che sono le sue reali possibilità.

“Nessuno ha l'obbligo di entrare a fondo nei tuoi problemi, anzi le persone normalmente se ne sbattono un po' il cazzo, addirittura se tu hai un problema uno anche ci gode. Invece lei ha detto ‘Fallo per te, fallo per i tuoi!’” (M, 21, genitori senegalesi).

A partire da questa volontà di intervenire sostenuta da un lavoro di conoscenza dei soggetti, è possibile stimolare l'intenzionalità dei ragazzi. In questa fase, gli adolescenti intervistati apprezzano innanzitutto il supporto che gli adulti forniscono loro nel *rinforzare la loro autoriflessività*, processo da cui deriva una solida ed efficace *capacità di scelta*. Colui che si trova al fianco di un giovane in formazione, chiamato a scelte importanti, dovrebbe cercare di accompagnarlo in un lavoro di autoconsapevolezza e presa di coscienza dei suoi desideri al fine di prendere una decisione proficua per il suo percorso.

“Ha saputo fermarmi e mi ha aiutata a capire delle cose, a fare delle scelte” (F, 18, Romania, 5).

“Quando devo prendere una decisione ci penso tantissimo ma, se ho una persona che mi fa pensare alle cose positive e alle cose negative di questa mia possibile decisione, riesco a decidere più in fretta” (F, 18, Romania, 12).

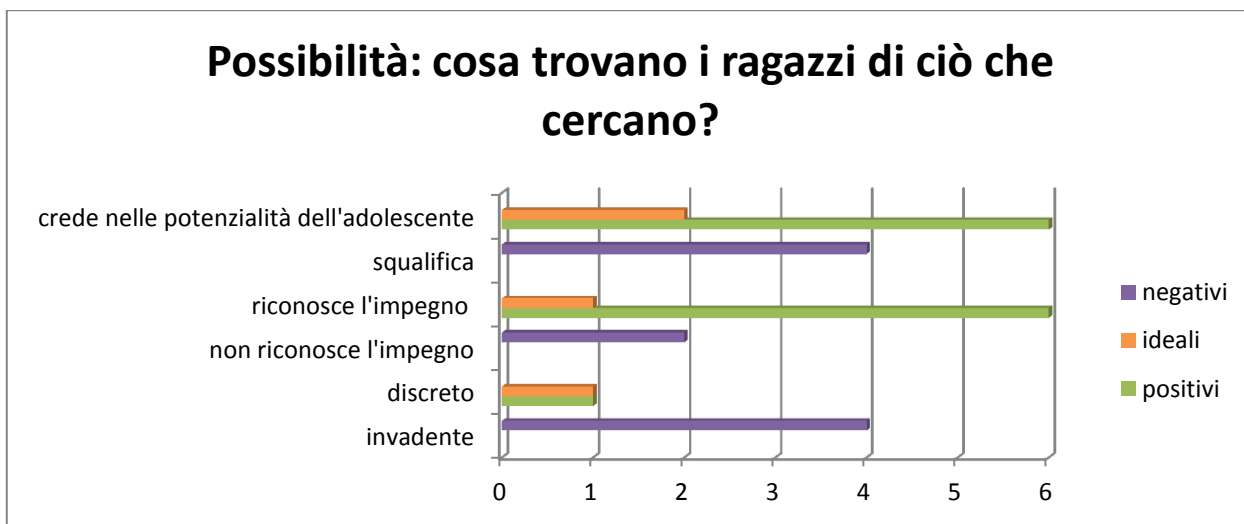


Fig. 31. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla possibilità.

L'aspetto che i ragazzi intervistati desiderano e apprezzano maggiormente in merito alla dimensione della possibilità è che gli adulti *credano nelle loro potenzialità*. Soprattutto per un ragazzo di origine straniera giunto in Italia in adolescenza, incontrare un adulto che comprenda la sua situazione e se la prenda a cuore è fondamentale per il suo percorso di integrazione.

“Quella professoressa è brava, è una di quelle che riesce a capire gli studenti. E ha capito la mia intelligenza in matematica, ha capito quanto sono bravo e che usavo dei metodi bengalesi per risolvere le frazioni. Ha capito che mi serviva un po’ di lingua per capire le cose ma ha detto ‘No, sei bravo!’” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Allo stesso modo, chi ha perso completamente la motivazione in ciò che sta facendo può persistere nel suo cammino e portarlo a termine, se sostenuto da qualcuno che sa dargli credito e spronarlo a non arrendersi.

“Io avevo superato il limite di assenze ma lei, nonostante tutto, ha sempre cercato di non dire ‘Questo non fa, non viene a scuola, problemi suoi’. Non ha detto ‘Questo è un caso perso’. Perché una persona, anche se è un cialtrone o la persona più merdosa del mondo, se ha qualche qualità lo vedi” (*M, 21, genitori senegalesi*).

Purtroppo, insieme ai molti adulti che credono negli adolescenti, ce ne sono altri che si pongono nei loro confronti con un atteggiamento di squalifica, negando loro ogni fiducia nelle loro capacità e nelle loro imprescindibili possibilità di futuro. Questo, se in alcuni casi può generare sfiducia e scoraggiamento, in altri può generare senso di ribellione e volontà di riscatto.

“L’unica cosa che mi da fastidio degli adulti tra virgolette è che si credono l’ombelico del mondo ma non sono niente!!! [...] Nel senso che si credono tanto intelligenti ‘Io so tutto, ho vissuto questo, ho vissuto quello’, e poi quando vai proprio nella storia non hanno vissuto niente! Parlano così tanto per farsi figli! ‘Io sono adulto! Tu quando arriverai alla mia età non potrai fare queste cose!’ Che se tutto va bene quando arriverò alla sua età farò anche più cose di lui!” (*F, 17, Togo, 3*).

Altro comportamento di cui i ragazzi tengono gran conto nella relazione è il *riconoscimento del loro impegno*, soprattutto in ambito scolastico. Il fatto che i loro sforzi vengano considerati e premiati è il motore della loro corsa, poiché li riconosce nella loro crescita e li incoraggia a continuare il percorso.

“Quando ho parlato con i professori della terza media, hanno detto che si vede che mi sto impegnando ‘È un ragazzo raro, che non trovi facilmente’, soprattutto i professori della seconda media, che si ricordavano bene quando sono entrato” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Di contro, se il loro impegno non è in alcun modo riconosciuto può facilmente venire meno la motivazione al miglioramento, perché si rafforza l’idea che la tensione verso il cambiamento, con il

faticoso lavoro che essa comporta, sia assolutamente irrilevante nell'evoluzione complessiva degli eventi.

“Un pomeriggio ho fatto ripetizioni [...] il giorno dopo mi sono offerto perché mi sentivo tanto sicuro di me e ho preso 6. L'altro giorno mi ha interrogato e non avevo neanche fatto i compiti, non sapevo niente, sono riuscito a rispondere solo le cose che mi ricordavo e ho preso di nuovo 6. È questa la roba che è più strana. Cioè, se io non ho detto quasi un cavolo e prendo 6 è un conto, se io studio come un matto, faccio anche ripetizioni e il giorno dopo mi offro e rispondo bene, prendere un 6 è come un insulto!” (*M, 15, genitori camerunensi*).

Il principio di possibilità rimanda, inoltre, a quello di singolarità, che implica rispetto e *discrezione* di fronte al mistero dell'altro. La persona invadente è ritenuta estremamente fastidiosa soprattutto quando si intromette per poter raccogliere elementi con cui mettere in cattiva luce l'adolescente e fargli pesare la sua incompetenza o la sua inesperienza.

“L'altro giorno c'è una cosa che mi ha dato fastidio, tanto. La prof di matematica, quella brava, ha lasciato il registro aperto perché aveva fretta, dopo c'era quella di biologia che entra a frugare, a vedere i voti e inizia a dire ‘Siete messi male in matematica!’. E io ho detto ‘Scusi prof, guardi che anche nella sua materia non siamo messi bene!’ Cioè, quindici persone hanno l'insufficienza! Ma cosa vuole?” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Tanto apprezzata quanto rara, invece, è la discrezione nell'approccio, ovvero la capacità di intuire la storia dell'altro, con le sue ferite e i suoi bisogni, e – soprattutto nelle situazioni più delicate che spesso riguardano i ragazzi che hanno attraversato un'esperienza migratoria – avvicinarli gradualmente e con estremo tatto, senza mai violare il suo nucleo più intimo e nascosto.

“Lui [educatore CAT] credo che in qualche modo abbia capito, e non oltrepassava quel limite. Non mi facevo abbracciare, non mi facevo dare consigli, se mi voleva parlare io reagivo in modo aggressivo. Lui penso che abbia capito” (*F, 16, Moldavia, 9*).

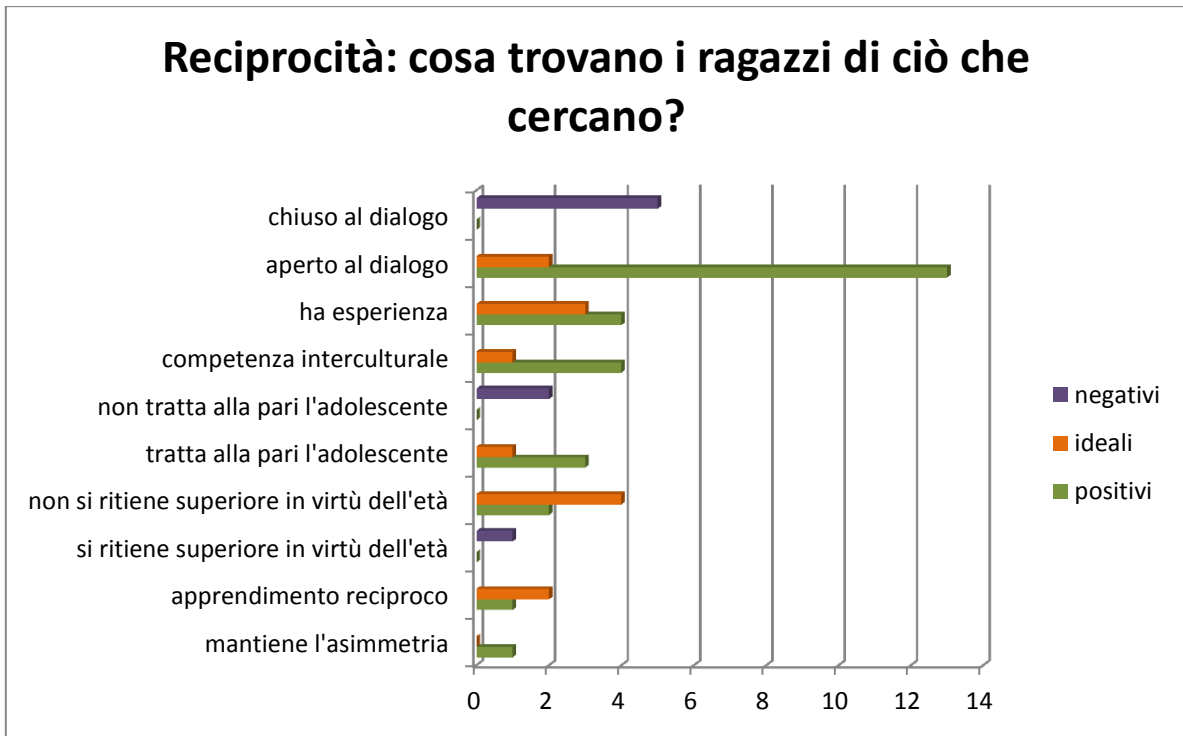


Fig. 32. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla reciprocità.

Ho già detto che la reciprocità è una delle dimensioni in cui la componente ideale è più forte: i ragazzi desiderano soprattutto qualcuno che non si ritenga superiore in virtù della propria età, che abbia un'esperienza di vita significativa, che sia disponibile al dialogo e disposto ad imparare dagli altri, anche se si tratta di adolescenti.

Per cominciare, è fondamentale che l'adulto di riferimento non faccia pesare loro il fatto di essere più piccoli, svalutando le loro esperienze ed escludendoli a priori da certi discorsi solo perché, data la giovane età, non li ritiene in grado di comprenderli. A dispetto del valore che i ragazzi attribuiscono a questo aspetto, essi rilevano una notevole incapacità, da parte degli adulti, di *mettersi al loro livello*.

“Senza il rispetto non vai da nessuna parte, devi avere sempre rispetto delle altre persone, anche se sei più grande. Se ci sono un ottantenne e un ragazzo di quindici anni, non è che l'ottantenne può dire parolacce e quello di quindici anni no! Devi avere sempre rispetto quando parli, non è che ogni volta quell'ottantenne ‘Oh, io ho vissuto più di te’ perché allora, crescendo, quello di quindici anni cosa dirà? No, dovete avere sempre rispetto a vicenda!” (M, 18, Bangladesh, 15).

“Siamo tutti uguali! Non è che dato che hanno cinquant'anni o sessanta, o anche quaranta o trenta, e noi ne abbiamo sedici o diciassette, allora noi siamo inferiori, siamo tutti uguali!” (F, 17, Togo, 3).

In questo senso, gli adulti devono essere particolarmente abili nel mantenere l'equilibrio tra una certa vicinanza ai ragazzi, che li incoraggia ad aprirsi nel confronto sincero, e l'*asimmetria* che è la condizione imprescindibile di ogni rapporto educativo. L'adulto educatore deve essere in grado di gestire adeguatamente questo scarto, facendo costantemente attenzione a non scivolare in uno stile cameratesco, da una parte, e autoritario, dall'altra.

“[Gli educatori] cercano di adattarsi alla nostra mentalità ad un certo limite. Tipo, quando gli manchi di rispetto te lo fanno notare, ti dicono ‘Guarda che sono più grande di te’, e su questo ci siamo” (F, 17, Togo, 3).

In queste condizioni, è probabile che si crei un'atmosfera di *apertura al dialogo*, in cui gli adolescenti arrivano a condividere con i loro adulti di riferimento segreti e confidenze di cui, per esempio, tengono all'oscuro i genitori per la paura dei rimproveri o i pari per il timore dei giudizi.

“Dal primo giorno, aveva un modo, era diversa! Nel senso, tutte le persone andavano a parlarle e lei ‘Si, blablabla’. Ci si poteva confidare in qualche modo. Poi era bello raccontarle perché comunque io con gli altri non parlavo di ragazzi! Con NAP [educatrice] invece ho iniziato a parlare un po' di tutto quello che succedeva nella mia vita. Le raccontavo tutto! Poi, quando tornavo al centro e mi vedeva zitta, mi faceva ‘Novità?’ e io ‘Ehm, sì...’ e raccontavo. [...] Adesso è diventata tipo una confidente!” (F, 16, Bangladesh, 11).

Tuttavia, il confronto con l'adulto appare interessante solo se egli è in grado di offrire al giovane una prospettiva diversa, che quest'ultimo non può trovare né in se stesso né nei pari. È per questo che molti dei ragazzi intervistati esprimono l'esigenza di avere accanto una persona con una notevole *esperienza di vita*, che le consenta di capire le loro situazioni e di consigliarli nel migliore dei modi.

“[Vorrei incontrare qualcuno] che sia una persona, non una santarellina, perché quelle non hanno fatto molto nella vita probabilmente. Uno che abbia delle esperienze abbastanza intense” (F, 18, Romania, 5).

In presenza di un opportuno equilibrio tra distanza e vicinanza, simmetria e asimmetria, entrambi i soggetti della relazione possono *apprendere l'uno dall'altro* in uno scambio autentico, basato sulla stima reciproca e sulla libertà di espressione, che si riveli formativo per ambedue le parti. Tale questione ricopre un'importanza decisiva in ambito interculturale, in quanto sono proprio le relazioni maggiormente segnate dalla differenza ad essere più feconde e arricchenti.

“Ognuno impara dall'altro. Nel senso, anche se io ho vent'anni e tu ne hai trenta, io posso aver fatto esperienze che tu non hai fatto. Anche il semplice fatto di venire da un'altra cultura, magari io posso insegnarti una cosa e tu un'altra” (M, 21, genitori senegalesi).

Il presupposto necessario affinché ciò avvenga è la *competenza interculturale* di entrambi gli attori, o meglio la disponibilità ad avvicinarsi alla cultura dell'altro. Alcune ricerche americane sottolineano come, al fine di costruire una relazione educativa autentica, risultino decisivi gli sforzi, da parte dell'adulto, di avvicinarsi alla cultura del ragazzo e della sua famiglia. Confrontarsi sulle differenze culturali e avere scambi profondi sulle proprie esperienze migliora notevolmente la qualità dei legami, purché queste iniziative muovano da una sensibilità sincera e si fondino sul rispetto reciproco (Sánchez, 2014, p. 152).

“[Al mio professore] piace imparare, è curioso, gli piace anche il Corano, infatti sa alcune recitazioni, vuole un'integrazione in poche parole. Che tutti vadano d'accordo con gli altri, non che siano divisi, ecco. È per questo che mi piace come persona” (M, 20, genitori togolesi).



Fig. 33. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla socialità.

La socialità è una dimensione che i ragazzi non considerano a livello ideale ma che, una volta che gli adulti di riferimento fanno attuarla nella relazione, viene riconosciuta e apprezzata.

Secondo i racconti dei testimoni, gli adulti che curano questo principio lo fanno essenzialmente promuovendo la *socializzazione* con i pari all'interno del contesto di riferimento, che si tratti della classe, della squadra, del quartiere o della città, al fine di creare una comunità in cui i ragazzi possano stare bene e contribuire al bene comune mettendo a disposizione di tutti le loro risorse.

“Alcune volte, io non mi sentivo parte della classe, e visto che lei voleva fare un gruppo unito, cercava di spingermi dentro alla classe. E per metà ci è riuscita” (*M, 20, genitori togolesi*).

“Grazie alla NAP sono riuscito a frequentare NL [CAT] perché all’inizio non avevo coraggio di frequentare quei ragazzi che sono fuori di testa e fumano [...] Lei mi ha spiegato ‘Guarda che le persone sono tutte uguali! Siamo tutti uguali, non è che ti picchiano’. Mi ha fatto riflettere chiedendomi ‘Perché non vuoi venire?’. Cioè, perché non voglio andare? È un mio diritto andare! [...] E adesso, i ragazzi che ho conosciuto, quando li vedo in giro, mi salutano” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Per lavorare su questo aspetto, gli adulti si servono quasi sempre di *attività ricreative*, compatibilmente con il contesto educativo in cui si trovano ad agire. Evidentemente, sono soprattutto gli educatori CAT e gli allenatori ad essere citati in proposito, in quanto svolgono professioni che, rispetto ad esempio alla scuola, permettono una maggiore libertà di iniziativa e un maggiore impiego delle metodologie ludiche.

“Siamo andati anche tre giorni in ritiro, in montagna. Sono stati tre giorni stragordi, avevamo un torneo con tante squadre di calcio, eravamo tutti in hotel e ogni due c’era una stanza. Era bello, perché io avevo in stanza un mio ex compagno di classe e stavamo tutta la notte svegli a cazzeggiare, poi la mattina andavamo a fare gli allenamenti e di pomeriggio c’era la partita. A pranzo mangiavamo sempre al ristorante, anche a cena, poi dopocena andavamo tutti su una collina, e c’era tipo una ricreazione” (*M, 17, Marocco, 5*).

Oltre a promuovere e coltivare le relazioni nel contesto di accoglienza, alcuni educatori cercano anche di *rafforzare i contatti con la famiglia d’origine* che, pur essendo lontana, risulta essere parte integrante del benessere degli adolescenti di nuova generazione.

“Suo marito [della volontaria] lavora alla posta, e siccome una volta le ho parlato dei miei nonni, abbiamo scritto una lettera in italiano, che poi mi sono fatta tradurre dai miei genitori e alla fine l’ho mandata al mio Paese. I miei nonni l’hanno ricevuta ed erano contentissimi, però c’erano alcuni pezzi che non capivano e io ‘Colpa di mamma e papà, dillo a loro che non capiscono!’ Sono stati felici” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Una prospettiva spesso sottovalutata, eppure molto interessante, è il lavoro sulla *socialità virtuale*, dimensione sempre più pervasiva della vita degli adolescenti che, spesso, rischia di sfuggire loro di mano. A questo proposito, tra gli intervistati, una ragazza ha raccontato una sua disavventura in rete, finita grazie all’intervento educativo dei suoi educatori, che hanno saputo gestire opportunamente la vicenda e l’hanno aiutata a svincolarsi dalla relazione pericolosa in cui era caduta.

“Loro [educatori CAT] mi hanno detto ‘Senti, tu hai una persona che ti contatta e ti dice queste cose qui?!? E quanti anni ha?!? [...] Comunque guarda, o la smetti o lo denuncio e giuro che lo faccio perché non è una cosa normale!’. Ne abbiamo parlato anche con mio fratello, lui ha detto che ho fatto bene a finire questa storia” (F, 15, genitori camerunensi).

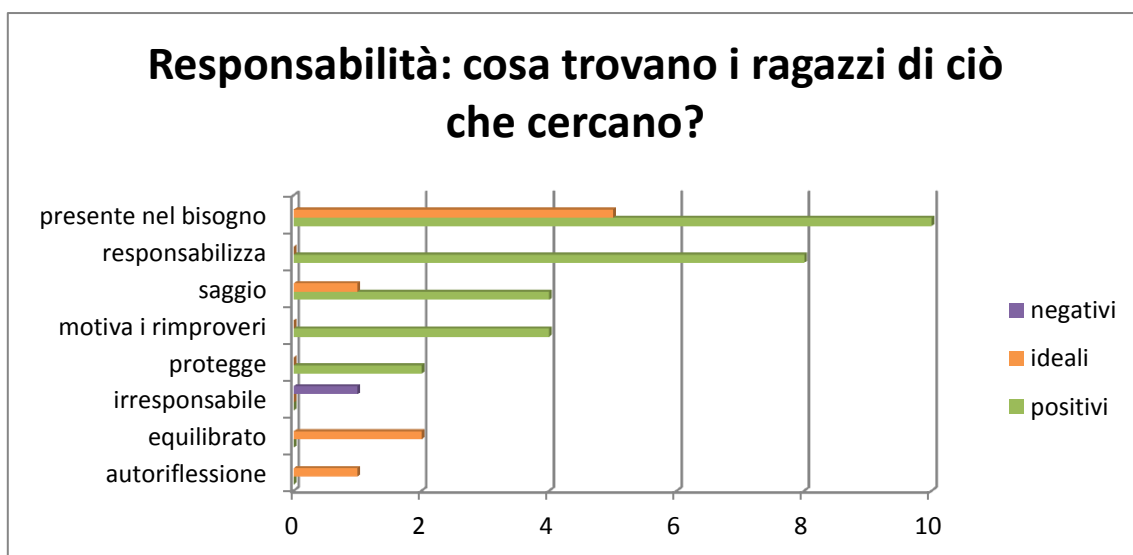


Fig. 34. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla responsabilità

Gli adulti che i ragazzi intervistati vedono agire con responsabilità sono, innanzitutto, persone *presenti*: prima di compiere qualsiasi azione, è importante che essi garantiscano la loro vicinanza, fisica ed emotiva, che già in sé è carezza e consolazione.

“Lei mi diceva solo ‘Stai tranquilla, andrà tutto bene, se c'è qualcosa io ci sono’” (F, 18, Romania, 5).

“Non mi serve che tu mi venga a chiedere ‘Come stai? Hai paura di qualcosa? Sta andando tutto bene?’, basta che, anche quando piango, tu stai vicino a me e mi guardi, non mi serve una cosa speciale” (F, 16, Moldavia, 9).

Questa presenza sincera e attenta va dimostrata in particolar modo nel momento del bisogno, perché è proprio in quel frangente che gli adolescenti riescono a distinguere le persone su cui pensano di poter contare realmente da quelle inaffidabili.

“Le persone vere, anzi gli amici veri, secondo me li capisci quando sei nel bisogno, perché è facile, quando siamo in compagnia, scherzare, siamo tutti contenti, siamo tutti amici, però nel bisogno, quando sei per terra,

chi è che ti darà la mano? Quelli che ti daranno la mano, sono amici di cui puoi fidarti” (M, 22, Marocco, 11).

La responsabilità si manifesta anche nel modo in cui ci si pone nei confronti dell’altro. Segni tangibili dell’affidabilità dell’adulto, secondo i testimoni ascoltati, sono la capacità di riflettere sulle sue azioni, nonché la saggezza e una stabilità interiore che gli permette di mantenere un minimo di equilibrio e calma anche nelle situazioni più sfidanti.

“Anche se è super arrabbiato, deve avere sempre autocontrollo” (M, 18, Bangladesh, 15).

Anche quando l’educatore ritiene opportuno dimostrare il suo dissenso nei confronti di alcuni comportamenti dell’adolescente, è importante che lo faccia *motivando i rimproveri* che avanza, in modo da fargli capire dove sta sbagliando e, di conseguenza, i punti su cui deve lavorare maggiormente.

“Quando parliamo in classe durante la sua ora ‘Dai ragazzi, state zitti se no non riuscite a capire!’. Cioè, lei dice cosa succede se non stiamo zitti!” (M, 18, Bangladesh, 15).

“Ogni cosa che facevamo di sbagliato ce lo faceva notare ‘Guarda che non devi fare questo’ e uno e due e tre. Poi, quando ho detto ‘Va beh dai, provo a fare la seria’, ho capito che le cose che ci rimproverava erano sensate, tipo ‘Non giocate male con la Wii che dopo si rompe’ era perché, se si rompe, siamo noi che non giochiamo più” (F, 17, Togo, 3).

In questo modo, oltre a dimostrare di essere responsabile dei suoi comportamenti, l’adulto può avere un ruolo importante anche nel *responsabilizzare* i ragazzi con cui viene in contatto.

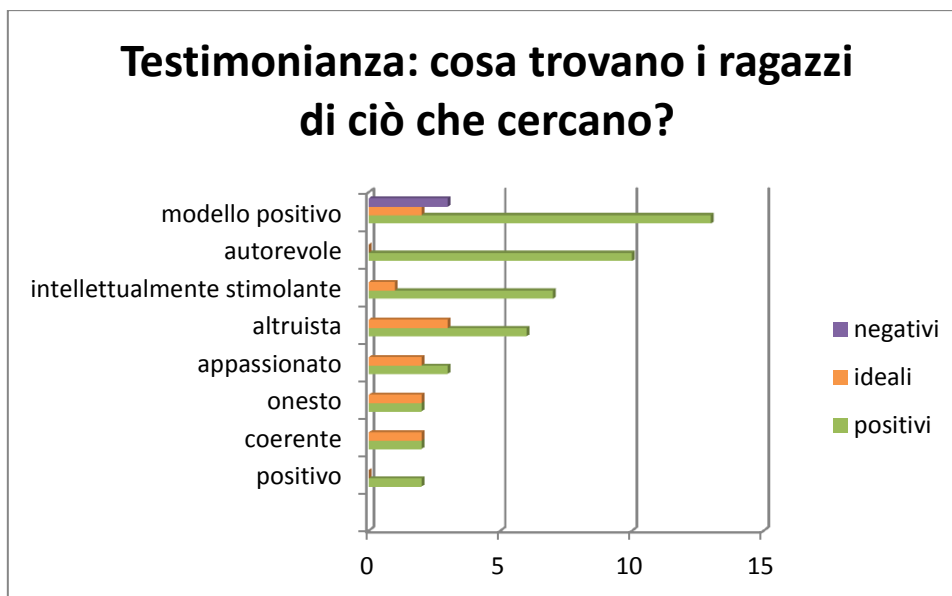


Fig. 35. Confronto tra i comportamenti adulti positivi, negativi e ideali riconducibili alla testimonianza.

Dalle interviste effettuate emerge quanto viene sottolineato anche dalla letteratura<sup>81</sup>: gli adulti costituiscono per i ragazzi dei *modelli*, facendo intravedere loro cosa vorrebbero e potrebbero diventare (Rhodes, 2006, p. 695) o, come avviene nel caso del livello negativo del primo codice riportato, come non hanno assolutamente intenzione di crescere.

“Loro, per me, erano dei modelli da seguire, e io sapevo che se avessi seguito quel modello, sarei potuto crescere meglio e avere un futuro migliore” (*M, 14, genitori béninesi*).

È chiaro che l’educatore può fungere da modello solo se è abitato da una dimensione valoriale solida e ben radicata nella propria interiorità, che si manifesta anche esteriormente nei propri comportamenti. I ragazzi intervistati individuano la cultura, l’altruismo, l’onestà, la passione, la coerenza e la positività quali valori di cui i loro adulti significativi si fanno concretamente testimoni nella quotidianità. La loro *autorevolezza* discende proprio dal modo in cui essi incarnano questi ideali ogni giorno, nella relazione con gli adolescenti nello specifico.

Qualità molto apprezzata dai ragazzi è la preparazione culturale dell’adulto: un adulto interessante e gradevole dev’essere, innanzitutto, *intellettualmente stimolante*. Questo non risulta valido soltanto per gli insegnanti: oltre a dichiarare che la dimensione culturale può fare la differenza negli adulti che si incontrano, a prescindere dal ruolo che essi ricoprono, alcuni tra i narratori esprimono chiaramente il desiderio di avere accanto adulti intelligenti e preparati, indipendentemente dall’ambito in cui potrebbero conoscerli.

<sup>81</sup> Cfr. paragrafo 2.3.2.6, pp. 94-96.

“Vorrei che fosse bello zuccone. Che sappia tante cose, che sia intelligente!” (F, 15, genitori camerunensi).

Altra caratteristica capace di fare breccia negli adolescenti sembra essere l'*altruismo*. I ragazzi intervistati non solo dichiarano di stimare chi si dedica gratuitamente agli altri con entusiasmo e passione, ma prendendo a modello queste persone si sentono invogliati a fare altrettanto.

“Non so se andavo solo io o se lei dava una mano ai ragazzi poveri, che non possono pagare. Una ripetizione di un'ora, l'ho visto anche l'altro giorno con la mia professoressa d'inglese, costa trenta euro. Da NAP stavo ore e ore per studiare e non mi prendeva niente. Da quel punto di vista vorrei avere la sapienza che ha lei per aiutare altre persone” (M, 18, Bangladesh, 15).

“Se tu ammira una persona grande, tendi un po' ad essere come lui, a seguire quello che fa lui, ad avvicinarti di più alla persona che è lui, perché la vedi come una persona alta, con dei valori. Se a te una persona interessa, ti interessa perché ti è stata vicina, bene o male vuoi essere un po' come lui, anche tu da grande vuoi aiutare gli altri, fare questo, fare quello, seguire la persona che è lui. E io ho provato a seguirla!” (M, 20, Albania, 5).

Evidentemente, questo contagio positivo può avvenire soltanto se l'adulto si mostra ottimista, se le sue azioni poggiano su un'incrollabile speranza nel futuro e negli uomini: in sintesi, la testimonianza può venire soltanto da un adulto *positivo*.

“[Mia zia] ha davvero una forza incredibile, tanto che a volte ti chiedi ‘Come fa ad essere così?’. È davvero simpatica, a volte mi stupisce quando la accompagno in giro. È davvero una persona molto importante per me. Cioè, è davvero tanto, in ogni cosa. Ogni parola bella la potresti dare a lei” (M, 17, genitori marocchini).

In questa positività rientra, evidentemente, anche la capacità di essere *appassionato*, di mettere dedizione, entusiasmo, trasporto in tutto ciò che si fa. Per non cadere nell'individualismo, nell'apatia e nell'indifferenza che dominano la società attuale, gli adolescenti hanno bisogno di vedere amore, convinzione e slancio in coloro che li guidano.

“Come lo vorrei? Simpatico. Uno a cui piace la vita. Che insegue i suoi sogni e che forse può esaudirli, così che mi dia l'esempio da provarci anch'io!” (M, 20, genitori togolesi).

La qualità che, in un certo senso, chiude il cerchio della testimonianza, è la *coerenza*. Come ho già detto più volte, l'unico modo che gli adulti hanno per trasmettere ai ragazzi i valori che ritengono

importanti, è viverli in prima persona. Non sono tanto le parole a contare, quindi, quanto i gesti. Ancor più importante, però, è che i gesti non vadano in contraddizione con le parole, pena il venir meno della coerenza e, perciò, della stessa testimonianza.

“E poi non è che mi dà un suggerimento e poi va a fare il contrario” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

#### **4.1.2.3. Cosa: le funzioni della relazione**

Con il precodice ‘funzione della relazione’ ho indicato quello che la relazione riesce a dare all’adolescente in termini di sostegno. Ogni volta che gli intervistati si sono soffermati sul contenuto funzionale della relazione, in altre parole sui vantaggi che il rapporto con l’adulto procura loro, ho dato un codice di questo tipo alle loro affermazioni, classificandole anche a livello temporale in ‘quando si svolge la relazione: passato’, se il racconto si riferisce all’infanzia; ‘quando si svolge la relazione: passato recente’, se si parla di adolescenza o preadolescenza; ‘quando si svolge la relazione: presente’, se la narrazione si riferisce al presente; allo stesso modo, con l’espressione ‘quando si svolge la relazione: ideale’, ho codificato i desideri riguardanti il tipo di supporto che i ragazzi sentono essere utile per il loro percorso. I comportamenti che i ragazzi individuano come non supportivi, invece, sono stati indicati con la dicitura ‘funzione assente della relazione’. Una volta terminata questa fase, ho raggruppato tutti i codici raccolti in famiglie denominate con i tipi di sostegno sociale proposti dalla letteratura presentata nel secondo capitolo: sostegno emotivo, informativo, strumentale e valutativo.

Nel grafico sottostante ho riportato il numero di volte in cui i ragazzi parlano di funzioni relazionali riconducibili al sostegno valutativo, strumentale, informativo ed emotivo, definendole come effettive (includendo le tre dimensioni di passato, passato recente e presente), assenti o messe in atto da una figura significativa ideale. I vari tipi di sostegno sono stati disposti in ordine di rilevanza crescente, evidenziando attraverso i colori in che misura sono composti da funzioni effettive, assenti o ideali.

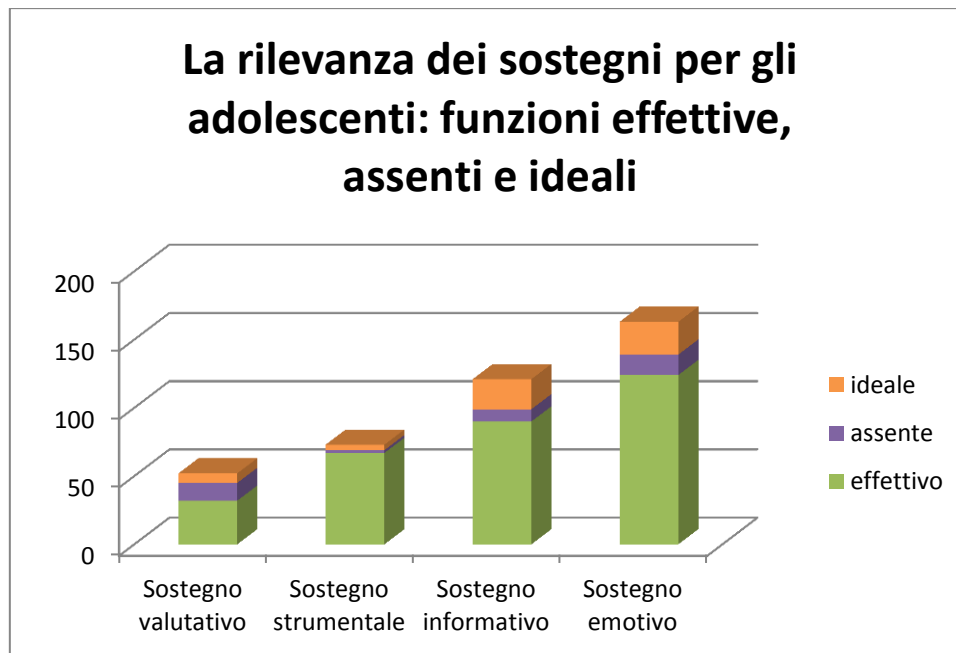


Fig. 36. I diversi tipi di sostegno sociale considerati in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli positivo, negativo e ideale.

Gli adulti significativi cui i soggetti della ricerca si riferiscono sono considerati importanti principalmente per l'appoggio emotivo che offrono loro, mentre non sono ritenuti altrettanto capaci di far sentire i ragazzi considerati e apprezzati. Quanto emerge dalle interviste condotte in questa ricerca è in linea con gli studi empirici di cui ho già parlato: infatti, in molte ricerche internazionali i ragazzi sostengono che gli adulti procurano loro principalmente sostegno emotivo, ascoltandoli e assicurando loro una presenza nel bisogno, e informativo, soprattutto per quanto riguarda i consigli<sup>82</sup>.

Di contro, gli ambiti in cui gli adulti si rivelano più carenti sono quello valutativo e quello emotivo. Tuttavia, si tratta di due situazioni molto diverse: se è vero che i ragazzi rilevano il maggior grado di inadempienza da parte degli adulti sotto il profilo emotivo, va anche sottolineato che le occasioni in cui il loro bisogno emotivo risulta soddisfatto sono, nei loro racconti, molto numerose; i dati relativi al sostegno valutativo, invece, vanno a delineare un'immagine di adulto tendenzialmente svalutante.

A livello ideale, ciò che salta immediatamente all'occhio è il gran bisogno di sostegno emotivo da parte dei ragazzi, seguito dalla ricerca di supporto informativo: in sostanza, quello che gli adolescenti desiderano maggiormente è essere amati e guidati. Quanto ai sostegni strumentale e valutativo, dal grafico si evince che, mentre i ragazzi che dichiarano di volere al loro fianco una persona che li stima e li rispetta sono più di coloro che dagli adulti vorrebbero ricevere sostegno

<sup>82</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 99.

strumentale, gli adulti menzionati in quanto procurano aiuto pratico sono molto più numerosi rispetto a coloro che offrono loro supporto valutativo. Questo dato parla, ancora una volta, di un bisogno di considerazione e stima che non sembra venire accolto, forse proprio perché le persone che dovrebbero occuparsene sono impegnate a supportare i ragazzi in altri modi, magari non richiesti.

A questo punto, cerco di esaminare come, all'interno di ciascuna specie di sostegno, si distribuiscono le funzioni specifiche individuate dagli adolescenti. Come di consueto, dopo aver confrontato graficamente all'interno di ogni tipo di sostegno le dimensioni effettiva, assente e ideale che compongono le varie funzioni, riporto un breve commento sulla situazione delineata.

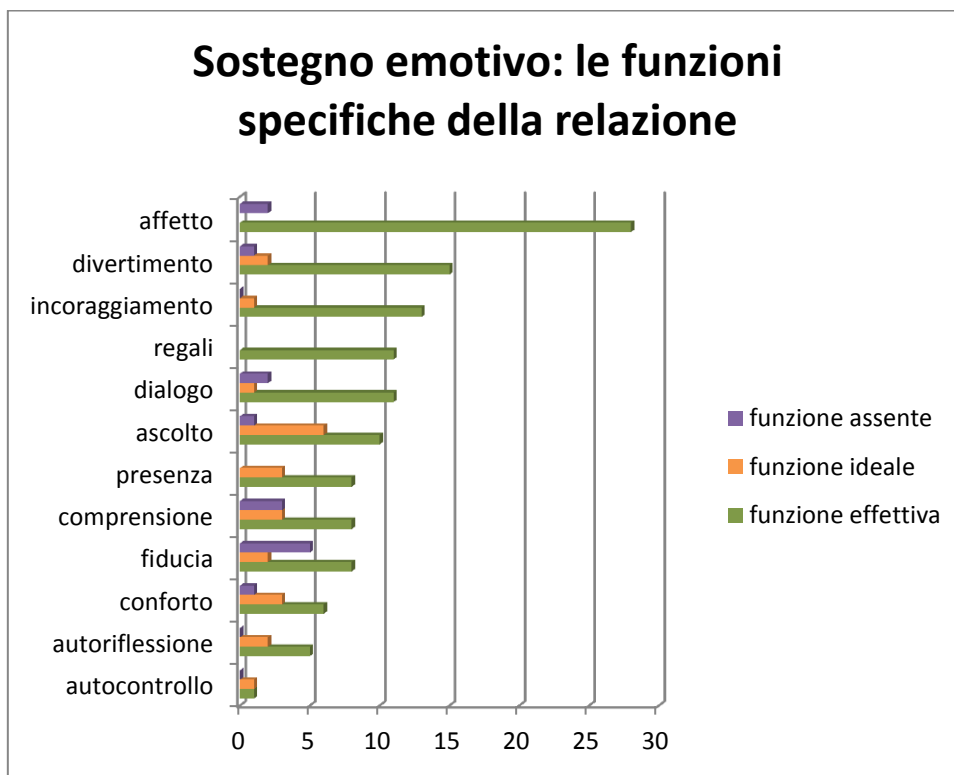


Fig. 37. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno emotivo a livello effettivo, assente e ideale.

La funzione che, tra tutte, ha il massimo peso per i ragazzi è l'*affetto*. Essa è l'unica la cui importanza attraversa il genere, l'età e la provenienza di chi la percepisce per affermarsi come funzione più citata in assoluto<sup>83</sup>. Al di là delle forme in cui ci concretizza e delle differenze con cui viene percepita, l'affetto si sostanzia di interesse, preoccupazione, vicinanza fisica. Se, in molti casi, i ragazzi di origine straniera possono godere della manifestazione reale e presente dell'affetto che

<sup>83</sup> Cfr. paragrafo 4.1.2.3.1, p. 255.

per loro provano i loro adulti di riferimento, in altri l'amore 'di' e 'per' le persone lontane si nutre di ricordi e alimenta la nostalgia.

“Ogni sera, dopo il bagno, non andavo subito nella mia stanza ma andavo da lei prima di andare a dormire, le davo il bacino sulla guancia e le davo la buonanotte; la mattina, prima di andare a scuola, lei dormiva ma io andavo a da lei, la baciavo e le dicevo ‘Ci vediamo dopo la scuola’; quando arrivavo da scuola andavo direttamente da lei, per quanto stanca potevo essere ma andavo subito da lei” (*F, 16, Romania, 10*).

“Quando ho iniziato a parlare all'esame, a un certo punto mi hanno fatto delle domande, tipo da quanto sono in Italia, com'erano i miei nonni, e io mi sono emozionato, ho iniziato a piangere, come un bambino ho pianto!” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Si è già detto a più riprese che gli adulti procurano ai ragazzi occasioni di distrazione, soprattutto nel caso di ragazzi provenienti da contesti socialmente ed economicamente svantaggiati. Anche i ragazzi intervistati in questa ricerca considerano lo *svago* una delle forme di sostegno più importanti, intendendo per divertimento attività – evidentemente molto diverse per maschi e femmine – costruite per l'adolescente e da fare insieme all'adulto.

“Quando andava via lui, io piangevo, senza di lui stavo male perché era il mio compagno di avventure” (*M, 17, Marocco, 5*).

“Con lei, se potessi, vorrei uscire più spesso. Andare nei negozi, provare vestiti, giudicare ragazzi. Di solito mi diverte sta cosa” (*M, 16, Bangladesh, 11*).

Fondamentale, però, è che, oltre ad organizzare iniziative divertenti, l'adulto stesso sia una persona solare, sorridente, simpatica: il benessere emotivo del ragazzo, infatti, non è associato tanto alle attività che si realizzano bensì piuttosto alla personalità di chi le propone.

“In quel momento mi dava la risata, che è una cosa che non tutte le persone riescono a dare ad altre persone” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

“L'incoraggiamento è tanto fondamentale quanto l'umiliazione è pregiudizievole” (Maritain, 1985, p. 49). Seppur datata, questa affermazione sembra trovare conferma anche nei racconti presentati in questo studio. La capacità di *infondere coraggio* ai giovani nelle diverse situazioni è uno dei tratti dominanti dell'adulto significativo: incitandoli, infatti, è possibile far ritrovare loro quella motivazione e quella determinazione che sono il motore di ogni percorso

vincente. Gli adolescenti di cittadinanza non italiana, in particolar modo, hanno bisogno di essere spronati per trovare la forza di combattere le piccole e grandi discriminazioni cui sono quotidianamente sottoposti. Perciò, il fatto di avere accanto degli adulti che credono fermamente in loro e glielo manifestano chiaramente può davvero fare la differenza nei loro percorsi di vita.

“Se tu ti circondi di persone che ti spingono a fare il possibile per riuscire a fare qualcosa nella vita, alla fine vedi che loro hanno fatto qualcosa e dici ‘Cavolo, sono anch’io in questo gruppo, punto anch’io a fare qualcosa di bello, di grande, di valoroso!’ ” (F, 18, Romania, 12).

Un modo concreto di dimostrare il proprio sostegno emotivo ai ragazzi è, senza dubbio, donare loro *regali* simbolici. Essi non sono considerati tanto per il loro valore economico quanto per la loro valenza affettiva: anche un semplice cioccolatino, soprattutto se donato in un ambiente formale come la scuola da una figura istituzionale come un professore, può significare molto.

“A volte mi portava dei cioccolatini, delle cose...è la più buona del mondo!” (M, 18, Bangladesh, 15).

L’infanzia di ogni ragazzo è costellata di questi piccoli omaggi, fatti soprattutto da parte dei nonni. Anche dopo la migrazione, questi doni continuano ad essere inviati dal Paese d’origine, assumendo una connotazione nuova e contribuendo a tenere in vita gli affetti transnazionali.

“Quando andavamo da qualche parte, era sempre a pensare ‘Entro in un negozio e le compro una merendina, compro qualcosa!’, sempre a comprarmi qualcosa” (F, 16, Moldavia, 9).

In linea con la letteratura, che afferma a più riprese quanto siano fondamentali tutti quegli aspetti di calore e vicinanza emotiva nella comunicazione tra adulto e adolescente, i soggetti di questa ricerca considerano centrali, innanzitutto, il *dialogo* e l’*ascolto*: l’adulto significativo è quello con cui ci si può confidare e sfogare senza remore.

“Proprio perché è adulto e ha più esperienza in tutte le cose, dovrebbe prima di tutto ascoltare, perché un adulto che non ascolta è la cosa peggiore” (M, 21, genitori senegalesi).

“Quando devo confidare qualcosa, lo dico a lei” (M, 20, genitori togolesi)

Condizione necessaria affinché l’adolescente accetti di rivolgersi all’adulto per essere ascoltato ed iniziare un confronto sincero, è che quest’ultimo sia riuscito a guadagnarsi la sua *fiducia*: se i

ragazzi si basano soprattutto su coerenza, rispetto e onestà per accordare la loro fiducia a qualcuno, anche una maniera di entrare in relazione discreta ma allo stesso tempo accogliente può aiutarli ad abbassare le difese e ad aprirsi all'educatore. Per questo, è piuttosto preoccupante che la fiducia sia la funzione con la maggior frequenza negativa all'interno del sostegno emotivo.

“Mi ha solo fatto una domanda o due, e io ho iniziato a parlare della mia vita e tutto quanto. Non mi ha chiesto una cosa in particolare. Lui ispirava fiducia solo vedendolo” (F, 16, Moldavia, 9).

La semplice *presenza* è un'altra caratteristica che i ragazzi considerano molto positivamente: in un tempo in cui anche l'educazione è così orientata al fare e all'organizzare attività strutturate, gli intervistati ci ricordano che a volte è sufficiente solamente *esserci* per aiutarli nel loro percorso.

“Quando sei tanto vicino ai tuoi allievi, loro si impegnano ancora di più” (M, 17, genitori marocchini).

Infine, l'adulto diventa un riferimento quando è capace di *comprensione* e *conforto*. L'adulto significativo delineato dai racconti dei testimoni prova a leggere le motivazioni del loro comportamento oppure gli offre supporto morale soltanto con la propria vicinanza.

“La preside ha calcolato che io ho fatto la cazzata però ha anche calcolato che sono andato a dirlo personalmente alla vicepreside. Ecco perché dico che è una brava persona, perché se era un altro, credo, mi avrebbe detto ‘Sto qua due settimane minimo di espulsione, diretta’, invece lei ha voluto graziarmi o una via di mezzo. Io mi aspettavo solo grida, denunce, polizia. Invece non è stato così” (M, 20, genitori togolesi).

“Lei mi consolava e mi stava vicino senza farmi troppe domande” (F, 16, Romania, 10).

L'incapacità, da parte dell'adulto, di mettersi nei panni dell'adolescente provoca, da parte di quest'ultimo, chiusura e rabbia repressa.

“Mi sembra che loro non capiscano perciò cerco di tenere tutti questi sentimenti per me così non mi dicono più niente, perché mi fanno davvero incavolare” (F, 16, Romania, 10).

Per finire, molti dei ragazzi intervistati (maschi, come illustrerò tra pochissimo) affermano di apprezzare gli adulti che li aiutano a regolare le loro emozioni, soprattutto rabbia e impulsività.

Anche questo dato conferma quanto sostenuto dalle ricerche internazionali a proposito del valore che la vicinanza di una persona adulta può avere per il *controllo emozionale* dell'adolescente<sup>84</sup>.

“Mio fratello sarebbe quel genere di persona che mi frena, cioè appena faccio un passo falso lui mi ferma e mi dice ‘Torna indietro’” (*M, 15, genitori camerunensi*).

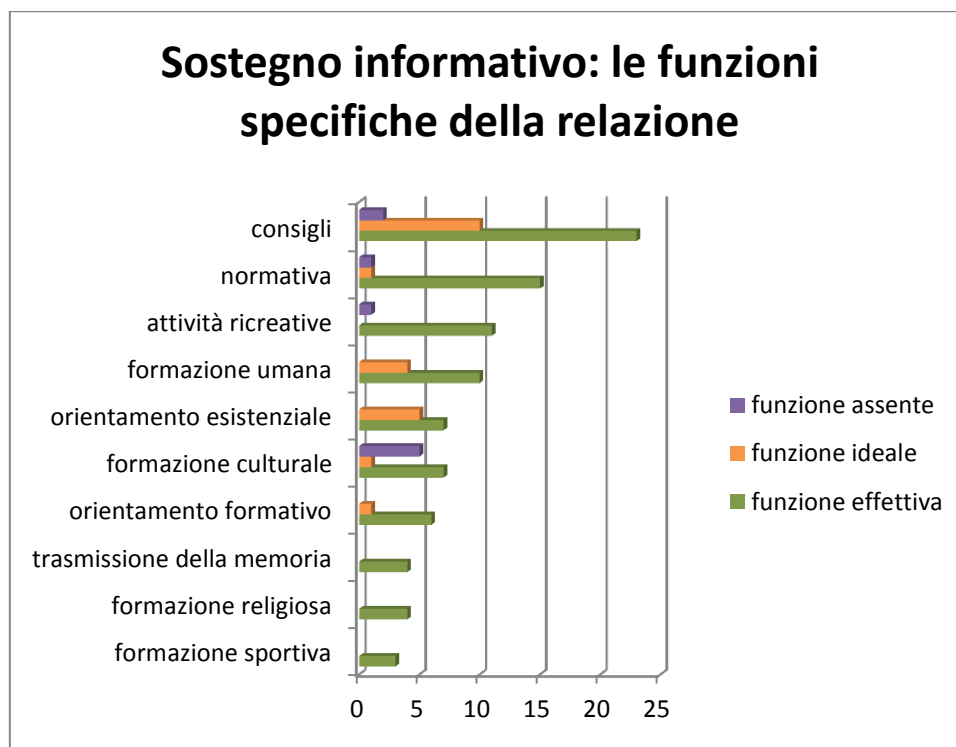


Fig. 38. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno informativo a livello effettivo, assente e ideale.

Dalle interviste raccolte emerge ancora una volta che l'organizzazione, da parte dell'adulto, di *attività ricreative* – siano esse esperienze culturali, gite o anche soltanto semplici momenti di gioco – è fondamentale per aiutare il ragazzo ad aprire la propria mente.

“Mia cugina mi ha fatto fare le prime esperienze, che sono state belle. Con lei sono stata in piscina allo zoo per la prima volta, una giornata e mezza; serviva più per lei, per l'università, però intanto mi ha portato con lei per farmi vedere il mondo” (*F, 16, Moldavia, 9*).

È già stato detto che, come messo in luce anche dalle ricerche internazionali<sup>85</sup>, i ragazzi contano sugli adulti soprattutto per i *consigli* e i suggerimenti che essi forniscono loro: gli adulti esterni alla famiglia sono i candidati ideali proprio perché, se da un lato permettono ai ragazzi di confidarsi

<sup>84</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.1, p. 100.

<sup>85</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.2, p. 99.

senza essere giudicati, dall'altro vantano un'esperienza di vita che i pari non possiedono<sup>86</sup>. Anche da questa ricerca, emerge che i consigli sono piuttosto richiesti e, allo stesso tempo, sono molti i ragazzi che dichiarano di beneficiarne nelle loro relazioni significative con adulti.

“C'è stato qualcuno che mi ha dato dei consigli, semplici, però a cui io non avevo pensato e dicevo 'Cavolo, ma come ho fatto a non pensarci?'” (*M, 22, Marocco, 11*).

“Ti sa dare consigli, e non consigli insulsi! Consigli veri, che sai che possono funzionare” (*F, 17, Togo, 3*)

Oltre ai consigli riguardanti situazioni specifiche, i ragazzi si affidano agli adulti esterni al nucleo familiare per trovare una direzione in ambito esistenziale e formativo. L'adolescenza, infatti, è il momento in cui i ragazzi cominciano a prefigurarsi in modo serio il proprio futuro, spesso in una generale disinformazione di cui sono responsabili sia la scuola che la famiglia (Gilardoni, 2008, p. 172). Di conseguenza, essi cercano persone di fiducia cui chiedere aiuto e supporto nelle scelte che ritengono fondamentali per il proprio futuro.

“Vorrei delle risposte anche ai miei dubbi, che magari non saranno giuste, però voglio una risposta, e penso che una persona adulta come un insegnante – non un familiare, che sarebbe di parte e direbbe 'Andrà tutto bene', di qua e di là – potrebbe darmi un consiglio più deciso, più incoraggiante, che mi dica 'Sì, hai fatto bene a fare quello che hai fatto però adesso fai così, così, così!'. Oppure, se chiedo 'Cosa devo fare in questo caso?', voglio una strada e non tre, voglio una risposta sola. Non come i miei amici che mi dicono 'Potresti fare così, però non lo so perché la vita è tua e tu sai meglio la situazione!', no. Io voglio una persona vissuta, tra virgolette, che mi sappia indirizzare” (*F, 18, Romania, 5*).

Spesso, oltre ai suggerimenti espressi in forma verbale, contano molto anche i racconti autobiografici degli adulti, da cui i giovani possono trarre un prezioso esempio per la propria vita e, nello specifico, per la propria formazione.

“Attraverso quest'insegnante ho capito, un po', cosa volevo essere nella vita, perché ha una bellissima casa, è felice e fa il lavoro che le piace grazie alla sua personalità e alla sua passione. Io guardavo lei e pensavo 'Anch'io voglio arrivare a fare qualcosa che mi piace attraverso la passione'” (*F, 18, Romania, 5*).

Il ruolo che gli adulti assumono nell'*orientamento formativo* dei ragazzi appare ancora più rilevante se si considera che, come evidenziato da alcuni studi, a volte le nuove generazioni italiane vengono spinte ad iscriversi a scuole che vengono percepite come al di sotto delle loro reali possibilità

---

<sup>86</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.2, p. 99.

(Leonini, Rebughini, 2010, p. 19). Ecco, allora, che l'adulto significativo è colui che è pronto a scommettere sul ragazzo e che, anche attraverso l'esempio, lo incoraggia a sfidare la segregazione formativa cui le statistiche lo condannerebbero.

“Da bambino non so cosa mi sarei aspettato di fare da grande. Perché finché ero alle elementari non mi accorgevo di essere proprio svogliato, però poi una volta raggiunta la quinta e la prima media quando ho iniziato a capire molte più cose, e quando ho iniziato a migliorare in ambito scolastico, mi sono accorto che se avessi continuato nella strada che stavo prendendo alle elementari, forse per me sarebbe finita un po' lì. Non so adesso che scuola frequenterei: un professionale, forse. Sono stati anche loro [educatori CAT] a farmi capire questa cosa, oltre ai miei genitori” (M, 14, genitori béninesi).

Piuttosto sentita è anche la dimensione *normativa*: dalle interviste di cui si parla in questa ricerca emerge fortemente l'esigenza, da parte dei ragazzi, di sentirsi dare delle regole e dei limiti. Le norme sono riconosciute come strumenti finalizzati ad una convivenza positiva e, in quanto tali, sono molto apprezzate.

“[L'educatore] istituisce le regole e devo dire che mi sento bene. Tipo ha detto di non sputare, che è una cosa che anch'io detesto, e nessuno sputa. Lui usa una forma di ricatto leggera: se tu non fai una cosa, lui ti nega di farne un'altra, tipo se tu sputi non puoi toccare il pallone” (M, 15, genitori camerunensi).

Per questo, gli adolescenti ascoltati si mostrano inclementi con gli adulti che non pretendono il rispetto delle regole o, peggio, non ne propongono affatto.

“Tu per farti rispettare dagli studenti devi avere sempre quel tono, non arrabbiato ma neanche sdolcinato. Quando hai bisogno di addolcire metti un po' di zucchero, quando vedi che c'è troppo zucchero metti un po' di acido. Invece il professore di italiano è sempre gentile. Quando ti fai interrogare e dici 'Prof, non sono preparato' ti sposta cento volte e dice sempre 'D'accordo, va beh'" (M, 18, Bangladesh, 15).

I ragazzi che ho intervistato mostrano di avere molto bisogno di essere guidati nelle esperienze, nella scelta dei valori, nelle relazioni interpersonali: la *formazione umana*, infatti, è quella intorno a cui si esprimono in misura maggiore a livello di desideri.

“Per come sono io, basta che mi insegni qualcosa. No che mi insegni, basta che io impari qualcosa!” (M, 22, Marocco, 11).

“Voglio una persona che mi insegni qualcosa che mia mamma non mi dice, tipo come iniziare a lavorare o quelle esperienze che io devo ancora vivere: il primo lavoro, nessuno mi ha detto la sua prima volta, che ne so, cose che io non ho ancora fatto, che mi dicessero come sono, come potrebbero essere, per prepararmi un po’ e ascoltarmi, darmi un consiglio da persona adulta che è, raccontarmi la sua esperienza, così io riesco a capire delle cose attraverso gli altri” (*F, 18, Romania, 5*).

Dalle interviste emerge un concetto di formazione umana inteso come il contributo che gli adulti danno ai ragazzi in termini di conoscenza del mondo, educazione ai valori esistenziali e formazione della personalità. Questo avviene anche attraverso una funzione molto particolare, ovvero la *trasmissione della memoria*, che tratterò più diffusamente in seguito<sup>87</sup>.

“Mi ha insegnato molte cose, il cammino per diventare grandi in poche parole” (*M, 20, genitori togolesi*).

Oltre alla *formazione* umana, gli adolescenti danno molto peso a quella *culturale*. I professori – cui spetta, com’è prevedibile, il monopolio di questa funzione – che i ragazzi preferiscono non sono quelli che garantiscono loro una vita facile bensì, piuttosto, quelli che insegnano loro con passione e riescono a trasmetterla anche ai loro alunni. Usando le parole di Flores d’Arcais, soltanto l’insegnante che riesce a dare “calore e non solo colore alle immagini conquista la vera *eloquenza* che trascina” (Flores d’Arcais, 1992, p. 771).

“Poi mi piaceva perché mi diceva un sacco di curiosità, non erano le solite cose che prendi dai libri e ti fermi a quelle: lei non usava neanche il libro, tranne che per leggere la solita poesia, ti spiegava tutto lei perché sapeva tante cose” (*F, 18, Romania, 5*).

Proprio perché la formazione culturale è considerata un aspetto fondamentale per il proprio percorso di crescita, gli adolescenti si mostrano ribelli contro coloro che, per negligenza o incompetenza, non adempiono in modo dignitoso al loro compito. Così facendo, infatti, li privano di opportunità che – soprattutto nel caso di ragazzi che non hanno né la possibilità di un adeguato sostegno scolastico in casa né una vita extrascolastica particolarmente stimolante – possono risultare decisive per il loro futuro.

“Fino ad oggi nessuno è riuscito a capire niente. Nella sua materia c’è più di metà classe insufficiente: se siamo in venti, quindici persone hanno l’insufficienza e cinque la sufficienza. Chi sono quelle cinque persone? Sono gli italiani perfetti, quelli che studiano tutto il giorno” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

---

<sup>87</sup>Cfr. paragrafo 4.1.2.3.2, p. 273.

Accanto all'istruzione, seppur in misura minore, i giovani ritengono importanti per la propria vita anche le *dimensioni sportiva e religiosa*. Entrambe, pur nella loro specificità, acquistano significato nel momento in cui vanno ad integrarsi nella complessità dell'essere umano, arricchendola e promuovendone lo sviluppo.

“Mi insegnava anche le cose buone, tipo di credere in Dio e di pregare e quelle cose lì” (M, 14, genitori *béninesi*).

“Mi ha insegnato anche tante cose, calcistiche ma anche della vita reale” (M, 17, genitori *marocchini*).

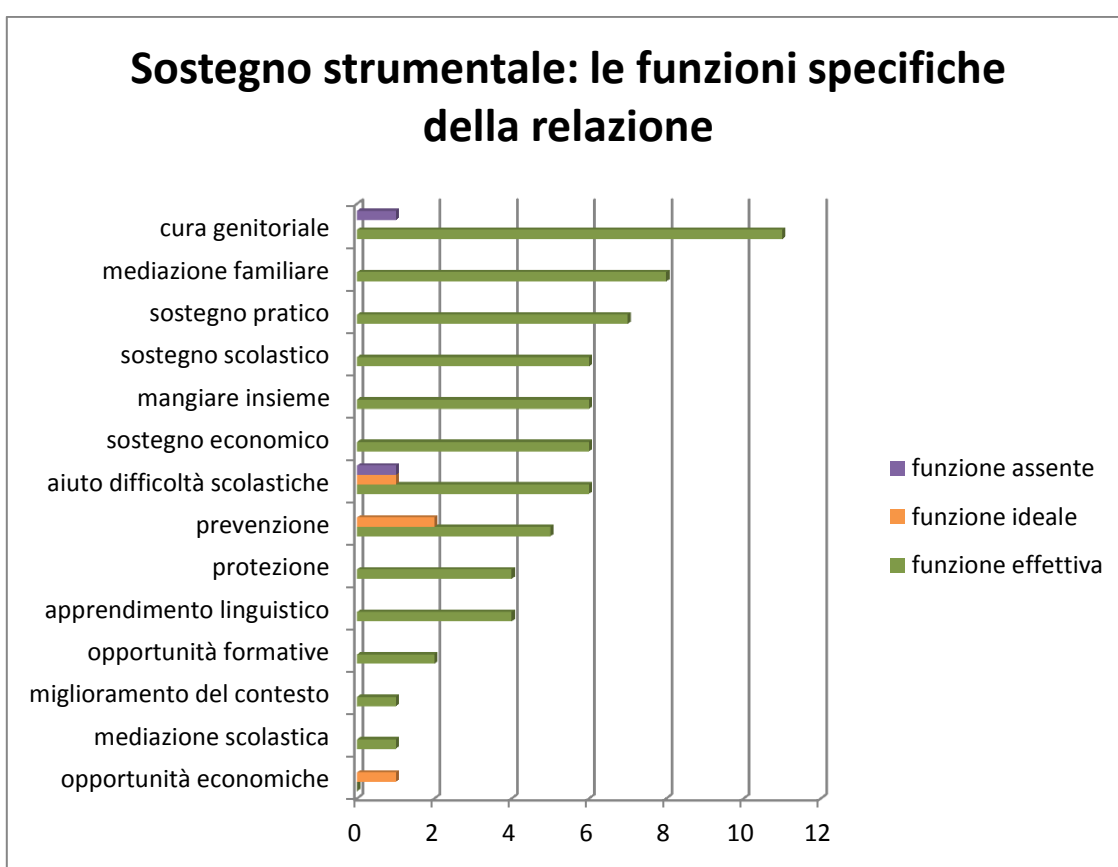


Fig. 39. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno strumentale a livello effettivo, assente e ideale.

Nella presente ricerca sono molti i ragazzi a dichiarare di essere stati cresciuti da adulti diversi dai coi genitori. La migrazione, infatti, coinvolge primariamente padri e madri giovani i quali, in attesa di raggiungere condizioni lavorative e abitative dignitose nella società di accoglienza, preferiscono lasciare al Paese d'origine i figli piccoli, che la maggior parte delle volte vengono cresciuti dai nonni (Regalia, Giuliani, 2014, p. 170), cui viene affidata *in toto* la funzione della *cura genitoriale*.

“Mi ha cresciuto lui [zio], perché mio papà era in Italia a lavorare per noi” (M, 17, *Marocco*, 5).

“Io mia mamma l’ho vista quando mi ha partorito e una volta tre anni dopo, fai conto, non è che la vedevo ogni giorno. Sono stato sempre con i nonni, mi hanno cresciuto loro in pratica” (M, 20, Albania, 5).

Evidentemente, il legame che si crea in questi casi è fortissimo, al punto che l’adulto che ha accudito il ragazzo durante l’infanzia viene da lui riconosciuto come genitore anche in adolescenza, persino in presenza del genitore naturale.

“Preferisco lei come madre al posto della mia [...] mia mamma è andata via quando avevo due anni...è venuta qua in Italia, e io sono rimasta fino ai cinque con mia nonna. Quindi son cresciuta con lei” (F, 18, Romania, 5).

Estremamente interessante è il racconto di una delle intervistate che, pur riconoscendo di non avere praticamente più nessun rapporto coi nonni, li descrive ancora come le persone più importanti della sua vita. Il suo caso è emblematico di ciò che accade a moltissime famiglie dopo la migrazione: anche quando cambiano terra, lingua, abitudini, visioni al punto che non si riesce nemmeno più a comunicare, l’affetto permane e travalica i confini, pur nutrendosi, magari, soltanto di ricordi.

“Le persone più importanti della mia vita sono i miei nonni. Cioè, se dovessero avere un incidente i miei genitori e i miei nonni, se dovessi salvarli, salverei i miei nonni. [...] Adesso li sento per telefono [...] una, due volte all’anno [...] da piccola mi piaceva ascoltarli però ora non ho argomenti” (F, 16, Bangladesh, 11).

Altra funzione cui i ragazzi riconoscono molto peso nella relazione è la *mediazione familiare*. L’adulto è percepito come importante perché aiuta l’adolescente nella sua interazione, a volte conflittuale, con i genitori. Se questo, per alcuni, è semplicemente un mezzo per ottenere concessioni materiali, per altri costituisce una presenza affidabile e rassicurante che si schiera dalla loro parte nelle piccole e grandi sfide quotidiane.

“Magari devo andare a una festa e i miei non vogliono, lui dice due parole e dopo mi lasciano” (M, 20, Albania, 5).

“Le ho detto che, se l’anno non va bene, mi mandano in Romania ‘No no, tranquilla che questa cosa si risolve! Non preoccuparti, ci parlo io con tua mamma’, si è offerta di parlarci” (F, 18, Romania, 5).

Il *sostegno pratico* è in genere legato non solo ai bisogni del singolo ragazzo ma a quelli della famiglia tutta. Il supporto pratico, infatti, si rivolge anche ad altri componenti della famiglia o supplisce difficoltà familiari che ricadono sulla vita del ragazzo.

“Quando andiamo in Marocco, noi dobbiamo sempre portare qualcosa, regali, ma c’è stato un anno che eravamo in difficoltà con i soldi perché mio padre quell’anno non ha lavorato. E lei ha detto ‘Se venite qua, ragazzi, non dovete portare niente perché qua siete ospiti! Paghiamo tutto noi, dovete fare solo la vostra vacanza’. Perché dormiamo da lei, a casa sua quasi sempre. E da là capisci che persona è” (*M, 17, genitori marocchini*).

Allo stesso modo, anche il *sostegno economico* ha un valore collettivo in quanto, anche se risponde ai soli bisogni del ragazzo, va ad alleggerire, seppur indirettamente, l’intera famiglia.

“Volevo comprare una roba ma mia mamma non c’era e non potevo chiederle soldi, e non volevo neanche chiederli a mio zio. Però lui sapeva già cosa volevo fare, e mi ha dato i soldi” (*M, 19, Marocco, 8*).

Particolarmente significativo è il caso in cui il sostegno economico apre a opportunità formative cui, altrimenti, l’adolescente non avrebbe avuto accesso. Due considerazioni mi sembrano interessanti a questo proposito. Primo, si rende necessaria una riflessione sul ruolo che il sistema d’istruzione ha sulla riproduzione della disuguaglianza sociale: evidentemente, anche il fattore economico ha un certo peso sul ritardo e la segregazione scolastica dei figli degli immigrati. Secondo, non vanno sottovalutate le conseguenze che la riuscita o il fallimento a scuola hanno per i ragazzi: in particolare per i ragazzi di origine straniera, la scuola risulta decisiva nell’aprire a percorsi devianti o, al contrario, di riscatto sociale.

“Lui mi ha pagato un anno di scuola privata perché io, alla fine, sono uno che comunque, nonostante tutto, un po’ di voglia di fare, di studiare, di avere qualcosa ce l’ha!” (*M, 21, genitori senegalesi*).

Altre tipologie di *supporto* particolarmente apprezzate dai ragazzi sono quelle legate all’ambito *scolastico*, contesto fondamentale nella loro vita. Innanzitutto, essi mostrano di apprezzare particolarmente gli insegnanti che li incoraggiano e li agevolano, con gesti concreti, nel proseguimento degli studi. Quando si sentono sostenuti nel loro percorso scolastico, i ragazzi trovano dentro di loro la spinta per impegnarsi di più e dimostrarsi degni della fiducia che è stata loro accordata.

“Mi ha difeso in tante cose, e anche all’esame non è che ho detto tante cose in matematica, non ho fatto neanche tanto bene gli esercizi però comunque mi ha dato un voto positivo. Forse ha capito che volevo impegnarmi veramente, non è che stavo scherzando” (*F, 17, Togo, 3*).

Gli adulti che i ragazzi intervistati frequentano fuori dall'orario di scuola sono particolarmente apprezzati quando offrono aiuto nello studio. Soprattutto per i figli degli immigrati, che la maggior parte delle volte hanno genitori non abbastanza competenti in materia e non dispongono di mezzi sufficienti per ripetizioni private, è fondamentale incontrare adulti che si mettano a disposizione per svolgere questo servizio, il più delle volte all'interno di CAT o doposcuola gestiti da volontari. Collegato a questa funzione, anche se meno citato, è l'aiuto nell'*apprendimento linguistico*, che ovviamente coinvolge soltanto i ragazzi che non sono nati in Italia ed è legato essenzialmente al momento dell'arrivo nel Paese ospitante.

“Lei ti aiutava anche con i compiti e ti dava anche un metodo di studio per quella materia” (F, 16, Romania, 10).

Sempre legata al contesto scolastico, ma citata da un solo ragazzo, è la *mediazione scolastica*. Funzione preziosissima, questa, soprattutto per i ragazzi che più degli altri si trovano a vivere situazioni di disagio a scuola.

“È quel professore che stimi, e nei brutti momenti ti salva. È il protettore, diciamo. Se ti vede nei casini con altri professori, ti risolve la situazione, parla coi professori ed è finita là. È questo che mi piace” (M, 17, Marocco, 5).

A livello ideale, il professore desiderato è quello che unisce la capacità empatica alla disponibilità a farsi incontro al ragazzo per aiutarlo ad affrontare il suo momento di disagio.

“Possono capire la mia situazione ed aiutarmi eventualmente” (M, 14, genitori béninesi).

Colpisce la grossa rilevanza che la *funzione preventiva* viene ad avere nella relazione adulto-adolescente: nel grafico (fig. 38), la prevenzione è tra le pochissime funzioni strumentali a presentare un livello ideale e a farlo con frequenza doppia rispetto alle altre. Ciò è sintomo, probabilmente, di una situazione socio-abitativa, in alcuni casi addirittura familiare, che non costituisce una base sana e solida per la costruzione del proprio futuro bensì, piuttosto, rappresenta una minaccia per la propria crescita.

“Alla fine prendi una persona come riferimento se ha vissuto qualcosa che stai vivendo tu. Ti racconta i suoi errori e tu cerchi di non farli, magari” (M, 17, Marocco, 7).

Interessante è anche ricollegare la funzione preventiva alla riflessione sul capitale sociale che ho già proposto nel primo capitolo<sup>88</sup>: un buon livello di capitale sociale costituito dagli adulti presenti nella vita del ragazzo, con particolare riferimento alla propria comunità etnica, gli garantisce una buona dose di controllo sociale, difendendolo in questo modo da percorsi devianti (Orioles, 2013, p. 52).

“Loro mi hanno aiutato a non prendere la brutta strada, ad esempio. E a stare attento alle persone che frequento. Perché ti portano nella brutta strada. Perché gli amici di mio papà hanno parenti che hanno preso una brutta strada” (*M, 18, Tunisia, 3*)

In molti casi, i ragazzi associano le relazioni positive con gli adulti alla loro volontà di tenersi lontani dalla brutta strada; altre volte, sono proprio i modelli negativi con cui sono a contatto quotidianamente a indurli ad evitare di intraprendere percorsi dall'esito tristemente noto.

“Loro hanno contribuito sì, e per questo voglio anche ringraziarli, forse senza di loro chissà dove sarei! Forse sarei per strada, che ne so, o starei anche a drogarmi” (*M, 20, genitori togolesi*).

“Ci sono anche adulti che, appunto, hanno una brutta influenza. Tu ti guardi intorno e vedi, per esempio, quelli dei parchetti, che sono sempre lì a bere e ubriacarsi e dici ‘Cazzo, non è così che voglio diventare!’, quindi ti muovi un attimo a fare qualcosa, perché se no, soprattutto in questo periodo, non avrai un futuro [...] questi dei parchetti mi danno l'idea di quello che non voglio diventare” (*F, 18, Romania, 12*).

L'adulto è anche colui che *protegge* dai pericoli, sicuramente nel ricordo dell'infanzia ma anche nell'attualità dell'adolescenza. Se durante l'infanzia la minaccia è legata a bullismo o a malintenzionati che approfittano della debolezza dei più piccoli, in adolescenza i ragazzi si trovano spesso impreparati di fronte ai rischi che il mondo di internet nasconde. In ogni caso, sembrano apprezzare notevolmente la determinazione con cui l'adulto a cui si sono rivolti sa gestire la situazione, intervenendo anche in modo drastico pur di difenderli.

“Ho conosciuto quest'uomo di ventisette anni su internet [...] l'ho detto agli educatori un po' per precauzione tipo ‘Se sapete che qualcuno mi ha uccisa provate a vedere questo qui’, un po' anche per aiuto, perché avevo provato a staccarmi visto che non era una cosa normale, ma non ci riuscivo. Poi l'educatore in tre secondi c'è riuscito, voleva denunciarlo e l'avrebbe fatto davvero, lo conosco” (*F, 15, genitori camerunensi*).

---

<sup>88</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3.1, p. 51.

L'intervento in questione è ancora più incisivo se, ad esso, l'adulto fa seguire un'azione mirata al *miglioramento del contesto*. È in quel momento, infatti, che il suo comportamento passa dal servizio per l'individuo a quello per la collettività, dal piano dell'emergenza a quello dell'intenzionalità, amplificando notevolmente il suo valore educativo.

“Poi, sempre il mio maestro ha fatto un progetto antibullismo nella nostra scuola, cui hanno partecipato anche i nostri genitori. Per cui io sono contento di essere stato con il mio maestro” (*M, 20, genitori togolesi*).

Molto interessante, ai fini della presente ricerca, è il ruolo che il cibo può rivestire in quanto promotore di integrazione, nello specifico per i ragazzi arrivati da poco tempo in Italia: è *mangiando* in famiglie diverse dalla propria, infatti, che l'adolescente viene socializzato a usi e costumi di cui non potrebbe venire a conoscenza rimanendo all'interno del proprio gruppo etnico.

“Quando andavamo a casa sua a mangiare, prendevamo sempre le cotolette e il purè di patate. Io non sapevo dell'esistenza del purè di patate, mia mamma non lo faceva mai!” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

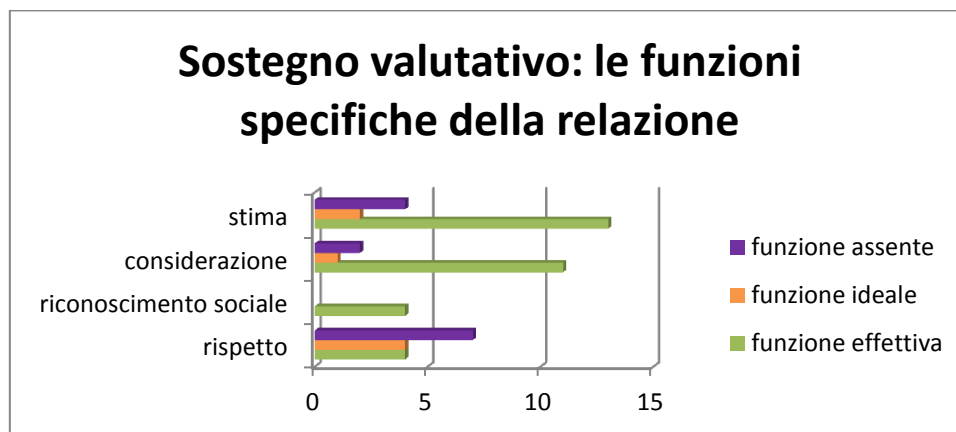


Fig. 40. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno valutativo a livello effettivo, assente e ideale.

La funzione che ricorre più frequentemente nelle citazioni degli adolescenti di questo studio riguardanti il sostegno valutativo è la *stima*. Alcuni ragazzi dichiarano di averne bisogno e, come si legge dal grafico, vengono abbondantemente accontentati. La maggior parte delle volte l'adulto dichiara apertamente la propria valutazione positiva all'adolescente, che di conseguenza acquista fiducia in se stesso e viene incoraggiato a perseguire il suo obiettivo.

“Lui crede che potrei essere un grande autista, anzi lui vorrebbe che diventassi direttore di Busitalia” (*M, 20, genitori togolesi*).

Purtroppo, però, ci sono alcuni casi di adulti che umiliano pesantemente i ragazzi: colpisce in negativo che questo avvenga nella totalità dei casi all'interno delle classi scolastiche, come riferirò in modo più esaustivo più oltre<sup>89</sup>.

“Appena la vedevo mi cadeva il mondo, perché appena arrivava mi prendeva lo zaino, me lo buttava, toglieva tutti i libri, diceva che non dovevo andare in quella scuola perché avevo fatto la primina, dunque dovevo andare con i bambini e quelle cose lì” (*M, 14, genitori béninesi*).

Molto apprezzata dai ragazzi è anche la dimensione della *considerazione*. L'adulto che apprezza sinceramente l'adolescente gli dimostra concretamente il suo interesse, mettendolo al primo posto anche se questa decisione gli comporta delle rinunce o un grosso dispendio di energia, tempo o denaro. In questo modo, il giovane si sente amato e, di conseguenza, trasformato dall'affetto che viene riversato su di lui.

“Lui mi ha sempre detto ‘Vedi, sta roba qua se me l'avesse chiesta un altro tuo fratello non l'avrei fatta!’. Quindi è una cosa proprio di attaccamento ” (*M, 21, genitori senegalesi*).

“Il punto è che si è avvicinata a me! Nel senso, tu sei isolata da tutti, poi arriva quella persona che, con tanti dolci, sceglie proprio quello piccolo, insignificante, che non c'entra niente, prende e ci mette la panna” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Non si può dire altrettanto, invece, dei ragazzi che incontrano adulti che non li prendono sul serio, attribuendo all'età difficile e sminuendo in modo semplicistico i loro problemi, le loro angosce, le loro speranze e le loro conquiste. Questo atteggiamento allontana i ragazzi che, non sentendosi riconosciuti nella loro verità, rinunciano a manifestarsi per come sono.

“Gli adulti vedono la vita rosa e fiori. ‘Passaci sopra, non importa’ perché loro sono già passati nella fase dell'adolescenza, forse sono già sposati, perciò non avranno più i problemi che abbiamo noi adesso [...] Se io ti dico che sto male, significa che sto male e non posso passarci sopra, se ci passavo sopra non te lo dicevo!” (*F, 16, Romania, 10*)

In misura minore, ma sempre presente nel vissuto degli intervistati, è il *rispetto*: in sostanza, i ragazzi chiedono di essere trattati alla pari, desiderano avere un peso nella vita dell'altro e vogliono sentire che la propria dignità viene da lui riconosciuta.

---

<sup>89</sup> Cfr. paragrafo 4.1.2.3.2, p. 265.

“Poi deve essere rispettoso: mi sento rispettato quando uno sostiene le mie idee, quando le prende in considerazione e ci dà importanza, non che tu parli e lui si gira dall’altra parte senza neanche ascoltarti” (*M, 19, Marocco, 8*).

“Il rispetto è quello che conta di più, e con rispetto intendo tutte ste robe: che non è che ti chiama oggi e domani ha da fare quindi non ti chiama più, e dopodomani ha da fare ancora con un altro e non ti chiama più, e ti chiama quando non ha più niente da fare. Rispetto, cioè che ti tiene in considerazione, a livello degli altri, non è che sei l’ultimo, la scorta, che ti chiama quando non ha niente da fare” (*M, 20, Albania, 5*).

Tristemente degno di nota è il fatto che il rispetto sia la funzione più ricercata dagli adolescenti ma, allo stesso tempo, quella la cui mancanza è percepita maggiormente rispetto a qualsiasi altra. La mancanza di rispetto nei confronti dei più giovani è legata soprattutto ai diritti acquisiti che, nella percezione dei ragazzi, gli adulti credono di avere in virtù dell’età e che li induce a non trattarli da persone pienamente degne di credito.

“Queste educatrici di adesso non è che ci trattano proprio bene, anche quando c’è la merenda ti dicono ‘Bambiiiiiiii!!!!’. E allora noi iniziamo a dire ‘Bambini cosa!’. Poi, appena dici una parolaccia, dicono ‘Eh, non si dicono le parolacce!’. A volte ad uno dicevano ‘Tu hai dei problemi! Ti servirebbe uno psicologo’. È anche mancanza di rispetto. E non siamo bambini!” (*M, 18, Tunisia, 3*).

Sotto il codice *riconoscimento sociale* ho riunito i racconti di episodi in cui gli adolescenti si sono sentiti ammirati e invidiati dai pari per merito di una qualche caratteristica dell’adulto cui si accompagnano o per le possibilità culturali, economiche o ricreative che egli procura loro.

“A scuola mi veniva a prendere lei ed era tanto bella da giovane, quindi le mie amiche erano ‘Ma chi è??? Tua mamma?’ e io ‘Nooo, è mia zia!’ ” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“Che poi, le cose che fai, magari un po’ te ne vanti con le persone! Se oggi ti porta a fare un giro, domani lo dici al tuo amico ‘Io sono andato e tu no’ ”. (*M, 20, Albania, 5*).

#### 4.1.2.3.1. *Diversi ragazzi, diverse percezioni del sostegno sociale*

Precedentemente ho illustrato come la percezione del sostegno sociale dipenda sia dalle caratteristiche sociodemografiche e personali del ragazzo che ne beneficia sia da quelle dell'adulto che glielo offre<sup>90</sup>.

In fase di analisi, quindi, ho incrociato i dati anagrafici dei ragazzi con i diversi tipi di sostegno sociale per vedere se risultino correlazioni interessanti. Non ho registrato differenze significative per quanto concerne le appartenenze culturali, a conferma di quanto è già stato evidenziato dagli studi. Illustro, invece, di seguito, quanto è emerso di interessante a proposito di altri aspetti.

*Il genere.* Tra i contributi teorici che trattano di sostegno sociale, molti invitano a tener conto della differenza di genere anche nella ricerca e percezione del supporto. Da quanto emerge in letteratura, il sostegno sociale sembrerebbe essere una strategia tipicamente femminile (Zani, 1999, p. 175). Varie indagini mettono in luce che le donne sperimentano livelli di sostegno più elevati rispetto agli uomini e, in particolare per quanto attiene al sostegno emotivo, lo utilizzano maggiormente nell'affrontare eventi stressanti (Prezza, Principato, 2002, p. 208). I maschi, invece, sembrano avere meno fiducia negli altri e, di conseguenza, una maggior riluttanza a rivolgersi e a riconoscerli come possibile fonte di sostegno (Zani, 1999, p. 176).

Sollecitata da quanto emerso dalle interviste e confermata dalla letteratura, ho ritenuto opportuno disaggregare per genere i dati raccolti dalle interviste in merito al sostegno sociale, al fine di rilevare un'eventuale differenza nel modo in cui le ragazze e i ragazzi lo percepiscono.

Il grafico sottostante (fig. 41) è costruito sulla base della frequenza con cui le femmine e i maschi individuano, riguardo alle relazioni di cui parlano, funzioni afferenti all'uno o all'altro tipo di sostegno. Nella rappresentazione ho considerato quante volte gli adolescenti e le adolescenti intervistati parlano di un determinato tipo di sostegno, senza separare il livello ideale, assente o effettivo, perché la loro percezione di rilevanza è indicata dal fatto che ne parlino, senza differenza tra ciò che accade o non accade e ciò che desiderano; a partire dalle frequenze registrate, ho relativizzato il dato in base al numero di maschi e femmine.

---

<sup>90</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 98.

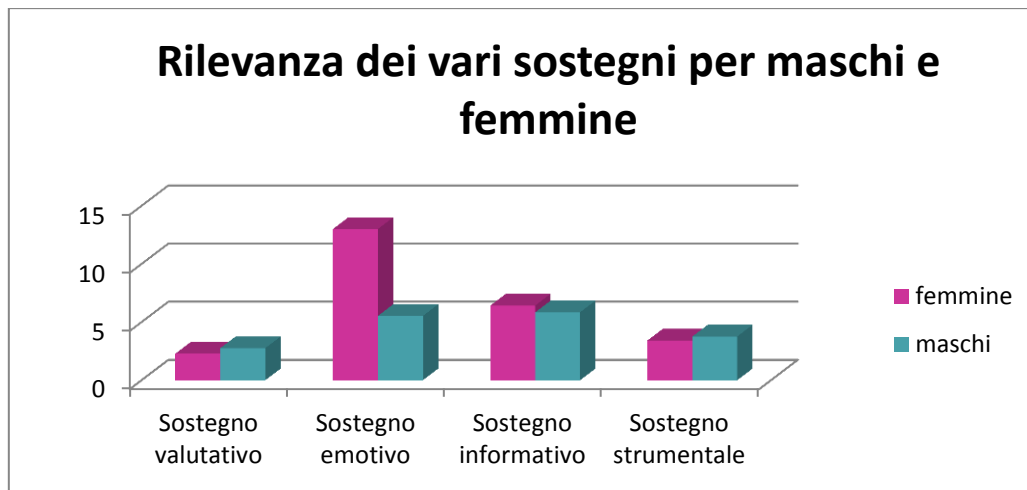


Fig. 41. Rilevanza dei vari tipi di sostegno sociale disaggregata per genere dei ragazzi.

Contrariamente a quanto affermato dalla letteratura di settore, le ragazze non danno maggiore importanza, rispetto ai ragazzi, ai vantaggi che la relazione con un adulto significativo comporta, o meglio questo avviene in modo molto marcato solo nel caso del sostegno emotivo. In altre parole, mentre gli adolescenti danno più importanza al sostegno valutativo e strumentale rispetto alle coetanee, queste ultime ritengono il sostegno emotivo la funzione prioritaria della relazione e vi attribuiscono un peso maggiore rispetto ai maschi di pari età. Questo è pienamente in linea con quanto afferma la letteratura, ovvero che le femmine, selezionando gli adulti sulla base della capacità di accettazione, ascolto, consiglio ed empatia, raggiungono con loro un livello di intimità maggiore rispetto ai maschi, che invece le scelgono sulla base di interessi comuni e attività da svolgere assieme (Scales, Gibbons, 1996, p. 378; Greenberger *et alii*, 1998, p. 329).

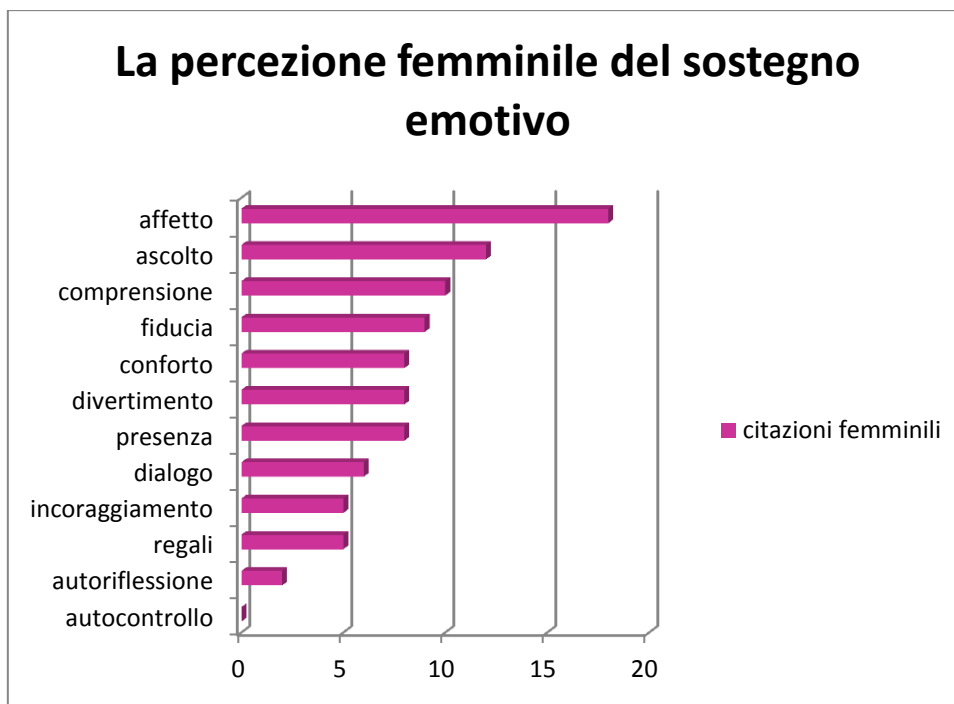


Fig. 42. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza per le femmine.

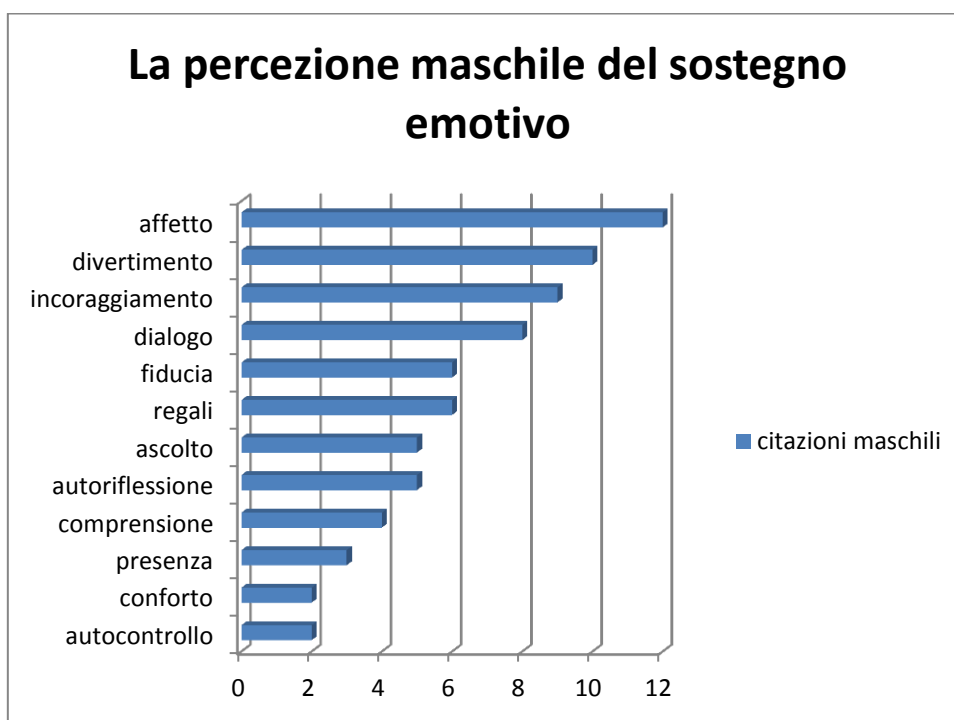


Fig. 43. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza per i maschi.

Prestando attenzione alle funzioni della relazione cui ragazze e ragazzi, nello specifico, danno importanza, si notano delle differenze rilevanti. È significativo che l'*affetto* sia la funzione più importante per tutti, come a dire che, nonostante cambino le forme in cui l'amore viene manifestato dall'adulto e percepito dall'adolescente, esso rimane comunque la componente essenziale del

sostegno emotivo e – essendo quello emotivo la prima forma di sostegno sociale in ordine di rilevanza – della relazione. Interessante è che il concetto di affetto si concretizzi, per entrambi i generi, in preoccupazione, cura, interesse, priorità.

“I miei nonni erano buoni. Mi mettevano davanti a tutto e a tutti” (*M, 20, Albania, 5*).

“[La nonna] ti aiutava sempre in tutto, anche se si toglieva la sua felicità per darla a te” (*F, 16, Romania, 10*).

A parte l'accordo sulla funzione 'affetto', ragazze e ragazzi vivono il sostegno emotivo offerto dagli adulti in maniera molto diversa. Le femmine collocano ai primi posti l'*ascolto* e la *comprensione*.

“Da quando la conosco, è sempre stata pronta ad ascoltarmi” (*F, 18, Romania, 5*).

I maschi, invece, privilegiano il *divertimento*.

“Ci divertivamo con lui. Facevamo sempre sport, andavamo a giocare a calcio, a volleyball, andavamo sempre in altri centri di Padova a fare tornei, robe così. Lui era una persona tranquilla, che si divertiva anche con poco. E con poco ti divertivi con lui. Era una persona con cui stavi bene” (*M, 19, Marocco, 8*).

Significativo è che le funzioni che risultano maggiormente rilevanti per gli adolescenti lo siano in misura molto ridotta per le adolescenti, dato che rinforza la differenza tra i due sessi.

Infine, può risultare interessante notare che autoriflessione e autocontrollo, funzioni che riguardano il controllo emozionale, hanno un'importanza maggiore per i ragazzi. L'*autoriflessione* è presente, seppur scarsamente, anche nelle narrazioni della ragazze, tuttavia è diverso il significato che maschi e femmine vi attribuiscono. Le ragazze intendono l'autoriflessione come un esercizio finalizzato alla conoscenza della propria intimità, dei propri pensieri e sentimenti più profondi.

“[La professoressa] mi ha insegnato anche a scrivere, a buttare le cose che sentivo, cose che ci sono nell'inconscio, dentro proprio: quelle cose che non si riescono a spiegare, lei mi ha insegnato a spiegarle in qualche modo attraverso metafore e cose, quindi mi sono un po' scoperta” (*F, 18, Romania, 5*).

I ragazzi, invece, concepiscono la riflessione su se stessi principalmente in quanto indirizzata al miglioramento personale.

“Ogni tanto ci sta quell’attimo in cui ti fermi e pensi a cos’hai fatto. Ad esempio io, forse può sembrarti una cavolata ma, prima di andare a letto, penso cosa mi ha fruttato la giornata. Se tu ci pensi e dici ‘Oggi non ho fatto niente’ due domande devi anche fartele, devi darti una mossa” (*M, 22, Marocco, 11*).

Non sorprende, invece, che le femmine non citino in alcun modo l’*autocontrollo*, che risulta essere una funzione prettamente maschile. Nei racconti dei ragazzi, esso ha a che fare da una parte con il contenimento dell’aggressività e della rabbia, dall’altra con la vittoria sull’impulsività.

“Mi ha insegnato forse ciò che non avevo ricevuto da altri: l’educazione, l’autocontrollo insomma. Cioè, so controllarmi ma spesso, mentre gioco a calcio tipo, se non mi passano la palla inizio a dire parolacce a manetta, non mi fermo più!” (*M, 14, genitori béninesi*).

“Se uno mi dice una roba non sono molto bravo a difendermi con le parole, quindi passo subito alle mani. E preferirei usare le parole, è molto più bello! Poi vorrei che mi aiutasse anche a rallentare, perché uno dei miei problemi più grandi è che vado molto veloce in ogni situazione: anche nelle interrogazioni, se tu mi chiedi una cosa e la so, io sparo la prima cazzata che mi viene in mente” (*M, 15, genitori camerunensi*).

*L’età anagrafica.* Gli studi hanno evidenziato che mentre gli adulti, nel ripensare alla loro adolescenza, annoverano, tra le persone di riferimento fuori dall’ambito familiare, coloro che in qualche modo hanno cambiato il loro percorso di vita, gli adolescenti si concentrano sulle figure che offrono loro supporto emotivo (Darling *et alii*, 2003, p. 356). Muovendo da questo dato, ho ritenuto opportuno verificare se ci sia una correlazione tra l’età anagrafica dei ragazzi e l’importanza che essi attribuiscono ai vari tipi di supporto. Dopo aver diviso le interviste in due gruppi – uno che comprende i dati relativi ai ragazzi dai quattordici ai diciott’anni e l’altro che include quelli dai diciotto ai ventidue – ho costruito il grafico che segue (fig. 44) sulla base del numero di affermazioni rilasciate dagli adolescenti in merito al sostegno sociale, disaggregandole per tipi di supporto cui si riferiscono e per età dei ragazzi. In questo caso non è stato necessario relativizzare il dato, essendo la fascia d’età dai quattordici ai diciott’anni numericamente equivalente a quella dai diciotto ai ventidue.

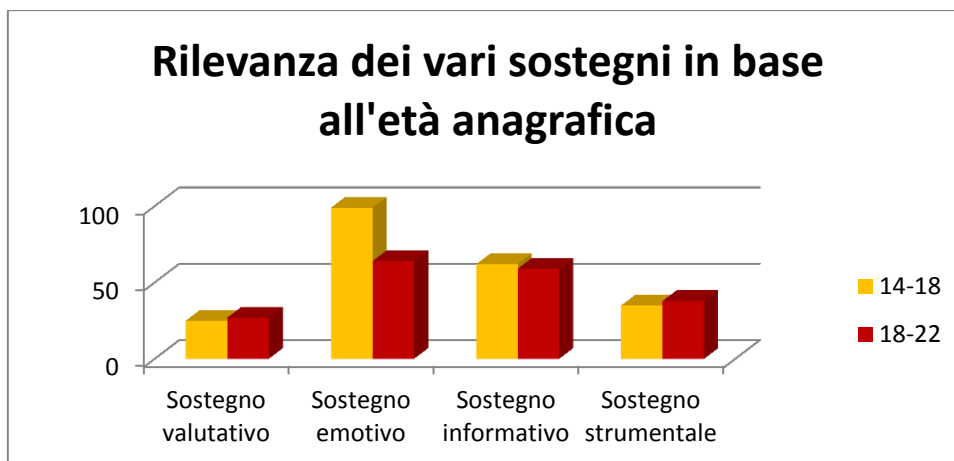


Fig. 44. Rilevanza dei vari tipi di sostegno sociale disaggregata per età dei ragazzi.

Ciò che emerge dal grafico risulta essere in linea con quanto evidenziato dalla letteratura di settore: come sottolineato dagli studi, anche nelle interviste i ragazzi più giovani considerano il supporto emotivo un elemento molto più rilevante, per la loro vita, rispetto ai tardoadolescenti. Interessante appare ora verificare se ci siano differenze riguardo al modo in cui ragazzi di età diverse interpretano il supporto emotivo, scomponendolo nelle varie funzioni in cui esso si manifesta per gli adolescenti intervistati.

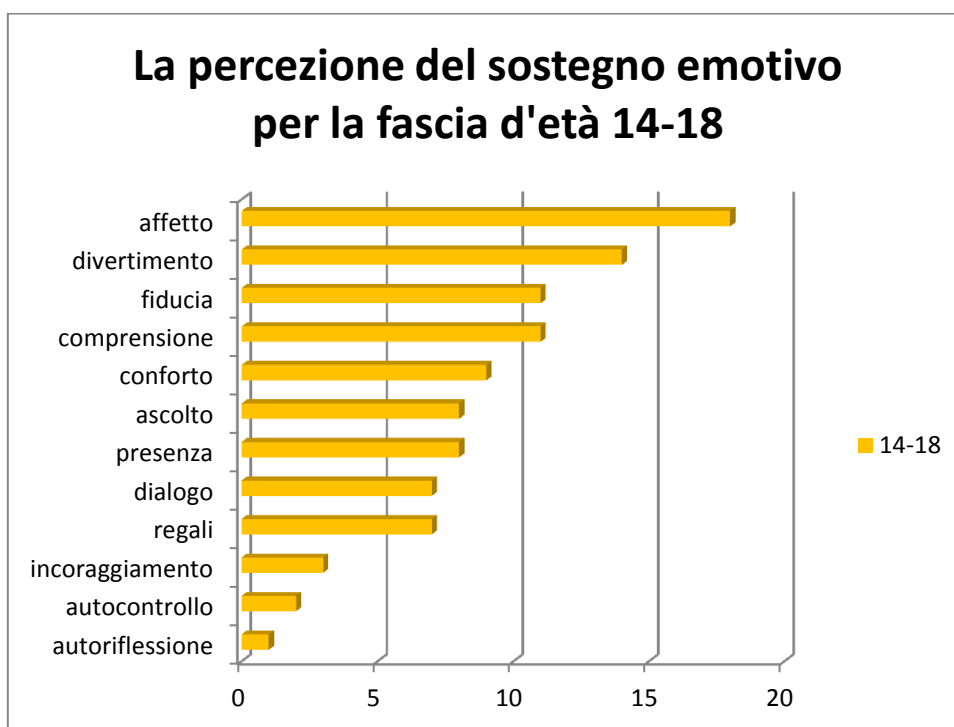


Fig. 45. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza per la fascia d'età 14-18 anni.

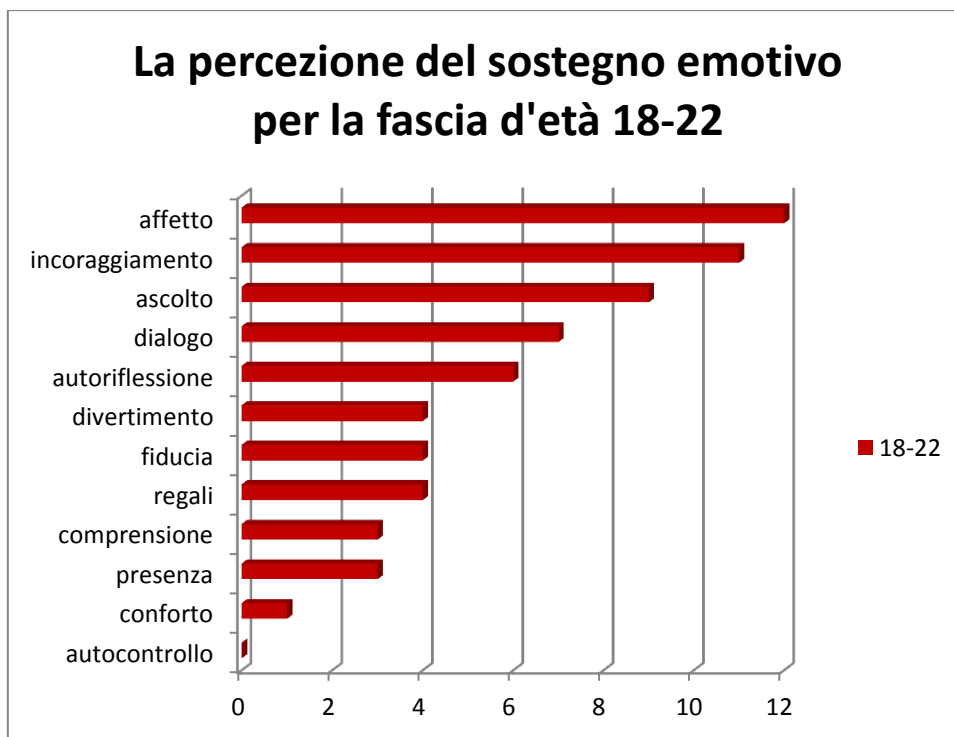


Fig. 46. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza per la fascia d'età 18-22 anni.

Dal confronto tra le due rappresentazioni grafiche (cfr. figg. 45 e 46), si evince che l'affetto è una costante per entrambi i gruppi di adolescenti. Tuttavia, mentre i più piccoli contano sugli adulti innanzitutto per sperimentare accoglienza e vicinanza, i più grandi cercano principalmente un confronto adulto sul loro percorso di vita.

I minorenni, infatti, apprezzano gli adulti da una parte per le possibilità ricreative che possono offrire, dall'altra per gli aspetti di accudimento psicologico come fiducia, comprensione e conforto.

“Adesso so che, se ho un problema, basta che parli con loro. Ho molta fiducia” (*F, 15, genitori camerunensi*).

“Vorrei che provasse a cambiarmi il morale nei momenti più difficili” (*M, 15, genitori camerunensi*).

I maggiorenni, invece, apprezzano il fatto di venire incoraggiati nel perseguimento dei loro obiettivi, oltre ad interpretare la relazione con l'adulto come spazio di ascolto, dialogo e autoriflessione sul proprio operato.

“Ci vediamo magari quando ho un problema – io sono un po' casinaro – o sono giù di morale e non so con chi parlare” (*M, 21, genitori senegalesi*).

“Alle persone che ho incontrato fino adesso chiedo delle cose, loro mi danno un'opinione e io ci penso così ho un'idea chiara per il mio futuro, per il presente, per vivere nel mondo! [...] Se una persona viene e mi dice ‘Guarda, tu hai questo difetto’, io cercherò di migliorare il mio difetto” (M, 18, Bangladesh, 15).

Questa diversità nel modo di vivere il supporto emotivo offerto dall'adulto non stupisce. I ragazzi più giovani sono, evidentemente, concentrati sul loro benessere emotivo nel presente e, di conseguenza, si avvicinano preferibilmente a chi può assicurarli. Man mano che ci si avvicina all'età adulta, invece, subentra il senso di responsabilità e, perciò, ci si comincia a proiettare nel futuro, con le proprie speranze e le proprie paure; si tratta processo impegnativo, che risulta più facile se non lo si fa da soli bensì accompagnati da un adulto che, avendolo già attraversato, può offrire un aiuto opportuno al riguardo.

*La fase evolutiva.* In sede di intervista i ragazzi sono stati invitati a parlare delle loro esperienze non solo presenti ma anche passate, oltre a proiettarsi nel futuro. I dati raccolti, quindi, si riferiscono in molti casi anche ad esperienze lontane nel tempo, risalenti addirittura ai primi anni di vita. Ciò che interessa ai ragazzi, in termini di sostegno sociale, durante l'infanzia è molto diverso da ciò cui gli stessi ragazzi attribuiscono importanza in adolescenza. Per cogliere questo cambiamento nel tempo, ho incrociato i diversi tipi di sostegno con le fasi di vita dei ragazzi: il passato, che corrisponde all'infanzia; il passato recente, ovvero la preadolescenza; il presente, ossia il momento in corso. Il grafico che segue (fig. 47) rappresenta la rilevanza dei vari tipi di sostegno sociale nelle diverse fasi evolutive dei giovani narratori.

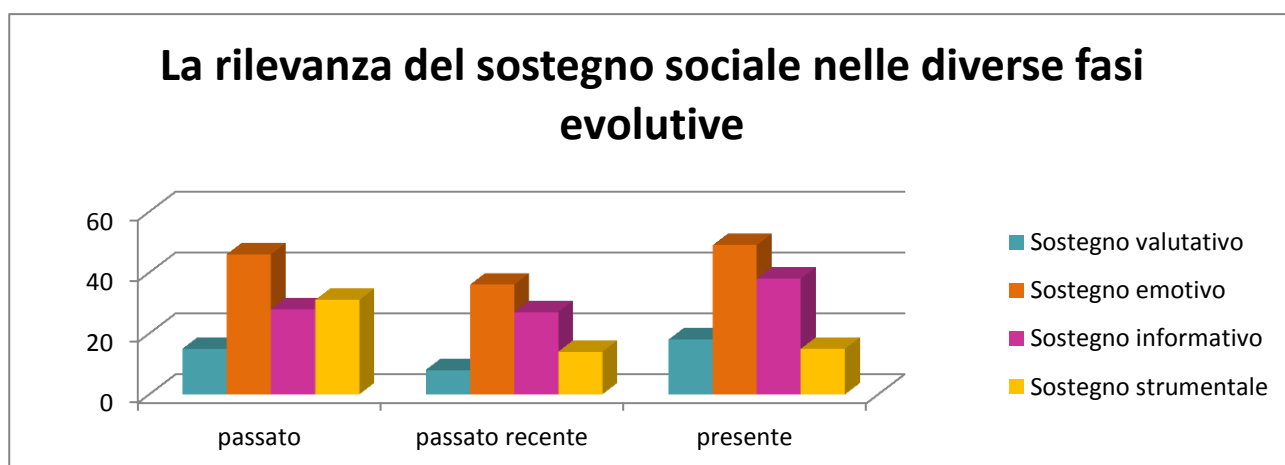


Fig. 47. Rilevanza dei vari tipi di sostegno sociale in passato, passato recente e presente.

I sostegni emotivo e valutativo hanno pressoché la stessa importanza sia nel passato sia nel presente dei ragazzi. I supporti dove è possibile riscontrare una maggiore discrepanza tra infanzia e

adolescenza sono, invece, quello informativo, decisamente più importante nel presente, e quello strumentale, che nel passato ha un peso addirittura doppio rispetto al presente. Può risultare utile, quindi, focalizzare l'attenzione su queste due forme di sostegno, declinandole nelle singole funzioni che le compongono.

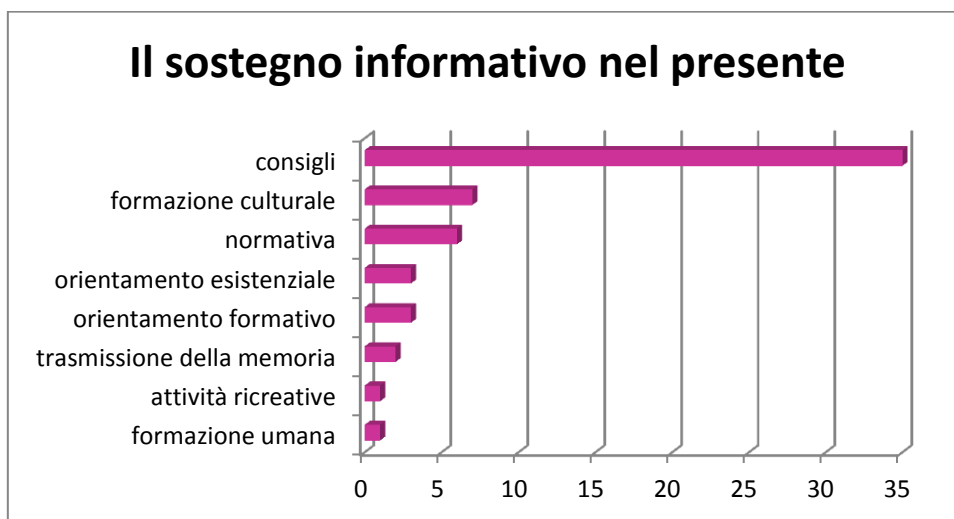


Fig. 48. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza nel presente.

Dal grafico (fig. 48) è possibile verificare un dato evidenziato in moltissime indagini empiriche sull'argomento<sup>91</sup>: in adolescenza sono i consigli dell'adulto a rivestire il ruolo preponderante in una relazione educativa. Seguono, con una ricorrenza molto inferiore, la formazione culturale dell'adulto, indipendentemente dal suo ruolo, e la funzione normativa, di cui i ragazzi mostrano di avere molto bisogno, come già visto precedentemente.

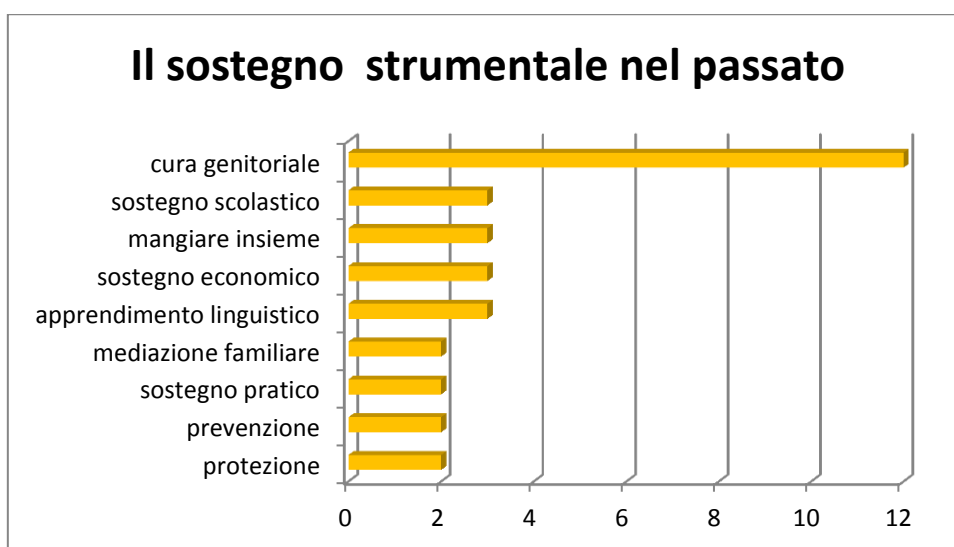


Fig. 49. Le funzioni del sostegno emotivo in ordine di rilevanza nel presente.

<sup>91</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 99.

Da bambini, invece, appaiono fondamentali le azioni che attengono alla cura genitoriale. Come è già stato più volte ricordato, è una peculiarità dei ragazzi di origine straniera quella di attribuire a figure esterne alla coppia genitoriale funzioni di accudimento che normalmente spetterebbero ai genitori, poiché in molti casi essi sono cresciuti nei primi anni di vita – e in qualche caso anche dopo – con nonni e zii, a volte addirittura con affidatari esterni al parentado.

“Mia mamma è andata via quando avevo due anni, è venuta qua in Italia e io sono rimasta fino ai cinque con mia nonna. Quindi son cresciuta con lei in quel periodo e poi, quando sono arrivata qui, anche lei è venuta con me qua in Italia. [...] Io ho continuato a stare con lei praticamente” (F, 18, Romania, 5).

All’interno della dimensione temporale passata, remota o recente, esiste un momento particolarmente delicato e pregnante che è quello dell’*arrivo nel Paese di accoglienza*. A questo proposito, mi è sembrato interessante rintracciare le forme di sostegno maggiormente utili ai ragazzi in questa fase, cercando di vedere con quali funzioni cooccorre il codice ‘Quando si svolge la relazione: arrivo in Italia’. Quanto emerge è riportato nel grafico sottostante (fig. 50).

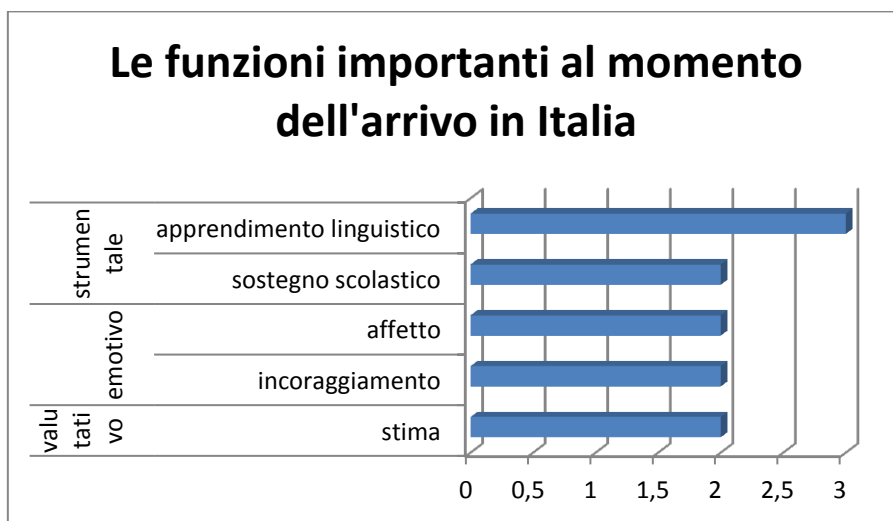


Fig. 50. Le funzioni in ordine di rilevanza al momento dell’arrivo in Italia.

Come confermano alcuni studi fondati sulle teorie dell’acculturazione (Birman, Morland, 2014, p. 359), anche nella mia ricerca compaiono, tra le funzioni più significative al momento della migrazione, l’apprendimento linguistico e il sostegno scolastico.

Risulta interessante notare, inoltre, che i ragazzi, nel ripensare al momento del loro arrivo in Italia, danno molto peso a funzioni afferenti al sostegno emotivo – come l’affetto e l’incoraggiamento – e valutativo – la stima – come se questi tipi di supporto li avessero sostenuti nella sfida che si accingevano ad intraprendere. In altre parole, mai come nella fase iniziale dell’ingresso nel nuovo

contesto, gli adolescenti hanno bisogno di essere incoraggiati, stimati ma soprattutto amati, per sentire che non sono soli nella sfida che li attende e, quindi, possono affrontarla con successo.

#### 4.1.2.3.2. *Diversi adulti, diversi tipi di sostegno sociale*

Allo stesso modo in cui la percezione di sostegno sociale varia con le caratteristiche dei ragazzi, essa si differenzia anche in base agli adulti. La letteratura sottolinea chiaramente il legame tra la percezione del supporto da parte degli adolescenti che lo ricevono e il *ruolo sociale* degli adulti che lo offrono. In particolare, da autorevoli ricerche empiriche sull'argomento<sup>92</sup>, risulta che gli insegnanti sarebbero importanti per i consigli e la funzione di guida cui assolverebbero mentre sarebbero pressoché irrilevanti in ambito emotivo; parenti e amici, invece, avrebbero una varietà di funzioni molto più ampia (Erickson, 2008, p. 7).

Alla luce di queste considerazioni, ho ritenuto opportuno incrociare i vari tipi di sostegno, prima a livello positivo (fig. 51) e poi negativo (fig. 52), con il ruolo sociale degli adulti significativi per gli adolescenti che hanno partecipato allo studio. A seguire, presento quanto emerso dai racconti dei ragazzi intervistati.

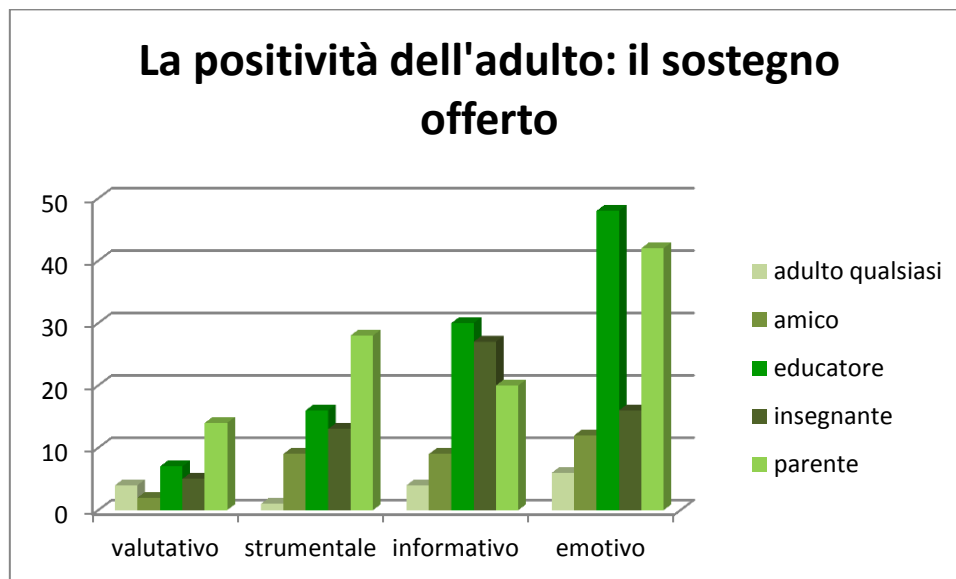


Fig. 51. Positività dei vari tipi di sostegno sociale disaggregata per ruolo sociale degli adulti.

Come risulta ben visibile dal grafico, ad offrire la maggior parte del sostegno di tipo strumentale e valutativo sono i parenti, che da soli vi provvedono per quasi la metà del totale. Oltre a conoscere le

<sup>92</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 99.

esigenze materiali dei ragazzi e a provvedervi, i familiari – più o meno vicini che siano – sanno farli sentire amati, considerati e stimati.

Ad assicurare il sostegno informativo sono principalmente educatori e insegnanti. Come affermato in letteratura, quest'ultima categoria sembrerebbe ricoprire essenzialmente tale ruolo (Scales, Gibbons, 1996, p. 375)<sup>93</sup>: evidentemente, i giovani in formazione preferiscono rivolgersi a persone cui riconoscono una solida professionalità educativa e un certo spessore culturale per avere consigli e una guida sicura.

L'ambito in cui le due categorie professionali si distanziano maggiormente è, invece, quello emotivo: mentre gli educatori fanno gran parte del lavoro, gli insegnanti vi contribuiscono in modo del tutto marginale, lasciando il posto ai parenti i quali, insieme agli educatori, rappresentano il secondo pilastro emotivo degli adolescenti.

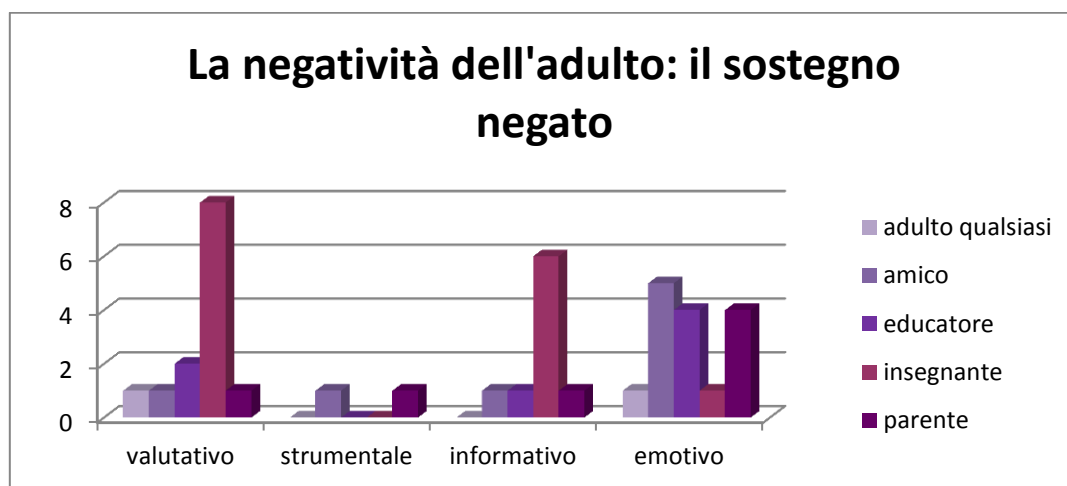


Fig. 52. Negatività dei vari tipi di sostegno sociale disaggregata per ruolo sociale degli adulti.

Guardando alle funzioni assenti della relazione, che ne esprimono la negatività (fig. 52), ci si rende conto che gli adulti citati nelle interviste sono più carenti negli stessi ambiti in cui hanno un ruolo più rilevante, evidentemente perché più ci si espone in un determinato ambito più si è soggetti all'errore. Degno di nota è anche il ruolo che gli insegnanti hanno nel sostegno valutativo: ciò che colpisce è il raffronto tra la loro preoccupante marginalità nel provvedere i ragazzi di stima (fig. 51) e l'altrettanto inquietante rilevanza nell'esprimere valutazioni negative (fig. 52).

Nei grafici che seguono sono rappresentate nel dettaglio le funzioni che i vari adulti assolvono o meno, associate al tipo di supporto cui afferiscono. Con l'aiuto del *software* Atlas.ti, ho calcolato le frequenze con cui le funzioni specifiche (effettive e assenti) relative a un determinato tipo di

<sup>93</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2, p. 119.

sostegno sono state attribuite a un certo ruolo sociale dell'adulto. Di seguito riporto quanto è emerso di interessante, sostegno per sostegno. Le funzioni assenti sono state riportate solo nel caso del supporto valutativo e informativo, in quanto negli altri le azioni negative ricorrevano in numero complessivamente irrilevante.

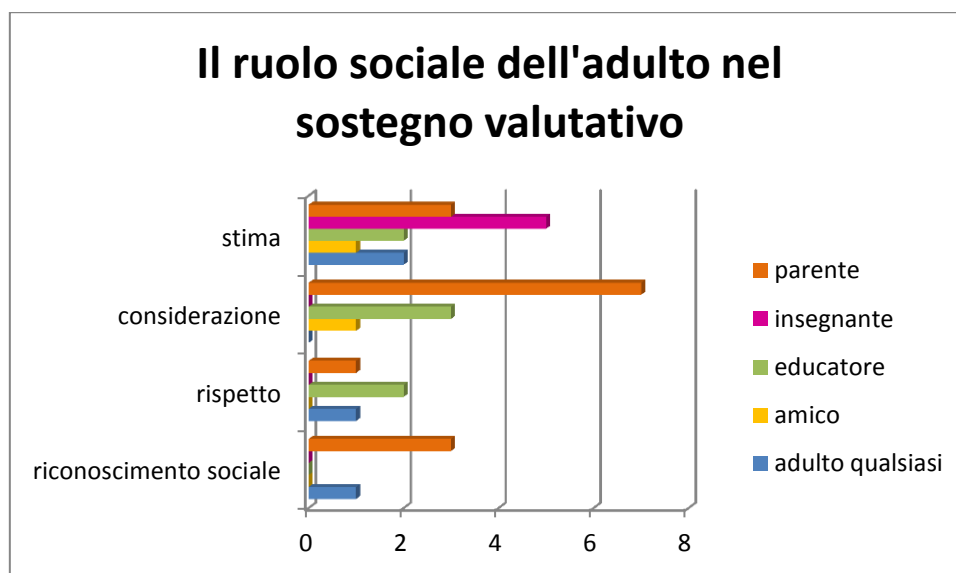


Fig. 53. Funzioni effettive relative al sostegno valutativo attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

Ho già evidenziato in precedenza come siano principalmente i *parenti* ad assicurare ai ragazzi la *considerazione* che cercano, mostrando loro sincero interesse e mettendoli al primo posto nella loro vita.

“[I nonni] mi portavano sempre con loro, ovunque, mi hanno sempre fatto sentire importante, non so neanche io perché ma lo fanno anche adesso. Magari ai figli dei loro figli dicono ‘Ciao, come stai? Tutto bene?’, invece a me fanno domande su domande, tipo ‘Scuola? Quando vieni a trovarci? Ci manchi!’ [...] Se vado a casa loro, in Albania, hanno solo foto mie. Adesso dico ‘Toglile, Dio Santo! Basta! Sono cresciuto!’. Però hanno sempre tutte le foto mie là. Poi si preoccupano un sacco, magari quando vado in Albania esco la sera e loro ‘E’ buio, attento!’” (M, 20, Albania, 5).

Altra funzione affidata quasi esclusivamente ai parenti è quella del *riconoscimento sociale*: in questo caso, gli adulti servono ad accrescere il prestigio degli adolescenti di fronte ai loro coetanei, con cui possono vantarsi, ad esempio, del loro *status* sociale e delle opportunità formative che essi procurano loro.

“In Bangladesh succede ancora che, se sei figlio o nipote di un insegnante o di un medico o di un imam, tutti ti rispettano. Anche quando andavo a giocare con gli altri ragazzi, non avevo bisogno di fare il bullo. Quando iniziava la partita, e arrivavo dieci o venti minuti dopo, mi sedevo, e venivano loro da me ‘Dai, dai! Vieni a giocare!’. Se al posto mio fosse andata un'altra persona, non le avrebbero dato quella possibilità” (M, 18, Bangladesh, 15).

Degno di nota è anche il ruolo degli *insegnanti*. Se la situazione è rincuorante riguardo ai comportamenti positivi che procurano stima ai ragazzi, è invece preoccupante che *rispetto e considerazione* abbiano frequenza nulla. Si potrebbe pensare, di fronte a questo dato, che i professori comunichino al ragazzo il proprio valore esclusivamente a livello scolastico ma non li apprezzino in quanto persone come, invece, dimostrano di fare i parenti.

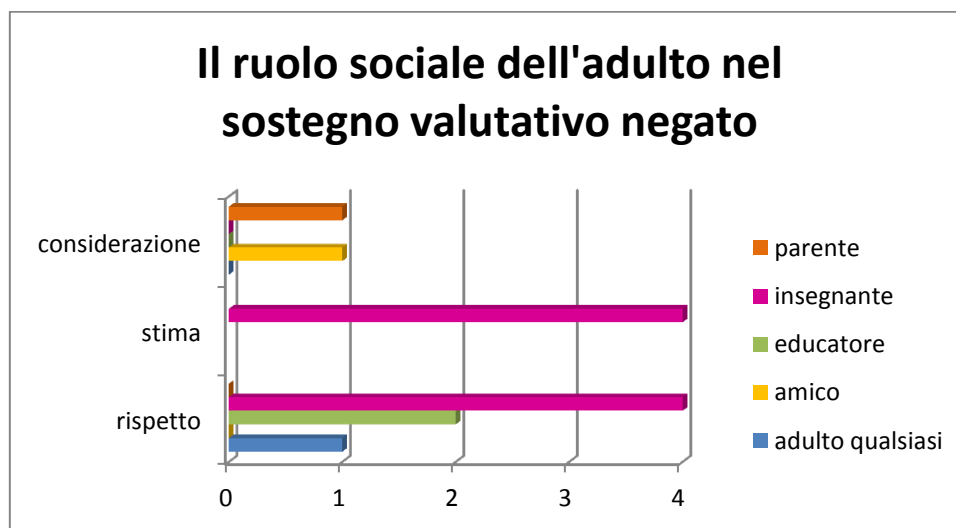


Fig. 54. Funzioni assenti relative al sostegno valutativo attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

Inoltre, balza subito all’occhio il primato che tale categoria professionale vanta *negativamente* in ambito *valutativo*: ai professori va attribuita la totalità dei comportamenti contrari alla stima e oltre la metà delle azioni che non promuovono il rispetto. In sostanza, non solo gli insegnanti non hanno un gran ruolo positivo, ma assumono anche un ruolo fortemente negativo.

“Le canzoni che piacciono a noi lei [professoressa] dice che sono rumori. Per lei Adèle e cose così sono le persone che sanno cantare, ma anch’io potrei dire che Adèle fa rumore e basta [...] quando la mia amica fa ‘Sa che anche NP sa cantare?’, lei fa ‘Ma cosa saprà fare NP?’” (F, 17, Togo, 3).

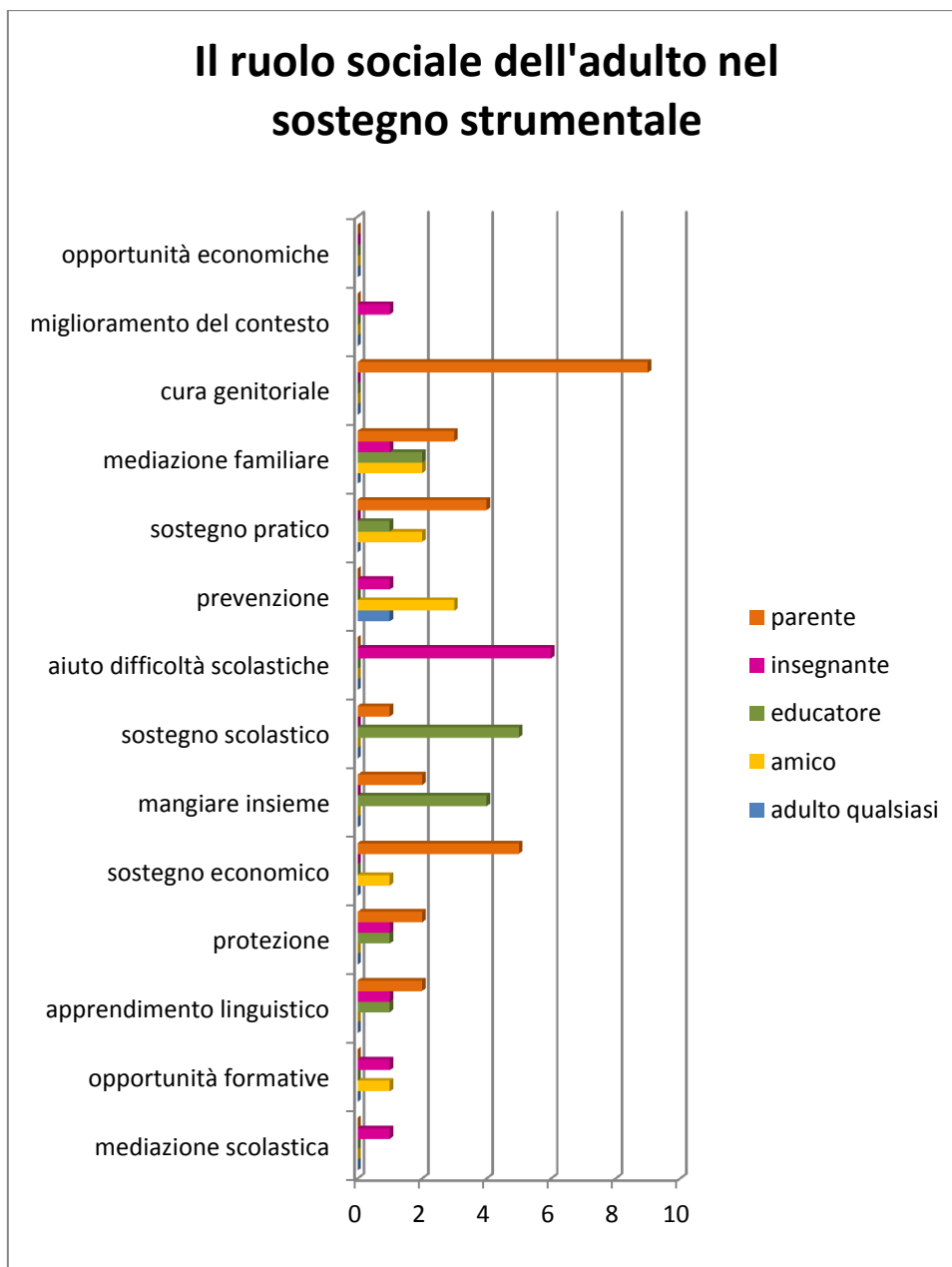


Fig. 55. Funzioni effettive relative al sostegno strumentale attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

Anche nel supporto strumentale offerto ai ragazzi sono i *parenti* a fare la parte del leone: essi, infatti, assicurano la maggior parte del sostegno *pratico ed economico* considerato dai ragazzi.

“Mi portavano fuori, in giro, quando dovevo comprare qualcosa. Quando andavo da loro dicevo ‘Devo andare a comprare questa cosa però non so come si chiama’ così, dopo un po’, loro già sapevano che dovevano fare qualcosa e quando mi presentavo alla porta erano ‘E’ arrivata, andiamo! Dobbiamo andare al supermercato!’. Mi aiutavano in tutto” (F, 16, Moldavia, 9).

Particolarmente apprezzato è l'aiuto che i parenti rimasti al Paese d'origine possono fornire in termini di aggancio con la terra d'origine, fungendo da riferimento logistico che, ad esempio, può essere di supporto nel disbrigo di pratiche burocratiche.

“Si assume tante responsabilità, abita in Marocco e fa tante cose che dovremmo fare noi, tipo per i documenti, ste cose qua, ogni volta va lei. Oppure quest'anno mia sorella è stata sette mesi da lei” (*M, 19, Marocco, 8*).

In linea con quanto riportato da diversi studi americani – i quali rilevano l'importanza dei membri della famiglia rispetto alla riuscita scolastica dei ragazzi (Birman, Morland, 2014, p. 360) – è il fatto che i parenti vengano ricordati per il supporto che forniscono nell'*apprendimento della lingua*, il che è indizio di come la famiglia migrante promuova attivamente il benessere di tutti i suoi membri, adoperandosi con ogni mezzo per favorire l'integrazione dei più giovani, specialmente se neoarrivati.

“[Mio zio] conosceva abbastanza bene l'italiano, era qui da poco ma lo conosceva bene. E mi aiutava in tutto perché io non sapevo niente, a malapena sapevo scrivere la A, la B, la C, ste cose qua” (*M, 19, Marocco, 8*).

A tal proposito, emerge che ai parenti – specialmente ai nonni – spetta per intero l'*accudimento* e la cura dei ragazzi qualora essa non venga garantita dai genitori. Come ho già ripetuto più volte, molti trascorrono la loro infanzia insieme a parenti che si occupano di loro sotto ogni punto di vista.

“Alla fine sono solo i miei nonni che si sono interessati a me! Erano loro che facevano tutto: scuola, vestiti, tutto” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“[I nonni] mi hanno cresciuto, in poche parole. I miei non ci sono stati, c'erano loro” (*M, 20, Albania, 5*).

Non mancano nemmeno le situazioni di coabitazione tra il ragazzo, i genitori e un parente che viene identificato come *caregiver* al posto del genitore biologico. Non sono rari, infatti, i casi di genitori che fanno seguire al ricongiungimento con i figli l'arrivo dei nonni o di altre figure che possano aiutarli nella gestione domestica e familiare. In tale situazione non è inusuale che si inneschino dinamiche genitore-figlio tra fratelli o tra nonni e nipoti, pure in presenza dei genitori naturali: questo accade a volte perché il padre o la madre sono troppo impegnati negli studi o nel lavoro, altre volte a causa di incompatibilità caratteriali o situazioni di incuria che inducono l'adolescente a rivolgersi ad altri per essere sostenuto nella propria crescita.

“Quand’ero piccola sinceramente i miei genitori non erano molto presenti, perché mia mamma andava all’università, e mio papà andava sempre al lavoro e stava finendo medicina all’università. Quindi era sempre NAP [fratello] che faceva tutto, che ci portava le caramelle, queste cose qua. Era come un papà, quindi è una persona molto importante” (*M, 15, genitori camerunensi*).

Nell’ambito del sostegno strumentale, gli *amici* vengono finalmente ad avere un ruolo importante: sia che fungano da esempi positivi sia che si rivelino modelli negativi, gli amici più grandi aiutano i ragazzi a tenersi fuori dai guai, mostrando loro le conseguenze di eventuali deragliamenti esistenziali.

“Non è che c’era bella gente. C’erano i grandi che facevano e io ero uno che imparava dai loro errori. Adesso sono tutti in carcere e a quel tempo facevano cose brutte, fumavano, si drogavano. E io imparavo dai grandi, perché ‘Ho due strade, o la loro o un’altra!’. E non mi sono fatto influenzare, perché alla fine arrivi una certa età, e non è che puoi fare sempre le stesse cagate!” (*M, 22, Marocco, 11*).

Anche gli *educatori* hanno un ruolo di tutto rispetto quando si parla di supporto strumentale. Se non stupisce che i ragazzientino su di loro per il *sostegno scolastico* – che è una delle principali funzioni che vengono assicurate negli ambienti dove gli educatori in questione lavorano – è abbastanza curioso notare che essi assolvano anche la funzione del *‘mangiare insieme’*. Evidentemente è molto alto il valore simbolico che ragazzi e adulti attribuiscono al consumare cibo insieme, sia come momento di aggregazione sia come gesto di accudimento: il fatto che questo rito sia associato più frequentemente agli educatori che ai parenti, potrebbe voler dire che, se fatto da una persona esterna alla famiglia, esso diventa in misura ancora maggiore segno di interesse e cura.

“[Il *mister*] in estate ci portava quasi ogni mattina, quando facevamo allenamento, le angurie, e mangiavamo là, poi facevamo un altro allenamento di pomeriggio. Con lui è stato un periodo più socievole, diciamo. Eravamo tutta la squadra, e stavamo là insieme, era bello” (*M, 17, Marocco, 5*).

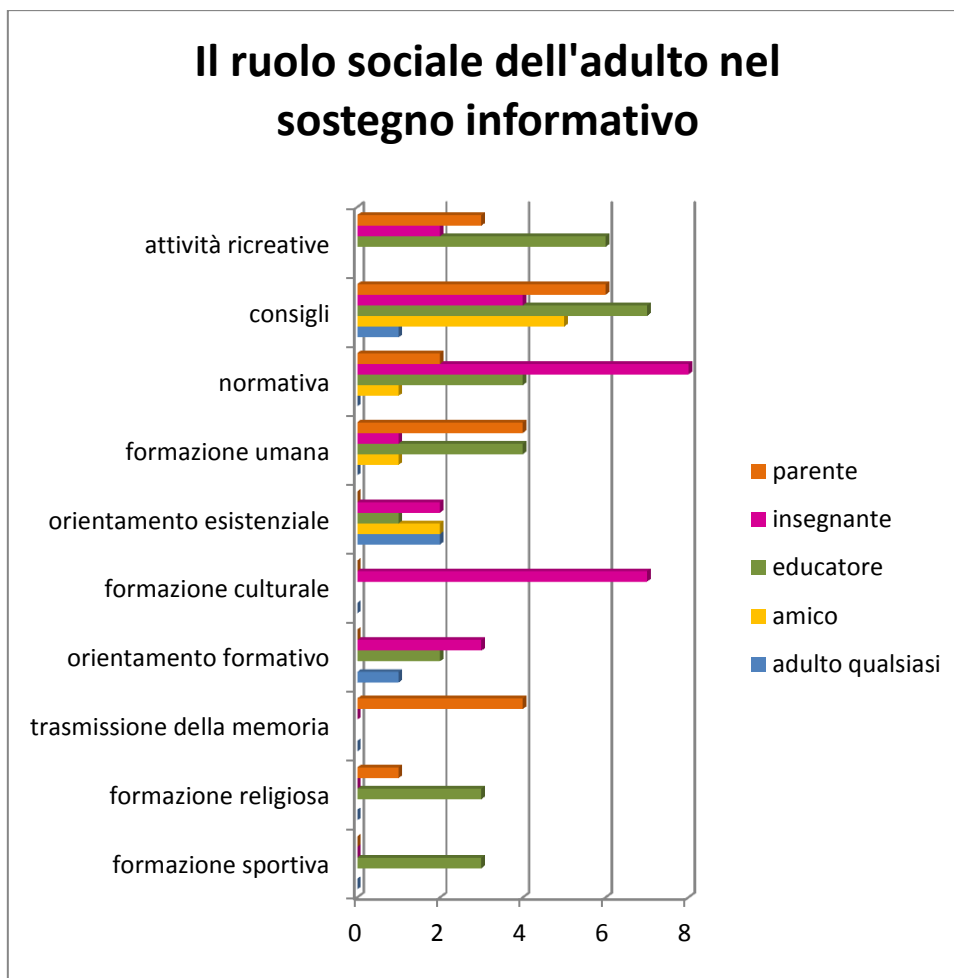


Fig. 56. Funzioni effettive relative al sostegno informativo attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

Come già evidenziato in precedenza, sono insegnanti ed *educatori* a spartirsi l'onere del supporto informativo. Andando più nello specifico, si nota che gli educatori sono apprezzati innanzitutto per le *attività ricreative* che propongono: esperienze diverse – anche semplici giochi – hanno un ruolo decisivo nella formazione di ragazzi dagli orizzonti ampi e aperti al nuovo.

“Lei [la maestra] ci seguiva soprattutto nella parte del gioco: ci ha fatto conoscere nuovi giochi – non sempre calcio, pallavolo, basket, quelle cose basilari – come il peschereccio, lo scalpo, fazzoletto, rubabandiera, pallamano, sì insomma, quelli. E dunque è un po' grazie a lei se sono così ora! La parte un po' infantile di me!” (*M, 14, genitori béninesi*).

In tali esperienze, gli educatori mostrano di saper sfruttare a livello educativo tutti gli elementi che in esse sono presenti (Bertolini, 1988, p. 258): anche un apparentemente banale gioco di squadra può rivelarsi una tappa fondamentale nel percorso di crescita dell'adolescente.

“[L’educatore CAT] mi faceva giocare nei giochi di squadra a pallavolo. Io non volevo fare un gioco di squadra, io odio fare qualcosa in squadra, poi dovevo dare fiducia a qualcuno quindi perché? E lui mi diceva ‘Devi, devi anche se non ha senso, è solo uno stupido gioco, devi dare fiducia! Quando passi la palla, devi fidarti di questo, che poi prenderà la palla’. Mi insegnava in modo contorto a capire qualcosa” (F, 16, *Moldavia*, 9).

Inoltre, gli educatori sono investiti – insieme a parenti e amici – di una funzione che, anche in letteratura, risulta essere essenziale per i ragazzi di questa età: i *consigli*. Percependoli come figure a metà tra i pari e i genitori, gli adolescenti si rivolgono agli educatori per confidarsi liberamente e chiedere suggerimenti su questioni pratiche.

“Essendo non tanto vecchia, [l’educatrice CAT] era più vicina alla mia situazione, ma essendo anche più grande, ha saputo consigliarmi delle cose” (F, 18, *Romania*, 5).

A tal proposito, è interessante notare come, anche in presenza di lunghe distanze, i *parenti* mantengano inalterata la volontà di rimanere al fianco degli adolescenti attraverso conversazioni telefoniche in cui, elargendo consigli fidati, trasmettono valori preziosi per la loro crescita.

“Anche quando lo sento al telefono, il nonno mi parla e mi dà degli insegnamenti, dei consigli che seguo” (M, 14, *genitori béninesi*).

Inoltre, sono gli educatori – termine in cui faccio rientrare gli educatori CAT ma anche gli allenatori e i religiosi –, ad avere in carico la *formazione sportiva* dei ragazzi, quella *religiosa* e, spartita in egual misura coi parenti, la *formazione umana*. È interessante vedere come i ragazzi rintraccino la continuità tra le formazioni settoriali che ricevono, facendole confluire insieme nella propria crescita integrale.

“Mio nonno non era solo insegnante, faceva di tutto, vedeva le persone come vivevano e mi ha sempre detto ‘Se hai centomila lauree ma sei un bastardo, nessuno ti sputerà neanche in faccia! Se non hai neanche una laurea ma sei bravo, educato, saluti, vedi che tutte le persone, anche se non sai niente, verranno sicuramente da te’ ” (M, 18, *Bangladesh*, 15).

“Alla fine loro [i *mister*] ti dicono ‘Questa roba è sul calcio ma può essere anche sulla vita’. Quindi sono state persone importanti, perché alla fine mi hanno dato insegnamenti sul calcio ma anche sulla vita” (M, 17, *Marocco*, 7).

Ai *parenti*, invece, spetta interamente il compito della *trasmissione della memoria*. Se, nella maggior parte dei casi, ricordare quanto si è vissuto insieme serve a rafforzare l'identità personale e a mantenere vivo l'affetto del legame parentale, altre volte può rivelarsi un mezzo prezioso per fare verità sulla propria storia familiare e ridimensionare i genitori.

“La cosa bella è che [mio nonno] mi diceva gli aspetti negativi di mia madre! E siccome mia madre l'ho sempre pensata ‘la perfettina’, lui mi diceva ‘Ma sai che quando tua madre era piccola era tremenda?’. Allora mi facevo quattro risate” (*M, 14, genitori béninesi*).

In quanto strumento identitario, la memoria risulta fondamentale per i ragazzi di origine straniera: i parenti – in modo particolare i nonni – rappresentano, nella maggior parte dei casi, l'unico aggancio con la cultura del Paese d'origine e le sue tradizioni.

“I nonni li uso per raccontarmi storie dal punto di vista culturale” (*F, 18, Romania, 5*).

Gli *insegnanti* hanno un ruolo decisivo nell'educazione al rispetto delle *norme* sociali, che gli adolescenti sembrano considerare molto più importanti di quanto si creda. Il richiamo alle regole viene apprezzato e interiorizzato in particolare quando viene fatto con toni pacati ed è accompagnato da una motivazione: solo così, esso perde quel sapore fastidioso che incoraggia alla ribellione per assumere, invece, una connotazione benevolmente educativa.

“Quando parliamo in classe durante la sua ora ‘Dai ragazzi, state zitti se no non riuscite a capire!’. Cioè, lei dice cosa succede se non stiamo zitti! Alcuni professori non fanno quel discorso, invece serve” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Se poi ci si riferisce al contesto scolastico del Paese d'origine, vediamo che le ingerenze degli insegnanti nella vita privata sono ben accette, purché avvengano al fine di promuovere il benessere del ragazzo.

“Una volta questo prof mi ha beccato in un biliardo, che per loro è posto dei drogati, ecco. Lui è passato per di là, mi ha visto e non mi ha detto niente. Sono ritornato il giorno dopo a scuola, mi ha portato fuori e mi ha iniziato a bastonare, ma mi ha spiegato il motivo. Secondo me ha fatto anche bene perché ero piccolo, mi è piaciuto il gesto perché mi fa ‘Tu sei un bravo ragazzo, non devi frequentare certi posti’” (*M, 17, Marocco, 7*).

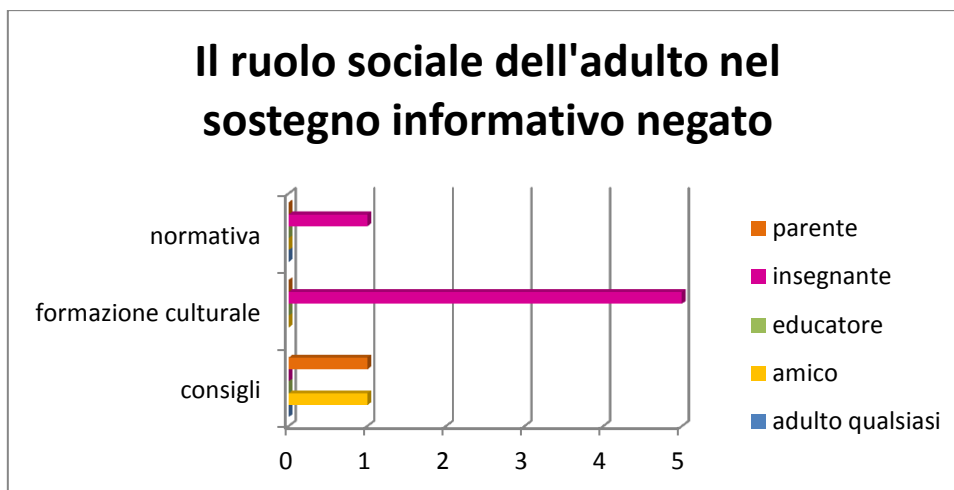


Fig. 57. Funzioni assenti relative al sostegno informativo attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

È ai professori che i ragazzi affidano per intero la propria *formazione culturale*. Ancor più interessante del dato positivo, è la frequenza con cui parlano di insegnanti che, con la loro incompetenza, non garantiscono loro un'adeguata istruzione: indice, questo, di una forte aspettativa formativa che viene tradita proprio da chi sarebbe preposto a soddisfarla.

“E’ un po’ insignificante, a mio parere, nel senso che si aspetta che noi sappiamo tutto per principio. E noi non sappiamo niente invece, quindi non ci aiuta” (F, 18, Romania, 12).

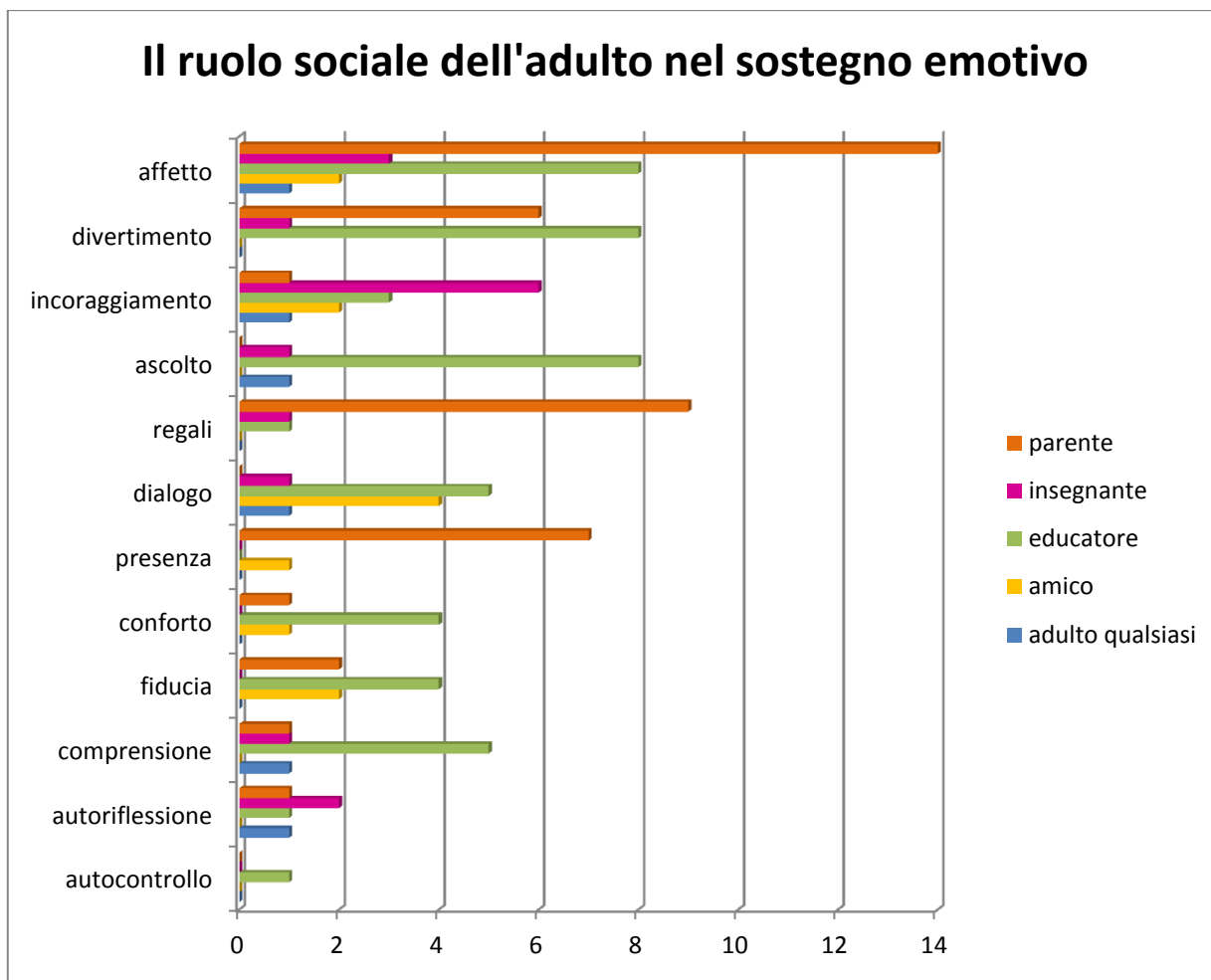


Fig. 58. Funzioni effettive relative al sostegno emotivo attribuite ai ruoli sociali degli adulti.

Il sostegno emotivo viene assicurato principalmente da educatori e parenti. Gli *educatori* sono le persone che, più di tutte, offrono *ascolto*, *comprensione*, *fiducia* e *conforto*.

“Quando qualcuno si trova in difficoltà, lui lo aiuta: dopo l’allenamento, ci parla e parlando risolve tutto. Nel senso, se a qualcuno non sta bene qualcosa o non si sente a suo agio, il *mister* cerca proprio di metterlo a suo agio e di fargli capire che non è così” (*M, 17, genitori marocchini*).

“Quando parlo, si vede che [educatrice CAT] ha voglia di sentire quello che dico, e che non pensa ‘Quando finisci di parlare?’ e robe varie” (*M, 18, Tunisia, 3*).

Guardando il grafico (fig. 58), si ha ancora una volta conferma del ruolo intermedio tra amici e genitori che gli educatori ricoprono. Insieme agli amici, in particolare, gli educatori assicurano ai ragazzi la disponibilità al *dialogo*, funzione che gli adolescenti non trovano in nessuno dei loro parenti.

“Con loro [educatori CAT] si poteva parlare di qualsiasi cosa” (M, 18, Tunisia, 3).

Con i parenti, invece, gli educatori condividono la capacità di far divertire i ragazzi, il più delle volte con il loro modo di essere e con *attività ricreative* molto semplici organizzate *ad hoc*.

“[Gli educatori CAT] erano le persone con cui facevo più cose e mi divertivo di più” (M, 17, Marocco, 5)

“[Mia cugina] è arrivata e mi ha fatto passare una delle giornate più belle della mia vita. Mi hanno portato nella capitale allo zoo” (F, 16, Moldavia, 9)

Il legame che si instaura con gli educatori appare fortemente caratterizzato da *affetto*, calore e prossimità.

“È stato bello che abbia fatto una cosa di sua spontanea volontà, e poi ci teneva a me!” (F, 16, Bangladesh, 11).

“Il giorno che ho capito che il doposcuola avrebbe chiuso e lei sarebbe andata via, all’inizio pensavo che fosse uno scherzo ma poi, l’ultimo giorno, quando ho dovuto salutarla, mi sono messo a piangere!” (M, 18, Bangladesh, 15).

Tuttavia, l’*affetto* rimane peculiarità dei *parenti*, come già visto sopra. Questo amore si concretizza innanzitutto come presenza, intesa come vicinanza fisica ed emotiva, che riesce a trasmettere il bene da cui scaturisce anche quando la salute dell’adulto è gravemente compromessa.

“Nell’ultimo anno [la nonna] aveva dei comportamenti strani, non ragionava più perché il cervello le funzionava a metà e non mi capiva più bene, ma comunque mi stava sempre vicino” (F, 16, Romania, 10).

Proprio in quanto manifestazioni di affetto, i ragazzi danno notevole importanza ai *regali*, intesi non tanto come forma di sostegno economico ma piuttosto come piccole attenzioni. Un significato particolare assumono i doni che i parenti lontani inviano ai ragazzi dal Paese d’origine: sono suoni, sapori, profumi che – soprattutto nel caso dei ragazzi giunti in Italia da grandi – mantengono il legame con la terra in cui hanno vissuto la loro infanzia.

“Anche adesso che i miei nonni telefonano a mia mamma, se qualcuno deve venire in Italia dal mio paese, fanno ‘La N. vuole qualcosa da mangiare, quei dolcetti?’. Io ‘Sì sì!!!’” (F, 16, Bangladesh, 11).

Degli *insegnanti* colpisce il ruolo marginale che rivestono per i ragazzi dal punto di vista affettivo: sicuramente, ciò è legato anche al contesto formale in cui la loro relazione con gli adolescenti si sviluppa. Eppure, in questa generale carenza di sostegno emotivo, gli insegnanti risultano persone estremamente *incoraggianti*, se non altro nella quotidianità della vita scolastica.

“La prof mi ha detto ‘Dai, scrivi!’, me l’ha detto con bontà, mi ha detto ‘Dai, scrivi! Che non verrai rimandato nella mia materia, non ti voglio rimandare! Scrivi, così nella prossima verifica vai bene!’ e da là ho scritto. Cioè, mi ha dato un po' di speranza, mi ha fatto vedere che ce la posso fare” (*M, 19, Marocco, 8*).

#### *4.1.2.3.3. Il ruolo funzionale degli adulti significativi*

Nel secondo capitolo ho già esposto che cosa si intende per ruolo funzionale dell’adulto nella relazione<sup>94</sup>. In fase di codifica, ho registrato le dichiarazioni fatte dai ragazzi a tal proposito con la dicitura ‘funzione della relazione: ruolo attribuito’ quando si parla del ruolo dell’adulto (es. “è come un padre”) oppure ‘funzione della relazione: ruolo autoattribuito’ quando gli adolescenti descrivono se stessi nella relazione (es. “sono come un figlio per lui”). Successivamente, ho creato delle famiglie che riuniscono codici speculari: ad esempio, ‘funzione della relazione: ruolo attribuito: genitore’ e ‘funzione della relazione: ruolo autoattribuito: figlio’ sono state riunite nella famiglia ‘funzione della relazione: ruolo attribuito: genitore’.

Nello schema sottostante ho cercato di rappresentare i diversi ruoli che i ragazzi attribuiscono ai loro adulti di riferimento, a livello sia reale che ideale; la grandezza dei cerchi è direttamente proporzionale alle relative frequenze con cui i ruoli vengono menzionati nelle interviste.

---

<sup>94</sup> Cfr. paragrafo 2.4.2, p. 92

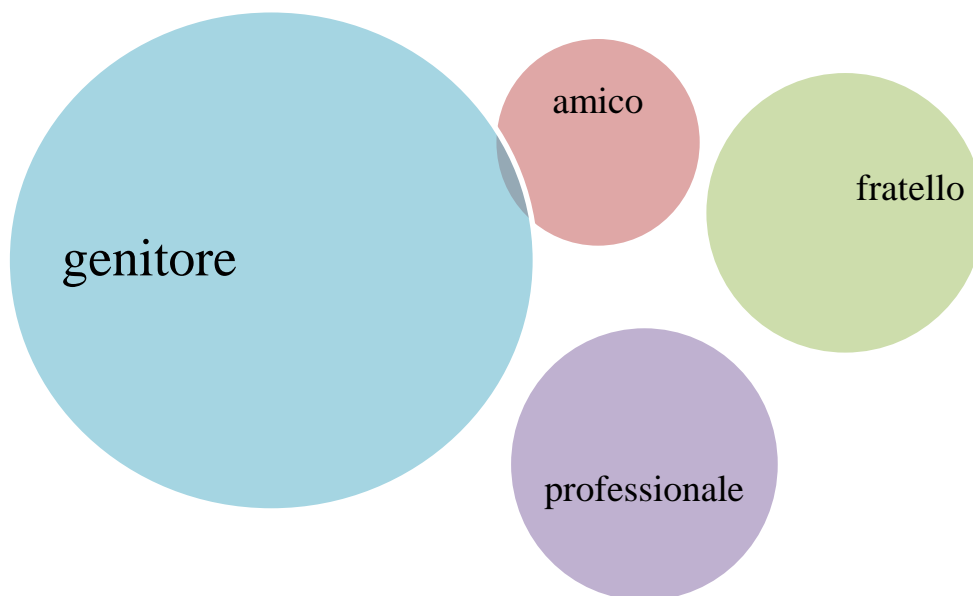


Fig. 59. I ruoli funzionali individuati dai ragazzi negli adulti.

*Il genitore.* Come è possibile cogliere dal grafico (fig. 59), il ruolo genitoriale è nettamente preponderante su tutti gli altri. Gli stralci selezionati a questo proposito si riferiscono per metà al passato dei ragazzi e per metà al loro presente. Quando è legato all'infanzia, esso viene associato all'accudimento, con gli aspetti di divertimento ma anche di normatività che esso comporta.

“Mi portava sempre con lui, come se fossi suo figlio” (*M, 20, Albania, 5*).

“Ero sempre a casa dei miei zii, che quindi hanno fatto anche la parte dei miei genitori, per un po'. Mi trattavano come se fossi loro figlio. Erano buoni e a volte, quando facevo qualcosa che non andava bene, si comportavano da genitori normali, cioè mi richiamavano sulle cose che non andavano bene” (*M, 17, Marocco, 7*).

Quando, invece, i ruoli genitoriali vengono individuati nel presente o nel passato recente dei ragazzi, l'accento cade sugli aspetti di dialogo, ascolto e confidenza, da una parte; sulle funzioni di guida, consigli e suggerimenti, dall'altra. Sono soprattutto amici di famiglia a rivestire questo ruolo, con il supporto di educatori e insegnanti.

“Per me, [amico di famiglia] è una persona molto importante a livello confidenziale, come un secondo padre” (*M, 21 genitori senegalesi*).

“Quando avevo dei problemi, parlavo con lei [professoressa] e mi dava dei suggerimenti, come se fosse un'altra madre!” (M, 18, Bangladesh, 15).

*L'amico.* I ragazzi intervistati individuano pochi ruoli amicali nelle loro relazioni. Sono legami stretti, intimi, che magari nascono da un contesto formale o non formale ma poi assumono altri profili, associati ad un affetto e ad una confidenza particolari. A livello ideale, l'elargizione di suggerimenti, associata ai ruoli genitoriali, va a connotare anche i ruoli amicali.

“[Con la] mia professoressa di italiano delle medie, all'inizio avevamo un rapporto tipo alunno e studente. Dopo, passato un po' di tempo, abbiamo cominciato ad avere un rapporto più stretto, come amici” (M, 20, genitori togolesi).

“Mi deve dare sempre dei suggerimenti, dei consigli da amico, padre, quello che vuoi” (M, 18, Bangladesh, 15).

*Il fratello.* Il già menzionato ‘codice del fratello maggiore’<sup>95</sup> è rintracciabile anche nei racconti dei partecipanti a questo studio. Quanto emerge rispetto a questo argomento appare in linea con le differenze di genere di cui ho già parlato. I ragazzi, infatti, sostengono di considerare come fratelli gli adulti da cui si sentono considerati e sostenuti, sia a livello pratico che a livello emotivo.

“C'è mio zio che, anche lui, è come un fratello. Mi dice sempre cosa devo fare, qual è la cosa giusta e qual è la cosa sbagliata. E mi aiuta in certe cose. [...] è sempre buono con me! Anche parlando, mi dà sempre ragione” (M, 19, Marocco, 8).

Le ragazze, invece, parlano dei loro riferimenti come fossero sorelle e le associano ad esperienze di comprensione, ascolto e consigli. In linea con le ricerche di settore, queste figure sono ritenute importanti in special modo da quegli adolescenti che, sia davanti agli adulti sia di fronte ai pari, mascherano la loro vera identità per paura di non corrispondere alle loro aspettative.

“Le mie amiche non è che sanno capirmi, cioè, io non è che dico tutto di me perché mi sembra esagerato e non ha tanto senso perché comunque loro sono peggio di me. Quindi vorrei una persona cui poter raccontare tutto, con cui fare cose insieme, che mi sappia aiutare, come una sorella maggiore. [...] Di solito io non mi avvicino agli adulti e sinceramente, se mi sono avvicinata, ho fatto finta di essere quello che non sono” (F, 16, Bangladesh, 11).

---

<sup>95</sup> Cfr. paragrafo 2.4.2, p. 102.

*Il professionista.* Accanto ai ruoli genitoriale, amicale e fraterno, i ragazzi intervistati menzionano la veste professionale in cui i loro adulti significativi si fanno incontrare. È molto significativo che gli adolescenti vedano la professionalità non come garanzia di qualità della relazione bensì come fattore che inficia, da una parte, l'autenticità dell'adulto, dall'altra, la passione con cui egli si dedica loro.

“Ora, che sono un po' più cresciuto, capisco che era anche il loro lavoro. Erano due animatori, dunque un po' dovevano fare questo ruolo, era un po' una maschera, magari loro non erano così ma dovevano mostrarsi in un altro modo!” (*M, 14, genitori béninesi*).

“I prof sono a scuola per insegnarci, è il loro lavoro quindi vengono pagati e fan quel cavolo che vogliono fare” (*M, 15, genitori camerunensi*).

A conferma di questo, si nota che i ragazzi colgono un valore aggiunto nell'educatore che interpreta il proprio ruolo in maniera dinamica, non esitando ad oltrepassare il confine strettamente lavorativo di fronte al loro bisogno concreto: l'educatore che, quando si tratta di aiutare l'adolescente, va oltre il proprio ruolo professionale, arrivando perfino a trasgredire le regole cui dovrebbe attenersi, gli dimostra il suo interesse più sincero e una considerazione che non lo lascia indifferente.

“Quando finiva il doposcuola, se i nostri genitori non c'erano, ci accompagnava lui a casa, anche in macchina certe volte, anche se non avrebbe potuto perché avrebbe dovuto mantenere un rapporto tra insegnante e alunno” (*M, 14, genitori béninesi*).

#### **4.1.2.4. Dove: i contesti spaziali**

Con il precodice 'dove si svolge la relazione' sono stati codificati i segmenti di intervista che parlano dei contesti spaziali in cui si svolgono e delle modalità con cui si attuano le relazioni in questione. Dopo la codifica, che riguarda i luoghi specifici in cui adulti e ragazzi si incontrano o le modalità con cui si frequentano, le etichette ottenute sono state riunite in famiglie tenendo conto di quanto suggerito dalla letteratura<sup>96</sup>, che distingue tra contesti formali, non formali e informali.

Nei grafici a seguire sono riportate le frequenze con cui nelle interviste vengono nominati i contesti formali, non formali e informali (fig. 60) e i contesti specifici individuati dai narratori, definiti con il nome con cui sono stati codificati nel *software* (fig. 61).

---

<sup>96</sup> Cfr. paragrafo 2.5, pp. 102-140.



Fig. 60. Rilevanza dei contesti formale, non formale e informale nei racconti dei ragazzi.

Ponendo attenzione alle dimensioni delle celle della figura 60, che mirano a rappresentare la rilevanza dei contesti nominati nelle narrazioni – il luogo rappresentato dalla cella più grande è quello che viene menzionato più volte e, quindi, il maggiormente frequentato –, si intuisce che le relazioni significative per gli adolescenti ascoltati si sviluppano soprattutto in spazi informali, seguiti dal contesto formale e da quello non formale. Questo dato va a confermare quanto rilevato da moltissimi studi a proposito della tendenza dei figli degli immigrati a prediligere forme di aggregazione spontanea nei parchi, nelle piazze e nei campetti a causa del minor benessere economico che, tendenzialmente, caratterizza le loro famiglie e, quindi, li esclude dalle proposte ricreative organizzate cui, invece, aderiscono in massa gli autoctoni<sup>97</sup>.

Appare interessante che il contesto formale, ovvero la scuola, sia scenario di così tante relazioni significative per gli adolescenti intervistati; ciò, tuttavia, appare in linea con quanto emerso a proposito del ruolo sociale degli adulti di riferimento per i soggetti di questa ricerca, che vede negli insegnanti la categoria più citata, nel bene e nel male<sup>98</sup>.

<sup>97</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.4, p. 140.

<sup>98</sup> Cfr. paragrafo 4.1.2.1.1, p. 190.

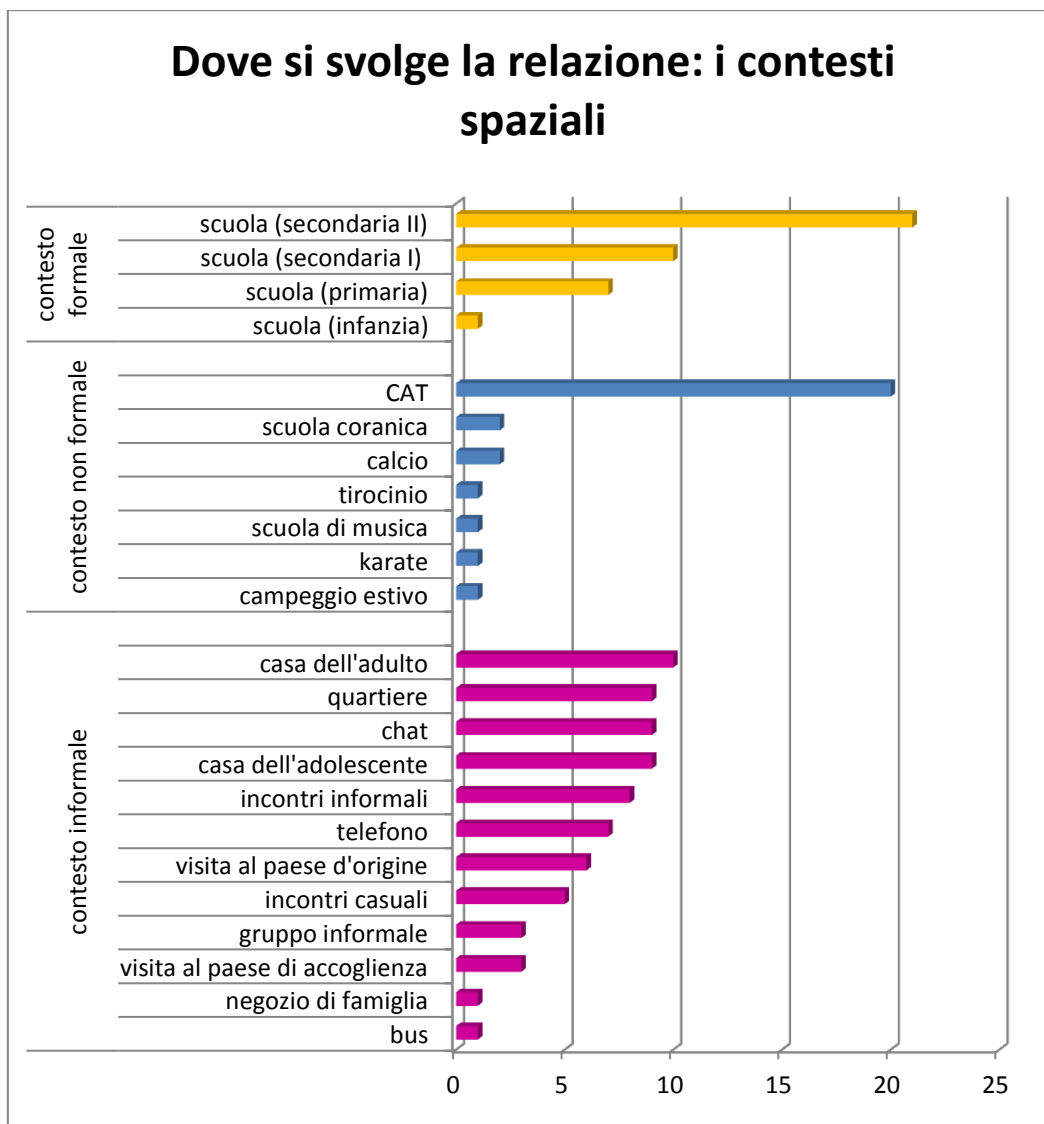


Fig. 61. Distribuzione dei contesti relazionali individuati dagli adolescenti.

La stragrande maggioranza delle relazioni si riferisce al contesto di vita attuale: solo un settimo delle relazioni nominate come rilevanti dai ragazzi intervistati hanno come sfondo il Paese d'origine. È sicuramente da considerare che la metà dei testimoni è arrivata in Italia entro i cinque anni e, di conseguenza, tende a collocare i legami importanti nella terra di residenza attuale piuttosto che in quella di nascita. Pertanto, le relazioni significative collocate nel luogo in cui si è nati restano la minoranza: esse si riferiscono principalmente alla *casa dei nonni o degli zii*, con cui i ragazzi giunti in Italia in età scolare sono cresciuti, e alla *scuola* che hanno frequentato prima della migrazione.

“Quando ero in Bangladesh stavo coi genitori della mia mamma, avevamo una casa enorme dove vivevano i miei zii quando non erano ancora sposati” (F, 16, Bangladesh, 11).

“Prima di entrare all'asilo, a cinque anni, andavo in una scuola in moschea [...] Sono persone che ti porti per tutta la tua vita quindi alla fine sono facce che non si dimenticano. E poi, essendo in Marocco, se non volevi imparare te le prendevi anche, quindi ti lasciavano ancora più il segno, te li ricordavi ancora di più” (*M, 17, Marocco, 7*).

Nonostante siano numericamente poco rilevanti, questi legami sembrano essere molto forti, dato che sopravvivono anche nella distanza geografica che la migrazione ha introdotto tra membri della stessa famiglia, in una situazione che gli studiosi chiamano *transnazionalismo* (Colombo, 2010a, p. 25; Orioles, 2013, p. 83). Nell'era della globalizzazione, infatti, l'allontanamento genera “spazi relazionali transnazionali, in cui vengono negoziate nuove pratiche, nuove norme, nuovi riferimenti simbolici” (Regalia, Giuliani, 2014, p. 171) che diventano, a tutti gli effetti, contesti spaziali. Nel caso dei giovani intervistati, da questo punto di vista sono preziosi i periodi di vacanza: non sono solo i nipoti a *far visita* a nonni e zii, ma avviene anche il contrario.

“Mio nonno è in Bénin però mia madre nel 2012 l'ha fatto venire qui con mia nonna e sono rimasti tre, quattro mesi per vedere un po' come stava mia madre ma anche per vedere l'Italia” (*M, 14, genitori béninesi*).

“È venuto a trovarci in Italia con sua figlia, per un mese è stato qua, in estate. [...] Quando l'ho rivisto ero felice, perché non era mai successo che mio zio mi venisse a trovare da molto lontano fino all'Italia” (*M, 17, Marocco, 5*).

Tuttavia, la grande conquista che ha permesso il costituirsi di spazi transnazionali è, senza dubbio, la scoperta delle nuove tecnologie, che consentono ai migranti di tessere e mantenere relazioni con la società di origine. Nel caso della mia ricerca, gli strumenti che i ragazzi affermano di usare maggiormente sono il telefono e i *social media*.

Il *telefono* è interpretato in modo ambivalente. In alcuni casi, riducendo di molto le possibilità comunicative che le persone avevano vivendo insieme, li allontana e inibisce il dialogo, col risultato che alcuni degli intervistati preferiscono rinunciare anche a questa forma di comunicazione per evitare la sofferenza che ne deriva.

“Adesso li sento per telefono [...] una, due volte all'anno [...] da piccola mi piaceva ascoltarli però ora non ho argomenti. Poi loro dicono qualcosa ma io non capisco e faccio “Mamma cosa vuol dire?”, non riusciamo ad interagire. Poi io faccio sempre ‘Come va?’, ‘Bene’. ‘Come stai tu? A scuola va bene? Cosa hai mangiato?’, ‘Bene’ e poi non so più che dire! Cioè, è sempre la stessa cosa” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

In altre situazioni, invece, il contatto telefonico veicola emozioni e sentimenti molto forti, proprio come se si fosse in presenza dell'interlocutore.

“Parla ogni giorno con mia madre e, ogni volta che ci parlo, mi tratta come se fossi suo figlio” (*M, 17, genitori marocchini*).

Contrariamente a quanto si penserebbe, solo in un caso i *social network* vengono utilizzati per portare avanti relazioni transnazionali, per ovvi motivi con i componenti più giovani della famiglia. In tutti gli altri, il codice ‘chat’ si riferisce a rapporti nati all’interno di un contesto formale o non formale, soprattutto con educatori e insegnanti, e continuati informalmente una volta concluso il percorso ufficiale.

“Adesso ci sentiamo anche tramite WhatsApp e quando devo confidare qualcosa, lo dico a lei [ex professoressa], tipo scuola. E lei mi chiede sempre se vado bene a scuola. [...] Ogni tanto, le mando anche i miei voti, è felice. Guarda anche le mie storie di WhatsApp. Ci sentiamo anche alcune volte, ci messaggiamo e son felice” (*M, 20, genitori togolesi*).

Per quanto concerne la distribuzione dei luoghi in cui si sviluppano le relazioni narrate all’interno dei contesti formale, non formale e informale, è significativo che siano la scuola e i CAT a registrare il maggior numero di frequenze nelle narrazioni dei ragazzi. Questo dato rinforza ulteriormente quanto ho già segnalato a più riprese, ovvero la povertà di opportunità educative che contraddistingue l’adolescenza dei ragazzi di origine straniera: da quanto evidenziato in figura 61, sembra che gli ambienti maggiormente frequentati da questa fascia di popolazione, oltre alla scuola, siano i CAT, che evidentemente rappresentano per loro l’unica alternativa pomeridiana alla solitudine o al vagabondaggio in quartiere.

Oltre alla mappatura dei contesti e alle riflessioni che ne ho fatto discendere, risulta interessante ascoltare come i ragazzi stessi dipingono gli spazi vissuti. Con il precodice ‘contesto della relazione’ ho evidenziato le riflessioni esternate dagli intervistati relativamente al loro contesto di vita (famiglia, scuola, comunità), che va ad intrecciarsi con gli spazi della loro relazione con gli adulti, di cui ho appena parlato.

#### 4.1.2.4.1. La famiglia

*La famiglia migrante.* Ho sottolineato più volte che molti dei ragazzi intervistati sono cresciuti senza i genitori a causa dei processi migratori che hanno coinvolto la famiglia fin dai primi anni della sua formazione. In alcuni casi, la percezione di abbandono dei figli continua anche dopo il ricongiungimento coi genitori.

“Mi ha cresciuta lei [la nonna] fino agli unici anni perché mia mamma era in Italia, e comunque anche quando mia mamma è venuta a vivere con noi lavorava sempre e quando tornava mi diceva solo ‘Hai fatto le pulizie?’ e basta” (F, 16, Romania, 10).

In questo senso, dalle interviste emergono alcuni tratti comuni alle famiglie dei testimoni. Molti segnalano una situazione di *incuria* o, comunque, di assenza genitoriale nei momenti più importanti della propria vita, sia durante l’infanzia che in adolescenza.

“Alla fine sono solo i miei nonni che si sono interessati a me! Erano loro che facevano tutto: scuola, vestiti, tutto. Poi mia nonna mi faceva i vestiti che la mia zia preferita disegnava. Per il mio compleanno, per esempio, quando ho compiuto quattro anni avevo la coroncina di diamanti e un vestitino bianco, bellissimo, fatto da mia zia. I miei genitori sono venuti al mio compleanno, però comunque erano stati i nonni a organizzarlo, mia mamma è solo venuta! Poi non mi ricordo neanche un regalo fatto da parte dei miei genitori a me quando ero piccola, e sinceramente neanche ora! Cioè, regali come vestiti li fanno tutte le persone ai loro figli, però comunque un regalo diverso non me lo ricordo, mentre da parte dei miei nonni e dei miei zii, me li ricordo!” (F, 16, Bangladesh, 11).

“Quel giorno io volevo che i miei genitori mi accompagnassero a scuola, avrebbero dovuto almeno! Invece alla fine mia mamma ha detto ‘Ma sei grande ormai!’ e io ‘Sì, grazie!’ Va beh, non ho detto niente, sono andato con mia sorella e grazie” (M, 18, Bangladesh, 15).

Ad ogni modo, anche quando la presenza fisica è assicurata, è soprattutto la *mancaza di dialogo* a caratterizzare il rapporto tra genitori e figli.

“In Italia non ho avuto una figura adulta di riferimento, a parte mia madre con cui però non parliamo tanto, tra lavoro e casa son sempre stata più o meno da sola” (F, 18, Romania, 12).

“[Amico di famiglia] era sia un fratello che un padre, diciamo. Perché mio padre non è che mi caga molto. Cioè, non è che entro a casa e saluto ‘Ciao papà!’, entro ed è come se non ci fosse proprio” (*M, 20, Albania, 5*).

Soprattutto nell’ambito dell’affettività, le adolescenti intervistate – la questione è toccata soltanto da ragazze in riferimento alla madre – sentono di non potersi confrontare in alcun modo con i genitori. Questo, se da alcune viene accettato come rientrasse nella normalità delle cose, da altre viene percepito come manifestazione di ipocrisia e di chiusura.

“A mia mamma non è che dica ‘Sai che ho un fidanzato, mamma?’. Quella roba dei fidanzati deve passare ancora tanto tempo perché lo dica a mia mamma” (*F, 17, Togo, 3*)

“Io mi ricordo mia mamma da giovane! Era figa, si vestiva bene, si faceva foto. Mi chiedo se non abbia mai avuto avventure! Cioè, se io le vado a parlare di questo, lei è taciturna, mi guarda malissimo, come per dire ‘Se adesso non te ne vai fuori da questa stanza ti sbatto fuori di casa!’. Però tu capisci dalle foto, è impossibile che una ragazza figa come mia madre non avesse fidanzati! Quindi è brutto perché tu non puoi dire a tua figlia ‘Non fare queste cose’ se anche tu, nella tua giovinezza, le hai fatte!” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Tuttavia, alcuni ragazzi apprezzano la modalità educativa con cui sono stati cresciuti, soprattutto quando percepiscono che vengono concesse loro autonomia e libertà nel prendere decisioni ma allo stesso tempo sono loro assicurati alti livelli di calore e supporto genitoriale. Risulta, inoltre, molto interessante che siano gli adolescenti stessi a sottolineare la correlazione tra stili educativi parentali e modelli culturali di appartenenza. Tuttavia, anche dai loro racconti traspare la convinzione che non siano le appartenenze culturali a produrre in modo deterministico le impronte educative, bensì esistano variabili individuali importanti di cui tener conto nel discorso sulle famiglie straniere in un contesto di famiglie italiane.

“Mettili che io voglia dei soldi da mia madre. Certo, lei me li dà subito! Però io non voglio, ogni volta che ho bisogno di denaro, chiederlo a mia madre o a mio padre. Vorrei guadagnarmelo da solo e farne ciò che voglio! [...] Ho quasi quindici anni, li faccio l’anno prossimo, penso che anche io dovrei prendere delle responsabilità, perché mia madre, ad esempio, è la sorella più grande di altre sei e a quindici anni faceva già tutto! Io vorrei prendere esempio da loro e fare anch’io come loro! È anche un po’ merito loro se sono così ora” (*M, 14, genitori béninesi*).

“[Mio padre] non è come gli altri genitori arabi, che dici una cosa e ti smontano, ti fanno pentire di avergliela detta. Lui no, cerca di farti ragionare, e secondo me quello mi è servito molto. Non ti dice ‘È un’idea di merda, vai via che non serve a niente, ci hanno già pensato quelli prima di te’. Uno ti dice così e ti smonta, non ci pensi più e vai avanti. Invece lui ti spiega e poi ti dice ‘Va beh, se ti senti di farlo fallo!’” (M, 22, *Marocco, 11*).

Inoltre, indipendentemente dal rapporto che hanno con i propri genitori, gli intervistati si rendono pienamente conto dei sacrifici che essi hanno fatto per i figli e dimostrano estrema *gratitudine* verso di loro. Sicuramente, i ricordi d’infanzia e la narrazione dell’esperienza migratoria da parte dei genitori contribuiscono a creare questo sentimento, che nasce proprio dalla consapevolezza di una storia familiare particolarmente sofferta.

“Mio padre se l’è cavata bene. Nonostante il rapporto che ho con lui, non posso assolutamente lamentarmi perché si è spaccato il culo, mi ha dato tutto, durante l’infanzia ho fatto tutte le scuole che andavano fatte, ho avuto tutte le opportunità dei ragazzi normali, e mi ritengo fortunato perché, per le radici che hanno i miei, sono pochi i ragazzi che hanno la fortuna di far tutte le scuole e di avere comunque tutto” (M, 21, *genitori senegalesi*).

*Il capitale familiare nella migrazione.* È già stato evidenziato come il maggiore o minore capitale culturale dei genitori incida sulla scelta formativa dei figli e, nello specifico, sulla loro riuscita scolastica: in genere, un titolo di studio elevato dei genitori corrisponde ad un grosso investimento nell’istruzione dei figli<sup>99</sup>. A tal proposito è interessante notare che, tra i ragazzi intervistati, gli unici due iscritti ad un liceo vengono da famiglie in cui il *valore dello studio* si è trasmesso di generazione in generazione, pur con fatica e sacrificio ma anche con volontà e convinzione.

“Siccome l’istruzione nei paesi africani non è aperta a tutti, ma per farla continuare bisogna avere soldi, e siccome mio nonno ha studiato ed era il direttore di un’officina meccanica – era lui il direttore, dunque i soldi se li poteva permettere – con i soldi ha preferito fare studiare tutti i miei zii, insomma. Infatti, i miei due zii sono ambasciatori; mia zia, sorella di mia madre, lavora in banca, mentre l’altra mia zia sta facendo il master; un altro è professore; un’altra è qui in Italia ed è sposata, però nonostante questo ha il suo livello base di istruzione; un’altra lavora in banca; mia mamma, siccome è andata via, loro si aspettavano che facesse la sua vita da moglie e basta. Non si sarebbero aspettati che sarebbe andata a scuola ancora e avrebbe preso un diploma. Mia madre nel 2010 è tornata in Africa e gliel’ha mostrato, gli ha detto ‘Guarda, nonostante io sia andata in Italia, ho studiato’, per mostrare a mio nonno che i suoi insegnamenti sono ancora validi, cioè studiare, nonostante tutto” (M, 14, *genitori béninesi*).

---

<sup>99</sup> Cfr. paragrafo 2.5.1.2.3, p. 107.

L'istruzione è interpretata sicuramente come strumento formativo che permette, in futuro, di accedere a migliori possibilità lavorative, nonché come un mezzo di riscatto sociale e di presa di coscienza della propria dignità. Allo stesso tempo, però, gli adulti che hanno un maggior capitale culturale cercano di trasmettere ai più giovani anche il godimento intellettuale che deriva dallo studio e, quindi, dalla conoscenza.

“Mio nonno mi diceva ‘Guarda che la vita è la tua, devi viverla te! Se oggi tu studi, la tua sapienza non la dai a un'altra persona, rimane in te. Se la professoressa ti dà due pagine da studiare e tu ne studi tre, sei tu che sai quella cosa in più. Quando lei spiega puoi fare una domanda in più sull'argomento, se sai una cosa in più. Meglio che studi tanto così, da grande, quando avrai dei figli, avrai più esperienza nella vita. Puoi vivere molto meglio se studi, altrimenti se non vuoi studiare finisci in giro a fare delle cazzate, rubare. Puoi farlo, ma a una certa età devi smettere, quindi dopo, cosa fai? Vai in strada a farti dire ‘Povero, non ha soldi’? Ma è colpa tua! Anche se le persone ti daranno due euro, è una cosa che fa schifo. Se tu lavori e prendi due euro puoi dire ‘Ho lavorato e ho guadagnato due euro!’ e quei due euro sono tanti, ma se un'altra persona ti dà due euro, quei due euro non hanno valore’. Quindi mi hanno sempre fatto il lavaggio del cervello di studiare” (*M*, 18, *Bangladesh*, 15).

Quanto poi all'effettiva presenza dei genitori immigrati nella vita scolastica dei figli, le ricerche di settore hanno rilevato una bassa partecipazione e una forte tendenza alla delega. Tuttavia, nonostante i rarissimi casi in cui ne parlano, gli intervistati hanno confermato, in linea con gli studi sull'argomento<sup>100</sup>, che il coinvolgimento dei genitori nella loro vita scolastica è associato a diversi esiti positivi.

“Credo che qualcosa sia cambiato quando mia mamma è andata a parlarle, e lei le ha detto che mi vuole bene solo che io sono una ragazza con la testa dura [...] ho iniziato a guardarla con occhi diversi, perché quando mia mamma va a parlare io cambio un po'” (*F*, 17, *Togo*, 3).

Inoltre, è proprio l'ingresso a scuola che fa sorgere *conflitti generazionali e culturali* intrafamiliari che, prima di allora, non sussistevano: il confronto con modelli educativi occidentali, infatti, crea facilmente disorientamento nei genitori immigrati e rafforza il timore che la loro autorità ne risulti indebolita. Emblematico è il caso delle ragazze musulmane che, in misura maggiore rispetto ai coetanei maschi e alle coetanee di altra appartenenza religiosa, si trovano a dover affrontare situazioni di questo genere. Alle figlie femmine, più che ai maschi, è rivolta la preoccupazione dei

---

<sup>100</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.3, p. 109.

genitori per quel che riguarda i codici di comportamento adottati: tutelare la figlia femmina, nel suo modo di vivere e quindi anche nel suo abbigliamento, significa proteggere l'onore della famiglia davanti alla propria comunità etnica (Ambrosini, 2010, p. 232). È per questo che sono le ragazze a risentire maggiormente delle aspettative – e quindi delle restrizioni – che i genitori hanno su di loro, soprattutto se i desideri genitoriali cozzano contro quanto è apprezzato dalla società e, in particolare, dal gruppo dei pari.

“Mia mamma ha un pensiero totalmente diverso. Lei vorrebbe anche adesso che mi mettessi il velo, e io non sono totalmente contraria solo che lo metto solo quando è necessario, per esempio se devo andare da persone che sono molto musulmane, o alle feste in cui devo mettermelo, o se devo andare in moschea, devo pregare, anche a casa quando vengono gli ospiti lo faccio volentieri! Ma non chiedermi di mettere il velo a scuola, dove tutte le persone mi prenderanno in giro” (F, 16, Bangladesh, 11).

Un'altra questione connessa al capitale culturale dei genitori è quella della *parentificazione*<sup>101</sup>, fenomeno per cui i figli vengono caricati dai loro genitori di responsabilità, soprattutto burocratiche, che, per mancanza di strumenti culturali e per la maggior lentezza del loro processo integrativo rispetto a quello dei figli, essi non sono in grado di accollarsi.

“Se mia mamma deve andare da qualche parte, tipo in comune, manda me. Oppure alcune responsabilità, cose del genere, che sono un po' pesanti” (M, 19, Marocco, 8).

“Se gli serve una mano con i documenti e non capiscono l'italiano, io vado là, non capiscono una parola e si mettono a dire ‘Eh sì, ma sei da quattro anni in Italia e non sai dire questa cosa!!!’” (F, 16, Bangladesh, 11).

*Gli adulti significativi e la famiglia degli adolescenti.* Nell'analisi delle interviste con Atlas.ti, il precodice ‘relazione famiglia-adulto’ segnala se è presente una collaborazione o almeno una conoscenza reciproca tra la famiglia e l'adulto nominato come significativo. Dall'esame di questo aspetto, ho potuto constatare quanto rilevato anche dalla letteratura a proposito dell'isolamento delle famiglie immigrate e, invece, dell'importanza che una presenza adulta esterna riveste nella vita dei più giovani<sup>102</sup>.

Talvolta, i ragazzi dichiarano apertamente l'importanza che gli adulti esterni alla famiglia hanno avuto nel supportare e, in alcuni casi, addirittura sostituire i genitori nel loro ruolo. Queste

---

<sup>101</sup> Cfr. paragrafo 2.5.1.2.3, p. 109.

<sup>102</sup> Cfr. paragrafo 2.5.1.3, p. 111.

riflessioni sono state codificate con l'espressione 'funzione della relazione: compensativa della genitorialità'.

La prima funzione per cui i ragazzi nominano gli adulti in sostituzione o in aiuto ai genitori è la *cura genitoriale*, ovvero l'accudimento durante l'infanzia ma anche alcune particolari attenzioni, magari trascurate dal genitore, di cui l'adolescente ha estremo bisogno.

“C'è stato un periodo in cui i miei genitori sono tornati in NL a prendere dei documenti per mia mamma e son stati via un anno. In quel periodo, io ho vissuto a casa con NAP e i suoi genitori” (*M, 21, genitori senegalesi*)

“Sono cresciuta un po' così, senza la mamma, tra virgolette: anche se ci abitavo, tornava alle sette di sera quindi sono sempre cresciuta da sola, praticamente. Diciamo che raccoglievo da altri adulti, dai genitori, dagli insegnanti, e mi sono costruita così” (*F, 18, Romania, 5*).

Inoltre, soprattutto quando manca il *dialogo* tra genitori e figli oppure in presenza di strategie comunicative non ottimali nell'ambiente familiare, gli adolescenti preferiscano nascondere segreti e confidenze ai genitori per paura di rimproveri, preferendo invece condividerli con gli adulti esterni alla famiglia, in cui ritrovano una modalità comunicativa più aperta<sup>103</sup>.

“Preferisco parlare più con le persone fuori che con mia mamma, sinceramente. Mia mamma fa troppe ramanzine! Invece, anche se altri adulti ti fanno le prediche, lo dicono in una maniera ridotta rispetto a mia mamma. Mia mamma può iniziare a farti una predica alle otto di mattina e finire a mezzanotte!” (*F, 17, Togo, 3*).

“Quando ho dei problemi, magari sono giù di morale – perché con mio padre, certamente è una persona importante per me ma non abbiamo mai avuto un bel rapporto, adesso è abbastanza tranquillo però in passato ci litigavo, non mi sono mai confidato con lui – lui mi aiuta, mi ascolta, se ho bisogno di qualcosa me la dà, se può, la fa” (*M, 21, genitori senegalesi*).

“Mio zio qua sa che fumo e me la offre lui, non è che mi dice su, anzi mi copre tante volte. Non è che mi vede fumare oggi e domani lo dice ai miei! Tempo fa, che lo tenevo nascosto, lui lo sapeva ma non è che lo diceva” (*M, 20, Albania, 5*).

---

<sup>103</sup> Cfr. paragrafo 2.5.1.3, p. 111.

Altro ambito fondamentale in cui gli adulti al di fuori della famiglia possono fare la differenza è quello della *mediazione familiare*. Se si dimostrano in grado di entrare con delicatezza e intelligenza nelle questioni familiari, infatti, le figure esterne possono essere di supporto all'adolescente in diversi modi. Per cominciare, possono offrire spazi di confronto proprio sulle problematiche interne alla famiglia, cercando di appianare i conflitti.

“Quando ci parlo, lui mi chiede sempre ‘Le cose che mi dici, se vuoi, rimangono tra noi altrimenti, se vuoi, posso parlarne con i tuoi genitori’. Come dire, non si schiera dalla parte di nessuno. Magari uno dice, siccome uno litiga e mio padre è mio padre, ha ragione lui per forza! Invece no, lui sente la versione di tutti e due, rimane imparziale, dice la sua, dà il consiglio e cerca di far rientrare le cose” (*M, 21, genitori senegalesi*).

In alcuni casi, gli adulti significativi possono diventare dei validi alleati nel conflitto culturale che spesso i ragazzi devono affrontare in casa. Varie volte, però, si tratta di uno scontro senza possibilità di soluzione: è facile, infatti, che il genitore si chiuda ulteriormente di fronte all'ingerenza di una persona che non conosce bene, soprattutto se quest'ultima è molto lontana dal proprio gruppo etnico e, quindi, potrebbe strappare il figlio da quelle origini che lui sta cercando, con passione e sacrificio, di fargli conoscere e amare.

“Tante persone hanno cercato di parlare con i miei genitori, tipo la mia educatrice, che appunto sapeva perché vedeva che io non mi avvicinavo mai ai maschi. Quando giocavamo, vedevo loro e io ‘No. Non voglio più giocare’. E infatti, lei ha provato a parlare con i miei genitori, a parlare di questa cosa e io tipo ero ‘No, ti prego, non lo fare!!! Mi sgridano, mi ammazzano!’. E lei ha provato, ma appena ha accennato sta cosa i miei genitori subito l'hanno ammutolita e sono partiti con un altro discorso. Come fanno sempre, ovviamente” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Ogni intervento educativo rivolto al ragazzo, ma coinvolgente anche il suo ambiente familiare, deve sempre venire legittimato dai genitori. Si tratta, perciò, di un ruolo molto delicato, che l'adulto può svolgere – in particolare se non ha nessun grado parentela con i genitori e proviene da un altro contesto culturale – soltanto dopo essersi conquistato la piena fiducia della famiglia. In alcuni rari casi, il rapporto che si crea tra i genitori e l'adulto è talmente forte che è la famiglia tutta a beneficiare della sua presenza e del suo sostegno.

“Mia mamma, quando magari c'è qualche problema in famiglia e non riesce a dialogare con mio padre, la prima persona cui si rivolge è lui [amico di famiglia]. Cioè, non chiama sua mamma o un'amica, la prima

persona che chiama è lui! Proprio per il solo fatto che tu ci parli e lui sa sempre cosa dire. Poi mio padre, quando è arrivato qua, non aveva niente, è partito con i pochi soldi che aveva, col titolo di studio in mano però quando è arrivato qua non aveva niente! Neanche mia mamma, a volte, riesce a farlo ragionare, però se NAP lo chiama e gli dice ‘Guarda che qua stai sbagliando’ oppure ‘Fai questo piuttosto che questo’, lui lo ascolta” (*M, 21, genitori senegalesi*).

#### 4.1.2.4.2. *La scuola*

*Il disagio scolastico.* Il disagio scolastico dei ragazzi di origine straniera è stato da tempo dimostrato inequivocabilmente, rintracciandone le cause nel fattore linguistico e, nel caso dei ragazzi nati in Italia, in questioni di ordine economico, sociale e culturale<sup>104</sup>.

Gli intervistati rendono molto bene entrambi gli aspetti attraverso il racconto della loro esperienza personale. È significativo che a parlarne maggiormente siano i ragazzi giunti in Italia più tardi, i quali hanno sperimentato in modo più forte le difficoltà relative all’apprendimento della seconda lingua, che li hanno costretti ad una sorta di arretramento rispetto alle loro reali competenze.

“Poi sono venuta qua in Italia, ho iniziato la scuola ed è cambiato praticamente tutto. Perché non conoscendo la lingua e non conoscendo le persone fai un po’ fatica” (*F, 18, Romania, 12*).

*L’incompetenza linguistica* costituisce non solo un ostacolo all’apprendimento ma anche un motivo di imbarazzo all’interno del gruppo classe.

“Dopo due o tre settimane dall’inizio della scuola, ho fatto il test di ingresso di inglese e la prof ha visto come sono. Ho cominciato a leggere – io leggo sempre forte – e quella di inglese dice ‘Ma chi sta leggendo così forte?’ ma io non ho capito la domanda e ho continuato. Alla fine tutti ‘NP, NP!’, e io ‘Perché ripetono il mio nome?’. Ero spaventato” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Molto interessante appare la percezione di disuguaglianza che i ragazzi stessi avvertono confrontando i loro risultati scolastici con quelli dei compagni italiani. Nello scarto tra i successi degli autoctoni e gli insuccessi dei figli degli immigrati si fanno tangibili proprio le differenze sociali contro cui la scuola dovrebbe scagliarsi e che, invece, contribuisce a perpetuare quotidianamente.

---

<sup>104</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.2, pp. 113-115.

“Nella sua materia c’è più di metà classe insufficiente: se siamo in venti, quindici persone hanno l’insufficienza e cinque la sufficienza. Chi sono quelle cinque persone? Sono gli italiani perfetti, quelli che studiano tutto il giorno” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

*Pari tra i banchi di scuola.* La scuola risulta estremamente ambivalente dal punto di vista della socializzazione: se da un lato, infatti, rappresenta il primo contesto di incontro e conoscenza tra ragazzi di diverse appartenenze culturali – e quindi la principale fonte di amicizie per i ragazzi di origine straniera – dall’altro può facilmente diventare un contesto discriminatorio in cui l’adolescente sperimenta vissuti talvolta dolorosi<sup>105</sup>.

A questo proposito, i narratori ascoltati riportano entrambe le esperienze. Nei loro racconti, la scuola è il primo ambiente in cui, per forza di cose, cominciano a relazionarsi con i pari nel contesto di accoglienza. I tentativi di *accoglienza* da parte dei compagni sono sempre ricordati con affetto e gratitudine.

“Il secondo giorno sono entrato in classe e i miei compagni hanno iniziato a parlarmi in inglese, italiano, alla fine sono riuscito a dire quanti anni avevo. Loro hanno riso, e hanno detto ‘Sì, sei bravo!’” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Estremamente curiosi sono i casi in cui non sono tanto gli autoctoni a guardare con curiosità i ragazzi di recente immigrazione, bensì questi ultimi a scrutare chi, nonostante faccia parte del contesto italiano, vi risulta estraneo ai loro occhi a causa del colore della propria pelle. È questo un caso emblematico di come l’incontro interculturale agisca su tutti i soggetti della relazione, contribuendo ad abbattere gli stereotipi e i pregiudizi di entrambi.

“Avevo paura di una compagna di colore, perché era la prima volta che vedevo qualcuno di colore. E lei il primo giorno di scuola era davanti a me, era un po’ più alta di me e, siccome è venuta con una grande gioia, a me faceva paura perché ha buttato il braccio sul banco e mi ha urlato ‘Ciao, sono NP! Come ti chiami?’. Mi è venuta proprio paura ma poi l’ho incontrata anche al CAT e ho capito che potevo fare amicizia, era l’unica con cui parlavo un po’ di più” (*F, 16, Moldavia, 9*).

Accanto a queste esperienze positive, i ragazzi ascoltati riportano però anche vissuti di *isolamento* sociale, che in genere costellano i primi tempi della loro vita in Italia.

---

<sup>105</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.4, p. 118.

“Adesso ho un sacco di amici, mentre prima non ne avevo praticamente: fino agli anni delle medie sono sempre stata da sola, non riuscivo a integrarmi perché mi prendevano in giro” (*F, 18, Romania, 5*).

“Nessuno mi parlava. Ero in classe solo, in quei cinque minuti di pausa tutti parlavano tra di loro e io pensavo ‘Perché sono venuto in Italia?’” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Come indicato dalla letteratura<sup>106</sup>, sono molte le strategie che le vittime di *discriminazione* usano per portare avanti la loro vita scolastica in modo il più possibile sereno. In alcuni casi, ricorrono alla tattica dell’evitamento, cercando di nascondere – quando risulta possibile – la causa dell’esclusione, come nel sopracitato caso della ragazza che evita di indossare l’*hijab* a scuola per evitare di essere presa in giro dai compagni. Altre volte, essi esternalizzano la causa dell’esclusione attribuendola all’appartenenza ad un determinato gruppo etnico piuttosto che a caratteristiche personali, in modo da proteggere la propria autostima.

“In quella scuola è tutta una mafia, tutta una roba in famiglia, sono tutti ragazzetti viziati, pieni di soldi, quelli che se passi non ti degnano di uno sguardo. Alcuni li conoscevo già e, anche parlando con loro, mi fanno ‘Ah, ma ti hanno accettato qua?’ perché di nero c’ero solo io in quella scuola, quindi era per dire ‘Guarda che qua sono tutti razzisti, com’è possibile che tu sia in questa scuola?’” (*M, 21, genitori senegalesi*).

Altri ancora cercano di ignorare quanto di negativo viene detto contro di loro e di concentrarsi sui compiti in cui hanno più possibilità di riuscire. In questo caso, la scuola può giocare un ruolo fondamentale nella protezione del ragazzo dall’esclusione e dalla perdita dell’autostima, facendolo sentire apprezzato attraverso l’accompagnamento paziente e incoraggiante non solo verso buoni risultati scolastici ma verso una reale inclusione all’interno della classe.

“Ho imparato quattro righe anche se non sapevo niente di italiano, ho imparato tutto a memoria e l’ho detto prima alla prof di matematica che mi ha aiutato a leggere. Il giorno dopo, quando l’ho detta di nuovo a quella di matematica, la prof ha detto ‘Dai, dilla davanti alla classe!’ . Sono entrato con la prof di matematica e l’ho fatto, tutti facevano applausi, ero al settimo cielo ti giuro!” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Le parole degli intervistati mettono in luce anche casi molto felici in cui la scuola, attraverso il lavoro educativo degli insegnanti, diventa un contesto positivo di socialità interetnica in cui i ragazzi possono sperimentare empatia, sicurezza, curiosità, relazioni interpersonali, capacità di

---

<sup>106</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.2, p. 45.

apprezzare le diversità e partecipazione. In queste condizioni, l'ambiente scolastico diventa un cuscinetto preziosissimo di fronte alla discriminazione di cui gli adolescenti stranieri sono spesso vittime, ne promuove una sana crescita identitaria e riesce a favorire il benessere di tutti gli studenti indistintamente (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157).

“Eravamo tutti stranieri in classe – c'erano due, tre italiani e il resto grebi, tunisini, rumeni, moldavi – però era una bella atmosfera, perché lei cercava sempre il dialogo tra le culture, quindi era molto interessante” (F, 18, Romania, 5).

*Insegnanti e ragazzi.* In casi fortunati come quello appena descritto, gli insegnanti possono arrivare ad avere un *ruolo fondamentale* nell'adolescenza dei ragazzi, addirittura più rilevante di quello rivestito dai genitori (Scacchi *et alii*, 2012b, p. 157). Questo accade perché, molte volte, la famiglia migrante deve affrontare cambiamenti interni a causa del processo migratorio e non si dimostra in grado di soddisfare pienamente i bisogni di presenza e stabilità degli adolescenti.

“Quando avevo dei problemi, parlavo con lei [la professoressa] e mi dava dei suggerimenti, come se fosse un'altra madre! [...] Quando dovevo andare in gita o fuori, mia mamma diceva ‘Eh, non serve che vai!’ ma la prof vedeva che avevo voglia di andare e diceva ‘Dai, vieni!’” (M, 18, Bangladesh, 15).

Altre volte, il ricorso da parte dei ragazzi all'aiuto degli insegnanti è dovuto alle difficoltà di acculturazione dei genitori, che non permettono di accompagnare adeguatamente il processo di integrazione dei figli, in genere molto più veloce.

“È da quando avevo sette anni che mi hanno riempito la testa ‘Tu non devi avvicinarti ai maschi, tu non devi guardare i maschi, tu non devi fare questo con i maschi’. Infatti in prima media sono andati a scuola a parlare con i miei insegnanti e hanno detto che io non potevo stare vicino ai maschi, non potevo nemmeno parlare con i maschi. E se parlavo e loro mi vedevano, dovevano riferirlo ai miei genitori! Io all'inizio ero convinta di questa cosa perché non avevo la mente libera, poi i professori fanno ‘Guarda che non succede nulla se vai a parlare con le persone’” (F, 16, Bangladesh, 11).

Rilevante è anche lo scorcio che qualcuno tra i ragazzi intervistati offre a proposito della *scuola frequentata al Paese d'origine*. A questo riguardo, le ricerche affermano che i ragazzi tendono a ricordare le scuole frequentate prima del loro arrivo in Italia come migliori rispetto a quelle italiane, mettendo in evidenza gli aspetti di ordine, rispetto e disciplina preferibili rispetto all'approccio disorientante e poco qualificante degli Istituti che frequentano attualmente (Leonini, 2010, p. 68).

“Secondo me le elementari erano difficili in Marocco, in prima elementare non esiste che ti promuovono facilmente: venivano bocciati in tantissimi, già un bambino lo bocciano se non è in grado, non è come qua che dicono ‘Gli diamo una mano, nei prossimi anni magari impara, essendo ancora un bambino’. Infatti là tanta gente smette dopo un po’” (*M, 17, Marocco, 7*).

La presente ricerca non fa eccezione in questo senso. Appare anche interessante che i ragazzi non condannino, anzi trovino educative le punizioni corporali, che, in alcuni casi, ancora fanno parte dei metodi educativi delle loro scuole d’origine.

“Una volta questo prof mi ha beccato in un biliardo, che per loro è posto dei drogati, ecco. Lui è passato per di là, mi ha visto e non mi ha detto niente. Sono ritornato il giorno dopo a scuola, mi ha portato fuori e mi ha iniziato a bastonare, ma mi ha spiegato il motivo. Secondo me ha fatto anche bene perché ero piccolo, mi è piaciuto il gesto perché mi fa ‘Tu sei un bravo ragazzo, non devi frequentare certi posti’” (*M, 17, Marocco, 7*).

#### 4.1.2.4.3. *La comunità*

*Il quartiere.* Quanto al contesto in cui vivono, le descrizioni dei protagonisti della ricerca mettono l’accento su due aspetti: la fortissima presenza di anziani e l’alto tasso di devianza del quartiere.

Certamente non stupisce che quello della convivenza con i vecchi sia un tema caldo per gli adolescenti: da sempre, infatti, “le maggiori difficoltà di integrazione nel contesto sociale sono quelle che si riscontrano quando sono chiamati in causa i rapporti intergenerazionali, proprio per il sovrappiù di tensione implicita nel rapporto adulto-ragazzo, che in molti casi favorisce il distacco e la reciproca indifferenza” (Milan, 2001, p. 42). A questo proposito, l’elemento che viene maggiormente messo in risalto dalle parole degli intervistati è la vera e propria *lotta per gli spazi pubblici*, già approfondita a livello teorico<sup>107</sup>.

“Noi siamo praticamente la generazione peggiore che abbiano mai conosciuto perché, anche se hanno avuto figli e nipoti, nessuno si comporta come noi. Noi giochiamo sotto casa, spacchiamo i vetri, facciamo tanto casino, soprattutto loro non vogliono che giochiamo. Dicono ‘Avete un parco vicino, andate al parco!’ [...] Dunque è sempre così, discussione e guerra [...] Praticamente sono tutta la loro vita quelle case. Sono lì da quarant’anni. Dunque io non posso impormi, vivo lì da otto anni, un quarto di loro. Ho visto anche tante di loro morire, anche i loro mariti, dunque un po’ devo capirle! Certe volte però, non sempre! Solo quando mi

---

<sup>107</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.1.1, p. 126.

metto a giocare alle due, allora se mi sgridano sto zitto, ma se mi metto a giocare alle cinque non possono dire niente, perché mica possono dormire per tutta la vita [...] Spesso gioco alle quattro o alle cinque, e tu non ti puoi lamentare perché quello è lo spazio. Va beh che dite che siete lì da quarant'anni, ma uscite a fare una passeggiata, non sempre rintanati a casa! Lasciateci giocare” (*M, 14, genitori béninesi*).

Altro tema collegato all'alta percentuale di anziani nel quartiere è quello del *controllo sociale*, con i suoi risvolti positivi, ma anche negativi<sup>108</sup>. L'appartenenza al quartiere, infatti, richiede l'adesione a una serie di regole la cui trasgressione viene immediatamente registrata e segnalata, provocando episodi di conflittualità aperta innescati da chi non accetta la limitazione della propria libertà.

“Mia madre pensa che io sia un santarellino. Un giorno ho scavalcato la recinzione del parco, sta signora mi ha visto, io son scappato ma lei era in bici e mi ha rincorso. Arriviamo sotto casa, ma siccome conosco il mio quartiere come le mie dita, mi sono nascosto e non mi ha più trovato. Il giorno dopo sento mia madre che sclera: ‘NP!!! [...] Hai scavalcato, vero?’. E io faccio ‘Come fai a saperlo?’ e lei mi fa ‘Eh, io so tutto, io so tutto’. In realtà ho scoperto che la mia vicina ha parlato con la signora che mi ha visto, e la signora gliel’ha detto. La mia vicina l’ha riferito a mia madre. Dunque, porca miseria, farsi i cazzi loro no?” (*M, 14, genitori béninesi*).

Interessante, a mio avviso, è fare un confronto, sia in termini di spazi che in riferimento al modo in cui il controllo sociale viene percepito, tra la realtà di città in cui i ragazzi intervistati vivono attualmente e il contesto di campagna in cui, nella stragrande maggioranza dei casi, sono nati. Mentre la narrazione sul quartiere padovano è connotata da una conflittualità più o meno accesa sia in merito agli spazi che riguardo agli atteggiamenti di chi li abita, la dimensione dei luoghi dell’infanzia appare decisamente bucolica, con spazi aperti universalmente fruibili in serenità e vicini di casa che rappresentano una rete di sicurezza anziché degli odiosi controllori.

“Aiutavo mio nonno in campagna con la legna e gli animali. Poi, di pomeriggio, in campagna potevi andare a giocare anche fino a sera [...] la mia idea è che, quando vivi in campagna, sei più libero e le persone che ti conoscono. Se ti succede qualcosa, sanno chi sei” (*M, 18, Bangladesh, 15*).

Il secondo aspetto che i ragazzi rilevano come connaturato al quartiere è la presenza di un alto tasso di *criminalità*, o comunque di gruppi devianti. Questo traspare sia dalle narrazioni dei più grandi, che ricordano la loro infanzia, sia nelle affermazioni dei più giovani, che raccontano la situazione attuale.

---

<sup>108</sup> Cfr. paragrafo 1.3.4.3.1, p. 51.

“Io non sono uno di quei ragazzini là che parlano e vanno in giro, io rimango in territori tipo la Guizza, che è un territorio dove c’è criminalità, conosco gente che si droga e quelle cose lì” (*M, 14, genitori béninesi*).

Risulta evidente, oltre che essere stato dimostrato dalle più autorevoli ricerche sull’argomento, che una situazione del genere riveste un ruolo importante nel processo di elaborazione identitaria dei giovani, oltre che nel loro benessere psicosociale e nel loro successo scolastico<sup>109</sup>. Tuttavia, è interessante notare come alcuni tra gli intervistati siano riusciti a trasformare un luogo estremamente diseducativo in una scuola di vita.

“Noi eravamo alla Guizza e non è che c’era bella gente. C’erano i grandi che facevano e io ero uno che imparava dai loro errori. Adesso sono tutti in carcere e a quel tempo facevano cose brutte, fumavano, si drogavano” (*M, 22, Marocco, 11*).

*I pari*. L’effetto benefico dell’amicizia, in particolare per gli adolescenti di origine straniera, si ritrova anche in letteratura: gli amici, infatti, rappresentano un appoggio fondamentale nel processo di crescita, non solo per i risvolti che può avere a livello di autostima ma per la funzione identitaria che assumono. Frequentando i pari, infatti, i figli degli immigrati sperimentano vicinanza e differenze con loro e, così facendo, approfondiscono la propria identità culturale<sup>110</sup>.

“All’inizio io facevo tutto ciò che mi dicevano i miei! Però pian pianino ho conosciuto le mie amiche e ho iniziato a pensare” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

Oltre a tale funzione positiva, il gruppo dei pari presenta anche molti risvolti negativi, come la sessualità precoce e l’abuso di sostanze psicoattive. Tuttavia, gli intervistati sembrano in grado di interpretare queste abitudini in chiave preventiva, prendendo spunto proprio da queste frequentazioni per prefigurarsi ciò che non vogliono diventare.

“Vedo anche certi miei amici che son sempre lì dicendo ‘Voglio morire, non ho voglia di fare niente’ e questa cosa mi dà fastidio, perché se già adesso che sei giovane e non hai così tante difficoltà ti comporti così, cosa farai a trent’anni? Loro son sempre lì a fare i depressi nei parchetti [...], senza un obiettivo nella vita, alcuni hanno già lasciato la scuola. Ok, mi stanno simpatici e tutto, però non vorrei essere come loro” (*F, 18, Romania, 12*).

---

<sup>109</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.1.1, pp. 123-125.

<sup>110</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.2, p. 129.

“Vedevo che le scelte delle mie amiche non erano completamente sbagliate però erano sbagliate. Perché, ovviamente, se il tuo ragazzo, dopo due settimane che state insieme, ti fa ‘Dai, vieni a casa mia, non ci sono i miei genitori’ e succede, non è che sia una buona cosa perché comunque succederà che alla fine vi lascerete, siamo comunque nell'adolescenza. Devi aspettare!” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“Conosco gente che si droga e quelle cose lì, sono anche i miei amici però li evito, cioè sto con loro ma una volta finito prendiamo strade diverse. Dunque io ascolto i consigli, osservo quello che vedo e assimilo, però sempre in modo positivo. Io vedo questo che si droga e dico ‘È matto’ dunque non lo faccio” (*M, 14, genitori béninesi*).

A dispetto dell'interesse degli studi per il carattere interetnico o intraetnico delle amicizie dei ragazzi di origine straniera, è significativo che gli intervistati non pongano in alcun modo la loro attenzione sull'appartenenza culturale delle loro frequentazioni. Solo uno dei narratori precisa di avere amici italiani: questo per contrapporre i propri genitori, poco presenti ma allo stesso tempo molto normativi, al modello familiare dei loro conoscenti italiani, che possono avere maggiore libertà e godere di una relazione paritaria con i genitori.

“Per me sua mamma non dovrebbe darle così tanta libertà, però, comunque, se io l'avessi come mamma sarei felice perché ti lascia libera di fare delle scelte. Con mia mamma invece non c'è dialogo, cioè se io non parlassi con lei per un anno, a lei non cambierebbe nulla!” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

*Le agenzie educative.* Il tessuto sociale collabora con la scuola e la famiglia attraverso realtà educative extrascolastiche, che si propongono come luoghi formativi in cui operare per il benessere dei ragazzi cui si rivolgono<sup>111</sup>: di seguito considero le principali agenzie nominate dai ragazzi, ovvero i Centri di Animazione Territoriale (CAT), le società sportive e le realtà religiose.

Il CAT è, dopo la scuola, il luogo più citato dai ragazzi che hanno preso parte allo studio. Questo conferma quanto riportato in letteratura: i CAT sono luoghi di riferimento fondamentali per i figli degli immigrati, i quali per motivi economici non possono partecipare alle attività che invece sono normalmente frequentate dai figli degli italiani. Nelle parole degli intervistati, è riassunto quanto è stato finora evidenziato dalle ricerche sull'extrascuola: il Centro è principalmente un posto dove fare i compiti, intrattenersi con i coetanei – che, spesso, non sono coloro con cui ci si relaziona in classe – e partecipare ad attività ricreative o semplicemente passare del tempo insieme agli altri<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3, p. 133.

<sup>112</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.1, pp. 135-136.

“Era un posto dove andavamo dopo la scuola dalle tre e mezza fino alle sei e mezza, dove ti aiutavano nei compiti per un'ora o anche di più, e dopo che finivi i compiti giocavi con i ragazzi che c'erano in quel posto” (F, 16, Romania, 10).

Interessante è anche che qualche ragazzo colga, e segnali in sede di intervista, la collaborazione tra i propri educatori di Centro e i propri insegnanti di scuola: oltre che come un punto di riferimento per gli adolescenti che lo frequentano, quindi, è possibile individuare una rilevanza dei CAT anche per le scuole che in essi trovano un supporto non indifferente nell'accompagnare gli studenti nella loro crescita.

“Lui sapeva che mi promuovevano per la terza, e infatti quando gliel'ho detto fa ‘Guarda che lo sapevo’ perché lui e la mia professoressa di matematica parlavano” (F, 17, Togo, 3).

A conferma della rilevanza dei Centri di Animazione Territoriale nella vita degli adolescenti, basti tornare al quadro dei ruoli sociali (fig. 17) per verificare che gli adulti incontrati al CAT sono tra le figure più scelte come adulti significativi.

Di contro, sono soltanto quattro i ragazzi che annoverano, tra i loro adulti di riferimento, degli allenatori, verosimilmente a conferma della già segnalata scarsa partecipazione dei figli degli immigrati ad *attività pomeridiane*, in particolare *sportive*. Ciò nonostante, coloro che praticano uno sport, tra gli adolescenti ascoltati, riconoscono il valore educativo e la funzione preventiva di questa disciplina.

“Lo sport serve. Lo sport sì, perché alla fine se una persona si sta annoiando potrebbe fare delle cavolate, degli atti vandalici. E secondo me lo sport ti salva molto. Ti occupa il tempo, ti lascia pulito anche dentro. Ti salva da molti punti di vista, perché quando una persona si annoia, inizia a fare cose che non vorrebbe fare. Le fa per noia, perché non sa fare, non sa cosa vuole fare. E invece, se hai il tempo occupato, non penserai mai a quella cosa perché hai da fare questo, quello, sei organizzato, sai che cosa hai da fare” (M, 22, Marocco, 11).

“Mi hanno fatto dei bei discorsi, ce li ho in testa ma non saprei come esprimermi al meglio. Discorsi su di me, sul calcio, anche sulla vita” (M, 17, Marocco, 7).

“Secondo me il karate mi ha calmato perché prima ero una persona un po' più sul cattivo, arrabbiata con il mondo, nel senso, uno che vuole cambiare il sistema ma non può perché non è nessuno. Quindi alla fine ho cambiato mentalità. Penso solo a me stesso, cioè penso anche ad altre persone ma in modo diverso, più

sciallo” (*M, 20, genitori togolesi*).

Altro ambito il cui valore educativo è riconosciuto, pur non facendo parte in maniera massiccia della vita dei ragazzi intervistati, è quello *religioso*. Non stupisce che i ragazzi che affrontano la tematica religiosa siano tutti musulmani, visto che circa due terzi del gruppo che ha partecipato alla ricerca è di religione islamica. Colpisce, invece, che i racconti riguardanti la religione siano legati quasi sempre all’infanzia e che l’unica narrazione sulla religione legata al presente sia ambientata all’estero: questi dati potrebbero far pensare che la religione non sia parte integrante della vita degli adolescenti intervistati anche per l’assenza, sul territorio, di realtà forti e carismatiche, che possano far presa sui giovani e riaccendere in loro la pratica della fede.

“Prima di entrare all’asilo, a cinque anni, andavo in una scuola in moschea dove impari il Corano e l’Islam. È stato importante perché mi hanno insegnato la religione e finora sono ancora musulmano” (*M, 22, Marocco, 11*).

“Con i miei amici che ho conosciuto là andavamo sempre a pregare, anche alle tre di notte, e quando siamo andati la prima volta ci ha fatto capire che il Corano e l’Islam sono davvero importanti, che dovremmo pregare ogni giorno e chiedere a Dio tutte le cose. [...] Da lì pregavo ogni giorno, dopo la preghiera stavamo là e ci parlavamo in gruppo, ognuno diceva la sua e lui è stato davvero una persona che ci ha fatto riflettere sull’Islam nel modo giusto” (*M, 17, genitori marocchini*).

#### **4.1.2.5. Quando: i contesti temporali**

Come ho già detto, l’intervista ha indagato quattro dimensioni temporali della vita dei ragazzi: passato, passato recente, presente e futuro. Il codice ‘quando si svolge la relazione’ individua il momento della vita dell’adolescente in cui egli colloca la relazione e può assumere i seguenti valori:

- ‘quando si svolge la relazione: passato’ indica l’infanzia;
- ‘quando si svolge la relazione: passato recente’ racconta di una relazione che si è sviluppata in adolescenza ma in un momento precedente a quello della narrazione;
- ‘quando si svolge la relazione: presente’ si riferisce ad una relazione in essere;
- ‘quando si svolge la relazione: ideale’ parla di una relazione immaginata, a misura dei propri desideri.

Nel caso di relazioni molto lunghe, la narrazione è stata suddivisa in paragrafi contrassegnati da diversi codici del tipo ‘quando si svolge la relazione’ proprio per rendere l’evoluzione che la relazione ha subito nel tempo.

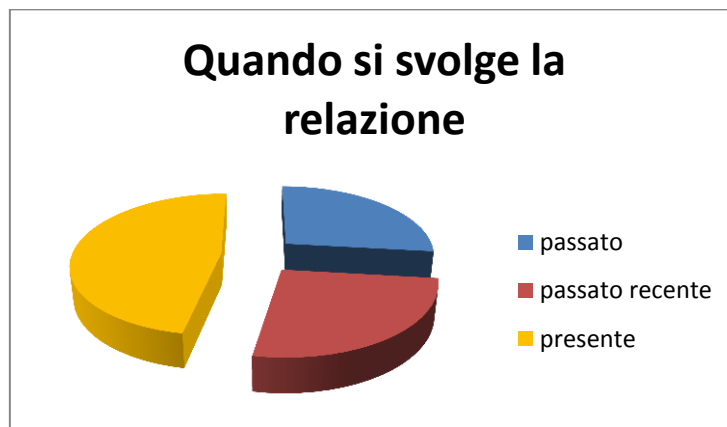


Fig. 62. Periodi in cui i ragazzi collocano le relazioni.

Dal grafico si legge che le relazioni narrate riguardano principalmente il presente: tuttavia, occorre tener conto che nel codice ‘quando si svolge la relazione: presente’ sono presenti anche rapporti che si mantengono vivi nel presente pur essendo nati nel passato e nel passato recente (circa la metà).

Le relazioni che continuano dall’infanzia sono, in genere, quelle instaurate con i parenti, principalmente cugini, zii o nonni. Nella stragrande maggioranza dei casi, si tratta di legami ancora in essere, che sopravvivono alle grandi distanze e proseguono, nonostante le difficoltà, grazie alle nuove tecnologie. Nei racconti degli intervistati, esistono solo tre casi in cui i rapporti affettivi con i parenti si interrompono: la morte del parente, sperimentata da due dei testimoni di questa ricerca, e l’interruzione della relazione dovuta alla scoperta, da parte di una tra gli adolescenti sentiti, di un interesse economico celato nell’affetto apparentemente dimostrato.

“Sono passati molti anni. [...] Quando è tornato in Spagna, dopo un paio di giorni, è morto, hanno fatto il funerale in Marocco e siamo andati là. [La sua ultima visita] era come un saluto prima di andarsene, diciamo. Questo è stato un momento brutto per tutto il ciclo della mia vita” (*M, 17, Marocco, 5*).

“È morta il 27 Febbraio 2016, è già passato un anno e qualcosa, un anno e quattro mesi. Mi mancano tanto i suoi abbracci e la sua voce. E il fatto che, in quella casa, era l’unica che mi capiva. Anche i miei riescono, però non come lei! Adesso non ho ancora trovato una persona adulta che riesca a capirmi o a farmi sentire come mi faceva sentire lei. [...]Tra le persone che ho conosciuto da quando è morta mia nonna non ho trovato nessuno come lei o che si avvicini a lei. Non dico che deve essere come lei, ma che si avvicini. [...] Da quando mia nonna se n’è andata sono cambiata un sacco, non faccio più le cose che facevo prima”

“Quando sono arrivata qua, non abbiamo più potuto sentirci, quindi il legame si è proprio sciolto. A me un po’ è dispiaciuto, perché io l’ho cercata, è lei che proprio non mi ha cercata. E ho capito che non stava con

me per umanità, voleva che io parlassi ai miei genitori di quello che ha fatto lei per me, e che quindi i miei genitori la aiutassero con i soldi, con i finanziamenti, quindi ci son rimasta molto male. L'ho scoperto perché abbiamo un sito, una sottospecie di Facebook in russo: c'era solo il mio account – mia mamma e mio papà non si erano fatti ancora il loro – e io ho visto che lei aveva scritto a mio papà ‘Tua figlia quindi non ti ha raccontato niente di quello che è successo in Moldavia?’, mio papà ‘No, che è successo?’, e lei fa ‘Che ha avuto dei momenti molto brutti, quindi il minimo sarebbe almeno aiutarmi in qualche modo finanziariamente!’” (*F, 16, Moldavia, 9*).

Le relazioni che, invece, vengono relegate all'infanzia sono principalmente quelle con i maestri della scuola primaria o delle moschee, insieme a parenti più lontani di cui, una volta attraversata la migrazione, rimane solo il ricordo.

Quanto ai legami nati in adolescenza ma comunque in un periodo precedente di qualche anno il momento della narrazione, solo una piccola parte (circa il 10%) continuano anche nel presente. È significativo che le relazioni collocate nel passato recente riguardino in maggioranza insegnanti incontrati alla scuola secondaria di I grado con i quali, una volta terminato il ciclo scolastico, i ragazzi non hanno più intrattenuto rapporti. I pochissimi casi in cui le relazioni continuano, invece, vedono come protagonisti alcuni educatori CAT e una professoressa.

“La vedo sempre [ex educatrice CAT] perché ho il suo numero dopo aver sudato sette camicie per averlo perché lei diceva ‘Non posso dare il numero ai miei alunni, non posso dare il numero ai miei alunni, io sono la vostra educatrice!’. Poi sono riuscita a rubarle il numero e da lì ci continuiamo a scrivere” (*F, 17, Togo, 3*).

“[Ex educatrice CAT] sarà sempre una delle persone più brave che ho trovato, una persona buona, rara: è raro trovare una persona così in giro, una persona che ti dà una mano, ti dà dei consigli!” (*F, 16, Bangladesh, 11*).

“L'ho incontrata due anni fa, mentre ero in bici, e non pensavo neanche che fosse lei [ex professoressa], mi ha riconosciuto lei infatti. Così ci siamo scambiati i numeri e da lì abbiamo cominciato a parlarci” (*M, 20, genitori togolesi*).

Il codice ‘durata della relazione’ introduce l'aspetto della continuità della relazione. Esso indica l'effettiva durata della relazione e prevede queste possibilità:

- ‘da sempre’ per le relazioni che durano dalla nascita;
- ‘lunga’ se superiore all'anno;
- ‘breve’ se inferiore all'anno;
- ‘occasionale’ se limitata a un incontro.

Oltre ad indicare l'effettiva durata della relazione, i codici riportano le considerazioni fatte dagli adolescenti a proposito della continuità relazionale o della sua interruzione.



Fig. 63. La durata delle relazioni raccontate dai ragazzi.

Come è possibile vedere dal grafico, la maggior parte delle relazioni vissute dai ragazzi intervistati sono di *durata superiore all'anno*. La letteratura, come ho già illustrato, è molto chiara sull'importanza rivestita dalla continuità della relazione<sup>113</sup>. Dalle interviste raccolte e analizzate, emerge la stessa idea: la continuità del rapporto è importante, soprattutto in una fase evolutiva delicata qual è l'adolescenza.

“E’ l’unico adulto con cui abbia veramente conversato. L’unica relazione importante, diciamo. Lui è stato con me dai nove fino ai tredici anni, più o meno, quindi proprio nei momenti di crescita emotiva. Proprio in quel momento più bisognoso, lui c’era” (F, 16, Moldavia, 9).

Fare in modo che i rapporti educativi abbiano una durata almeno annuale è importante soprattutto perché, in molti casi, relazioni che si preannunciano come insignificanti o conflittuali si rivelano, alla lunga, estremamente significative per la crescita dei ragazzi.

“All’inizio non mi stava simpatica, anche perché c’erano altre persone che me ne parlavano male, però poi c’ho parlato e ho capito che è una bella persona” (F, 16, Bangladesh, 11).

“L’ho conosciuto quando ero piccolo, ed essendo ancora piccolo non è che conoscevo molto le persone. Dopo, però, mia mamma aveva un negozio di alimentari, e da lì l’ho conosciuto meglio. Abbiamo costruito un bel rapporto” (M, 20, genitori togolesi).

<sup>113</sup> Cfr. paragrafo 2.6, p. 141.

Insieme alla durata, anche la *frequenza* degli incontri contribuisce a costruire relazioni solide, che possono davvero fare la differenza nella vita degli adolescenti.

“Alla fine il calcio diventa come una seconda casa. Cioè, tra casa, scuola e calcio li vedi quattro volte a settimana. Che son tante, per un anno intero” (*M, 17, Marocco, 7*).

Le *relazioni* brevi, *interrotte* prematuramente, lasciano l’amaro in bocca e rinforzano nei ragazzi quel senso di solitudine e di abbandono che, nella maggior parte dei casi, hanno già sperimentato nell’infanzia.

“Sono vissuto più in Italia che in Marocco. E in Italia, ogni adulto che incontravo dopo un po’ passava” (*M, 19, Marocco, 8*).

Anche nel caso di relazioni lunghe, il distacco procura comunque dispiacere. Eppure, nonostante la sofferenza provocata dal termine del legame con l’adulto, gli intervistati riescono a riconoscere ciò che di buono hanno avuto dalla relazione e a ricominciare con fiducia e speranza insieme alle nuove figure cui vengono affidati.

“Siccome ero rimasto abbastanza con loro, tipo due anni, quando mi hanno detto che non c’erano più, prima ho reagito in malo modo, perché dicevo ‘Ma porca la miseria, ma perché sono andati via? Perché?’. Perché quando ti affezioni a due persone e poi vanno via, finché sei bambino ti da fastidio, pensi ‘Eh, questi ruba lavoro!’ Dunque il riscontro all’inizio è negativo. Poi, conoscendoli, ti dimentichi di aver avuto due animatori precedenti, inizi ad instaurare un nuovo rapporto con i due nuovi, e le cose iniziano a mettersi in sesto, a mettersi bene” (*M, 14, genitori béninesi*).

#### **4.1.2.6. Perché: le motivazioni della relazione**

Con il precodice ‘motivazione della relazione’ definisco da una parte il bisogno dichiarato che spinge il ragazzo ad avvicinarsi e a coltivare la relazione con l’adulto (‘motivazione autoattribuita’), dall’altra la motivazione che l’adolescente pensa muova l’adulto nella relazione con lui (‘motivazione attribuita all’adulto’).

Di seguito riassumo, prima in forma grafica e poi con alcuni stralci di interviste, quanto emerge dalla codifica effettuata secondo tale schema. Nella prima rappresentazione che propongo (fig. 64), presento i moventi che gli adolescenti intervistati individuano alla base del loro rivolgersi agli adulti di riferimento; in quella successiva (fig. 65), espongo le motivazioni che, secondo i ragazzi,

spingono gli adulti di cui parlano a coltivare la relazione con loro. In entrambi i casi, le motivazioni vicine a livello di contenuto sono rappresentate con lo stesso colore; inoltre, le frequenze con cui i ragazzi hanno nominato le varie motivazioni vengono suggerite dalle diverse dimensioni dei rettangoli, più grandi nel caso di frequenza maggiori e più piccole per le motivazioni meno nominate. Con il colore grigio e la X soprastante indico una motivazione che l'adolescente afferma di non attribuire in nessun modo né a se stesso né all'adulto cui si riferisce.

#### 4.1.2.6.1. Perché: le motivazioni dei ragazzi

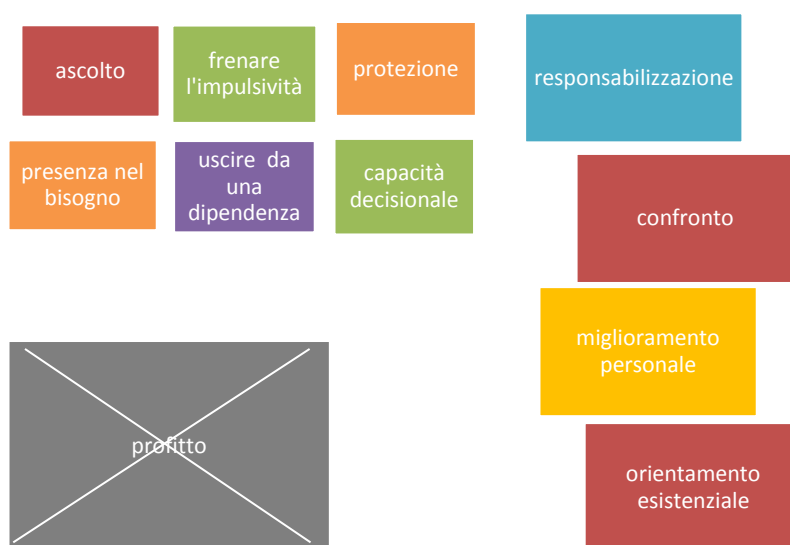


Fig. 64. Le motivazioni che gli adolescenti si autoattribuiscono.

Dalle narrazioni dei ragazzi intervistati emergono praticamente tutti gli aspetti messi in luce dalla letteratura a proposito dei motivi che spingono gli adolescenti ad avvicinarsi agli adulti<sup>114</sup>.

Innanzitutto, gli intervistati confermano che il motivo principale per cui gli adolescenti si avvicinano agli adulti sono i consigli che essi possono fornire. Spesso, negli adulti i ragazzi cercano un *confronto* su situazioni specifiche.

“Lei [educatrice CAT] è molto grande. Avevo bisogno di un parere di una persona adulta” (*F, 15, genitori camerunensi*).

Altre volte, invece, li consultano per riuscire ad imprimere una direzione più chiara alla loro vita, per avere un *orientamento esistenziale* che li aiuti ad uscire dalla confusione in cui si sono arenati.

<sup>114</sup> Cfr. paragrafo 2.7.2, pp. 144-145.

“A me serve una cosa su cui fondare le radici. Non puoi mettermi davanti a una strada e farmi un sacco di domande sul fatto, se sia buona o sbagliata, dimmi ‘Vai su quella strada!’, così vado e almeno concludo qualcosa, che sia bene o male, ma faccio qualcosa, non resto nel dubbio, se no impazzisco” (F, 18, Romania, 5).

Accanto al bisogno di confronto e guida, gli intervistati avanzano anche istanze di *responsabilizzazione*: sapendo di non essere abbastanza maturi per prendere in mano la propria vita, i ragazzi dichiarano di aver bisogno di qualcuno che li solleciti e li guidi in questo compito.

“Io, a volte, le cose le prendo scherzando, invece forse le dovrei prendere seriamente. Quindi vorrei incontrare una persona che in queste cose non scherza, che mi fa capire come stanno le cose e come dovrebbero essere affrontate” (M, 17, genitori marocchini).

La capacità di prendere decisioni importanti per la propria vita implica una padronanza del proprio mondo emotivo che, spesso, gli adolescenti non possiedono. La relazione con una figura adulta positiva, quindi, può rivelarsi utile anche per *frenare l'impulsività* e fare delle scelte in modo più sereno e, quindi, ragionevole.

“Non dico che quella persona mi deve sostituire nelle cose, però sapermi ascoltare, consigliare e farmi riflettere. Perché sono indecisa però allo stesso tempo impulsiva, quindi faccio la prima cosa che mi viene in mente e magari sbaglio” (F, 18, Romania, 12).

In sostanza, gli adulti si rivelano significativi per i più giovani quando promuovono il loro *miglioramento personale* si pongono come obiettivo primo il loro benessere, anche quando ciò significa contraddire alcune posizioni o disapprovare alcune loro condotte di vita.

“Vorrei che in generale mi aiutasse a migliorare quegli aspetti negativi di me, che altrimenti non riuscirei a migliorare da solo” (M, 15, genitori camerunensi).

“Non mi dice le cose per compiacermi, ma per farmi svegliare. Dice le cose come stanno, e io cerco persone così” (F, 18, Romania, 12).

Fondamentale è che, alla base di ogni intervento educativo, ci siano calore e vicinanza, che nella quotidianità si traducono in *ascolto* e *presenza*, ancor meglio se accompagnati da esplicite dichiarazioni di apprezzamento e ammirazione.

“Da quando la conosco, è sempre stata pronta ad ascoltarmi e a consigliarmi delle cose, che è quello che ho sempre cercato” (F, 18, Romania, 5).

“Poi deve essere sincera con me e dirmi quando sbaglio, ma anche quando faccio una cosa giusta perché alla fine anche sentirsi dire che hai fatto una cosa bella ti fa bene” (F, 18, Romania, 12).

Infine, sia dalle interviste sia dagli studi empirici consultati emerge che l'aiuto pratico, in particolare il *supporto economico*, è la motivazione meno rilevante nel legame tra adolescente e adulto.

“Io non cerco il profitto da una persona. Una persona importante dev'essere una che mi ha sostenuto in qualche modo” (M, 19, Marocco, 8).

#### 4.1.2.6.2. Perché: le motivazioni attribuite agli adulti

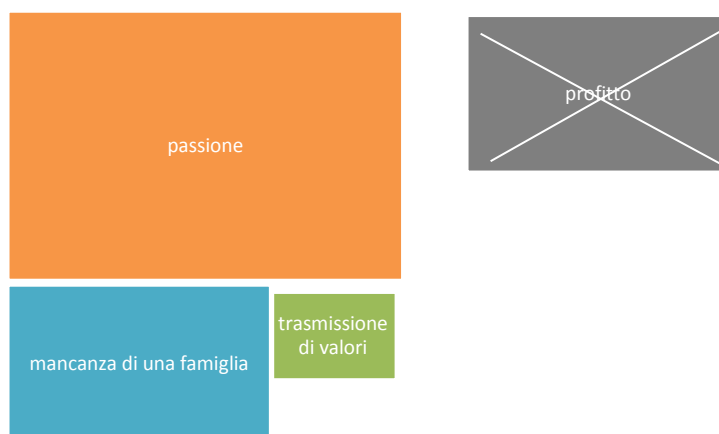


Fig. 65. Le motivazioni che gli adolescenti attribuiscono agli adulti.

La motivazione ultima che induce ogni adulto a comprometersi in una relazione educativa è riconducibile al concetto di amore pedagogico, ovvero un forte coinvolgimento dell'adulto educatore nei confronti di ogni giovane in crescita<sup>115</sup>. È molto interessante come una narratrice abbia collegato questo sentimento a ciò che una madre prova nei confronti dei propri figli, interpretando l'interesse della sua professoressa come una manifestazione di *genitorialità sociale* che, a suo parere, andrebbe a compensare la sua mancata genitorialità biologica.

<sup>115</sup> Cfr. paragrafo 2.7.1, p. 143.

“La mia insegnante di italiano non ha figli, quindi è rimasta lì con la sua vita, non ha avuto l’occasione di dire delle cose a qualcuno e quindi ci siamo aiutate entrambe: io l’ho aiutata perché lei ha potuto finalmente dire a qualcuno delle cose e dargli una mano, che è quello che avrebbe voluto lei, penso, mentre a me serviva una mano, quindi ci siamo un po’ trovate” (*F, 18, Romania, 5*).

Questo slancio affettivo si traduce, agli occhi dei ragazzi, nella *passione* che essi vedono nella maggior parte dei loro adulti di riferimento, i quali, proprio perché entusiasti di ciò che fanno, spesso riescono a contagiarli con la loro dedizione.

“Quando uno ha passione nel proprio lavoro, si vede. Perché se uno è stanco di fare un lavoro, alla fine non si applica nemmeno per farti appassionare a questa cosa, mentre lui ci teneva tantissimo che noi capissimo qualcosa” (*F, 18, Romania, 12*).

Strettamente connessa alla motivazione dell’adulto è la questione del rapporto tra professionalità e gratuità: come ho già illustrato, le ricerche hanno evidenziato come il fatto che l’adulto in questione non venga pagato per stare con il ragazzo renda quest’ultimo maggiormente propenso alla relazione<sup>116</sup>. Questo traspare anche dalle voci degli intervistati, che nella *gratuità* dell’interesse verso di loro leggono sincerità, affetto e passione.

“Alla fine, alla preside nessuno l’ha fatto fare, di venire dietro a me, poteva benissimo farsi gli affari suoi e dire ‘Va beh, affari tuoi, tanto io i soldi li ho presi’” (*M, 21, genitori togolesi*).

“Vado da lui [educatore CAT] e gli faccio ‘Ma cos’hai nella testa? Tu eri il più bravo del liceo e della tua università e vieni a fare l’animatore! Ma sei scemo? Cambia lavoro, vai a fare l’ingegnere! [...] Sai così tante cose, non sta’ fare l’animatore!’ e lui fa ‘Io faccio ciò che mi piace!’”. Dunque da NAP ho ricevuto un altro insegnamento: certe volte è meglio fare ciò che ti piace che fare qualcosa di brutto, che ti porta però una retribuzione maggiore” (*M, 14, genitori béninesi*).

#### **4.1.2.7. Per cosa: gli effetti della relazione**

Oltre ad individuare gli aspetti che hanno reso significativa la relazione con i loro adulti di riferimento, in alcuni casi i ragazzi sono riusciti anche a rintracciare i segni che essi hanno lasciato nelle loro vite. Le loro affermazioni in proposito sono state codificate con l’etichetta ‘ricaduta della

---

<sup>116</sup> Cfr. paragrafo 2.7.1, p. 143.

relazione' e raggruppate in famiglie corrispondenti alle 5Cs del *Positive Youth Development*, ovvero *Competence, Confidence, Connection, Character* e *Caring*<sup>117</sup>.

Quanto emerge è presentato nei grafici che seguono. Il primo (fig. 66) illustra la rilevanza delle diverse dimensioni che, secondo la teoria di riferimento, concorrono allo sviluppo integrale del ragazzo. Gli altri, invece, presentano nello specifico le ricadute individuate dai ragazzi, collocate all'interno delle varie famiglie. Con 'positive' indico le ricadute che vanno a promuovere la maturazione del ragazzo in direzione del suo benessere; con 'negative', invece, mi riferisco alle conseguenze negative che l'incontro con l'adulto ha avuto sul percorso dell'adolescente.

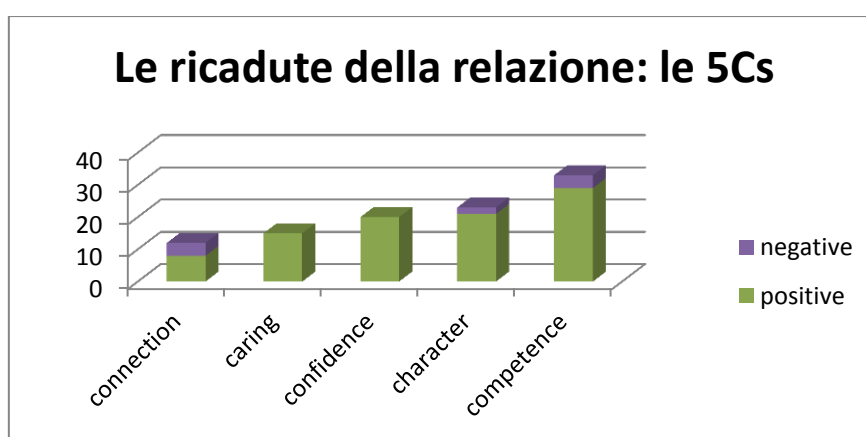


Fig. 66. Le 5Cs considerate in ordine di rilevanza e scomposte nei livelli positivo e negativo.

Dal grafico appare che la dimensione su cui gli adulti hanno un maggior impatto è quella della *Competence*, ovvero della visione positiva delle proprie azioni nei diversi ambiti di vita. A scendere, le figure adulte di riferimento sembrano essere estremamente preziose anche per il consolidamento della *Confidence*, cioè la percezione di valore, identità e autoefficacia, nonché per la formazione del *Character*, con cui si indica il rispetto per le regole. Più marginale, nei racconti dei ragazzi, appare l'intervento adulto sulle dimensioni più propriamente relazionali come il *Caring*, ossia la capacità simpatica ed empatica, e la *Connection*, che include i legami positivi con i pari, la famiglia, la scuola e la comunità.

Piuttosto interessante è notare che gli ambiti in cui risultano più frequenti le conseguenze negative della relazione con l'adulto sono – con la stessa frequenza di casi negativi – la *Competence*, che presenta anche il maggior numero di benefici per i ragazzi, e la *Connection*, in cui l'intervento degli adulti sembrerebbe essere del tutto secondario.

<sup>117</sup> Cfr. paragrafo 1.3.5, p. 54.

Di seguito cerco di vedere come, all'interno di ciascuna dimensione del PYD, si distribuiscano le ricadute specifiche individuate dagli adolescenti. Come di consueto, dopo aver reso graficamente il quadro che emerge, riporto un breve commento sulla situazione delineata.

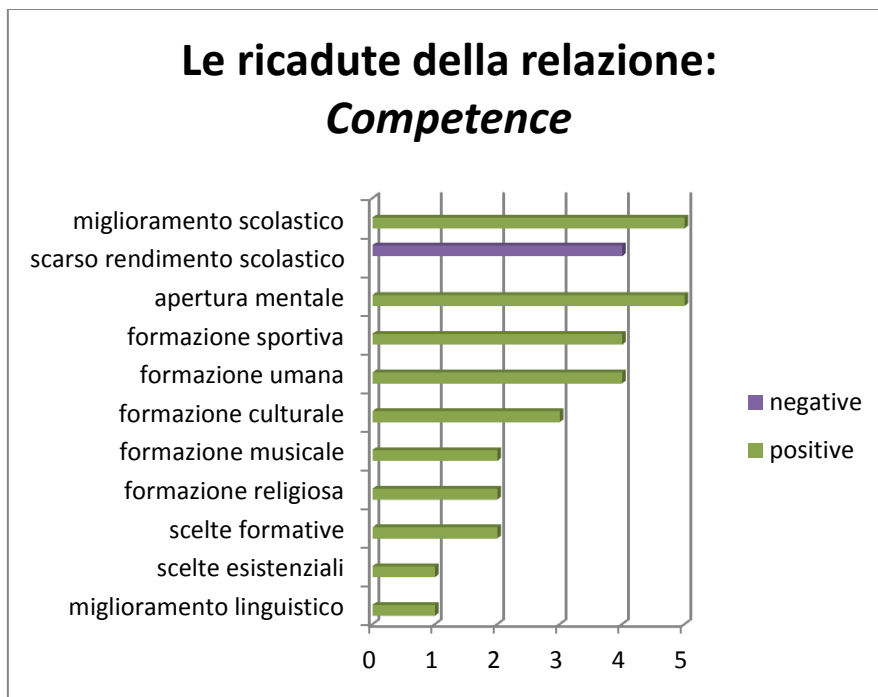


Fig. 67. La distribuzione delle ricadute relative alla *Competence* a livello positivo e negativo.

In accordo con quanto emerge dalla letteratura<sup>118</sup>, nei racconti dei testimoni ascoltati la presenza dell'adulto contribuisce ad implementare la dimensione della *Competence* soprattutto in ambito scolastico: l'adulto, infatti, può contribuire in modo decisivo a favorire una disposizione positiva verso la scuola, incoraggiare il ragazzo nel suo percorso e, quindi, promuoverne il *successo scolastico*.

“Da quando l’ho conosciuto sono diventata molto più aperta alla conoscenza e allo studio, perché prima non studiavo una cippa: prima di conoscerlo [fidanzato] avevo sei materie sotto, adesso son diventate due quindi miracolo” (F, 18, Romania, 12).

Accanto al miglioramento scolastico, i ragazzi intervistati individuano un'altra componente della *Competence* che gli studi empirici rilevano quale effetto della relazione educativa: gli adulti, tramite le occasioni di confronto ma anche le opportunità formative, ricreative e culturali che procurano ai

<sup>118</sup> Cfr. paragrafo 2.8.1, p. 146.

giovani, promuovono la loro *apertura mentale*, ampliandone la visione del mondo e le prospettive culturali.

“Se non ci fosse stato lui [zio] sarei un po’ una checca. Cioè, io i miei li rispetto un sacco quindi se mi dicono ‘Tu non puoi fare questo’, anche se ho vent’anni dico ‘Va bene’. Non è che vado a litigare con loro perché non mi fanno uscire o non mi danno una cosa, me ne frego. E i miei dicono sempre di no, quindi sarei sempre chiuso in casa. Con lui mi sono un po’ aperto, andando di qua e di là” (M, 20, Albania, 5).

In sostanza, gli adulti risultano essere in gran parte i responsabili della *formazione* degli adolescenti in diversi ambiti, da quello umano a quello culturale, da quello sportivo a quello religioso a quello musicale. Favorendo le passioni dell’educando o facendone sorgere di nuove, infatti, l’adulto può individuare interessi e abilità del ragazzo, incoraggiandolo a coltivarle per poter poi, un domani, poterle utilizzare nei suoi contesti di vita.

“Secondo me il mio carattere si è formato molto grazie a queste persone!” (M, 22, Marocco, 11).

“Mi sono appassionata tantissimo alla letteratura grazie al mio prof di italiano, che nel suo modo di spiegare e di dirci le cose ha fatto in modo che io mi avvicinassi sempre di più a questo mondo” (F, 18, Romania, 12).

“Questa professoressa ha aumentato molto la mia cultura, molte cose che so le so anche grazie a lei perché ha fatto in modo che, anche se la storia non ci piaceva, ci piacesse” (M, 15, genitori camerunensi).

La formazione integrale dei ragazzi consente loro di *prendere decisioni* importanti per la loro vita in modo più consapevole e sereno: infatti, più sono gli strumenti emotivi, relazionali e culturali che sono stati forniti loro, più alta è la probabilità che le loro scelte rispondano realmente ai loro desideri e alle loro possibilità.

“Sono riuscita a capire delle cose, a ritrovarmi in quello che diceva e a capire che avrei dovuto prendere delle strade diverse” (F, 18, Romania, 12).



Fig. 68. La distribuzione delle ricadute relative alla *Confidence*.

Dalle parole dei testimoni appare chiaro che relazioni positive con il mondo esterno, in particolare con adulti riconosciuti come significativi, contribuiscono a far acquisire loro una prospettiva sulla vita contraddistinta da una fiducia di fondo in se stessi e negli altri.

In linea con gli studi realizzati sull'argomento<sup>119</sup>, alcuni tra i ragazzi intervistati avvertono chiaramente l'effetto che i legami positivi finora instaurati con gli adulti incontrati hanno avuto sulla loro *autostima personale*.

“[Gli amici] sono stati molto utili, più che altro per la fiducia che mi hanno dato” (*M, 22, Marocco, 11*).

“Se uno vede qualcosa, capacità o quel minimo, dici ‘Cazzo, ce la puoi fare!’” (*M, 21, genitori senegalesi*).

Inoltre, come già esposto, legami positivi con adulti significativi possono fungere da esperienze correttive, facendo recuperare ai giovani fiducia e *positività* in modo da migliorare, così, sia le relazioni sociali con gli altri sia la capacità di far fronte agli eventi avversi della loro vita. “Preoccuparsi di allestire contesti formativi dove imparare a coltivare sentimenti positivi dovrebbe [...] costituire uno dei fondamentali obiettivi dell'educazione” (Mortari, 2003, p. 293). Per farlo, l'adulto educatore deve essere capace di quel “fiducioso ottimismo” (Laeng, 2003, p. 7172) che i ragazzi respirano e assorbono fin da subito nella relazione con lui.

“L'ho conosciuto pochi mesi fa però ha fatto già tantissimo perché sono diventata una persona più forte, non mi abbatto più per le piccole cose. Prima, ogni cosa negativa che mi succedeva era una depressione totale, adesso le cose le prendo più alla leggera e se succede qualcosa di brutto non ci sto più male come prima. Vivo la vita più serenamente” (*F, 18, Romania, 12*).

<sup>119</sup> Cfr. paragrafo 2.8.2, p. 147.

“Devi fare le cose che ti fanno stare bene, ovviamente nei limiti, però che ti rendano felice, perché alla fine la vita è quello. Viverla bene, è quello che mi ha insegnato mia nonna, e la ringrazio un sacco per questo. [...] Mi ha insegnato questo, a preferire sempre la positività alla negatività, e conoscendo la sua storia, che è davvero strastrapesante e difficile, mi ha dato una speranza” (F, 18, Romania, 5).

Quando l’esistenza dei ragazzi poggia su una solida base di positività e fiducia nel mondo esterno, essi sono in grado di *riflettere* sugli eventi dolorosi, i momenti difficili e le fatiche quotidiane in modo nuovo, interpretandoli come passaggi necessari alla loro maturazione personale.

“Tutta la fatica che ho passato col prof di violino mi ha aiutato a pensare molto di più: ogni anno che passa penso sempre di più, mi butto nelle cose sempre di più e scavo fino al midollo, anche se fa male, però scavo e scavo” (F, 18, Romania, 5).

Un’azione che, pur indirettamente, produce effetti importanti sull’autostima personale è l’offerta di opportunità formative cui, senza il supporto dell’adulto, l’adolescente non potrebbe accedere. Oltre ad incidere pesantemente sul suo futuro formativo e professionale, infatti, simili possibilità vanno a modificare anche la percezione di se stessi, soprattutto nel caso dei figli degli immigrati, che vivono la propria riuscita scolastica – ancora meglio se in scuole frequentate quasi esclusivamente da italiani – come una tappa importante del loro percorso di *riscatto sociale*.

“Lui mi ha pagato un anno di scuola privata [...] io non sono ricco, non sono nessuno, quindi anche il fatto di aver fatto una scuola privata mi resterà un po' sempre in testa” (M, 21, genitori senegalesi).

Tali cambiamenti portano l’adolescente a sperimentare un senso di *soddisfazione personale* mai provato prima: vivere relazioni positive con adulti significativi, quindi, si rivela fondamentale per il proprio benessere.

“Ad un certo punto mi sono resa conto che, andando avanti con la solita tristezza e dicendomi che tutto faceva schifo, non sarei arrivata a nessun punto della vita. Non stavo bene prima, adesso invece sì...mi piace! In questo senso mio moroso è stato una figura davvero molto importante per me” (F, 18, Romania, 12).

A proposito dei ragazzi di origine straniera, la letteratura sostiene che la relazione con una persona della propria cultura possa favorire la propria *identità etnica*<sup>120</sup>. Nelle narrazioni raccolte i rapporti omoculturali non sono stati citati a questo proposito, tuttavia viene estremamente apprezzata la capacità, da parte dell'adulto, di gestire in modo positivo situazioni multiculturali, valorizzando le diverse provenienze: in situazioni di questo tipo, i ragazzi prendono atto della ricchezza delle proprie appartenenze culturali, con gli evidenti benefici che ne derivano a livello identitario.

“Sono contenta di avere questa ricchezza culturale, anche da diverse parti” (F, 18, Romania, 5).

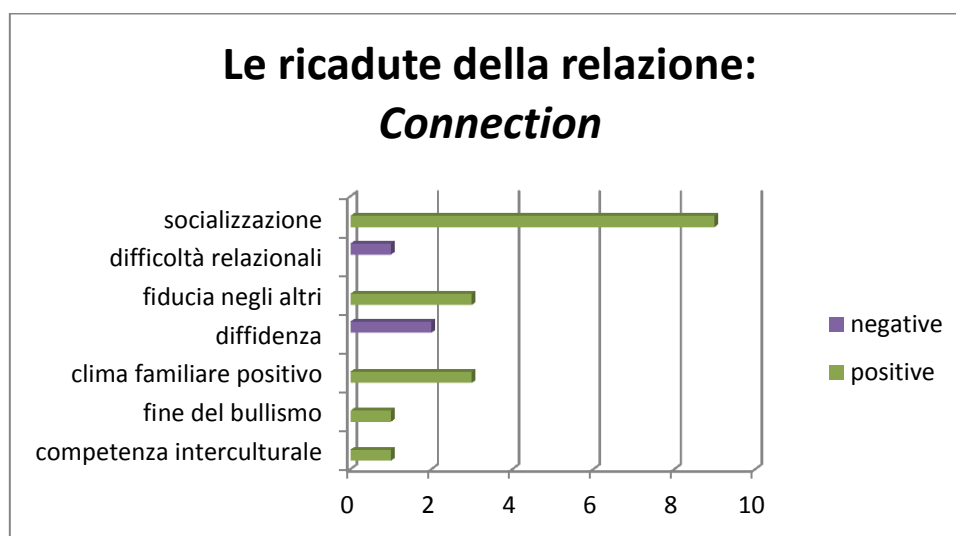


Fig. 69. La distribuzione delle ricadute relative alla *Connection* a livello positivo e negativo.

Secondo quanto affermano gli studi sul *Positive Youth Development*, la relazione con un adulto significativo può innanzitutto ampliare e consolidare la rete sociale del giovane, procurandogli nuove conoscenze e aiutandolo – attraverso il lavoro sulla propria emotività e sulla propria capacità comunicativa – ad implementare quelle che già possiede<sup>121</sup>. La dimensione della *socializzazione* emerge con forza anche dai racconti dagli intervistati. Una relazione positiva con l'adulto è fondamentale per acquisire fiducia in se stessi e, di conseguenza, prendere confidenza con gli altri.

“Lei [professoressa] era sempre molto gasata, sempre molto energica, anche nervosa a volte, però è normale. E sono diventata anch'io così, molto più attiva, molto più frizzante. Parlo molto di più. Prima non parlavo con nessuno, ero molto introversa, ora non ho problemi ad aprirmi con la gente, anzi è meglio perché è come se mi liberassi, quindi sono contenta di essere riuscita ad arrivare a questa cosa” (F, 18, Romania, 5).

<sup>120</sup> Cfr. paragrafo 2.8.2, p. 147.

<sup>121</sup> Cfr. paragrafo 2.8.3, p. 148.

“Io ero piccolo, ero tanto timido, proprio mi vergognavo, e loro [amici] mi hanno strasbloccato!” (*M*, 22, *Marocco*, 11).

Inoltre, una frequentazione adulta può portare a nuove amicizie e, quindi, alla possibilità di confrontarsi con persone diverse, anche per età, da quelle incontrate fino a quel momento.

“[Il mio fidanzato] mi ha fatto conoscere nuove persone, anche della sua età, e ho scoperto che riesco ad andare d'accordo anche con persone più grandi. In questo periodo frequento anche gente di ventotto anni, più o meno, quindi mi sono buttata in un mondo che prima mi era sconosciuto e adesso ci sto facendo un po' l'abitudine” (*F*, 18, *Romania*, 12).

Infine, gli adulti di riferimento sono estremamente preziosi per dimostrare agli adolescenti che una relazione positiva con gli adulti è possibile, contribuendo poco a poco a dissolvere la negatività che, troppo spesso, governa il loro rapporto con se stessi e con gli altri. Soprattutto se la relazione con i genitori – o in generale i *caregiver*, come avviene per la maggioranza dei soggetti della mia ricerca, cresciuti spesso da figure che non sono i genitori – è stata insoddisfacente, caratterizzata da vissuti di ansia, rabbia, instabilità e diffidenza, il legame con l'adulto significativo può fungere da esperienza correttiva e trasmettere loro fiducia e positività<sup>122</sup>.

Particolarmente significativa, a questo proposito, è la vicenda di una ragazza cui rapporto conflittuale con la nonna ha provocato danni pesanti a livello relazionale.

“La nonna non mi voleva proprio. [...] Non mi fido più di nessuno da allora. [...] Infatti io quando son venuta qua non mi fidavo dei professori, anche se sapevo che venivano pagati, proprio non mi fidavo della cosa, nessun adulto doveva avvicinarsi!” (*F*, 16, *Moldavia*, 9).

Queste difficoltà si sono risolte soltanto anni dopo, grazie al lavoro paziente e delicato di un educatore che la ragazza ricorda come una delle persone più importanti della sua vita. In accordo con quanto emerge dalla letteratura<sup>123</sup>, in questo caso il lavoro dell'adulto ha *migliorato* le relazioni anche in *ambito familiare*: l'intervistata, infatti, attribuisce all'intervento dell'educatore il cambiamento del suo rapporto con la madre.

“Mi è venuto così, l'ho guardato e mi è venuto da parlargli. Non ho pensato tanto, ho parlato. Lui mi ha semplicemente detto ‘Parlami! Perché mi tratti così? Perché tratti così la mamma?’, mi ha solo fatto una

---

<sup>122</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.1, p. 100.

<sup>123</sup> Cfr. paragrafo 2.8.3, p. 148.

domanda o due, e io ho iniziato a parlare della mia vita e tutto quanto. Non mi ha chiesto una cosa in particolare. Lui ispirava fiducia solo vedendolo e poi era una persona molto allegra, ti ispirava allegria anche quando eri giù di morale e volevi ucciderti: lui era lì che ti sorrideva, e ti veniva da ridere perché ti guardava. Era una persona gioiosa, è per la faccia probabilmente. Da quel giorno ho iniziato ad aprirmi anche con la mamma un po' di più" (F, 16, Moldavia, 9).

Leggermente in sordina, ma comunque presente, è l'aspetto della *competenza interculturale*, componente fondamentale della socializzazione all'interno di contesti multiculturali qual è il contesto di arrivo. Il ragazzo che mette in risalto tale questione si dichiara grato ai suoi educatori per avergli permesso di incontrare coetanei di diverse appartenenze, implementando la sua sensibilità interculturale.

"Grazie a lei [educatrice CAT] ho conosciuto delle persone, non dico belle – infatti non volevo conoscerle all'inizio – però quando le ho conosciute mi ha fatto piacere, ho potuto avere un'idea di come vivono e come vanno in giro, e ho capito un sacco di cose su come sono i ragazzi. I marocchini, ad esempio, i tunisini, i bengalesi, a volte rifletto e mi metto a confrontarli. Rifletto, così riesco ad avere un'idea chiara per la mia vita, e a capire quali tipi di persone frequenteranno i miei figli" (M, 18, Bangladesh, 15).

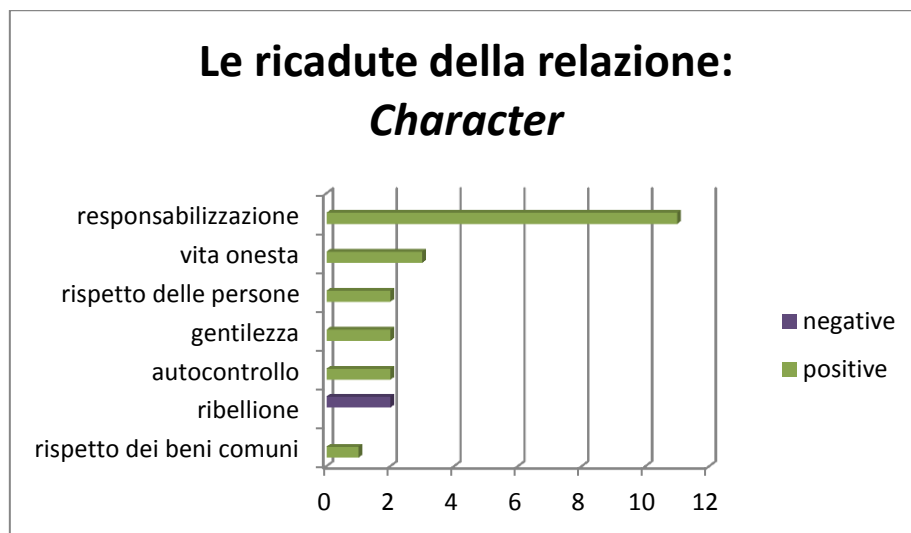


Fig. 70. La distribuzione delle ricadute relative al *Character* a livello positivo e negativo.

Il primo risvolto positivo nella dimensione *Character* è il rispetto delle regole, delle persone e dei beni comuni, accompagnato dalla capacità di distinguere i comportamenti adeguati da quelli sconvenienti<sup>124</sup>.

<sup>124</sup> Cfr. paragrafo 2.8.4, p. 149.

“L'estate scorsa, quando i bambini entravano, li mandavamo via. Adesso che c'è NAP [volontario] i bambini possono giocare, tipo oggi hanno giocato. Ma alla fine noi abbiamo capito che anche loro han diritto di giocare quindi li lasciamo, quattro partite al massimo” (M, 15, genitori camerunensi).

“Se non fosse arrivato lui, non ci saremmo mai organizzati bene! Perché da quando è arrivato lui noi ci organizziamo con le squadre, mentre prima non lo facevamo e ci mettevamo anche un'ora per organizzarci” (M, 15, genitori camerunensi).

È chiaro che, affinché ciò avvenga, è necessario che l'adulto esprima senza esitazioni la propria eventuale disapprovazione rispetto ai comportamenti del ragazzo che non reputa adeguati. Tuttavia, egli deve manifestare le proprie opinioni sempre in modo rispettoso dei ragazzi, se vuole evitare il rischio che questi interventi sortiscano effetti contrari rispetto a quelli desiderati, con sentimenti di ostilità passiva o comportamenti di aperta *ribellione*.

“Se un ragazzo sbaglia e si prende la sberla, sbaglia e viene insultato ‘Sei un fallito, non farai mai niente nella vita!’, in lui cresce solo odio e desiderio di ribellione” (M, 21, genitori senegalesi).

“I mister hanno cambiato il mio modo di pensare. Magari prima di conoscerli giocavo tanto per, non è che me lo ero messo come obiettivo e non sapevo che bisognasse lavorare tanto, essendo anche piccolo. Crescendo piano piano ed essendo il calcio per me importante, i discorsi che mi facevano li prendevo seriamente, ti cambiano la vita alla fine” (M, 17, Marocco, 7).

Oltre a implementare la capacità di comportarsi adeguatamente nelle situazioni specifiche, i legami con gli adulti aiutano i ragazzi – soprattutto dopo una certa età – a proiettarsi nel futuro e, di conseguenza, a gestire la propria vita in modo più *responsabile*, attivo e protagonista.

“Quindi mi sono un attimo mobilitata, ho capito che devo prendere la mia vita con le mani, perché ormai ho diciott'anni, non è che siano proprio tantissimi però già con l'arrivo dei diciotto arrivano maggiori responsabilità” (F, 18, Romania, 12).

“C'era un periodo che me ne sbattevo. Dicevo ‘Va beh, finché sto con mio padre, amen!’. Però con lui [senza fissa dimora] ho capito che veramente devo sbrigarmi, devo darmi una mossa, devo fare tante cose perché chiudi gli occhi, li apri e sei arrivato già a trent'anni” (M, 22, Marocco, 11).

Degno di nota è anche il fatto che, secondo gli intervistati, crescere in modo responsabile significhi anche *evitare* di imboccare *cammini devianti* che, per coloro che sono cresciuti in questo quartiere,

fanno parte della quotidianità. In un simile contesto, essere accompagnati da adulti sani e onesti è una testimonianza fondamentale in un'ottica preventiva.

“Se a me dicono ‘Fai così’ io faccio così, ma solo positivamente. Se mi dicono ‘Fuma’ io non fumo. Ma se mi dicono ‘Studia’ io studio. Dunque, sentendomi sempre ripetere delle cose positive, ho iniziato a farle, quindi tutti hanno influito su di me” (M, 14, genitori béninesi).

“Loro [amici di famiglia] mi hanno aiutato a non prendere la brutta strada, ad esempio. E a stare attento alle persone che frequento. Perché ti portano nella brutta strada. Perché gli amici di mio papà hanno parenti che hanno preso una brutta strada” (M, 18, Tunisia, 3).

Infine, per qualcuno degli adolescenti ascoltati, saper vivere in società significa avere un *autocontrollo* di fondo che consente di regolare le proprie emozioni ed esprimerle in modo pacifico.

“[Educatrice CAT] mi ha insegnato forse ciò che non avevo ricevuto da altri: l’educazione, l’autocontrollo insomma. Cioè, so controllarmi ma spesso, mentre gioco a calcio tipo, se non mi passano la palla inizio a dire parolacce a manetta, non mi fermo più! [...] lei ha iniziato a fermarmi, a bloccarmi. Ora ho imparato da solo, non ho più bisogno di nessuno” (M, 14, genitori béninesi).

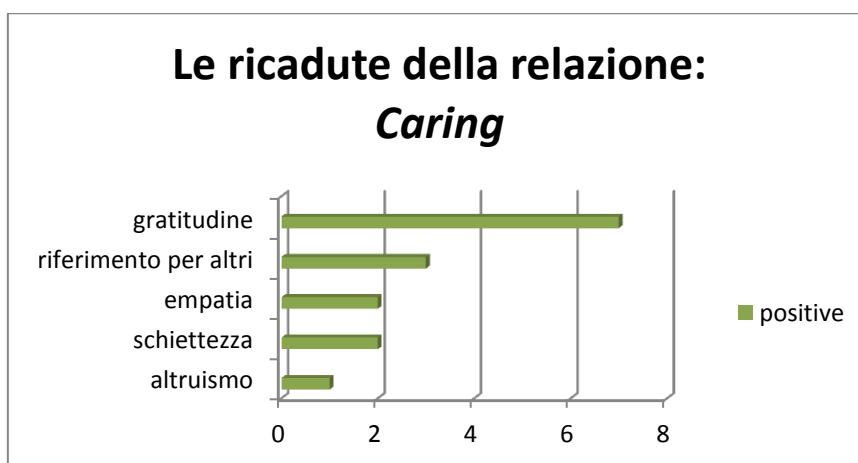


Fig. 71. La distribuzione delle ricadute relative al *Caring*.

Le ricerche empiriche sull'argomento mettono in risalto il ruolo esemplare che gli adulti possono assumere nello sviluppo di abilità empatiche e simpatiche negli adolescenti: se i grandi sono per primi capaci di *Caring*, gli adolescenti con cui sono in contatto lo diventeranno, con molta probabilità, a loro volta<sup>125</sup>. I giovani ascoltati confermano pienamente questo dato: in molti, infatti,

<sup>125</sup> Cfr. paragrafo 2.8.5, p 149.

esprimono *gratitudine* verso i loro adulti di riferimento e dimostrano l'intenzione di ripagarli in qualche modo, non fosse altro con la propria vicinanza, dimostrando così un sentimento *empatico* che non è scontato in questa fase evolutiva.

“Loro hanno contribuito sì, e per questo voglio anche ringraziarli, forse senza di loro chissà dove sarei” (*M, 20, genitori togolesi*).

“Alla fine mi ha aiutata, quindi se la lasciassi adesso è come se mi fosse servita solo per quell'arco di tempo e adesso non mi servisse più. Vorrebbe dire che l'ho solo usata, che al momento del bisogno quella persona c'è stata per me ma poi me ne sono fregata e me ne sono andata. So che quella persona si potrebbe sentire male perciò cerco di non farlo” (*F, 16, Romania, 10*).

Inoltre, avendo sperimentato l'affetto e l'aiuto concreto da parte di alcune persone nei momenti di maggior bisogno, alcuni tra i ragazzi intervistati dichiarano di sentire uno slancio verso le persone che vedono in difficoltà, rivelandosi capaci di gesti di *altruismo*.

“Adesso, ad esempio, quando vedo persone in difficoltà mi viene da aiutarle. E non ti parlo di difficoltà di uno che cade dalla bici e si deve alzare, quello si fa spontaneamente. A volte trovo persone veramente con dei problemi, e mi viene stra da aiutarle. Anche se non posso fare chissà che, però ci provo” (*M, 20, Albania, 5*).

Questo sentimento si rivela prezioso nella misura in cui incoraggia i giovani stessi, consapevoli di quanto hanno ricevuto e grati agli adulti che li hanno seguiti, a *proporsi come riferimento* per ragazzi più piccoli, innescando un circolo virtuoso.

“A volte io provo a dire ai miei fratelli quello che ho ricevuto io” (*M, 14, genitori béninesi*).

È interessante notare che questa attenzione verso i più piccoli nasce non soltanto dall'aver sperimentato il sostegno di persone adulte nella propria vita ma anche dalla sofferenza derivata dal non averne potuto beneficiare: sono proprio i ragazzi che hanno avuto accanto adulti trascuranti, violenti, rifiutanti – e, quindi, hanno sperimentato un vitale bisogno di figure positive – ad esprimere in modo forte il desiderio di poter rappresentare, essi per primi, figure positivamente significative per altri.

“Quando lei crescerà e arriverà ai quattordici, tredici anni, quando darà il primo bacio vorrei tanto che venisse a parlarne con me, che mi chiedesse ‘Il tuo come è stato?’. Vorrei riuscire ad essere per lei qualcuno che non c’è stato per me. Se per caso sua madre manca perché magari si trasferisce o va da qualche parte o non lo so, vorrei essere qualcosa che per me non c’è stato, una specie di figura” (*F, 16, Moldavia, 9*).

## **4.2. I racconti degli adulti**

Come è stato fatto per i racconti degli adolescenti, di seguito approfondisco i nuclei tematici già trattati a livello teorico nel secondo capitolo, per come vengono raccontati dagli adulti che lavorano con i ragazzi intervistati all'interno del quartiere. I dati desunti dalle narrazioni degli adulti protagonisti della ricerca sono accompagnati da brani tratti dalle loro interviste: ognuno di loro è identificato, tra parentesi, con il ruolo sociale, il genere, l'età al momento dell'intervista e il luogo d'origine.

### **4.2.1. Gli adulti sono significativi?**

Molti adulti si sono espressi in merito al ruolo che l'adulto in generale sembra rivestire nella vita degli adolescenti: queste considerazioni sono state riunite sotto il codice 'chi è l'adulto: importanza', con il quale indico la rilevanza che le figure adulte avrebbero nell'esistenza dei ragazzi secondo gli adulti che vi si interfacciano. Riassumendo quanto emerso, gli intervistati riscontrano la mancanza di figure di riferimento per i ragazzi e attribuiscono questa condizione sostanzialmente a due motivi: innanzitutto, quasi tutti i narratori mettono in risalto il fatto che i figli degli immigrati non sono inseriti in molte attività pomeridiane e, di conseguenza, hanno poche occasioni di conoscere adulti con cui potersi relazionare fuori dalla scuola; inoltre, al di fuori dei contesti formali e non formali è difficile che adulti e adolescenti si incontrino, da una parte, per i ritmi frenetici che impediscono la conoscenza spontanea, dall'altra, per la mancanza di spazi di aggregazione comuni in cui potersi incontrare.

“È come se mancassero degli adulti di riferimento, dei luoghi in cui i ragazzi possano trovarsi. Cioè, esistono degli adulti però non è sempre facile radunare i ragazzi e riuscire a trovare dei momenti o dei luoghi in cui poter lavorare con loro” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

### **4.2.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi**

#### **4.2.2.1. Chi: l'adulto significativo nell'esperienza degli adulti**

##### *4.2.2.1.1. Il ruolo sociale*

Come già indicato nel terzo capitolo, i testimoni che si sono resi disponibili a farsi intervistare sono:

- due parroci del quartiere;
- un'allenatrice di basket;
- due volontari della parrocchia impiegati come educatori di strada;
- un volontario parrocchiale che si occupa della sala prove musica;
- un educatrice e un ex educatore del Centro di Animazione Territoriale del quartiere;
- l'educatrice che coordina il lavoro di comunità nel quartiere.

È interessante notare come, riprendendo la categorizzazione utilizzata nell'analisi con Atlas.ti per organizzare i ruoli sociali (fig. 17), tutti gli adulti intervistati rientrano nella famiglia 'educatore' e, di conseguenza, offrono un punto di vista che è proprio di un gruppo particolare, pur comprendendo al suo interno diverse categorie professionali. D'altra parte, quella degli educatori – pur a vario titolo – è la prospettiva che risulta più interessante per questa ricerca, muovendo essa da un'esigenza di miglioramento dei servizi educativi presenti nel territorio.

#### 4.2.2.1.2. L'età

Le riflessioni proposte su vicinanza e distanza anagrafica tra adulto e adolescente sono state evidenziate con il codice 'chi è l'adulto: età: riflessione'. La metà degli adulti intervistati esprime la convinzione che la vicinanza di età sia una carta vincente nell'incontro coi ragazzi, ovviamente nella giusta misura: una certa disparità di età e, quindi, di esperienza, va mantenuta affinché non si perda il necessario carattere asimmetrico della relazione.

“[Un educando del volontario, oggi divenuto volontario a sua volta] è un ragazzo molto aperto quindi ha aiutato altri ad aprirsi: è diventato un po' il confidente di tutti i ragazzini, chiunque ha un problema alla Guizza va da lui e si confronta quindi diciamo che la mia relazione ha fatto scaturire in lui quello che non potevo fare io, per la vicinanza di età ai ragazzini” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“[I ragazzi hanno bisogno di] una persona che, come primo aggancio, non è né troppo lontana da loro né troppo vicina” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*)

Nel caso in cui la differenza d'età fosse molto pronunciata, l'importante è mantenere un carattere aperto e disponibile all'incontro, che incoraggi i ragazzi ad avvicinarsi.

“Mi ha aiutato moltissimo fare servizio in sala prove perché comunque sono visto come un giovane, perché un adulto non viene qua coi metallari che ti spaccano i timpani, musica a palla, fanno casino, quindi è un

adulto che comunque sta in mezzo ai giovani. Stando in mezzo ai giovani della sala musica e in mezzo ai giovani come educatore ho sempre cercato, anche nel modo di vestire, di essere abbastanza vicino a loro, di sedermi per terra con loro sugli scalini, di avere atteggiamenti e modi di dire simili a loro. Vivere in mezzo a giovani e giovanissimi di tutti i tipi – perché qua arrivano dal punk al metal, alle persone più disparate anche con problematiche di vario genere – ti fa comunque stare in un certo mondo e quindi [acquisire] un modo diverso di entrare in sintonia con loro” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

#### 4.2.2.1.3. *Il genere*

Tra i racconti degli adulti, emergono delle riflessioni anche sul genere dei soggetti della relazione, annotate con il codice ‘chi è l’adulto: genere: riflessione’. Gli intervistati che ne parlano considerano più facilmente gestibili le relazioni tra soggetti dello stesso genere. Questo, innanzitutto per una questione di diverse sensibilità.

“Coi ragazzi è facile perché il ragazzo ti vede comunque uomo, quindi dello stesso sesso, con un determinato atteggiamento, e ti può imitare, quindi ti percepisce come un modello di riferimento maschile. Quando ti relazioni con le ragazze è difficilissimo perché non diventi più l’amica più grande, devi diventare il papà, e non lo devono percepire come il papà magari violento che hanno avuto o come una figura maschile che comunque è molto aggressiva nei loro confronti in quanto sesso più forte, quindi non devi far vedere che sei quello più forte e imponi perché sei più forte, ma perché le vuoi bene” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Inoltre, viene chiamato in causa il discorso del legame affettivo: un adulto in particolare, tra i protagonisti della ricerca, ammette che la gestione dell’affettività non sia da sottovalutare in una relazione in cui educatore ed educando sono di diverso genere.

“Devi volergli bene e devi farglielo capire in modo forte. È anche pericoloso, perché coi ragazzi puoi fargli capire che gli vuoi bene, con una ragazza è anche pericoloso perché comunque si innesca, anche in me, il fatto che c’è un legame anche affettivo ed è difficile. È una lotta con sé stessi, rischi di superare i limiti perché devi farle percepire che gli vuoi un bene da morire, coi messaggini e con tutto, però poi ti coinvolgi emotivamente perché glielo devi volere, non è che glielo dici solo” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Infine, c’è chi intreccia la tematica di genere a quella religiosa, evidenziando come i ruoli di genere vadano necessariamente reinterpretati e rinegoziati quando ci si relaziona con appartenenze religiose, in particolare quella islamica, che muovono da una concezione della donna diversa da quella occidentale.

“La maggior parte dei ragazzi che frequentano il centro sono di religione musulmana e la loro visione della donna è molto particolare quindi mi sono trovata subito a dover mettere in chiaro un pochino come possiamo pensare attorno alla questione donna. Per loro le donne sono fatte per stare a casa, fare i figli, cucinare, pulire e ‘Cosa vuoi tu da me, che io non ho niente da spartire con te?’. Tra ragazzi di sedici anni e una femmina di trenta, probabilmente si susseguono allusioni sessuali potenti o altrimenti diventa tutta una cosa dove c’è sicuramente una persona che ti rompe le scatole” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

#### 4.2.2.1.4. *L’etnicità*

La provenienza dell’adulto in relazione all’origine del ragazzo è un argomento che solo due adulti, tra gli intervistati, chiamano in causa: entrambi considerano l’omoculturalità tra i due soggetti della relazione come un valore aggiunto per la relazione. Dalle parole degli intervistati sembra che la possibilità di frequentare un adulto della stessa appartenenza culturale – propria o dei genitori – risulti utile ai ragazzi perché offre loro una maggior possibilità di identificazione, che permette di accogliere in maniera più docile e convinta quanto viene loro proposto.

“Con gli adolescenti in generale e forse coi seconda generazione in particolare, il fatto che ci si possa identificare con un adulto di riferimento, come se potesse diventare un modello, è più facile se questo modello è in qualche modo più vicino a te [riferendosi all’etnicità] ma ti porta anche dell’altro” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Da parte degli adulti, essere culturalmente affine ai ragazzi cui ci si rivolge induce a credere di riuscire a capire loro e le relative famiglie con maggiore facilità rispetto a chi appare lontano per mentalità e tradizioni culturali.

“Capisco, sono cresciuto anch’io in una situazione dove non c’erano tutti questi pericoli, c’è un’impronta culturale che vedo anch’io, nel mio essere africano, ci sono tanti accorgimenti, magari piccoli, che i genitori africani non fanno o che non tutti fanno. Perché noi africani cresciamo prima, dobbiamo avere molte più responsabilità dei ragazzi italiani” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

#### **4.2.2.2. *Come: gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione***

Nelle pagine che seguono, mi propongo di fornire un quadro il più possibile chiaro e completo in merito ai comportamenti che gli adulti di riferimento coinvolti nella ricerca sostengono di mettere in atto quotidianamente al fine di rivestire un ruolo effettivamente significativo nel percorso

esistenziale degli adolescenti con cui si rapportano. Come avveniva per i racconti dei ragazzi, gli stralci di intervista riguardanti gli atteggiamenti relazionali dell'adulto e i principi educativi della relazione sono individuati dal precodice 'come diventa significativo' oppure 'come diventa significativo (migliorabile)', nel caso di atteggiamenti e comportamenti che gli adulti non reputano adeguati (negativi) o avvertono come passibili di miglioramento (ideali).

#### 4.2.2.2.1. *Gli atteggiamenti relazionali che gli adulti sentono di attuare*

Per cominciare, ho considerato i codici con cui ho denominato i comportamenti che gli adulti individuano in se stessi e li ho raggruppati nelle famiglie – corrispondenti alle categorie già rintracciate in letteratura e usate per analizzare le interviste dei ragazzi – di accettazione, autenticità, conferma, contatto, empatia, fiducia e lotta.

Nell'istogramma che segue (fig. 72) ho illustrato la rilevanza che i vari atteggiamenti hanno per gli adulti che ne parlano, contando il numero di affermazioni che riguardano gli atteggiamenti positivi (in verde) e quelli migliorabili (in rosso).



Fig. 72. I diversi atteggiamenti relazionali individuati dagli adulti in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli positivo e migliorabile.

Gli ambiti in cui gli adulti credono di dare il maggior contributo ai ragazzi che seguono sono lotta, accettazione ed empatia, mentre percepiscono di avere un ruolo marginale quanto a fiducia e contatto. La dimensione in cui, invece, gli adulti intervistati sentono di essere maggiormente carenti è l'autenticità, che oltre a vantare un numero limitato di comportamenti positivi è anche l'unica – insieme all'accettazione – a presentare aspetti migliorabili.

Nei grafici successivi approfondisco nel dettaglio il senso che gli adulti danno ad ogni famiglia di atteggiamenti, presentando i singoli comportamenti attraverso le parole degli adulti che li menzionano.

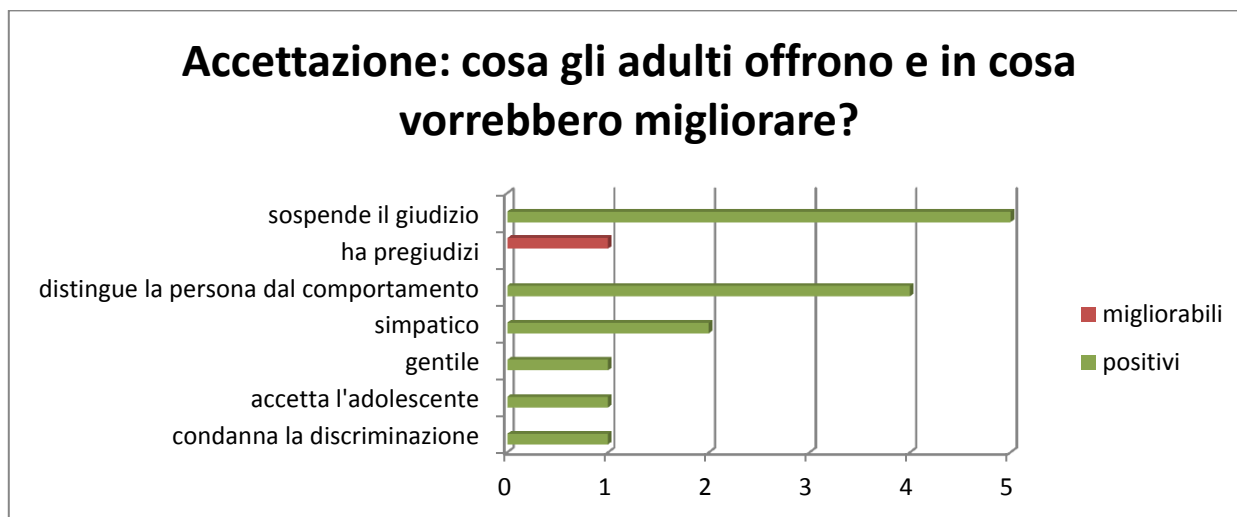


Fig. 73. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili all'accettazione.

Gli adulti intervistati sottolineano il loro impegno nel provare ad *accogliere* gli adolescenti per come sono e a *sospendere il giudizio* su di loro, capacità che riconoscono come fondamentale ai loro occhi. Molti dei testimoni sostengono di farlo, cercando di guardare alle persone prima che ai comportamenti, nonché di creare situazioni in cui i ragazzi si sentano liberi di esprimersi.

“Ho detto a qualcuno che sta facendo una scemenza colossale, allora loro ‘Ma stai dicendo che sono scemo?’, ‘No, ho detto che stai facendo una scemenza. Se tu vuoi capire quello che vuoi capire, cioè che tu sei scemo, non te lo sto dicendo’. Quindi ho imparato a gestire molto bene ‘quello che fai’ da ‘quello che sei’ – questo forse tempo fa non ce l’avevo tanto – che è utile in tutta la vita: nessuno è quello che fa sempre, sono cose che possono benissimo essere diverse e questo mi permette di sbagliare meno, il dividere tra le due. ‘Stai facendo una cosa che secondo me non è utile, stai facendo una cosa sbagliata, hai fatto una cosa grave o non l’hai fatta, però non cambia quello che sei. Sei un ragazzo che fa questo questo e questo, questa cosa non ti danneggerà in quanto te stesso quindi io non cambio idea su di te però oggi sono arrabbiatissima perché hai fatto male a Tizio’ e questo ho capito che paga anche per loro, perché non si offendono, a volte tiravano su storie dicendo ‘Eh, mi hai offeso’ oppure capiscono che è un lavoro sull’azione e non sulla persona” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Provavo – poi non sempre ci si riusciva – a fare in modo che non ci fosse giudizio, quindi che loro potessero sentirsi liberi di poter dire qualcosa, di raccontare. C’era l’interesse mio di ascoltarli, quello volevo mettercelo sempre, quindi questa apertura ma anche la possibilità di parlare di diverse cose. Poi se ne parlava

senza che ci fossero chissà che ripercussioni, chissà che giudizi, se ne parlava” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

“Li si saluta per quello che sono e non per quello che magari fanno, o che si dice che facciano. È importante” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Tuttavia, c’è anche qualcuno che ammette con sincerità di non essere completamente in grado di abbandonare i propri pregiudizi nel momento in cui si fa incontro all’altro, soprattutto quando nella relazione è molto forte l’aspetto del sostegno strumentale, in particolare economico.

“Fai fatica perché, comunque, da parte nostra, almeno da parte mia, c’è sempre giudizio ‘Questi vogliono qualcosa da me’ e dalla parte loro non sai mai di cosa hanno bisogno e cosa no. Essendo noi quelli che danno spesso la carità, o vanno in cerca di aiutare, non sai mai fin dove ci sia un rapporto sereno, di amicizia e di disponibilità, e invece un secondo fine. È un pregiudizio mio” (*prete, M, 32, Italia*).

Altri atteggiamenti attraverso i quali gli adulti cercano di manifestare la loro accettazione rispetto all’adolescente sono la *gentilezza* e la *simpatia*, intese come disponibilità, apertura e spontanea inclinazione verso il mondo giovanile.

“Io spero che abbiano visto una capacità di disponibilità e apertura, con il sorriso” (*prete, M, 32, Italia*).

“Dicono che vedo un bambino e mi piace stabilire un rapporto, vedo un ragazzino e mi piace, non forzandolo. Questo penso che sia un punto di forza però è una roba così, naturale” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Particolarmente rilevante per questo studio è la questione della *discriminazione etnica*. Molti degli adulti intervistati sono fortemente schierati contro il razzismo, che riconoscono molto forte nel territorio padovano, e si collocano in prima linea contro le piccole e grandi discriminazioni che gli adolescenti di nuova generazione subiscono ogni giorno.

“Pur essendo nati qua, si sentono eterni stranieri, eterni ospiti, e questa è una cosa reale perché esiste, e tanti vivono mini discriminazioni o maxi discriminazioni per motivi che si creano così, a livello di cittadinanza, di città, sono in una parte del nostro Paese dove veramente c’è tanto stigma e c’è bisogno di far girare un po’ l’idea che Padova può essere anche una città sana. Purtroppo bisogna andare a confermare questa cosa, c’è troppa gente che pensa che Padova è un disastro, perché ci hanno invaso, perché i ragazzi non fanno niente dalla mattina alla sera e fanno solo danni” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Una volta ho lavorato nella mediazione sociale, nei quartieri, nei palazzi, e quello che succedeva era sempre ricordarsi degli anni d'oro, in cui ‘non c'erano questi stranieri, i ragazzi nostri non erano così delinquenti’ e mi ricordo una signora anziana cui ho detto ‘Ma signora, è sicura di ricordarsi? Perché io sono sicura che, se parlavo con lei quarant’anni fa, il lamento era lo stesso’. È che adesso, in qualche modo, non li riconosce come ‘i nostri ragazzi’. Semplicemente, vengono da un altro posto, ma non è così diverso. È che, soprattutto in alcune zone, vengono visti come degli invasori perché hanno abitudini diverse e quindi non riesci a reintegrarli perché comunque pensi di avere dei diritti acquisiti” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Ovviamente, il primo passo per abbattere gli stereotipi negativi è costruire un’immagine positiva dei ragazzi stigmatizzati: gli adulti che nel quartiere lavorano con loro ne incoraggiano la partecipazione ad iniziative prosociali cui cercano di dare, nel tempo, visibilità; allo stesso tempo, essi non temono di esporsi di fronte a coloro i quali pongono i propri pregiudizi di fronte all’evidenza, invitandoli coraggiosamente ad attribuire a ognuno le proprie responsabilità.

“Ho iniziato a dire ai ragazzi ‘Prima di usare il parco, prima di usare il campetto dobbiamo dedicarci alla pulizia del parco’ che è una cosa che vedo, una cosa di cui ho iniziato a parlare con i ragazzi – tra virgolette – problematici. Poi qualche mamma italiana mi ha avvicinato mi ha detto ‘Guarda, fai bene a fare questa cosa, dovresti venire a farlo anche sotto casa nostra perché questi ragazzi sporcano in giro’, allora io mi sono messo a parlare con questa signora e le ho detto ‘Guardi, non è vero che sporcano solo questi ragazzi. Quando lei con suo figlio venite qui, lei magari prende il gelatino o la caramellina per suo figlio però poi non si preoccupa di dirgli ‘Guarda, quando mangi la caramellina butti la carta nel cestino’. Le ho fatto notare che non è solo una cosa degli altri, è una cosa che riguarda anche lei. E quindi spero di averle dato consapevolezza di questa cosa. Su questa cosa abbiamo intenzione di lavorarci e istituire una giornata simbolica per la cura di quello spazio, perché non è sempre ‘loro e noi’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

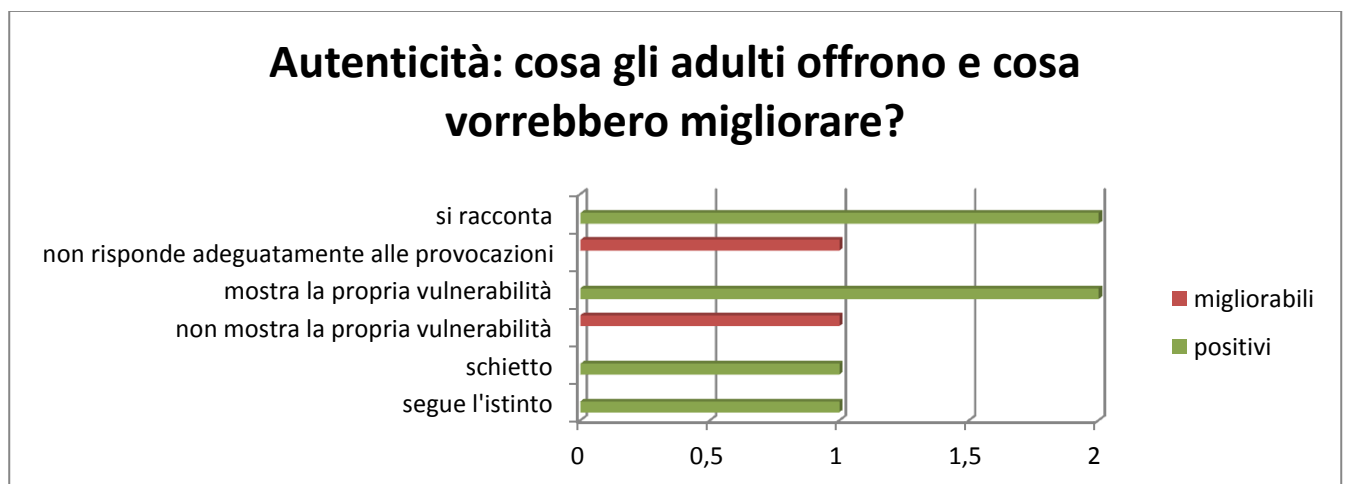


Fig. 74. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili all’autenticità.

Alcuni degli adulti intervistati, avendo colto le potenzialità riflessive e trasformative dell'autonarrazione, non esitano a parlare di sé ai ragazzi: di fronte a figure adulte che raccontano le proprie esperienze, infatti, essi possono attuare un processo di rispecchiamento che viene ad avere ricadute identitarie importanti nella loro vita.

“Parto sempre con l'esprimere un'opinione tipo ‘Guarda che potrebbe essere così piuttosto che colà’, ‘Io l'ho vissuta così e mi è andata bene’, ‘In quell'occasione ho pensato questo’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“Vedendo noi, anche se non capiscono, capiscono che se vanno avanti possono essere pagati anche per cose non solo fisiche, che sembra una scemenza però non è male, in realtà, perché trovano dei lavori che non si immaginano, perché siamo un po' nella nuvola ‘Educatore cosa vuol dire? Siete due ragazzi che vengono qua e giocano con noi’ per loro, ‘Ah, ma voi avete lo stipendio? Vi pagano? Quanto vi pagano? Ah, che figo, anch'io voglio fare quello che fai tu!’ E allora gli dico ‘Guarda che per fare quello che faccio io devi studiare, devi fare l'università, deve piacerti stare anche con i bambini e i ragazzi, guarda che se qualcuno ti manda a quel paese devi avere rispetto’ quindi capiscono” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Qualcuno coglie anche il valore educativo della *vulnerabilità* che, se accolta e dichiarata ai ragazzi, può diventare segno di una comune umanità fatta di dubbi, incertezze, fallimenti, sofferenze in cui, tanto i piccoli quanto i grandi, si ritrovano insieme.

“Gli scivoloni da essere umano vanno bene perché capiscono che non siamo perfetti” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Mostrare apertamente le proprie fatiche e debolezze può anche contribuire, in alcune situazioni di particolare disagio, a far prendere consapevolezza al giovane degli sforzi che l'adulto sta facendo per lui, dandogli un motivo in più per aprirsi al cambiamento proposto e cambiare rotta.

“Con NAP ho avuto dei momenti di disperazione. Andavo proprio in crisi [...] nel senso che non sapevo più come aiutarla. E ho sempre tenuto nascosto tutto invece avrei dovuto dirle qualcosa per farle capire quanto per me era una sofferenza” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Autenticità significa anche *schiettezza*, in ogni occasione. Quanto gli intervistati sono schietti nel criticare i comportamenti inadeguati dei ragazzi, tanto lo sono nel comunicare loro ammirazione e

stima: è importante che questo non avvenga al puro scopo di compiacere il giovane ma con la lucidità e la verità di chi nutre per lui un affetto sincero.

“È veramente così, non è che glielo dico perché la considero figlia. Mi meraviglia sempre pensare a una ragazza che era per strada, che non valeva nulla, zero, e adesso è una persona che sinceramente è più intelligente e più profonda dei miei figli” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Infine, un elemento interessante evidenziato dai testimoni è quello dell'*istintività*, con i risvolti positivi e negativi che presenta. Infatti, se da una parte seguire l'intuito consente di intuire e affrontare prontamente questioni non sempre semplici, dall'altra agire in modo impulsivo può essere dannoso in quelle situazioni che, invece, richiederebbero un minimo di autocontrollo per non *cedere alle provocazioni*.

“Io vorrei essere meno impulsiva, sono una persona che segue l'istinto e questa cosa da una parte paga, soprattutto con gli adolescenti perché a naso si capisce sempre, però in un lavoro in cui molto spesso perdi la pazienza o i ragazzi ti sfidano, andare a impulso è deleterio, si possono distruggere cose su cui hai lavorato per mesi. A volte mi rendo conto di aver avuto delle reazioni non consone alla situazione, per fortuna mai niente di esagerato che mi ha messo in difficoltà, ma essermi fatta il fegato grosso per una situazione in cui non c'era bisogno, aver risposto in una maniera non utile né a me né alla persona per una cosa che aveva fatto, e a me dispiace sempre, io vado a casa sempre con l'idea che vorrei telefonargli e chiedergli scusa, e poi magari la volta dopo quando lo vedo gli chiedo anche scusa, se ho esagerato” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

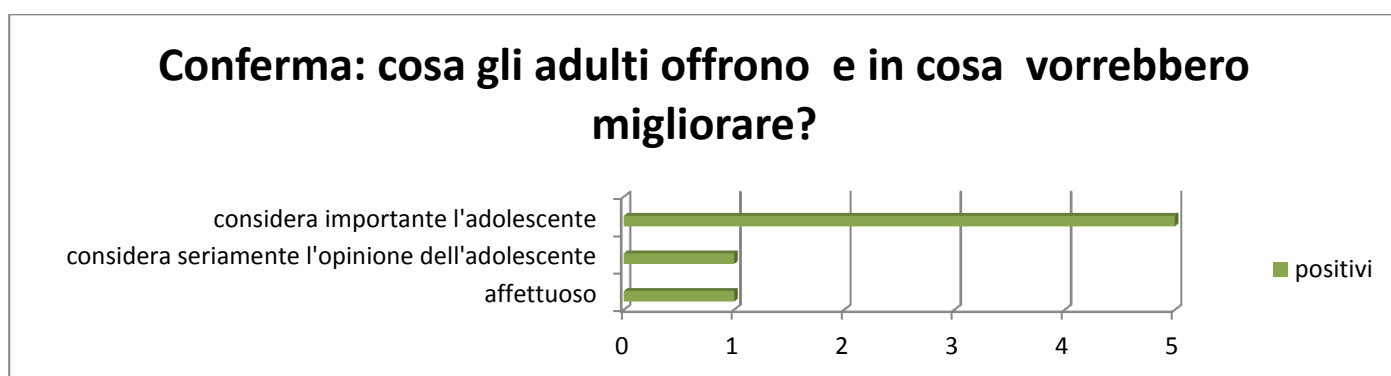


Fig. 75. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla conferma.

Gli adulti intervistati sembrano aver capito quanto sia importante, per gli adolescenti, essere confermati nella propria identità. Essi, infatti, raccontano di come, quotidianamente, cerchino di

non far mai mancare loro *l'attenzione costante per la loro persona* nonché il sincero *interesse per le loro proposte e domande*.

“Se mi chiedi una cosa non è che ti dico ‘No’, ti dico ‘Ok, vediamo’. Se non ho tempo in quel momento e mi chiedi una cosa, non è che mi dimentico” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Essi sono convinti che questa considerazione faccia la differenza, al di là delle antipatie e dei conflitti che possono generarsi, perché, in tal modo, l'altro viene confermato nella sua stessa esistenza.

“Io penso che loro capiscano che a me interessa di loro. Al di là di simpatia e antipatia, con tanti ragazzi grandi è successo di avere delle discussioni o delle frizioni per difficoltà caratteriali però c'è sempre stato un momento in cui si superava e si andava avanti. Quindi al di là di ‘Mi sei simpatica, non mi sei simpatica’ o ‘Mi trovo, non mi trovo’ io vedo che, quando entro, tu mi saluti, mi guardi, mi stringi la mano, mi chiedi sempre come sto. Io ci tengo a farla sempre questa roba, lo curo tantissimo: ti saluto, ti chiedo come stai, poi magari non mi parli tutte e tre le ore e ti saluto quando te ne vai ma se tu non mi saluti senti che c'è il vuoto che non mi hai risposto, e questa roba mi piace che risuoni perché la volta dopo magari ci stai attento. Quindi la cosa fondamentale [...] è fare in modo che loro sentano che mi interessano e che non sono là perché non ho nient'altro da fare” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Qualche adulto si spinge oltre, fino a dimostrare in modo tangibile il proprio *affetto*, tramite un contatto fisico tenero e caloroso.

“Devi respirare che uno ti vuole bene! E quindi farli sentire accettati in qualsiasi modo e sapergli dare anche una coccola quando hanno bisogno di una coccola” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

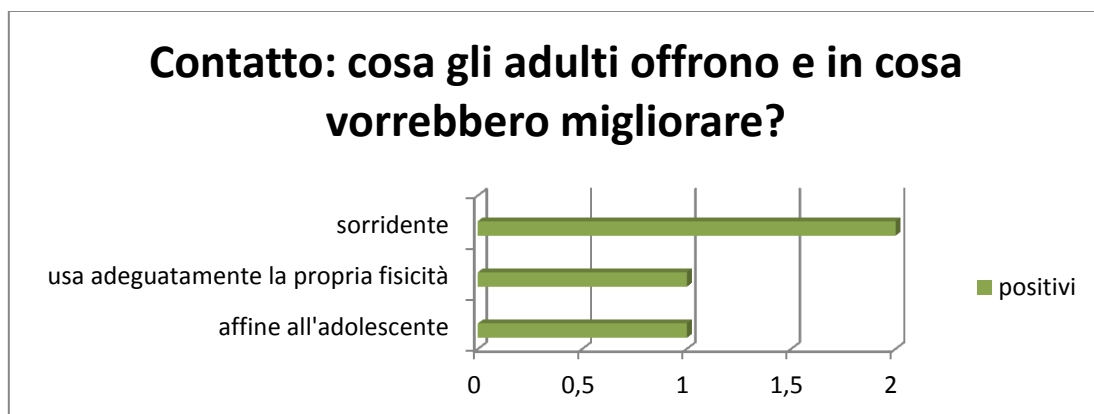


Fig. 76. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili al contatto.

L'aspetto che gli adulti intervistati ritengono decisivo nel momento in cui ci si fanno incontro ai ragazzi per la prima volta è la positività, la capacità di essere solari e *sorridenti*. A loro parere, se si riesce a comunicare entusiasmo e gioia di vivere, con buona probabilità si riuscirà ad incuriosire i giovani e ad attirarli a sé per coinvolgersi insieme in una relazione significativa.

“La serenità: il fatto di essere una persona quasi sempre positiva, quindi allegra, penso che quello sia qualcosa che possa un po' averli colpiti, averli attirati un po' nel cercare di avvicinarsi, capire. Perché forse quella è la parte che più mi caratterizza, che penso potrebbe averli un po' incuriositi” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Altro requisito necessario non solo ad avvicinare i ragazzi, ma anche a mettersi in gioco come adulti in una relazione educativa, è il fatto di avere un minimo di *affinità con l'adolescente* con cui si inizia una relazione: se non si ha niente in comune – né a livello caratteriale né quanto a interessi personali – è difficilissimo, anche per un adulto, prendersi a cuore un ragazzo per il quale spendere tempo ed energie.

“È tosto adesso essere figure significative. Perché o è per un'affinità, che allora comunque c'è un qualcosa, ma l'affinità non può nascere per caso, bisogna che ci sia qualcosa dentro” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Un linguaggio spesso sottovalutato ma decisivo, soprattutto nella fase iniziale dell'incontro, si nutre di codici *non verbali*: soprattutto con i ragazzi, spesso insofferenti alle parole e più attenti a gesti inequivocabili e fatti chiari, la comunicazione non verbale rappresenta uno strumento potentissimo, in grado di innescare un dialogo più efficace di molte parole. Pertanto, è importante che l'adulto il quale voglia instaurare una relazione realmente trasformativa con un ragazzo prenda atto di questa possibilità ed impari a sfruttarla in modo adeguato.

“Ho imparato a fare questa cosa qua: il fatto di essere alta è una cosa che nella relazione, soprattutto coi bambini e coi ragazzi, pur essendo donna [...] si può utilizzare, è un linguaggio non verbale e lo si utilizza” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

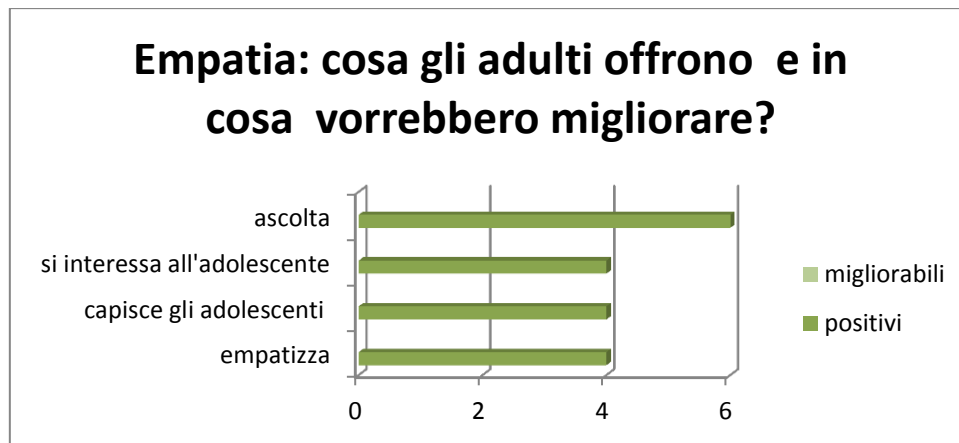


Fig. 77. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili all'empatia.

Un aspetto che gli adulti sottolineano fortemente nella relazione con i ragazzi è quello dell'*ascolto*: l'adulto che sa rimanere in silenzio e ascoltare è tanto raro quanto apprezzato dai giovani, che prima di venire consigliati hanno bisogno di potersi raccontare in piena libertà.

“Non essendo una persona che parla tanto ascolto volentieri, anche questa è una cosa che mi è stata detta tante volte e magari è una cosa buona: se non parlo io, parli tu e io ti ascolto. Magari non dirò nulla di super rivoluzionario in quell'occasione però, solo per il fatto di aver ascoltato, mi dicono ‘Grazie, non capita spesso di trovare una persona che ascolta’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Chiaramente, la piena disponibilità ad ascoltare si manifesta solo in presenza di un *interesse sincero* per quanto i ragazzi hanno da dire: in mancanza di questo, l'ascolto diventa solo un atteggiamento di facciata che, però, non viene riconosciuto come autentico. Quando, invece, gli adolescenti si sentono cercati, guardati e considerati riescono anche ad aprirsi con maggiore facilità.

“Quando qualcuno cercava di venire verso di me, non c'era mai chiusura, c'era sempre interesse, un cercar di ascoltare quello che volevano raccontare! Quindi una predisposizione, un'apertura principalmente” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

“Bisogna vederli, non c'è storia, bisogna vederli! Anche se sei con la testa da una qualsiasi parte, bisogna fermarsi un attimo e dire ‘Allora, come va?’” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Gli adulti intervistati si mostrano consapevoli del fatto che, nel lavoro con gli adolescenti, è necessario porsi dalla loro prospettiva, riuscire a sentire intimamente i loro problemi per poter costruire insieme a loro le soluzioni. Si tratta, cioè, di raggiungere una reale comprensione empatica che, però, richiede necessariamente di *assumere il punto di vista dell'altro*.

“Proviamo ad aiutarci a entrare anche nel punto di vista dei ragazzi, che forse hanno bisogno di essere accolti, a volte hanno bisogno di rompere le regole, e aiutarli a ricostruirle, a capire e a dare un senso a queste regole!” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“Questo penso che sia il mio punto di forza: non so se sia anche mettermi nei panni dei ragazzi, sicuramente è anche questo” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Per farlo, sia la letteratura<sup>126</sup> che gli intervistati sottolineano l'esigenza di *rivivere*, ovviamente da una prospettiva diversa rispetto a quella di molti anni prima, *la propria adolescenza* e di fare memoria di come si è delineato il proprio percorso umano da quel momento allo stato attuale.

“[L'adulto significativo deve essere qualcuno di] flessibile o comunque che riesce a mettersi in contatto con la propria parte adolescente” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

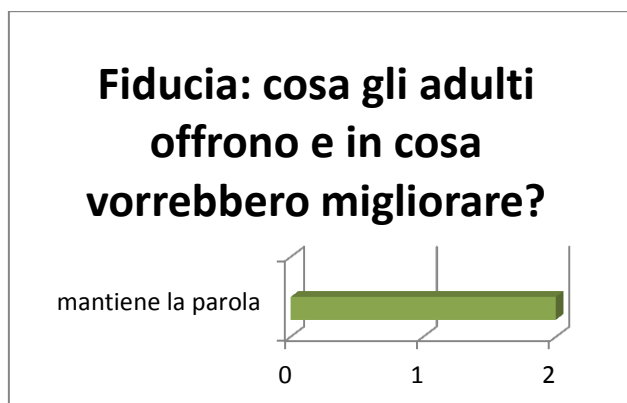


Fig. 78. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla fiducia.

Gli adulti intervistati sono convinti di dover comunicare solidità e stabilità per essere in grado di suscitare sentimenti di fiducia: in particolare, essi ritengono che la loro affidabilità agli occhi dei ragazzi si misuri sulla capacità di *mantenere la parola data*.

“Quando vedono che tu sei fermo su alcune cose, allora sanno che possono darti fiducia” (*prete, M, 32, Italia*).

<sup>126</sup> Cfr. paragrafo 2.3.1.4, p. 74.

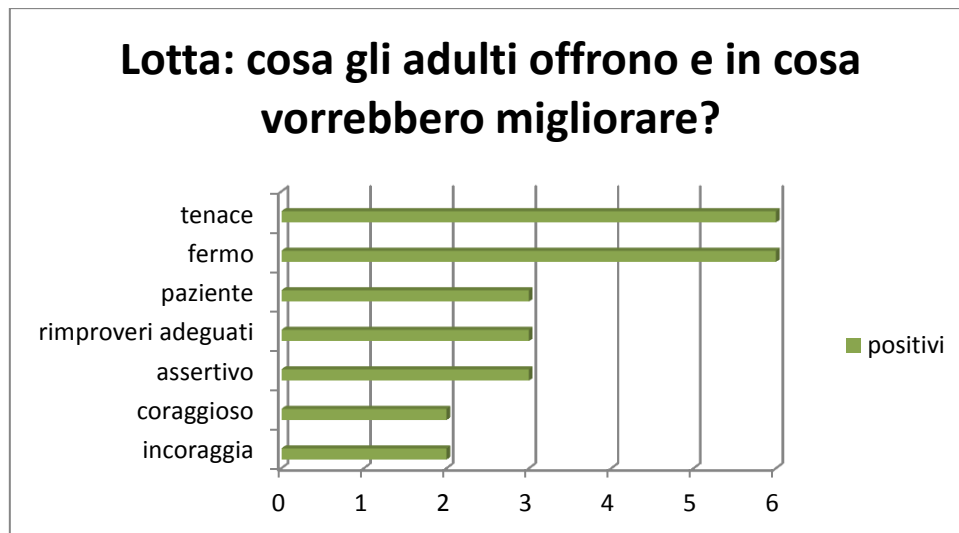


Fig. 79. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla lotta.

L'aspetto che, quanto alla dimensione della lotta, emerge in maniera importante dalle interviste degli adulti, è la loro *tenacia* ovvero quella “perseveranza volitiva” che, secondo Mauro Laeng, è una delle doti che contraddistingue la figura del maestro (Laeng, 2003, p. 7172).

“Sono contento perché tutti i giorni mi ricordo che ho voluto provare a metterci qualcosa in più, riprovare con quel ragazzino con cui magari si faceva più fatica, non arrendermi, cercare un'altra strada” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

L'adulto tenace sa guardare con inesauribile ottimismo ai risultati – spesso non così immediati – della sua azione e, quando le forze sembrano venir meno, riesce ad aggrapparsi a quel fondo di speranza che gli permette di continuare a perseguire il proprio obiettivo con *pazienza* e fiducia, senza arrendersi.

“Magari fai due, tre eventi a cui non viene nessuno e diventi stanco. Invece non bisogna mollare perché magari vengono in due però quei due vengono” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Le davo la macchina, doveva tornare alle due di notte e tornava alle cinque, è tornata anche alle dieci di mattina. È andata con la mia macchina a un *rave party* a NL ed è tornata dopo un giorno e mezzo, non rispondeva più al telefono, non sapevo più che santi chiamare. Oppure aspettavo di notte che tornasse a casa a ridarmi la macchina, stavo lì a vedere a che ora tornava a casa, perché darle la macchina significava comunque sapere quando tornava, lei veniva di nascosto ma io ero seduto sugli scalini del condominio: due tre quattro ore anche d'inverno ad aspettare, a vedere quando lei metteva le chiavi nella cassetta della posta e andava a casa” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Altra caratteristica essenziale dell'adulto che voglia lottare *con* ma anche *per* – e quindi *contro*<sup>127</sup> – l'adolescente risulta essere, da quanto emerge dalle interviste, la *fermezza* nell'azione. Fermezza significa innanzitutto risolutezza nelle proprie decisioni e assertività nel comunicarle all'altro.

“[I ragazzi della *baby gang*] hanno cominciato a dire ‘Guarda che conosciamo la tua macchina’, tutte queste cose qua, io ho detto ‘Non mi interessa niente. Io non vi sto chiedendo nulla, vi sto chiedendo un favore. Qui ci sono i vostri [fratelli], li conoscete! Lasciatemi lavorare con loro, il posto è loro. Andate fuori!’ al che mi hanno lasciata” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Spesso, questo richiede un *coraggio* che non tutti hanno e una notevole lucidità nell'affrontare situazioni anche piuttosto complesse in un tempo molto breve e senza esitazioni.

“A volte litigano, si prendono quasi a calci, con le mani, devi essere là a dividerli e tanti hanno paura. Invece io la trovo una cosa normale, uno gioca a calcio e può prendere un calcio, può arrabbiarsi, spintonare, queste robe qua” (*volontario, M, 45, Camerun*).

Inoltre, uno strumento educativo sempre valido nella lotta contro i comportamenti controproducenti dell'adolescente è il *rimprovero* che, se espresso adeguatamente, consente all'adulto di comunicare al ragazzo la sua disapprovazione relativamente all'azione messa in atto senza però disconfermarlo nella sua identità di persona.

“Uno è finito a pulire le foglie davanti alla casa di riposo per un mese e anche lì arrivava ‘Ah, oggi sono stanco, ho fatto servizio sociale’, e io rispondevo ‘A quattordici anni poteva finire altrove, ringrazia che devi pulire le foglie va’! Pulisci le foglie un mese, impara a fare scemenze e poi vedi’” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

#### 4.2.2.2.2. *I principi educativi che gli adulti credono di interpretare*

Dopo aver rintracciato, cogliendo i suggerimenti presenti in letteratura, i principi che trasformano un'interazione in una relazione educativa – ovvero intenzionalità, possibilità, reciprocità, responsabilità, socialità e testimonianza – li ho usati come famiglie in fase di analisi con Atlas.ti,

---

<sup>127</sup> Cfr. paragrafo 2.3.1.5, p. 77.

assegnando a ognuno i codici corrispondenti ai comportamenti che gli adulti intervistati hanno sostenuto di attuare nella relazione.

L'istogramma sottostante (fig.80) rappresenta la rilevanza dei vari atteggiamenti menzionati dagli adulti in sede di intervista. Per ogni dimensione, considero i comportamenti positivi che gli adulti sono consapevoli di attuare nella relazione (in verde) e gli aspetti in cui sentono di dover migliorare (in rosso).

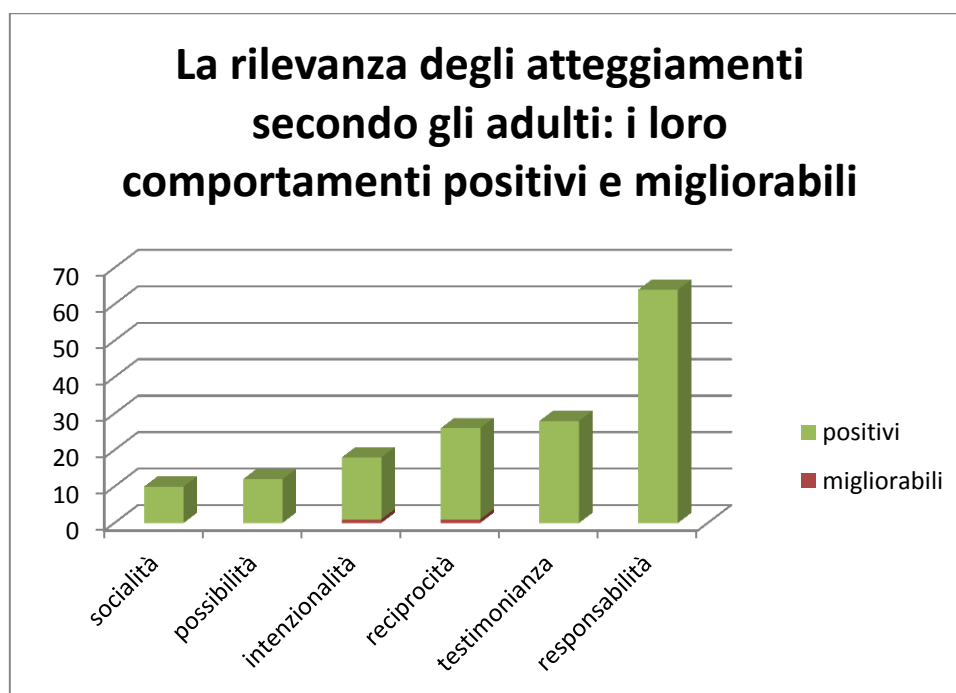


Fig. 80. I diversi principi educativi individuati dagli adulti in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli positivo e migliorabile.

Le dimensioni che vengono ad avere meno peso nell'esperienza degli adulti intervistati sono la socialità – quindi la promozione della socializzazione –, la possibilità – cioè il rispetto per la libertà dell'educando e la fiducia nelle sue potenzialità – e l'intenzionalità – intesa come progettualità nel proprio lavoro ma anche come promozione di iniziativa personale e capacità decisionale nel ragazzo –. Una rilevanza maggiore nella prassi educativa degli adulti hanno, invece, reciprocità e testimonianza e, soprattutto, la sfera della responsabilità, di cui gli adulti parlano in misura più che doppia rispetto alle altre dimensioni.

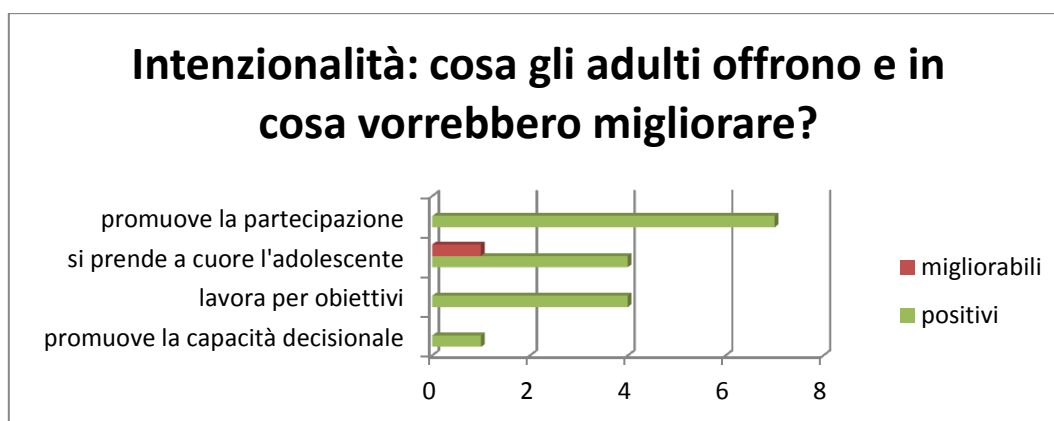


Fig. 81. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili all'intenzionalità.

Nella percezione degli adulti, gli aspetti riguardanti l'intenzionalità si riferiscono, da una parte, alla propria pratica educativa, dall'altra, alla promozione di un'abitudine progettuale nell'educando.

Per quanto riguarda l'intenzionalità adulta, gli intervistati dichiarano senza esitazione di muovere da una *presa in carico affettiva* degli adolescenti, tuttavia si dimostrano al tempo stesso molto razionali nel perseguire, nella relazione con loro, degli *obiettivi* ben precisi.

“È sparita, non è più venuta, la vedevo per strada sempre più tetra, sempre col cappuccio in testa, con questi occhi, sempre più magra, ogni tanto sveniva e da lì l'ho avvicinata un po' di più e le ho detto 'Io ti ho conosciuta che eri una ragazzina piena di vita e sorridente, non ce la faccio a vederti così. Se vuoi ti do una mano'" (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“E questi chi ci sta dietro? Sempre che vogliamo starci dietro. Non basta dire 'Ti apro il cancello', bisogna conoscerli, parlarci insieme, dialogare, logico che poi questi sono senza controllo e fanno il macello. Non è che vai fuori e dici 'Silenzio!' e stanno in silenzio. Devi investire, bisogna fare un progetto, bisogna prendere una decisione" (*prete, M, 32, Italia*).

“Adesso ci siamo noi quindi possiamo decidere, da qui a sei mesi o a un anno, di metterci un mega obiettivo e lavorare per quello, e se costruiamo qualcosa allora sì che è stato merito nostro creare questo sassolino. Ma il centro è stato creato da un sacco di sassolini e andrà avanti così" (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Quanto al loro impegno finalizzato a favorire una progettualità solida anche nei loro educandi, gli educatori ascoltati sostengono l'importanza di *promuovere la partecipazione* dei più giovani alla vita sociale del contesto in cui abitano, dall'ambiente piccolo e protetto del CAT fino alla città.

“Quello che io vedo è che i ragazzi portano i loro amici, mi chiedono ‘Ma tra un mese organizziamo questa cosa? Andiamo a parlare con Tizio e organizziamo? Vorrei tanto imparare a suonare la chitarra’, io la so suonare e ho cominciato a insegnare a due, tre persone a fare un po' di accordi, un po' di cose. Quindi funziona perché ci chiedono, non arrivano e vogliono solo avere ma propongono e fanno qualcosina anche per il centro: se abbiamo delle piccole necessità io dico ‘Mi aiuti a fare questa cosa? Mi aiuti a mettere a posto questa parte che si è rotta?’, si spendono perché diventa un ambiente comune” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

La partecipazione sociale porta anche i più giovani a conoscersi, a consapevolizzarsi rispetto ad alcune problematiche e, attraverso un percorso continuativo nel tempo e il sostegno di figure significative realmente in grado di guidarli, a fare delle *scelte di vita* talvolta importanti.

“Un po' alla volta abbiamo creato il riferimento buono e il riferimento cattivo, qualcuno ha fatto delle scelte” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

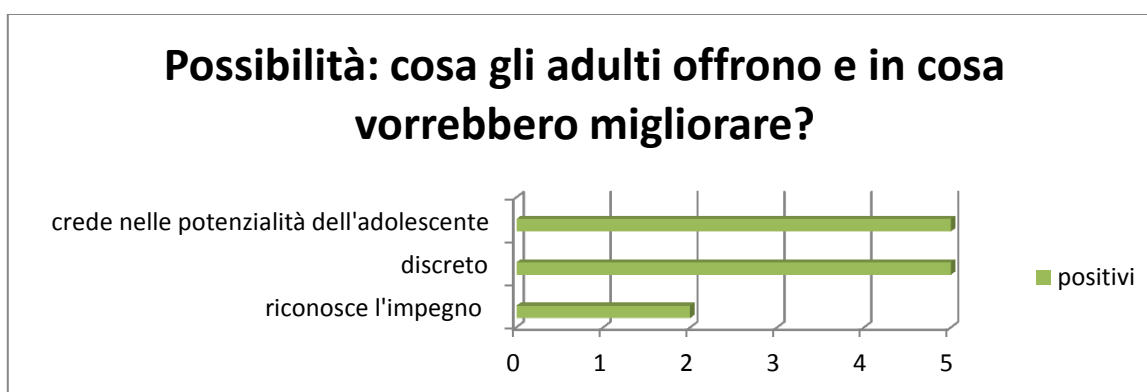


Fig. 82. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla possibilità.

Gli adulti intervistati si mostrano decisamente consapevoli dell'importanza che ha, nella relazione con un adolescente, trasmettergli una certa *fiducia nelle sue potenzialità*. Come direbbe Pietropoli Charmet, “da un punto di vista educativo sostenere teorie ciniche e disfattiste con i giovani è esattamente il contrario di quello che farebbe l'educatore. L'educatore è lì per organizzare la speranza” (Pietropoli Charmet, 2012, p. 47) ed incoraggiare i ragazzi a perseguire i propri obiettivi con libertà, convinzione, determinazione, creatività e tenacia.

“A me è capitato, con dei ragazzi, sentire che i prof dicevano, a scuola, ‘Potete studiare quanto volete ma tanto non c'è futuro per voi’. Un educatore o un adulto che si permette di dire una cosa del genere ad un adolescente è un criminale, secondo me” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

I narratori che ho ascoltato agiscono, nella maggior parte dei casi, con speranza, la preziosissima virtù che permette di vedere l'altro non solo per come è ma per come potrebbe essere nella sua forma migliore, e di comunicarglielo con costanza ed entusiasmo.

“È stato interessante vedere in primis il parroco molto scettico e sentirmi dire ‘Mah, speriamo non facciamo più danni che altro’ quindi per noi la sfida di caricarli e dire ‘Ragazzi, avete l'occasione di riscattarvi’” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Quando un ragazzo riesce a vedersi migliore negli occhi del suo adulto di riferimento, comincia – spesso senza accorgersene – a lavorare per corrispondere ad un'immagine di sé che, fino a quel momento, non aveva osato prefigurarsi.

“Quei ragazzi che sentivo in giro che non erano tanto bravi anche perché venivano da una famiglia particolare, non vorrei dire che sono i più bravi ma li vedo tanto maturi. Uno in particolare, tra i ragazzi, era il mio punto di riferimento: da quello che sentivo su di lui prima e da come lui si è posto con me, non l'ho mai visto andare fuori, mai. Se dovessi fare una squadra lui sarebbe il capitano perché sa radunare gli altri, sa fare tutto e tutti gli altri lo seguono” (*volontario, M, 45, Camerun*).

Altro comportamento che gli educatori ascoltati cercano di attuare nei confronti dei ragazzi con cui lavorano è il rispetto del principio di singolarità, che implica un atteggiamento di *discrezione* di fronte al mistero dell'altro.

“Io ho una modalità che tende a non imporsi mai ma a cercare di avvicinarsi piano piano e, piano piano, cerco appunto di relazionarmi con i ragazzi” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Infine, gli adulti che si sono raccontati si dimostrano consapevoli di quanto sia importante per i ragazzi vedere il loro *impegno riconosciuto* dalle proprie figure di riferimento, e lavorano costantemente in questa direzione.

“L'ultimo giorno di GREST io il mio collega – non c'era nessuno dei ragazzi – siamo andati là per far vedere che riconoscevamo il loro lavoro e loro felicissimi. Veramente, come i bambini, ci sono corsi incontro con le maglie da animatore, erano finalmente sotto un'altra luce” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).



Fig. 83. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla reciprocità.

Da quanto si legge nel grafico, la caratteristica che la maggior parte degli adulti mettono in risalto nel loro modo di stare in relazione è *l'apertura al dialogo*: la disponibilità all'ascolto e la predisposizione al confronto sono percepite come tratti della personalità che avvicinano l'adolescente e lo inducono ad instaurare una relazione con l'adulto.

“Io ho avuto l'opportunità – per me è un'opportunità – di essere lì, di confrontarmi con questi ragazzi, di parlare con loro” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“[I ragazzi apprezzano] il fatto che li capisco, riesco a ragionare con loro, do anche a loro tanta libertà di esprimersi, di sfogarsi” (*volontario, M, 45, Camerun*).

Gli intervistati riconoscono, allo stesso tempo, che questo dialogo va sempre sostenuto da un adeguato equilibrio tra simmetria e asimmetria: essi colgono l'importanza di *non porsi con superiorità* nei confronti degli adolescenti, tuttavia sono consapevoli dell'importanza di mantenere un'opportuna dose di *asimmetria*.

“Non dobbiamo essere i loro amici se loro hanno quindici anni e noi ne abbiamo quasi trenta. Quindi c'è da essere attenti, secondo me” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Non parto da persona che dice ‘Io sono grande e tu sei piccolo’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Per mantenere questa posizione, è bene che l'adulto lavori sulla propria *elasticità* e flessibilità: “chi, come l'operatore pedagogico, interviene su di un altro per stimolarne intenzionalmente lo sviluppo e la crescita, lo deve sempre fare con un atteggiamento di disponibilità al proprio stesso cambiamento o al proprio ulteriore sviluppo. In caso contrario, il suo agire – rigido ed autoritario – andrebbe verso il fallimento educativo” (Bertolini, 1988, p. 250). È opportuno, quindi, che l'educatore non si irrigidisca sulle proprie posizioni cercando di imporle all'altro bensì si mantenga in relazione con lui in un'ottica di reciprocità e scambio.

“Una cosa che sto cercando di impormi è diventare più elastico, non essere autoritario. Perché con i ragazzi quando ci vuole ci vuole ma non sempre” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Questa elasticità implica, talvolta, il dover *chiedere scusa*: nonostante l'età e il ruolo che li contraddistingue, alcuni degli adulti intervistati mostrano una notevole umiltà nei confronti dei loro educandi, che comporta anche l'ammissione dell'errore o di un comportamento poco equilibrato.

“Vado a casa sempre con l'idea che vorrei telefonargli e chiedergli scusa, e poi magari la volta dopo quando lo vedo gli chiedo anche scusa, se ho esagerato” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

In presenza di questa disponibilità a comprendere l'altro e a mettersi in gioco nella relazione con lui, si generano facilmente processi di *apprendimento reciproco*, in cui grandi e piccoli imparano e insegnano vicendevolmente.

“Mi sento cambiata tantissimo, mi sento molto cresciuta. Stare a contatto coi ragazzi che crescono ti fa crescere” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Come adulta che ha lavorato con i ragazzi di seconda generazione, per me è stata una bellissima esperienza nel senso che poi ti permettono veramente di metterti in gioco e di rivedere delle tue rigidità come adulto, loro sono molto veloci quindi riescono a cambiare prospettive anche velocemente e, se aiutati o supportati, questo è un bell'insegnamento che secondo me possono dare anche agli adulti” (*coordinatrice educatrice, F, 37, Italia*)

Nel lavoro con le nuove generazioni, la disponibilità a dialogare e ad imparare necessita di una base di competenza interculturale. Alcune ricerche americane evidenziano, quale fattore decisivo nel fallimento delle relazioni educative, la carenza di *competenza interculturale* nell'adulto di riferimento: spesso, sono gli adulti stessi a segnalare la loro incapacità a gestire le differenze

culturali che riscontrano tra loro e le famiglie dei ragazzi nonché i fraintendimenti che ne derivano (Sánchez, 2014, p. 151). In questa ricerca, invece, gli adulti hanno una buona consapevolezza dell'importanza di questa competenza nelle relazioni che intrattengono e si percepiscono in grado di affrontare situazioni multiculturali anche piuttosto complesse.

“Non sempre ci sono modelli culturali simili. Magari, a volte, a noi educatori i modelli educativi sembrano molto lontani dai nostri e quindi in certi momenti ti verrebbe da dire ‘No, questa è proprio una cazzata!’. Invece, forse, [bisognerebbe] provare a capire il senso che queste cose hanno per [gli altri]” (*coordinatrice educatrice, F, 37, Italia*)

“Siccome tanti sono musulmani, gli faccio a volte capire che questa è una chiesa, alla fine: anche se c'è il parco giochi, c'è un campo da gioco, c'è tutto, è come se uno andasse in moschea o in un centro culturale loro a fare le stesse robe. Loro non sopporterebbero queste cose. Quindi vedi che subito cambiano atteggiamento” (*volontario, M, 45, Camerun*).

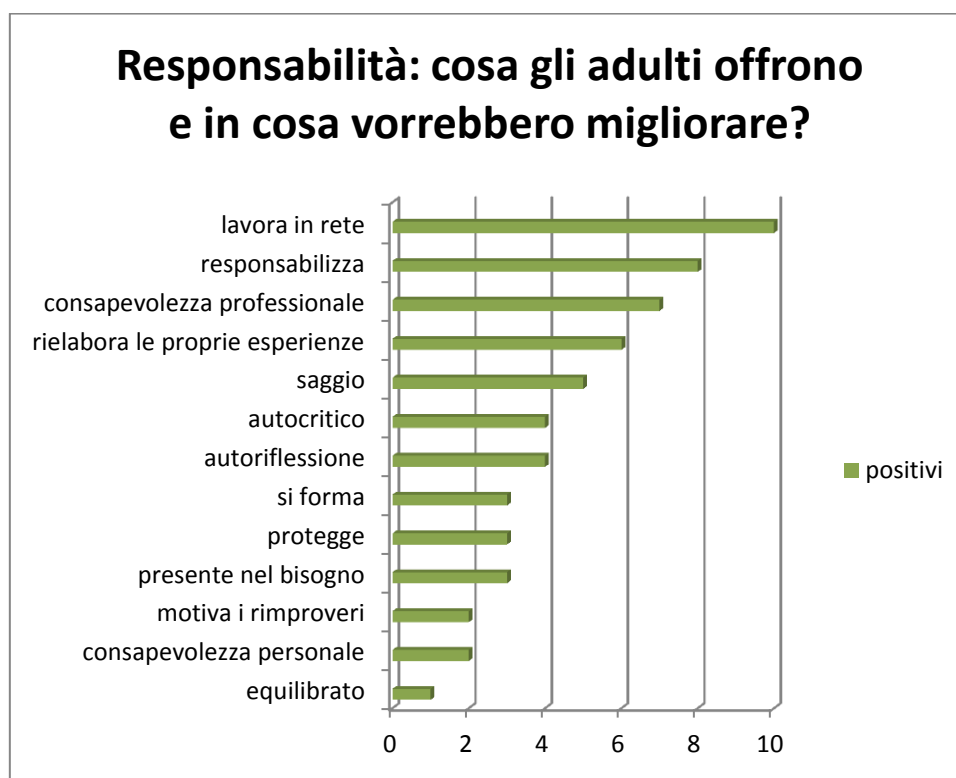


Fig. 84. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla responsabilità.

L'adulto dichiara di essere qualcuno che *lavora in rete*, sia con i propri colleghi sia ricorrendo all'aiuto di professionisti afferenti ad altri ambiti.

Il lavoro sinergico presuppone un'umiltà professionale che rende l'educatore consapevole di non poter affrontare da solo certe problematiche, per la complessità delle situazioni o perché ritiene la

propria competenza non più sufficiente, e gli permette di capire quando è il momento di rivolgersi ad altre figure professionali.

“Mi sono buttata ma il tipo di servizio è una cosa completamente nuova per me: io mi trovo ad avere una formazione non convenzionale per il luogo, nel senso che di solito ci sono persone che hanno altri percorsi, quindi ho cercato di mettere insieme quello che sapevo e di affidarmi ai colleghi per imparare tutto quello che mi mancava. Adesso, dopo un anno e mezzo, ho preso meglio, ovviamente, le misure, capisco un po' meglio che cosa stiamo a fare lì” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“[L'adolescente] è venuta fuori da un giro anche pesante, supportata però dalla psicologa, perché la mandavo dalla psicologa, e tuttora se c'è qualche problema – se non c'è lei c'è la sua collega – va comunque a confrontarsi su problemi di altro genere, a distanza di un anno, per cui c'era comunque la psicologa che la seguiva” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“Io personalmente non ho le capacità. Ho studiato spiritualità, non ho studiato educazione quindi ho chiesto ad un educatore professionista che ha mediato stando in situazione, sia coi ragazzi che coi genitori. Invece NAP è proprio un animatore di strada quindi aiuta la vitalità che c'è a Santa Teresa e qui non c'è, perché il campetto nostro è solo di italiani. Una vitalità che ha bisogno anche di avere qualcuno” (*prete, M, 32, Italia*).

Inoltre, gli educatori intervistati sottolineano l'esigenza di mantenere una continuità, sia sincronica che diacronica, all'interno dello stesso servizio, lavorando in maniera sinergica sia tra colleghi sia con chi è venuto prima e verrà dopo nel naturale avvicinarsi delle figure educative del quartiere.

“Io cerco di non pensare che sia merito mio o del mio collega in particolare ma della squadra che si sta spendendo per dei cambiamenti. Io i ragazzi in un anno e mezzo li ho visti crescere tanto, passare dall'essere bambini all'essere quasi uomini che però vanno ancora un po' in difficoltà nel mondo perché non sanno bene dove stare. È fondamentale che ci sia tanta collaborazione tra due persone che lavorano, vedo che i giorni che siamo più stanchi o che non abbiamo organizzato bene qualcosa si sente subito, c'è subito un momento di ‘Ma come! Noi ci aspettavamo questo ma non ha funzionato’, ‘Voglio andare via prima, mmm, che scatole’ invece vedi subito quando ha funzionato bene. Però il lavoro viene fatto bene perché, se io tra un mese me ne vado e arriva Pincapallina, il lavoro va avanti però lei deve avere più o meno la mia stessa idea di quel lavoro” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Altra dimensione che sembra stare fortemente a cuore agli adulti ascoltati è la *responsabilizzazione* dell'adolescente: l'educatore deve lavorare quotidianamente affinché i ragazzi con cui viene in

contatto diventino gradualmente responsabili del proprio percorso e, auspicabilmente, della società in cui vivono.

“Uno degli obiettivi è che alcuni ragazzi possano gestire il campetto da calcio di Santa Teresa e quello sarebbe veramente un successo nel senso che, nel momento in cui tu li responsabilizzi rispetto a qualcosa e li fai sentire importanti, sicuramente generi un cambiamento” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“Il nostro fine, secondo me, più che dovergli insegnare qualcosa, perché nessuno insegna niente, dovremmo cercare di dargli degli spunti e degli strumenti per essere autonomi un giorno. Quindi il nostro fine è essere sempre meno utili a loro: io penso di fare un buon lavoro quando vedo che i ragazzi si staccano, vanno e però hanno un percorso buono, non il contrario dove invece il centro diventa un riferimento un po' troppo statico” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Questo processo di responsabilizzazione si compie, nella concretezza del quotidiano, anche *motivando i rimproveri* mossi ai ragazzi: esplicitando la ragione della loro critica, le figure educative che li seguono possono riuscire ad allearsi ai fini del loro cambiamento personale.

“Quando con un ragazzo succede una cosa del genere, quello che faccio di solito è che aspetto e, quando si calma, ci vado a parlare e dico ‘La bestemmia ti ha cambiato qualcosa? Il dolore è andato via? No, quindi non serviva a niente bestemmiare, no?’. Ma questo lo faccio dopo, perché lui lì per lì è teso, è arrabbiato perché ha ricevuto una pallonata. Questo signore è andato via e non è più tornato là. Io sono andato dal ragazzo in un secondo momento e ho detto ‘Ti abbiamo detto «Spostati» e non ti sei spostato, hai preso la pallonata e hai bestemmiato, è cambiato qualcosa?’, mi ha detto ‘No, ‘Allora non serve a niente bestemmiare. Prendi una pallonata e devi sopportare, perché noi te l’abbiamo detto di spostarti e non l’hai voluto fare’. E lui l’ha capito, l’ho gestito in questa maniera qua. Quindi ci sono queste piccolezze che, se uno non sa gestire, da una scintilla può venire un incendio” (*volontario, M, 45, Camerun*).

Segno della responsabilità che i testimoni ascoltati sentono di avere, in quanto adulti di riferimento, è anche la loro capacità e volontà di lavorare sulla propria professionalità e, di riflesso, sulla propria interiorità.

A questo proposito, gli adulti protagonisti di questo studio – soprattutto coloro che non possono vantare un percorso universitario in ambito educativo – dichiarano di sentirsi non del tutto preparati per il ruolo che sono stati chiamati a ricoprire: vari di loro, infatti, esprimono il desiderio – spesso percepito come una necessità – di approfondire continuamente la loro *formazione*. In questo modo, “pur denunciando un senso di inadeguatezza al loro compito educativo, rivelano nello stesso tempo

una maggior responsabilità” (Orlando, 1996, p. 10) nei confronti del servizio che svolgono e dei ragazzi con cui interagiscono.

“Se c’è qualcosa da migliorare, sarebbe avere il tempo e la voglia di rimettermi a studiare. Io sono uno che odia leggere, non ho mai letto un libro in vita mia che non siano quelli di studio quindi faccio fatica. Però purtroppo, quando lavori con le persone, non puoi permetterti di sbagliare o di inventarti le cose così” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

“Mi manca la possibilità – che poi è colpa mia nel senso che, appunto, ho mille robe – di dare dei nomi a quello che succede e approfondire sempre di più quindi formarmi sempre di più, perché è necessario, perché proprio si cambia. Allora trovo una botta di fortuna, per come sono io, il fatto di essere costantemente a contatto con varie generazioni. Però non basta solo questo, bisogna anche leggere, studiare, andare in internet, aggiornarsi, confrontarsi” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Un adulto tra coloro che ho intervistato, in particolare, ha dimostrato di possedere quella sensibilità educativa che, sollecitando l’acquisizione o il potenziamento di una profonda cultura dell’educazione, consente la conquista dell’intelligenza pedagogica e, di riflesso, di quella “*coscienza pedagogica*, la quale è indispensabile per essere professionisti dell’educazione consapevoli del valore della persona, del senso dell’educare e della necessità di continuare ad arricchire la propria personalità” (Macchietti, 1998, p. 47).

“Una cosa che mi è pesata un po’ – adesso è passata perché ho iniziato a fare questo lavoro a marzo – è che io non ho una formazione come uno che ha studiato scienze dell’educazione o psicologia. Mi porto dietro le mie esperienze, i miei vissuti, magari con un po’ di riflessione, ma mi sento un po’ come se avessi rubato il posto a qualcun altro che magari farebbe questo lavoro meglio. Parlando con i miei colleghi, loro mi hanno detto ‘Guarda, è vero quello che dici ma quello che io sto facendo adesso di lavoro non è quello che ho studiato, quindi non è che c’entri poi così tanto’: questo mi è stato non poco di conforto e quindi mi sono convinto a fare questa cosa, a dare il meglio di me nonostante non fossi certificato” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Oltre a porsi continuamente interrogativi riguardo alle proprie pratiche educative, gli adulti ascoltati hanno coscienza del proprio ruolo e intuiscono la possibilità di essere per i ragazzi figure di riferimento diverse da quelle cui sono abituati, capaci di aiutarli ad affrontare non solo le questioni pratiche ma anche i loro “nodi esistenziali e di vita di ragazzi in crescita” (Santerini, 1998, p. 127).

“Potremmo riuscire, se il lavoro viene fatto bene però, in modo serio e coscienzioso, ad essere dei riferimenti per loro [...] a creare veramente un rapporto dove diventiamo degli adulti di riferimento per loro” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Gli adulti intervistati hanno dimostrato anche uno spiccato, e allo stesso tempo equilibrato, *spirito critico* verso il proprio operato. Un’educatrice, in particolare, ha sottolineato l’importanza che l’autocritica non sia distruttiva, ricordando, attraverso la narrazione della sua esperienza, quel concetto fondamentale per cui “il fallimento della nostra opera educativa in un caso particolare non può significare il fallimento del nostro metodo e delle nostre prospettive pedagogiche” (Bertolini, 1988, p. 256).

“Anche io cerco, quando sbaglio, di non autocriticarmi troppo, di criticare il nostro agito perché non sono sola, il mio collega poteva aiutarmi o bloccarmi, nel senso che siamo in due apposta [...] a me piacerebbe imparare a gestire me stessa quindi a conoscermi sempre di più, ad essere un riferimento stabile e sempre uguale per loro” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

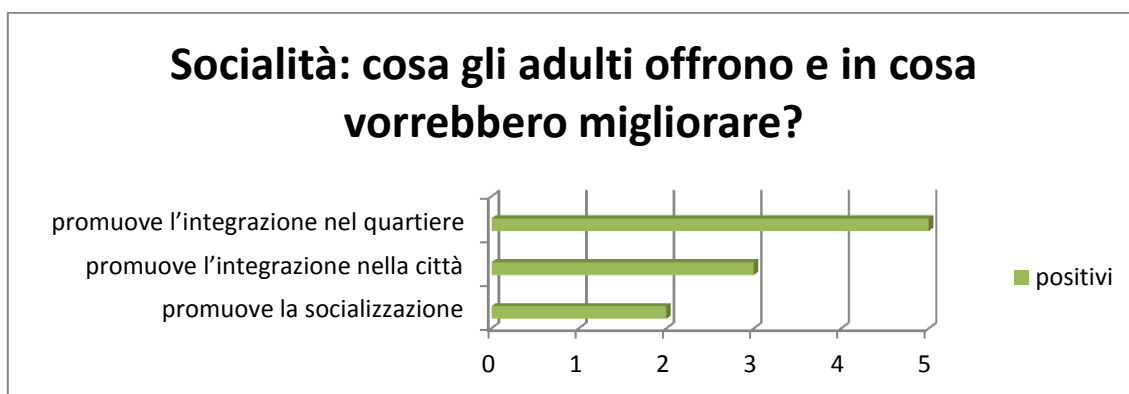


Fig. 85. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla socialità.

L’aspetto che stimola maggiormente gli adulti intervistati, nell’ambito della socialità, è senza dubbio quello dell’integrazione delle nuove generazioni italiane nel territorio. Ciò significa coinvolgere i ragazzi in attività utili al proprio *quartiere*, in modo che le persone che vi risiedono inizino a vederli come risorsa, e non soltanto come problema, e gli adolescenti possano finalmente sperimentare un contesto di vita accogliente.

“Il lavoro che è stato fatto anche con lui è quello di creare un ponte anche tra i ragazzi e gli anziani che vivono lì in modo da modificare continuamente l’immagine che gli adulti hanno di questi ragazzi” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“Ogni anno c'è una sagra: vorrei organizzare una giornata con questi ragazzi, una giornata dello sport ma che sia una cosa scritta nel programma della chiesa, e far partecipare anche il quartiere” (*volontario, M, 45, Camerun*).

Nel contempo, è importante che l'integrazione nel quartiere sia accompagnata da un processo di *inserimento nella città*, al fine di evitare processi di ghettizzazione che vanificherebbero ogni sforzo in direzione di una cittadinanza realmente attiva.

“Io vorrei tirarli fuori da là perché Padova non è una città sconfinata, possono benissimo girarla tutta coi mezzi quindi l'idea – ne parlavamo l'altro giorno con i colleghi – è fare questo cartellone di eventi annuale. Ovviamente d'inverno c'è freddo, c'è la stanchezza della scuola, nessuno ti viene a dire ogni venerdì ‘Ci spostiamo’, ma una volta al mese, magari delle cose organizzate al chiuso o andare a vedere un museo. Poi è da capire cosa ma fare qualcosa di semiculturale che gli interessi, cercare qualcosa che gli piaccia e provare a fare con loro delle cose fuori, dove possono anche invitare gli amici che non verrebbero mai al Centro” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Lavorare sulla cittadinanza attiva quindi sul fatto che ‘Io posso’, perché quello che si rischia è che si sentano padroni di casa ma non in senso positivo, in senso che ‘Riesco a vedermi solo qui dentro e non riesco a vedermi in altri posti’, mentre il fatto di portarli anche fuori, di fargli sentire una sorta di apertura, di mostrargli che in altri luoghi ci sono situazioni simili alle loro, di viverci di più la città in termini positivi” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Questo ambizioso obiettivo, tuttavia, deve necessariamente prendere le mosse da un serio lavoro di *promozione di socializzazione*. Dai racconti degli adulti intervistati prende forma l'immagine di un adulto che è presente anche per “condurre l'educando, anche attraverso la propria persona e la propria esperienza, in seno al complesso nodo di relazioni sociali in cui ciascun uomo si trova a vivere, tanto da presentarsi come il mediatore tra la società e il ragazzo” (Bertolini, 1988, p. 257). Gli educatori CAT, in particolare, sembrano avere una forte consapevolezza di questo loro ruolo, e dell'importanza che esso ha per la crescita dei ragazzi che sono loro affidati.

“O crei un momento di incontro, le ragazze fanno amicizia, si scambiano il numero, diventano amiche. Ecco, quello è stato il ponte. Ora noi non serviamo più perché loro hanno aperto il ponte, sono uscite dal quartiere, hanno iniziato a vedersi il sabato” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Entrambi i centri sono particolarmente frequentati dai ragazzi, ci sono pochissime ragazze che vengono e in qualche modo cercano molto un'alleanza femminile, un punto di riferimento per anche conoscere il maschile.

Io ho avuto questo tipo di esperienza, ‘Ho difficoltà con il maschile quindi mi metto in questo contesto in cui so che comunque c’è una persona adulta di riferimento che conosco, e che magari mi aiuta’: con più ragazze ho avuto la sensazione che ci fosse questo tipo di richiesta” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

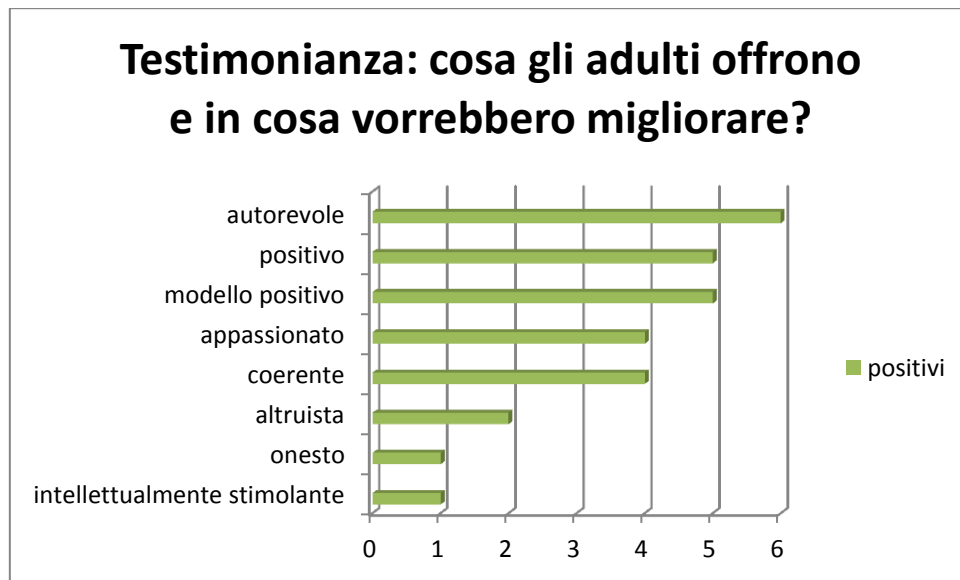


Fig. 86. Confronto tra i comportamenti positivi e migliorabili riconducibili alla testimonianza.

Agli occhi degli adulti, l'*autorevolezza* è uno degli ingredienti fondamentali nella relazione educativa: essi si riconoscono, nella maggior parte dei casi, come figure rispettate e riconosciute dai ragazzi proprio per il messaggio che propongono loro.

“Quando hai a che fare con ragazzi che magari hanno dei problemi che tu non hai o che hai superato, questo ti dà modo di valorizzarti e di valorizzare gli altri: facendo questa cosa e conoscendo molte persone, ho spesso avuto riscontri positivi nelle cose che dicevo o che facevo, nei pensieri che avevo, ed è la mia prospettiva di vedere le cose che ha avuto questo impatto sulle persone che ho conosciuto” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“Io come adulto non è che devo essere il tuo migliore amico, mi devi riconoscere come qualcuno che ha un’*autorevolezza* ma che allo stesso tempo ti permette di essere quello che vuoi essere. Autorevolezza nel senso che comunque ti permetto di appoggiarti, di sapere che puoi essere un punto di riferimento, però punto di riferimento in cui posso esprimermi, possa esprimere quello che sono perché non mi stai chiedendo di essere qualcosa di diverso da quello che io voglio essere” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Inoltre, gli adulti ascoltati si mostrano in gran parte *positivi*, guidati da un'incrollabile speranza nel futuro e in molte persone che vivono accanto a loro, rispetto alle quali si sentono indissolubilmente uniti dalla passione per il genere umano.

“Io ho sempre questa filosofia ‘Fai quello che puoi, fai del bene, sii grato e quello che sarà sarà’, cerco di usarla ovunque e devo dire che mi ha portato fortuna” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“Vedo che ci sono sempre più persone che – in questa situazione che è reale e che è di crisi, perché checché se ne dica c'è una crisi esistenziale – vedo sempre più persone che incominciano a capirsi per certe cose, forse prima ce n'erano meno. E non c'entra l'età, non c'entra il fatto che magari uno fa sport e uno fa un'altra roba, però magari ci si scambia due parole e ci si capisce. Questa è un po' la speranza” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Mantenendo un atteggiamento positivo e fiducioso nella vita, queste persone possono arrivare a costituire dei *modelli* fondamentali per i ragazzi più giovani, risvegliando la loro curiosità e accendendo in loro nuovi desideri esistenziali.

“Credo che alcune di quelle cose – per quanto poi magari uno faccia il suo percorso, possa fare tutte le sue scelte – gli abbiano mostrato un modello che poteva essere un po' differente da altri. Penso questo. E quindi aver messo un po' di curiosità, aver mostrato qualcos'altro” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Per diventare un modello, l'educatore deve inoltre rispondere ad alcuni requisiti che lo rendono interessante agli occhi dei giovani. Innanzitutto, egli deve mostrarsi una persona *coerente e onesta*, caratteristiche che, spesso, vanno di pari passo.

“E pensando anche, forse, alla coerenza su certe idee, mi viene in mente un ragazzo che, un giorno, avevo fatto una certa cosa e mi ha detto ‘Non ho mai visto uno così onesto come te!’ quindi penso che anche il fatto di essere, magari, coerente con alcune mie idee possa essere stato anche diverso da altri modelli e averli anche quello incuriositi” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

“A me piace far parlare di me con le cose che faccio” (*volontario, M, 45, Camerun*).

In secondo luogo, conta moltissimo la capacità di mostrarsi *appassionato* nella relazione e nelle attività che si coltivano, mettendoci ogni giorno dedizione ed entusiasmo.

“Se [un educatore] non ha voglia o è stufo e lo fa perché non ha trovato nient'altro, lì sì che allora casca il palco. La cosa difficile di questi lavori è che chiunque ci arrivi dovrebbe avere la passione di farlo. Adesso siamo fortunati perché noi abbiamo la passione però anch'io non so se tra cinque anni ce l'avrò ancora, arriverà qualcun altro che lo farà al posto mio” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Alla passione per la vita e per il proprio lavoro si ricollega il fascino intellettuale che pure ha presa sugli adolescenti: un adulto appassionato è, in genere, anche interessante e gradevole, nonché *intellettualmente stimolante*.

“E la cosa che io ho visto che ha funzionato molto con me, è il fatto di mostrare loro la curiosità e il fatto di avere delle passioni. Perché l'importante non è tanto che tu gli passi dei contenuti ma che gli passi una modalità di essere. Il fatto di passare a degli adolescenti la curiosità, il fatto di appassionarsi a delle cose credo sia vincente nel senso che riaccendi in loro questa cosa” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Altra caratteristica capace di muovere l'animo degli adolescenti sembra essere l'*altruismo*: spesso si tratta di un sentimento che viene da lontano, tramandato all'adulto da una persona per lui significativa e che, oggi, viene consegnato, tramite l'esempio di vita dell'adulto stesso, ad un giovane che si sente portato a fare altrettanto.

“Io ho sempre avuto certe esperienze, sin da quando sono piccolo: sono arrivato in un luogo in cui tante persone mi hanno dato una mano e ho sempre voluto ricoprire un ruolo che mi permettesse di fare del bene, di fare qualcosa che conti per gli altri” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

#### **4.2.2.3. Cosa: le funzioni della relazione**

Come di consueto, con il precodice 'funzione della relazione' identifico tutti quei comportamenti tramite i quali l'adulto ritiene di fornire del sostegno all'adolescente: i codici sono stati raggruppati in famiglie corrispondenti ai quattro tipi di supporto sociale nominati in letteratura, ovvero sostegno emotivo, informativo, strumentale e valutativo. Ogni codice comprende le tre dimensioni di passato, passato recente e presente; con 'effettive' indico le funzioni che gli adulti sentono di procurare ai ragazzi, mentre con 'migliorabili' intendo ciò che, secondo gli stessi adulti, è da migliorare.

Nell'istogramma che segue (fig. 87) presento, in ordine di rilevanza crescente, i vari tipi di sostegno individuati dagli adulti intervistati, evidenziando in verde le funzioni effettive di cui si sostanziano e in rosso quelle che i testimoni ritengono di poter migliorare.

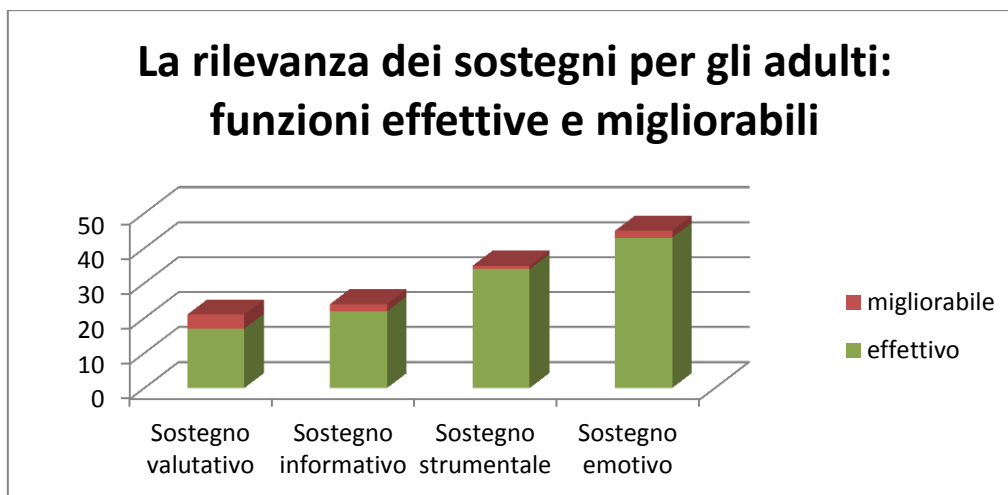


Fig. 87. I diversi tipi di sostegno sociale individuati dagli adulti in ordine di rilevanza e scomposti nei livelli effettivo e migliorabile.

Gli adulti intervistati si ritengono significativi per gli adolescenti con cui si relazionano principalmente per l'appoggio emotivo che offrono loro, in linea con gli studi empirici già menzionati<sup>128</sup>.

Diverge, invece, dai risultati delle stesse ricerche, il vissuto degli adulti in merito al supporto informativo, che risulta essere un ambito di azione piuttosto marginale nella percezione degli educatori ascoltati, mentre le indagini empiriche riportate nel secondo capitolo lo collocano al primo posto, insieme al supporto emotivo.

Allo stesso modo, mentre in letteratura il sostegno pratico sembra avere un ruolo piuttosto marginale per gli adolescenti, è curioso che gli adulti, nelle loro interviste, lo considerino molto rilevante nella loro prassi educativa.

Il sostegno valutativo, infine, è l'ambito cui gli adulti non solo attribuiscono meno importanza ma in cui dichiarano anche di sperimentare una maggiore difficoltà.

Completato il quadro generale dei sostegni, illustro di seguito le funzioni per le quali gli adulti intervistati sentono di essere preziosi nella relazione con gli adolescenti con cui si rapportano nella quotidianità. Come di consueto, per ogni tipo di sostegno evidenzio graficamente le dimensioni effettive e migliorabili delle varie funzioni, riportando anche un breve commento sulla situazione delineata.

<sup>128</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1, p. 97.

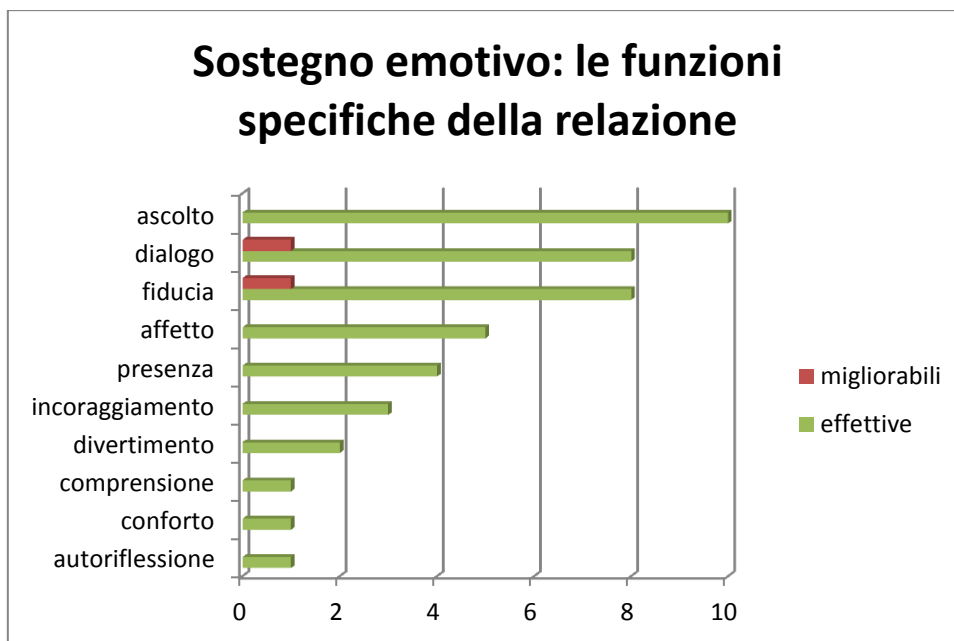


Fig. 88. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno emotivo a livello effettivo e migliorabile.

I comportamenti che più di tutti, nell'esperienza degli adulti, caratterizzano il sostegno emotivo che essi ritengono di offrire ai ragazzi sono l'*ascolto* e il *dialogo*. “La volontà di ascolto da parte degli educatori extrascolastici li rende effettivamente una risorsa preziosa, soprattutto nelle zone più difficili” (Santerini, 1998, p. 127): anche chi sembra più distaccato e riservato, infatti, ha bisogno di persone che lo considerino e gli diano spazio, cosa che difficilmente può avvenire, ad esempio, nel contesto scolastico.

“Noi siamo utili per lo spazio ascolto, quello molto, dalla lamentela più sciocca al problema importante, questo è prezioso per tutti, anche chi parla poco verrà il giorno che viene a dirti anche la scemenza, ‘Mi sono fidanzato’, ‘Il mio migliore amico è arrivato da là e l’ho visto’” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“A me pareva di vedere questa curiosità che, pian piano, con alcune domande, chi più chi meno, in spazi sempre un po' di sfuggita – perché con loro era sempre difficile prendersi qualche minuto per chiacchierare, erano sempre un po' dei momenti ritagliati qua e là, un po' di passaggio – magari buttavano lì una domanda perché erano curiosi di capire qualcosa” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Affinché questi scambi reciproci avvengano, è necessario che nella relazione sia presente una *fiducia* di base che, agli occhi dell'adolescente, fa apparire l'adulto come qualcuno di affidabile e, perciò, degno della sua considerazione.

“Mi vede quasi come figura paterna, nel senso che dice ‘No, questo l’ha detto NP, per forza è giusto. Se l’ha detto lui è giusto’” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Quando tali condizioni sono presenti, si crea un legame sincero basato sull’*affetto* reciproco, che dura nel tempo.

“Si vede che i ragazzi ci riconoscono, sono contenti di vederci e ci considerano non dico importanti ma, comunque, come persone che qualcosa gli hanno lasciato” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

È in quel momento che, anche quando l’adulto, per i motivi più vari, non può garantire un *fare* particolare, risulta ad ogni modo importante per il suo *esserci*: anche la sola presenza, pur senza essere accompagnata da azioni eclatanti, può risultare di aiuto e supporto ai ragazzi.

“Una volta son stata malissimo, qualche settimana fa, ho vomitato tre volte in un pomeriggio, loro mi son venuti vicino ma tantissimo! Io ogni mezz’ora vomitavo perché mi sentivo malissimo però sono rimasta là, mi son stesa e i ragazzi – i maschi delle medie– son stati lì a dirmi ‘Come stai?’ tanto che uno, la sera alle otto, mi ha mandato un messaggio per chiedermi come stavo. E a me sta roba ha fatto tanta tenerezza perché in realtà ho dato solo fastidio – ogni due minuti andare in bagno a vomitare non era un granché, poi non li ascoltavo, dicevo che avevo mal di testa e che mi lasciassero stare [...] ma i ragazzi mi hanno cercato per chiedermi come stavo. L’altro giorno ero solo inutile e invece si è sentito lo stesso che c’ero. Quindi la cosa fondamentale, al di là di simpatie e antipatie, è comunicare loro che ci interessa di loro” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Nei racconti degli adulti intervistati, una presenza e una vicinanza sincera sostengono e *incoraggiano* l’adolescente nel suo percorso di crescita, spesso travagliato.

“Io le dico ‘Resto stupito di quanto sei profonda, di quanto sei intelligente, di quanto hai delle bellissime doti e capacità’. Ovviamente questo la gratifica moltissimo e le dà entusiasmo” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Interessante è anche notare che gli adulti annoverano, tra le funzioni che sentono di assicurare ai ragazzi, il *divertimento*. L’adulto che si lascia coinvolgere nelle attività che propone ai ragazzi, divertendosi per primo, diventa un vero e proprio compagno di svago che assicura, giocando ma anche supervisionando, un divertimento sano.

“Anche d'estate, ogni tanto abbiamo girato insieme a NL [sorta di centro estivo] e questi qua mi hanno fatto giocare, ti immagini? Una sera siamo andati là e ‘No, devi giocare!’. Mi sono anche vergognato, ma come si fa? Ho dovuto giocare almeno un paio di partite. Bella esperienza. Di solito quando apro il campo io vedo – perché abbiamo un gruppo su WhatsApp – quando già iniziano a fare le squadre, a dire chi verrà, danno per scontato che io giochi” (*volontario, M, 45, Camerun*).

A tal proposito, uno degli adulti riporta quanto riferito anche dalla letteratura, ovvero che le occasioni di riposo si rivelano utili primariamente per i ragazzi che vivono in circostanze difficili<sup>129</sup>. In casi particolarmente delicati, infatti, lo svago viene ad avere una funzione terapeutica, alleggerendo situazioni molto pesanti che, in tal modo, possono trovare spazi di decompressione e terminare con maggior facilità nel migliore dei modi.

“Quando era proprio in crisi totale, scappava di casa e stava per strada, la portavo al mare due o tre giorni” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

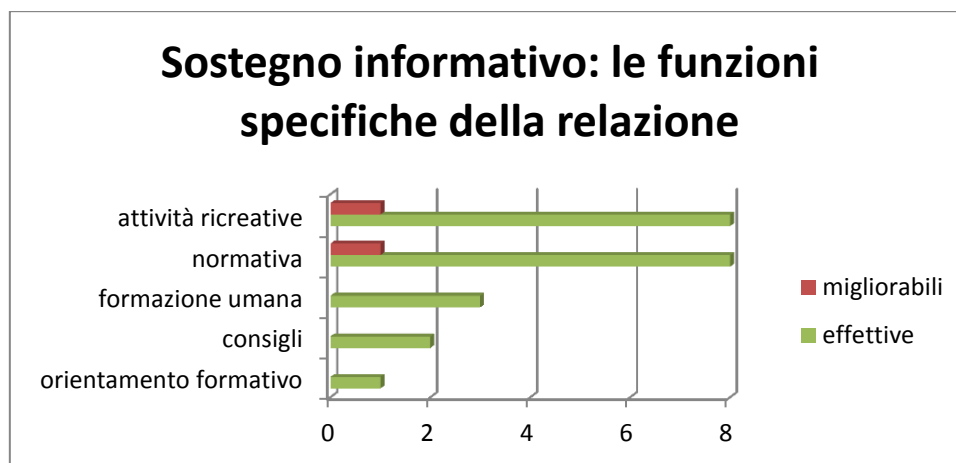


Fig. 89. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno informativo a livello effettivo e migliorabile.

Dalle interviste raccolte presso gli adulti che lavorano con gli adolescenti del quartiere Guizza, si delinea il notevole investimento, da parte dell’adulto, nell’organizzazione e conduzione di *attività ricreative*, viste come spunto per la relazione ma anche veicolo di messaggi educativi che, in altri modi, sarebbe molto difficile comunicare.

“Si lavora sulla pratica perché i ragazzi di sedici anni li becchi con la cosa bella o la cosa costruita apposta per loro che gli fa trovare tutto quello che cercano. Quindi, nella programmazione, abbiamo costruito un cartellone di eventi” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

<sup>129</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.1, p. 99.

“Quello che mi ha aiutato con i ragazzi di quella fascia di età – che spesso facevano fatica magari ad aprirsi a livello di racconti, verbalmente, a confidarti chissà che cosa – è stato subito cercare di fare qualcosa insieme, quindi lavorare su qualcosa di pratico oppure i giochi. Mi viene in mente il calcio, che è una cosa che abbastanza accomuna i maschi di quell'età ed è stato un aggancio per iniziare la relazione perché giocando con loro, tramite quello, sono riuscito pian piano a farmi accettare e da lì, poi, costruire anche altro. Però è stato molto importante l'aspetto del fare insieme” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Al pari di quella ricreativa, gli educatori intervistati dichiarano di prestare una particolare attenzione alla dimensione *normativa*, lavorando sul rispetto delle regole di convivenza civile e sulla cura dei beni comuni.

“Per quanto riguarda l'essere adulto di riferimento, onestamente l'unico riferimento che abbiamo fatto – parlo di nuovo al plurale – in questo periodo è stato quello di cercare di coordinare un po' le iniziative del patronato, in maniera tale che potesse esserci una convivenza più facilitata: per cui alcune proposte base come il rispetto delle regole, il rispetto dell'ambiente, il rispetto reciproco tra i ragazzi” (*prete, M, 44, Italia*).

Anche l'aspetto formativo ha una certa rilevanza per gli adolescenti, secondo gli adulti ascoltati: dalle loro parole, infatti, appaiono fondamentali la *formazione umana* ma anche *l'orientamento formativo e professionale*, ambito in cui i consigli dell'adulto si rivelano decisivi in quanto possono motivare il giovane a sfidare le condizioni di segregazione formativa e integrazione subalterna che, in quanto figlio di immigrati, lo riguardano da vicino<sup>130</sup>.

“I ragazzi, quanto gli adulti, rischiano di irrigidirsi in certe posizioni, e quindi il lavoro che devono fare gli educatori è ammorbidirli, aiutarli a rendersi fruibili e creativi, perché è questo poi che gli permetterà di sopravvivere in questo momento e ricostruirsi” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“Più di qualcuna mi viene a fare domande sul sesso, sui fidanzati, su ‘Non riesco a parlare con i miei genitori, cosa posso fare?’” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Ne abbiamo tanti che piangono ‘Io non so fare niente, io mollo tutto, io vado a lavorare’ ma non possono ancora, tantissimi vogliono lasciare la scuola ai limiti di frequenza e andare a fare gli operai con lo zio e noi cerchiamo di fargli capire ‘Ma tutta la vita vuoi tagliare asticelle di legno o fare il meccanico con lo zio, sei sicuro?’ allora ogni tanto qualcuno dice ‘Dai, tengo duro perché voglio studiare, voglio fare questo’” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

---

<sup>130</sup> Cfr. paragrafo 1.2.3, p. 34.

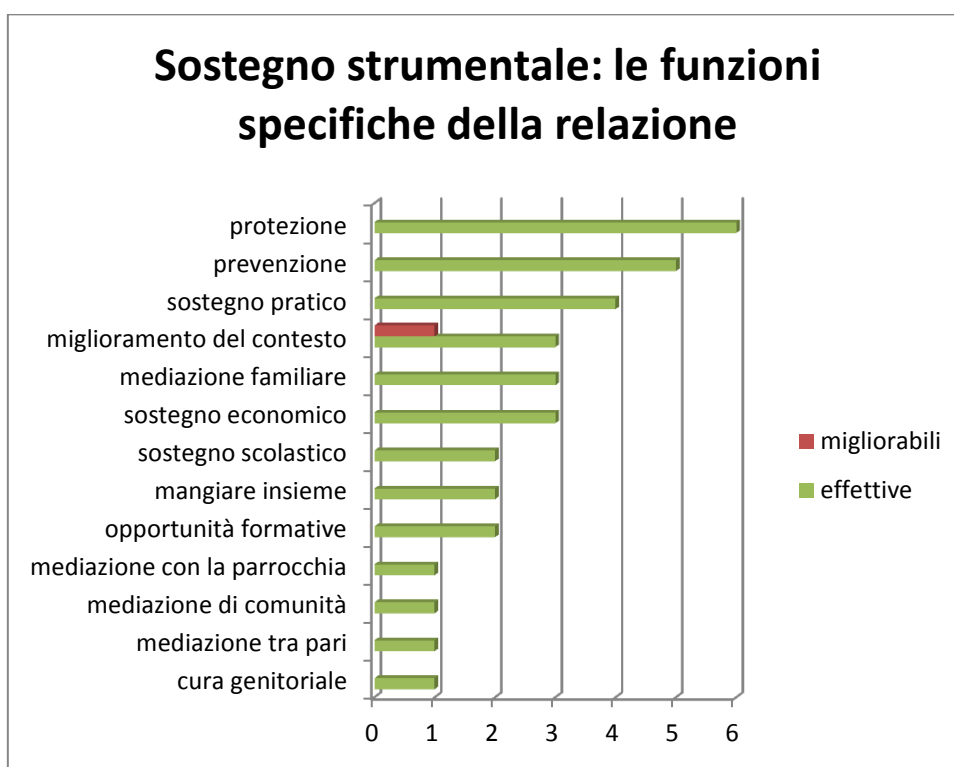


Fig. 90. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno strumentale a livello effettivo e migliorabile.

*Protezione e prevenzione* vengono ad avere una grossa rilevanza nella relazione adulto-adolescente per come essa viene vissuta dagli adulti intervistati. L'adulto si sente responsabile nei confronti dell'adolescente, e attua questo atteggiamento proteggendolo dai pericoli, possibilmente intervenendo prima che si verificano fatti spiacevoli.

Un pericolo cui un'educatrice in particolare fa riferimento è l'uso ingenuo della rete, di fronte a cui i ragazzi si trovano spesso impreparati e soli.

“Mi ha buttato questa patata bollente in mano e lì ho cominciato a chiedere anche consiglio ai colleghi, cosa fare e cosa non fare. In un primo momento abbiamo lasciato un po' andare, in realtà abbiamo sbagliato nel senso che è una cosa che poteva portare rischi alla ragazza quindi abbiamo cercato di fare in modo che fosse lei l'autrice dell'allontanamento. Ad un certo punto abbiamo stretto la vite e le abbiamo detto che l'unica sarebbe stato cancellare l'indirizzo mail. Ovviamente per lei è stata una sofferenza incredibile, lei l'ha fatto davanti a noi con le lacrime agli occhi, piangendo, però è stata molto brava e io penso che una cosa del genere non l'avrebbe fatta se non si fosse fidata completamente dalle persone che glielo stavano chiedendo, perché avrebbe potuto dirmi ‘Ma a te cosa te ne importa? Non è una cosa che ti riguarda, io sto attenta, sono brava, figurati, non lo incontrerei mai’. I ragazzi non si accorgono del rischio che può esserci, adesso con questa questione che tutti hanno il telefono con internet veramente i rischi possono essere importanti, quindi

con lei veramente sono contenta perché grazie a questa cosa l'abbiamo aiutata tanto" (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Attraverso il racconto di un altro caso, la stessa educatrice mette in risalto l'importanza di cogliere in anticipo i segnali di situazioni non molto chiare che, se non opportunamente seguite, potrebbero sfociare in rischi reali per l'adolescente.

"La mia idea era, col riprendere della scuola, di starle un po' dietro e, se necessario, contattare qualcuno, provare ad approfondire perché ho paura che potrebbe mettersi in situazioni di difficoltà" (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

A seguire, gli adulti dichiarano di occuparsi del *sostegno pratico ed economico* degli adolescenti, che in genere – parlando di persone provenienti da contesti decisamente collettivistici – è legato ai bisogni dell'intera famiglia del ragazzo

"Lui cominciava a chiedere i suoi bisogni, che erano bisogni non solo suoi ma anche della famiglia perché ogni tanto il padre andava via, andava in Africa e loro dovevano arrangiarsi, quindi c'era da aiutarli a fare qualche spesa e dargli un po' un sostegno" (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

"Da lì poi mi ha chiesto di darle una mano per la patente" (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Spesso, il sostegno pratico ed economico si collega ad *opportunità formative* cui, altrimenti, l'adolescente non avrebbe accesso: che si tratti di una scuola privata o di un corso di musica, il supporto di un adulto va comunque ad incidere sulla formazione dei giovani, aprendo loro nuove possibilità umane, culturali e professionali.

"Ero coordinatore della sala prove, ha iniziato a suonare la chitarra e da lì è nata la sua passione per la musica" (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Gli educatori intervistati dichiarano anche di impegnarsi notevolmente per il miglioramento del contesto in cui lavorano, dato che non stupisce facendo essi parte dell'*équipe* che, in varie forme e con vari ruoli, si occupa dello sviluppo di comunità nel quartiere.

"Ci siamo resi attivi sul territorio per fare qualcosa. Se incontri una criticità nel luogo in cui vivi cerchi di porre rimedio, non la lasci lì, non dici 'Non sono fatti miei' ma cerchi di capire, di risolvere, magari non ci

riesci però inneschi quella scintilla per cui poi le cose vanno verso la risoluzione” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

La creazione di un contesto accogliente per gli adolescenti che vi abitano viene costruita quotidianamente attraverso interventi di *mediazione* su più fronti, partendo da quello familiare per finire con quello parrocchiale, e andando a intervenire tanto sulle relazioni paritarie quanto su quelle intergenerazionali.

“Io insieme al cappellano, ci siamo un po’ interessati di capire la situazione e cosa potevamo fare con la famiglia” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“Stiamo giocando a calcio e due ragazzi che sai che sono amicissimi, dall’infanzia fino a oggi, diventano nemici per la pelle solo perché uno per sbaglio gli fa uno sgarro a calcio, allora io dico ‘Ragazzi, fino a prima ridevate e scherzavate, io vi vedo che vi volete bene, e per una stupidata del genere calci e pugni, mettersi le mani addosso?!?’, cose di cui magari non si rendono conto però, una volta che tu lo dici, dicono ‘Cavolo, è vero! Perché devo incavolarmi così tanto per una partita di calcio o per una parola magari detta male?’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“[Occorre] creare un dialogo con alcuni adulti, perché effettivamente spesso [i ragazzi] sono visti solo come quelli che fanno danni, che fanno rumore, che fanno casino, che non sono capaci di stare alle regole quando forse sarebbe utile per entrambi fare un passo indietro. Gli adulti per primi, perché comunque sei tu che dovresti in qualche modo avere degli strumenti per relazionarti con loro e vederli nel contesto più che focalizzarti sulla singola azione che fa il ragazzo” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Una certa rilevanza, nella prospettiva degli adulti, ha anche il *sostegno scolastico* rivolto agli adolescenti: visto il capitale familiare che non permette ai genitori immigrati di seguire adeguatamente i figli nello studio, le figure educative che li accompagnano nella quotidianità si sentono chiamate a supportarli anche in questo aspetto.

“Percepivi che magari non avevano tanta modalità di essere seguiti, ad esempio per quanto riguarda i compiti, quindi forse c’era una difficoltà ad avere qualche adulto che li potesse seguire sotto l’aspetto più strettamente formativo” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

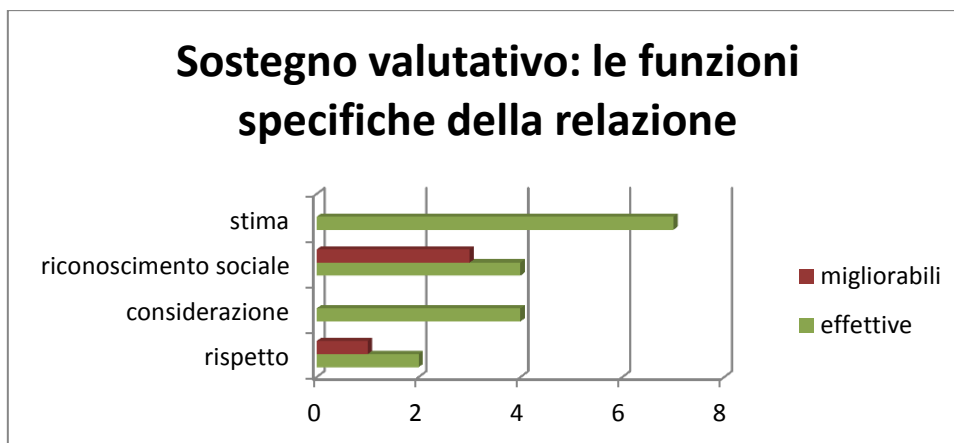


Fig. 91. La distribuzione delle funzioni relative al sostegno valutativo a livello effettivo e migliorabile.

Il sostegno valutativo, nel vissuto degli adulti che si propongono come riferimento agli adolescenti del quartiere, si sostanzia innanzitutto di *stima*: le persone intervistate dimostrano di aver compreso che, per innescare qualunque percorso di cambiamento, il giovane ha bisogno di sentirsi apprezzato dalla propria figura di riferimento, e di metterlo in pratica nella propria quotidianità educativa.

“[Abbiamo creato] una relazione forte che ha permesso loro di vedersi non solo come quei disgraziati che fanno sempre danni ma anche riconosciuti in grado di poter fare delle cose” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

In questo senso, sembra che gli adulti abbiano colto appieno che “contrastare un ambiente dove ai ragazzi viene dato soltanto un giudizio negativo è un compito centrale dell’educatore” (Santerini, 1998, p. 128). Nelle loro narrazioni, infatti, gli adulti ascoltati hanno segnalato in varie occasioni i comportamenti non esattamente incoraggianti che i ragazzi riferiscono loro a proposito degli insegnanti, ed è come se si sentissero in dovere di rimediare a questo ‘crimine pedagogico’ nello spazio dell’extrascuola.

“Ci raccontano, lamentandosi spesso degli insegnanti che invece li insultano, che a cuor leggero dicono cose molto pesanti e senza apparentemente preoccuparsene, almeno da quello che ci raccontano loro e non stento a credere che possa essere veramente così” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Al di là della stima, ciò che gli adulti ascoltati cercano di offrire ai ragazzi è una base solida di *considerazione*, ovvero un interesse sincero per la loro persona, e *rispetto*, che implica l’accettazione incondizionata della libertà dell’altro.

“Sono convinto che, per quanto poi ognuno possa seguire la sua strada, anche solo aver conosciuto una persona o delle persone, degli adulti che [...] ci tenevano comunque a loro e lo dimostravano, in modo più o meno evidente, in ogni caso credo che questo sia stato importante per loro!” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

“Ti permetto di appoggiarti, di sapere che puoi essere un punto di riferimento, però punto di riferimento in cui posso esprimermi, possa esprimere quello che sono perché non mi stai chiedendo di essere qualcosa di diverso da quello che io voglio essere” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Come evidenziato dalla letteratura, il sostegno valutativo è fondamentale per l'identità in formazione dei giovani<sup>131</sup>: i testimoni ascoltati sottolineano che, particolarmente per le nuove generazioni, il rimando di un'immagine positiva da parte degli educatori può cambiare, in positivo, il modo in cui essi pensano di essere visti dagli altri e avviare un processo di *riconoscimento sociale* che li porti a mettersi in gioco in un contesto più allargato, con le conseguenti ricadute in termini di decostruzione del pregiudizio.

“Hanno scelto di iscriversi al corso per animatori. E questo è stato interessante anche agli occhi del parroco, poterli vedere anche con occhi diversi. E credo che questo sia il lavoro forte da fare con questi ragazzi, che molto spesso si identificano per come vengono visti e, essendo sempre visti come quelli che fanno danni, riescono ad essere solo quello. Mentre avere la possibilità di essere qualcosa di diverso, quindi anche animatori di un GREST, che è abbastanza lontano da come gli altri li avevano sempre visti, ha permesso loro di vedersi ed essere visti in modo diverso, e quindi credo che, anche agli occhi del parroco o della parrocchia, abbia creato uno scardinamento. È un cambio di punto di vista” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

#### *4.2.2.3.1. Il ruolo funzionale degli adulti significativi*

Come ho già fatto per i racconti dei ragazzi, ho raccolto anche le osservazioni degli adulti a proposito dei ruoli che credono di rivestire o che i ragazzi attribuiscono loro. Nella rappresentazione grafica che segue, cerco di illustrare l'importanza che i vari ruoli ricoprono per gli adulti variando la grandezza dei cerchi in base alla frequenza dei codici rintracciati nelle interviste.

---

<sup>131</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.4, p. 100.

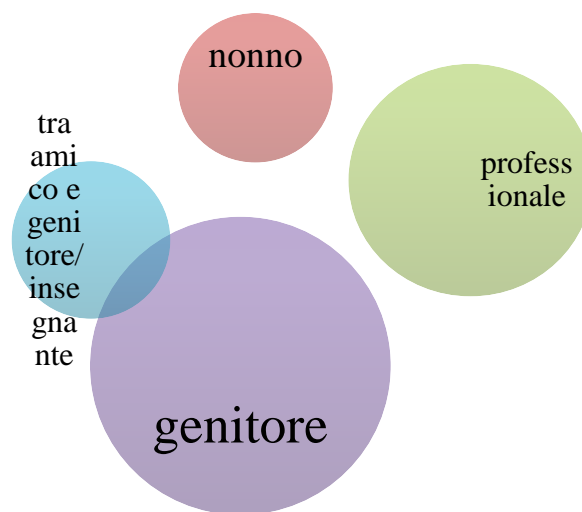


Fig. 92. I ruoli funzionali individuati dagli adulti negli adulti.

“Se un adulto [...] lavora troppo con la persona invece che con il ruolo, si espone a qualche rischio e non è detto che porti a casa dei risultati” (Pietropolli Charmet, 2012, p. 51). Questa affermazione sembra essere condivisa da alcune delle persone intervistate, le quali dichiarano di rivestire, per loro volontà, un ruolo esclusivamente professionale nella relazione con il ragazzo.

“Hanno bisogno di sapere che ci sei e capire che ci sei per quello” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

“Io ho un telefono solo col numero del centro [...] Loro tendono a usarlo anche per chiedermi delle cose informali ma vedono che quando passiamo il limite io non rispondo più, quindi se alle undici di sera Tizia o Caia mi dice ‘Ti racconto del mio morosetto’ io le dico ‘Ci vediamo martedì e mi racconti’ perché è importante che, secondo me, loro capiscano anche che non siamo sempre lì” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Qualcuno, cercando di definire la figura che pensa di rappresentare per i ragazzi, delinea una sorta di ibrido tra genitori, insegnanti e amici.

“Io vedo che noi possiamo avere la grande fortuna di essere persone che sono un po’ a metà, non sono dei genitori, non sono degli insegnanti ma non sono neanche dei ragazzi sconosciuti che incontri per caso e con cui passi un mese, fai un centro estivo, un’esperienza” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Mentre chi lavora con i ragazzi in contesti e tempi definiti vede la propria funzione come esclusivamente professionale, chi vi si dedica senza avere una collocazione precisa tende talvolta a sconfinare, interpretando il proprio ruolo come genitoriale.

“Gli apro la porta, si siede sul divano, mangiamo assieme, se non ci sono io e vuole guardare la televisione si accende la televisione, quindi è come se fosse un figlio” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“Io non posso dirti che ti voglio bene, devo dirti ti amo. Ma devo dirti di più perché non posso essere il moroso, devo essere il papà. Il moroso domani si stanca e va via. Il papà c'è sempre” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

#### 4.2.2.4. Dove: i contesti spaziali

Al fine di riflettere sugli spazi che, dagli adulti intervistati, sono stati indicati come i contesti in cui hanno instaurato e vivono ogni giorno relazioni significative con adolescenti di origine non italiana, le parti delle loro interviste interessanti a tal proposito sono state organizzate secondo il codice ‘dove si svolge la relazione’; in seguito, le citazioni sono state riunite in famiglie diverse a seconda se riguardano un contesto formale, non formale o informale.



Fig. 93. Rilevanza dei contesti formale, non formale e informale nei racconti degli adulti.

Per ovvi motivi, non essendoci insegnanti tra gli adulti intervistati, il contesto formale non viene in alcun modo nominato in questo quadro. Al contrario, tenendo presente che il luogo rappresentato dalla cella più grande viene menzionato più volte nei racconti, appare particolarmente interessante che, pur equivalendosi il numero di adulti che operano in contesti non formali e informali, quello

informale risulti essere un contesto molto più significativo, rispetto a quello non formale, dal punto di vista delle relazioni che vi si creano.

Nel grafico seguente (fig. 94) indico quali sono, nello specifico, i contesti in cui adulti e ragazzi interagiscono, ordinandoli per rilevanza in base alla frequenza con cui sono stati nominati nelle interviste degli adulti.

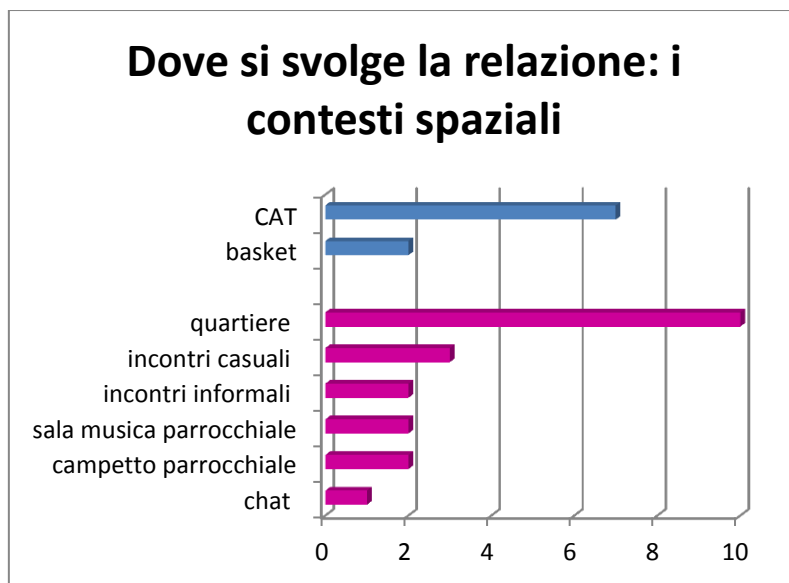


Fig. 94. Distribuzione dei contesti relazionali individuati dagli adulti.

Escludendo la scuola, quindi i contesti formali, a causa dell'assenza del corpo insegnante tra gli intervistati, la situazione generale vede, quali scenari relazionali adulto-adolescente, la realtà non formale dei Centri di Animazione Territoriali e, in misura molto maggiore, l'aggregazione informale nell'area del quartiere.

Quanto al primo aspetto, è comprensibile che il CAT sia uno degli ambienti più citati nelle narrazioni degli adulti visto che, tra i testimoni della ricerca, tre sono educatori o coordinatori di CAT. Ad ogni modo, esso si configura, anche nei racconti di volontari parrocchiali, allenatori, sacerdoti, come un punto di riferimento – a tratti effettivo, a tratti potenziale – per il territorio.

Al di fuori dei contesti non formali, è incoraggiante constatare che gli spazi pubblici vengono abbondantemente fruiti dai ragazzi di origine straniera i quali, a quanto emerge sia dalle interviste che dalla letteratura<sup>132</sup>, sembrerebbero più interessati alle forme di aggregazione spontanea rispetto ai coetanei italiani, che invece preferirebbero partecipare ad attività extrascolastiche organizzate. Rincuorante è pure il fatto che, tra i vari contesti relazionali informali menzionati dagli adulti,

<sup>132</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.4, p. 140.

quello virtuale occupi uno spazio decisamente marginale: sembra, quindi, che, nonostante la personalizzazione dilagante introdotta dai *social media*, le relazioni realmente significative si nutrano ancora di incontri personali, in cui imparare a stare fisicamente alla presenza dell'altro.

Oltre all'individuazione dei contesti in cui gli adulti affermano di coltivare le loro relazioni con adolescenti di origine straniera, risultano interessanti anche le loro considerazioni in merito. Con il precodice 'contesto della relazione' ho evidenziato le riflessioni degli adulti intervistati relativamente al contesto di vita dei ragazzi con cui essi interagiscono (come di consueto, famiglia, scuola e comunità).

#### 4.2.2.4.1. *La famiglia*

*La famiglia migrante.* Dalle voci degli adulti intervistati, sembra esserci un'effettiva differenza culturale tra lo stile parentale italiano e quello dei genitori dei ragazzi con cui essi lavorano. Molti notano una maggiore – a volte eccessiva – *autonomia* dei ragazzi di origine straniera rispetto ai coetanei italiani, chiaramente incoraggiata dai genitori. A questo proposito, è la letteratura stessa ad affermare che “è proprio sulla dialettica autonomia vs connessione che è possibile incentrare una delle differenze principali tra le varie culture” (Ingoglia *et alii*, 2012, p. 82). Anche nei racconti degli adulti ascoltati, i genitori immigrati incoraggiano i figli all'indipendenza, all'uscita verso l'esterno e alla responsabilizzazione, spesso precoce, mentre gli italiani tendono a cullarli “in un gioco di eterna reciproca dipendenza emotiva” (Maroni, 2010, p. 135).

“Gli stranieri, non dico l'80% ma forse anche il 90%, vivono per strada perché il padre in qualche modo o lavora o si dà da fare, la madre deve stare sempre in casa e i figli devono stare fuori dalle scatole. Quindi, da quando hanno cinque, sei anni si devono arrangiare” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

In qualche caso, gli adulti che seguono i ragazzi del quartiere riportano situazioni di *parentificazione* anche molto pesanti, rispetto a cui lasciano trasparire un giudizio molto severo.

“Lui durante il periodo scolastico aveva la possibilità di uscire per andare a scuola, finito il periodo scolastico aveva l'obbligo di non uscire più di casa e doveva semplicemente attendere ai fratelli più piccoli, una situazione di reclusione quasi in casa” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Le voci riportate finora sono di adulti italiani che, quindi, muovono facilmente da presupposti di eurocentrismo che rende loro difficile comprendere appieno alcune situazioni che, pur sembrando

estremamente problematiche agli occhi di chi non le capisce, sono semplicemente diverse dal modello educativo occidentale. Pertanto, risulta interessante prendere in considerazione il punto di vista di adulti provenienti da altri contesti culturali, più vicini a quelli dei ragazzi in questione, che, pur senza negare la divergenza culturale tra genitori italiani e immigrati su alcuni punti, riescono a vedere le cose da un'altra angolazione e, quindi, possono facilitarne la comprensione.

“Quando gli chiedi ‘Ma non devi andare a casa? I tuoi non si incazzano con te se arrivi tardi?’, ‘Ma cosa vuoi che dicano? Torno, tornerò’. E quindi vedi già il divario di educazione. Capisco, sono cresciuto anch'io in una situazione dove non c'erano tutti questi pericoli, c'è un'impronta culturale che vedo anch'io, nel mio essere africano, ci sono tanti accorgimenti, magari piccoli, che i genitori africani non fanno o che non tutti fanno. Perché noi africani cresciamo prima, dobbiamo avere molte più responsabilità dei ragazzi italiani. Quindi i ragazzi stranieri si sentono grandi, si sentono grandi anche se non lo sono, si sentono grandi presto anche se non lo sono, ma si sentono grandi con convinzione e questo si vede. Mentre c'è il pregio della famiglia italiana che ti educa e ti dice ‘Devi essere a una certa ora a casa, non è che vai in giro’, c'è anche il rovescio della medaglia che sei troppo seguito, anche quando hai una certa età e dovresti arrangiarti sei troppo seguito. Dall'altra parte, se non sei tanto seguito, ti senti grande però non lo sei” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Anche tra gli adulti italiani, alcuni riescono a decentrarsi e a servirsi della propria *competenza interculturale* per calarsi nel punto di vista dei genitori immigrati e provare a comprendere il loro modo di fare, consapevoli che, spesso, ciò che da una parte è percepito come disinteresse o incuria verso i propri figli, ha un senso ben preciso all'interno del contesto culturale dell'altro.

“A volte, a noi educatori i modelli educativi sembrano molto lontani dai nostri e quindi in certi momenti ti verrebbe da dire ‘No, questa è proprio una cazzata!’ Invece, forse, [bisognerebbe] provare a capire il senso che queste cose hanno per [gli altri]” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“Forse è anche molto culturale il fatto di pensare che mi devo interessare perché, se c'è qualcuno che se ne occupa, forse io posso occuparmene meno, non sempre ci sono modelli culturali simili” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Così facendo, essi riescono a *decostruire il pregiudizio* e a lavorare sulle situazioni che realmente si trovano davanti, senza preconcetti o idee irremovibili che, talvolta, possono far prendere una direzione sbagliata all'intervento educativo, minandone pesantemente l'utilità.

“Delle famiglie che si diceva non fossero buone, alla fine non è quello che si racconta fuori, è tutt'altra roba. D'altra parte è vero che ci sono anche tanti ragazzi che vengono da famiglie con storie un po' difficili, perché ci ho provato un po' ad indagare su alcuni ragazzi e sulle loro famiglie, anche per capire da dove vengono, e ci sono famiglie particolari, questo sì. [...] Quando sai che un ragazzo viene da una famiglia dove uno dei genitori è stato in carcere e storie brutte [è particolare]. Molto più spesso ho visto, piuttosto, ragazzi seguiti dalle famiglie, nel senso che all'inizio si pensava che i ragazzi fossero lasciati a fare quello che gli pareva invece non è vero per niente, tanti di loro sono seguiti solo che purtroppo hanno avuto queste voci negative, non so perché. Io ho visto proprio il contrario, tantissimi ragazzi seguiti dalle famiglie. C'è tantissimo, tanto pregiudizio” (*volontario, M, 45, Camerun*).

*L'adulto significativo e la famiglia dell'adolescente.* Nonostante questa divergenza culturale – che esiste tanto per gli adulti che la descrivono senza nemmeno provare a comprenderla quanto per coloro che la rilevano tentando, nel contempo, di decifrarla – gli educatori ascoltati sostengono di riuscire, in alcuni casi, a stabilire un'alleanza educativa con la famiglia, in una situazione di fiducia e collaborazione reciproche.

“Per i genitori, molte volte, è questo il problema, loro non sono di seconda generazione ma anche loro sono lì, tra il dire ‘Oddio, abbandono i miei figli a un contesto scevro di [regole]’, perché molti di loro vedono il nostro contesto come un contesto in cui tutto si può fare tanto non succede niente, e [allo stesso tempo] i genitori non riescono neanche ad essere dei pilastri a cui i ragazzi si possono appoggiare, perché sono i primi a non riuscire ad avere dei punti di riferimento. Solo che poi sono difficili da agganciare perché magari o lavorano o hanno priorità diverse. E i ragazzi adolescenti sono già visti come degli adulti. Poi dipende sempre, comunque, dal paese di provenienza, dalla cultura familiare. Con alcuni ragazzi e genitori siamo riusciti a lavorare bene, loro ce li affidavano ma sapevano che qualsiasi cosa fosse successa noi gli avremmo riferito” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

È chiaro che, “per instaurare un dialogo equilibrato è necessario che ciascun partecipante abbia appreso il linguaggio dell'altro” (Panikkar, 2002, p. 50), operazione che necessita, da entrambe le parti, di una volontà di decentramento e competenza interculturale notevoli. Tuttavia, quando ciò avviene, gli adulti possono avere un ruolo decisivo nella vita dei ragazzi, andando a colmare vuoti educativi che i genitori non riescono, per mancanza di tempo o di strumenti, a riempire. Come ho fatto per i ragazzi, in sede di analisi ho registrato questa particolare dinamica con il codice ‘*funzione della relazione: compensativa della genitorialità*’ e ho rilevato che, nell'esperienza degli adulti intervistati, essa riguarda molti ambiti, da quello normativo a quello scolastico, da quello affettivo a quello formativo.

“Io, per l’educazione che ho ricevuto, sono abituato a ‘Vai ma devi essere a tot ora a casa’ e non vedo questa stessa metodologia negli altri. Quindi diciamo che mi sono sostituito un po’, nel mio piccolo, a questi genitori – tra virgolette – che non ci sono” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“Anche solo un banale sostegno scolastico serve molto perché molte mamme chiamano me dicendo che loro non hanno la forza di stargli vicino e insistere perché facciano i compiti” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Quasi tutti i ragazzi che frequentano il centro fanno parte di famiglie con tanti fratelli o comunque sono circondati da parenti, amici, altre famiglie che li aiutano nella gestione delle loro cose pratiche e non, però non capisco mai quanto la gestione sia solo pratica tipo ‘C’è bisogno che ti faccia il pranzo’ e ‘Ti serve qualcuno che ti lavi le cose’ e quanto riescano ad avere dei riferimenti sani e utili per la loro crescita senza perdersi per strada ed essere, in questa età difficile (quindici, sedici anni), persi senza avere dei riferimenti” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

#### 4.2.2.4.2. *La scuola*

*Il disagio scolastico.* Gli adulti che ho intervistato riconoscono il ruolo fondamentale della scuola, sia per la socializzazione sia per la formazione dei ragazzi. Allo stesso tempo, però, si rendono conto che per loro la scuola è fonte di preoccupazione, fallimenti e conseguente disistima.

“C’è chi già ha iniziato a capire, quelli più grandi, che sono andati a lavorare o che stanno cercando lavoro, che si pentono di aver lasciato la scuola molto presto, i più grandi iniziano a capire [...] adesso tantissimi si rendono conto che hanno perso tempo a lasciare la scuola o a fare solo dell’altro. In ogni cosa la scuola è fondamentale, è importantissima. [...] I giovani di adesso sono più consapevoli del ruolo della scuola, li vedo molto più attaccati alla scuola perché vedono quelli più grandi che sono lì da due, tre anni e non trovano un lavoro, non trovano una situazione stabile, quindi si rendono conto dell’importanza della scuola anche perché questi qua li prendono in giro ‘Tu hai lasciato la scuola, pensi solo a giocare!’. Quindi i più giovani si rendono conto che la scuola è importante, si aggrappano. Io spero che sarà così per tanti” (*volontario campetto, M, 45, Italia*).

“[Per i ragazzi] la scuola è ‘una rottura infinita che mi porta solo disgrazie perché i miei mi rompono, perché perdo tempo e non sono capace, se non sono capace pochi mi aiutano e quindi sono un perdente” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Gli educatori sembrano rendersi conto che le problematiche del *disagio scolastico* e della dispersione riguardano in particolare gli adolescenti di origine straniera, che proprio a scuola

scontano quotidianamente il loro essere figli di immigrati non solamente per i problemi linguistici – che spesso non li riguardano in quanto nati in Italia o arrivati piccolissimi – ma soprattutto per questioni di ordine economico, sociale e culturale, che nella scuola italiana fanno spesso la differenza<sup>133</sup>.

“Su venti sono stati bocciati in cinque, quest’anno, delle medie, e cinque su venti è una media alta” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

In questa situazione, gli adulti intervistati cercano di intervenire come possono, principalmente fornendo *supporto nello studio* ai ragazzi che seguono.

“C’è tanto bisogno di sostegno scolastico, perché alla fine la primaria condizione di vita è la scuola” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

*Pari tra i banchi di scuola.* Oltre alle difficoltà scolastiche, che per i motivi già enunciati colpiscono in altissima percentuale i figli degli immigrati, questi ultimi sperimentano spesso vissuti dolorosi a causa della *discriminazione*, etnica e religiosa, operata nei loro confronti dai compagni ma anche dai professori. Accade così che quello che dovrebbe essere il primo luogo di incontro e socializzazione diventa un contesto discriminatorio ed escludente.<sup>134</sup>

“Con l’attentato di Parigi, alcuni ragazzi ci hanno chiesto di parlarne, di trovare un modo per parlarne perché quello che loro sentivano era di essere visti – a scuola proprio, dai loro compagni – quando fino a due giorni prima erano tutti compagni e dopo ‘Cosa sta succedendo?’. E quindi, forse, molti di loro introiettano più stereotipi di loro stessi rispetto ad un ragazzino italiano che ha meno etichette: sei un adolescente ma non c’hai l’etichetta di ‘Sei pure straniero’. Soprattutto in questo momento in cui magari ci sono ragazzi stranieri che hanno anche la cittadinanza italiana, però sono tutti quanti visti come profughi perché anche noi non siamo culturalmente pronti a comprendere le differenze o a non appiccicarci sopra sempre delle etichette. Quindi, una cosa grave e pericolosa che vedo è che loro stessi introiettino e che si chiudano dentro a quell’unica etichetta con cui vengono visti” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

---

<sup>133</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.2, p. 114.

<sup>134</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.4, p. 118.

#### 4.2.2.4.3. La comunità

*Il quartiere.* Dai racconti degli adulti che hanno partecipato alla ricerca, il quartiere viene rappresentato come gruppo di attori – parrocchia, CAT, scuola – che interagiscono, talvolta in modo conflittuale talvolta in modo proficuo, e cercano, nei fatti o nelle intenzioni, di fare rete intorno ai ragazzi.

L'obiettivo appare ancora molto lontano, visti i racconti di disprezzo e *conflitto* che vedono come protagonisti, nella maggior parte dei casi, adolescenti di nuova generazione e anziani. Spesso, infatti, si tratta di una relazione che, anziché contraddistinguersi per quella generatività di cui il rapporto intergenerazionale dovrebbe farsi portatore, si sostanzia di rapporti “fatti di vera e propria indifferenza, o di esplicita intolleranza, o di mera adesione a forme dogmaticamente irrigidite o del tutto anacronistiche” (Milan, 2016c, p. 194).

“Non era un conflitto dichiarato, erano quei classici conflitti fatti di parole, di mezze frasi, di pensieri detti e di domande, di perplessità di fronte a dei ragazzi, degli anziani rispetto ai ragazzi, fondamentalmente” (*prete, M, 44, Italia*).

Gli adolescenti, in particolare quelli di origine straniera, sono vittime di quotidiani episodi di *discriminazione* e sguardi etichettanti che li squalificano ancor prima che possano esprimersi.

“Dicevano – parliamo di Santa Teresa come parrocchia – che era una zona un po' particolare visto che dietro, proprio attaccato alla parrocchia, ci sono i palazzoni quindi le case popolari quindi tantissime famiglie straniere e tantissimi ragazzi con problemi” (*volontario campetto, M, 45, Italia*).

“Spesso sono visti solo come quelli che fanno danni, che fanno rumore, che fanno casino, che non sono capaci di stare alle regole” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

“C'è tantissimo, tanto pregiudizio. Non so perché. Io ho sempre sentito qua alla Guizza la storia delle *baby gang* e forse quello ha lasciato in giro una negatività per cui, in ogni momento in cui succede un episodio in quella zona, si pensa sempre che stia nascendo un'altra *baby gang*” (*volontario campetto, M, 45, Italia*).

In simili condizioni, la sfida per le varie realtà del quartiere è quella di creare un contesto che accolga e promuova il benessere di tutti, indipendentemente dall'età, dalla provenienza e dalla condizione sociale.

“Creando una rete di sostegno, si è riusciti a lavorare con questi ragazzi e a dargli delle prospettive anche diverse. In generale, si tratta proprio di riuscire a creare, credo, un contesto accogliente. Perché, se penso a questi ragazzi, mi viene sempre in mente un'immagine come se camminassero lungo un confine molto stretto, e spesso cadono. Rischiano o di estremizzare rispetto alle proprie origini, e quindi estremizzare delle tradizioni o dei comportamenti, oppure passare completamente dall'altra parte. Comunque c'è una perdita forte in entrambi i casi, e rimanere in equilibrio riuscendo a mantenere comunque la doppia appartenenza non è facile se non si crea un contesto che permette di fare questo” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Secondo gli adulti coinvolti in questo progetto, la chiave è l'incontro, che permette di decostruire stereotipi e abbattere pregiudizi. Affinché ciò avvenga, oltre a condannare la discriminazione rivolgendosi a chi la esercita, gli adulti cercano di far leva innanzitutto sui ragazzi affinché comincino ad agire con responsabilità e serietà, in modo da cambiare con il loro comportamento l'immagine distorta che gli altri hanno di loro.

“Credo che l'unico modo sia quello di dire ‘Mah, anche tu! Se continui a fare solo questo, quella persona continua a vederti in questo modo!’, ad alcuni ragazzi ho proprio detto ‘Se tu continuerai a fare il deficiente, a urlare...io ti conosco anche in un altro modo, perché non permetti anche ad altre persone di conoscerti anche come una persona che fa dei discorsi, con cui si può parlare, invece di essere sempre quello che imbratta, fa [casino]? Perché la vecchietta che ti vede [cosa può pensare?]’” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Nel contempo, gli adulti cercano di incoraggiare i ragazzi ad aprirsi verso luoghi e contesti sociali inesplorati della loro città, *uscendo dal ghetto* in cui trovano protezione e sicurezza ma che, alla lunga, potrebbe rivelarsi dannoso.

“Se noi riuscissimo a fare delle cose del genere aprendoci un pochino anche extra Guizza, farli uscire un po' questi ragazzi dal loro ghetto protetto! Perché questo è, sta diventando così ed è spaventoso perché ho paura che loro si chiudano, siano tanto forti della loro territorialità e non sappiano uscire in modo poi sano per loro, positivo. Loro stanno solo in Guizza, è raro che qualcuno di loro prenda e vada: se vanno in palestra stanno in Guizza, se vanno a giocare stanno in Guizza, se vanno al cinema c'è anche il cinema in Guizza. Non hanno neanche la scusa di doversi spostare perché c'è un po' di tutto, è un quartiere che ti dà tante cose: ci sono le piscine, i parchi, piazzette, c'è tanto verde. Puoi benissimo vivere solo là.” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

*I pari*. L'aspetto più rilevante tra quelli emersi nelle interviste degli adulti in merito all'interazione tra pari è quello della *comunicazione sterile* che la contraddistingue: è come se, mancando

l'asimmetria propria del rapporto educativo, i ragazzi si facessero da specchio e, quindi, restassero fermi sulle loro conclusioni senza porsi dubbi né domande.

“Manca proprio qualcuno che stia dietro ai ragazzi. Io ho avuto l'opportunità – per me è un'opportunità – di essere lì, di confrontarmi con questi ragazzi, di parlare con loro, magari hanno dei pensieri che si trasmettono tra di loro e tu dici ‘Che cavolo vi dite l'un l'altro?’ però non hanno l'opportunità effettiva di confrontarsi con una persona più grande perché gli dica ‘Guarda che non è così, perché invece di agire così non agisci così?’” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

*Le agenzie educative.* Gli adulti intervistati percepiscono una notevole mancanza di occasioni, per gli adolescenti di origine straniera con cui sono in contatto, di incontrare adulti esterni alla famiglia al di fuori della scuola, dato che si collega alla povertà di attività extrascolastiche che li contraddistingue e che gli studi giustificano con il (generalmente) basso capitale economico delle famiglie straniere<sup>135</sup>.

“Loro fanno sempre la stessa strada, scuola casa, casa scuola, pochi di loro fanno attività extra quindi non hanno neanche l'idea di ‘Vado a calcio là’, ‘Vado a musica là’: sempre la stessa strada, per il resto a casa o ‘Tengo i miei fratelli’ o cose del genere” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Questi erano inseriti in poche cose, al di là del Centro nostro, perché ce n'erano forse un paio che facevano sport, però avevano meno occasioni di vivere in certi contesti con delle altre figure, forse questo. Perché se ci pensi, magari, pari età di altri quartieri fanno un'attività di musica, un'attività sportiva, magari gli scout. Loro avevano molte meno occasioni perché spesso, mi pareva in generale, al di là del calcio, che qualcuno aveva cominciato a fare, altre cose non le facevano. Quindi probabilmente avevano meno occasioni di vivere con i pari in contesti significativi e con adulti diversi, che potessero essere comunque modelli diversi” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Nelle narrazioni degli adulti che si occupano degli adolescenti nel quartiere oggetto della ricerca, i *Centri di Animazione Territoriale* si configurano come decisivi punti di riferimento anche per altre realtà del quartiere – come la parrocchia, la scuola, i contesti dell'extrascuola – e l'intero territorio.

“Mi pare – me lo dicono anche i poliziotti di quartiere – che ultimamente il lavoro fatto dal centro educativo comunque è un punto di riferimento per loro al di fuori della scuola, perché a scuola sono sempre quelli un po' mal visti nel senso che sono quelli che studiano poco, che non portano i compiti, mentre qui hanno una struttura gestita da adulti che quindi diventano punti di riferimento, e adulti che vivono nel territorio delle

---

<sup>135</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.4, p. 140.

parrocchie che sono dei riferimenti per loro. Io l'ho vista come una cosa molto positiva, insomma” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Questo è riconosciuto dagli educatori del Centro per primi, che, cogliendo la potenzialità del servizio in cui lavorano, cercano di far rientrare nella loro programmazione una sempre maggiore apertura verso il territorio.

“Io penso che possiamo essere di riferimento in questi due modi: adulti di riferimento per i giovani ma anche per il quartiere, forse soprattutto, per il posto in cui siamo. Esiste un centro in cui ci sono due, tre persone, quattro che si turnano e fanno delle cose per i giovani. Ho avuto un'idea, vado da loro a dirla perché magari loro hanno gli strumenti” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Ancora una volta, l'assenza degli insegnanti tra i testimoni non ha permesso di approfondire la relazione tra questa istituzione e il CAT, menzionata in qualche occasione dai ragazzi<sup>136</sup> e, quindi, potenzialmente interessante. Ad ogni modo, la situazione descritta dagli educatori CAT al momento delle interviste sembra essere di non sempre facile comunicazione, pur con una volontà di maggiore apertura in futuro.

“Molte delle scuole sono ad alta percentuale di bambini e ragazzi migranti. Probabilmente i diversi progetti che sono stati fatti negli anni non sono riusciti a creare un'integrazione, hanno creato un posto per loro ma non in relazione e quindi rischia di diventare un fenomeno che può far paura, invece che creare integrazione. Sicuramente questo è un lavoro che bisognerà fare, altrimenti diventa veramente una situazione di ghetto. Con le scuole, adesso, rilavoreremo ulteriormente, non è stato facilissimo il dialogo. Praticamente io sono nuova, la preside è cambiata, sono cambiate un po' di dinamiche all'interno anche del quartiere. L'idea è quella di diventare una possibilità per la scuola” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Oltre alle potenzialità dei CAT, gli educatori che vi lavorano sono consapevoli anche dei rischi che essi presentano, in particolare il processo di ghettizzazione di cui ho già parlato<sup>137</sup>, con le evidenti implicazioni in termini di segregazione ed esclusione sociale.

“I più affezionati fanno fatica a portare dentro altri ragazzi, perché [...] tipo chi abitava di sopra veniva anche in accappatoio, cosa che magari in un altro contesto non avrebbe fatto, perché gli altri lo vedevano e invece lì no. E quindi diventa un punto che è quasi un salottino, con i pro e i contro, perché da una parte rischia di diventare ghetto, d'altra parte però hai anche la possibilità di lavorare più sul singolo e sulla qualità

---

<sup>136</sup> Cfr. paragrafo 4.1.2.4.3, p. 297.

<sup>137</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.1, p. 134.

della relazione [...] son sempre loro, non vogliono che entri nessun altro lì dentro. Perché loro lì non hanno bisogno di dimostrare niente ma sono con i loro compagni di quando erano piccoli, son cresciuti insieme e devono rispondere meno alle aspettative degli altri” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

La progettualità degli educatori, perciò, cerca di tenere conto anche di questo aspetto, tentando di trasformare luoghi che, nella loro esperienza, sono frequentati solo da gruppi culturalmente e anagraficamente omogenei, in contesti di incontro interculturale e intergenerazionale.

“L’idea è [...] che sia il tavolo che i centri di animazione territoriale diventino un luogo di scambio tra ragazzi, non solo stranieri o di seconda generazione perché se no crei dei luoghi solo per alcuni. [...] in questo modo crei dei punti di contatto. Perché poi, fondamentalmente, è questo: che non ci si conosce, che non ci sono punti di contatto e ognuno continua a crearsi un’immagine dell’altro che ha poco a che fare con la realtà” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Gli educatori intervistati rintracciano anche nelle *attività sportive* un’occasione unica di aggregazione e, nel caso degli adolescenti di origine straniera, di integrazione con i pari.

“Potrebbe essere un lavoro da fare nei quartieri, riuscire a creare dei contesti aggregativi con delle attività, sicuramente con lo sport, quindi il fatto che ci sia qui il basket, che tra l’altro è uno sport anche diverso dal calcio, o anche il rugby, per me sarà un passaggio da fare, conoscere gli allenatori o altre realtà sportive che si occupano di questo” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Tuttavia, parlando con i professionisti del settore, si constata come il livello di agonismo nelle stesse squadre sia molto più alto negli autoctoni piuttosto che negli italiani di adozione<sup>138</sup>, il che potrebbe facilmente essere legato alle difficoltà economiche che impediscono a molte famiglie straniere di far proseguire i figli nella carriera sportiva. Sono, però, gli allenatori stessi a cercare quotidianamente di migliorare questa situazione, consapevoli della funzione educativa ma anche preventiva della pratica sportiva.

““Lo sport serve troppo a questa età’, molte famiglie lo dicono. Lo sport ma potrebbe essere la musica, qualcosa cui si dedicano che li fa occupare il tempo in una maniera che a loro piace, dove magari si arrabbiano, dove magari dicono su di tutto all’allenatore ma che è loro!” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

---

<sup>138</sup> Per i dati precisi si vedano in <http://www.crescerebene.org/p/15:ultimi-risultati> i risultati dello studio longitudinale, organizzato dalla Fondazione Zancan, che sta coinvolgendo un campione di adolescenti tra gli 11 e i 18 anni nelle province di Padova e Rovigo e indaga i fattori che loro stessi considerano importanti per il loro benessere.

Infine, volgendo lo sguardo alle *realità religiose*, si verifica uno scollamento tra la mancanza di relazioni personali tra preti e adolescenti di origine straniera, evidenziata dagli stessi sacerdoti, e le cospicue energie messe in campo dalla parrocchia, sempre secondo gli stessi religiosi, tese all'ascolto, alla conoscenza e all'integrazione di questi giovani. Questo accade, secondo il parere dei sacerdoti, da una parte perché i ragazzi di altre religioni approfittano della parrocchia come spazio di aggregazione, senza aderire però alla proposta di fede; dall'altra perché i preti stessi, essendo appunto chiamati prioritariamente all'evangelizzazione, preferiscono curare aspetti più prettamente religiosi e delegare ai volontari gli aspetti aggregativi.

“Le seconde generazioni, secondo me, spesso non sono interessate a una proposta di Chiesa quindi difficilmente entrano nel tessuto” (*prete, M, 32, Italia*).

“Non è che ci sia molta possibilità di un ulteriore colloquio personale o un approfondimento o un'amicizia. Sarebbe bello, ma attualmente non è quello che vedono, non è quello che io gli ho fatto vedere. Con molta onestà. Questo un po' perché bisogna gestire tante cose e alcune cose non posso seguirle direttamente; un po' dipende anche dai miei limiti personali [...] Vorrei pensare che la parrocchia non è fatta soltanto dal parroco ma ci siano anche tanti altri che magari, dopo un intervento dall'alto, riescono a inserirsi nei meandri delle relazioni e a portarne del bene, trarne del beneficio o creare un'amicizia, scambiare una parola e via discorrendo” (*prete, M, 44, Italia*).

Su questo discorso si innestano interrogativi importanti sul ruolo delle parrocchie in una situazione sociale tale per cui a beneficiare del lavoro della Chiesa cattolica sarebbero principalmente persone di fede islamica.

“Non puoi più pensare che con la messa e un'oretta di catechismo risolvi i problemi, anche perché metà di quelli non sono cattolici. [...] Bisognerebbe fare un investimento ma allora la scelta va fatta se noi vogliamo una parrocchia che sia solo di cattolici o se invece vogliamo una parrocchia che interagisce con il territorio e trova anche delle piste comuni di dialogo” (*prete, M, 32, Italia*).

A questo proposito, l'esperienza degli adulti intervistati suggerisce che, quando si riesce ad andare oltre i pregiudizi e le chiusure e aprirsi, invece, al dialogo interreligioso, possono nascere delle collaborazioni molto interessanti.

“Al GREM, paradossalmente, ci sono tanti dell'Islam, però comunque fanno la preghiera anche loro, non è che prendono 'Io sono musulmano e vado via', stanno dentro anche loro. Ho anche animatori che sono

musulmani e vengono a fare gli animatori, e lavorano spesso anche meglio dei cattolici” (*prete, M, 32, Italia*).

#### 4.2.2.5. *Quando*: i contesti temporali

Come ho fatto per i ragazzi, anche nelle narrazioni degli adulti ho considerato quattro dimensioni temporali: passato, passato recente, presente e futuro. Il codice ‘quando si svolge la relazione’ individua il momento in cui l’adulto colloca la relazione di cui parla e può assumere i seguenti valori:

- ‘quando si svolge la relazione: passato’ indica il periodo a partire dall’anno 2000, in cui in quartiere nasceva la *baby gang* di cui ho già parlato;
- ‘quando si svolge la relazione: passato recente’ si riferisce al triennio precedente la narrazione, segnato dall’avvicendamento dei parroci e degli educatori dei CAT;
- ‘quando si svolge la relazione: presente’ si riferisce ad una relazione in essere;
- ‘quando si svolge la relazione: ideale’ parla di una relazione immaginata.

Come di consueto, nel caso di relazioni molto lunghe, la narrazione è stata suddivisa in paragrafi contrassegnati da diversi codici del tipo ‘quando si svolge la relazione’ al fine di rendere l’evoluzione che la relazione ha avuto nel tempo.



Fig. 95. Periodi in cui gli adulti collocano le relazioni.

Com’è possibile leggere dal grafico, le relazioni costruite dagli adulti riguardano principalmente il presente, dato del tutto comprensibile visto che gran parte degli adulti intervistati sono giunti in quartiere soltanto da qualche anno, per trasferimenti da altre zone della città o per avvicendamenti professionali e di parroci.

Di conseguenza, anche i rapporti che si mantengono vivi nel presente pur essendo nati nel passato sono soltanto una piccola parte (circa il 15%) e riguardano gli unici due adulti che sono presenti in

Guizza dal 2000. Le altre relazioni si sono concluse con il termine del mandato professionale dell'adulto o con il passaggio dei ragazzi all'età adulta, che hanno comportato il loro trasferimento in altri quartieri o comunque l'abbandono delle realtà educative che frequentavano da adolescenti: ad ogni modo, anche pochi incontri occasionali comunicano agli adulti una gratitudine e un riconoscimento fondamentali per il loro benessere personale e professionale.

“Ricordo dei bei ragazzotti, ne ho anche incontrati [recentemente]. [...] Quel ragazzino che era lì che si fumava le sue cose fa un lavoretto, l'ho visto due mesi fa “Ciao NP!” così, davanti al tabacchino. È bello!” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

“Quando ci si incontra ti dimostrano un rispetto, un riconoscimento. [...] Anche adesso, quando magari capita di incontrare qualcuna delle ragazze del centro in giro, indubbiamente, seppure in modo molto informale, qualcosina gli è rimasto” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Il codice ‘durata della relazione’ introduce l’aspetto della continuità del rapporto educativo. Esso indica l’effettiva durata della relazione e, nei racconti ascoltati dagli adulti, prevede soltanto queste due possibilità:

- ‘lunga’ se superiore all’anno;
- ‘breve’ se inferiore all’anno.

Oltre ad indicare l’effettiva durata della relazione, questi codici riportano anche le considerazioni degli adulti a proposito della continuità relazionale o della sua interruzione.



Fig. 96. La durata delle relazioni raccontate dagli adulti.

Dal grafico si nota immediatamente, nell’esperienza degli adulti, la prevalenza di relazioni della *durata superiore all’anno*, condizione che la letteratura pone come requisito all’instaurarsi di

relazioni realmente significative <sup>139</sup>. Le riflessioni che gli adulti fanno a proposito della continuità della relazione vanno nella stessa direzione, sottolineando l'importanza di coltivare con pazienza e gradualità il rapporto educativo.

“È stato molto importante l'aspetto del fare insieme, come se all'inizio avessero bisogno sicuramente di tempo ma anche di conoscere chi ero, capire che potevano fidarsi. E poi, pian piano, si è potuto dare spazio a qualcos'altro” (*educatore CAT, 34, M, Italia*).

Inoltre, gli adulti vedono il continuo *avvicendamento* degli educatori come un fattore che riduce le potenzialità della relazione. Senza negare le variabili individuali, in genere gli adulti pensano che il fatto di mantenere un rapporto al di fuori del contesto in cui è nato potrebbe aprire a nuove potenzialità ma, allo stesso tempo, vada ponderato nei suoi significati ed eventuali conseguenze.

“C'è da stare un attimo attenti nel senso che ora lì ho un ruolo, quindi mi riconoscono con quel ruolo, però sono anche io [...] è giusto che ci sia un passaggio di consegne “Adesso c'è questa persona a cui puoi chiedere le cose. Se vuoi me, dobbiamo trovare un'altra dimensione ma capire se è quella che è utile anche per te”. Perché magari non è perché sono io, è perché sono io in quanto sono lì, quindi è una questione su cui bisogna ragionare bene” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Poterla portare avanti [la relazione], forse, sarebbe stato quello che avrebbe potuto anche farla crescere. Perché, comunque, anche loro vanno al centro da un po' di anni, hanno visto alcune figure stare con loro qualche anno e poi scomparire, quindi un po' forse è anche quello che riduce alcune potenzialità della relazione. Poterla proseguire, forse, aprirebbe altri spazi, anzi penso che sicuramente” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

Interessante è anche notare che gli adulti che lavorano con i ragazzi all'interno di un servizio educativo tendono a riflettere attentamente sugli effetti che comporterebbe un'eventuale continuazione della relazione al di fuori del contesto in cui si è instaurata, mentre coloro che vivono i rapporti educativi come impegno volontario (e non professionale) fanno in modo di portarla avanti il più possibile negli anni, senza esitazioni: questo è sicuramente riconducibile alla diversa formazione di volontari e educatori in senso stretto.

---

<sup>139</sup> Cfr. paragrafo 2.6, p. 141.

#### 4.2.2.6. Perché: le motivazioni

Come nel caso dei ragazzi, il precodice assegnato in fase di codifica ‘motivazione della relazione’ indica, da un lato, il bisogno che l’adulto attribuisce al ragazzo in sede di intervista (‘motivazione attribuita all’adolescente’); dall’altro, la motivazione alla relazione che l’adulto riconosce in se stesso (‘motivazione autoattribuita’).

Nei grafici che seguono ho cercato di rendere prima i bisogni che, secondo gli adulti, spingono i ragazzi a farvisi incontro; poi, le spinte alla relazione che gli adulti scorgono in se stessi. In entrambi i casi, indico con lo stesso colore le motivazioni vicine a livello di contenuto; inoltre, le dimensioni dei rettangoli simboleggiano le diverse frequenze con cui gli adulti intervistati hanno nominato le varie motivazioni. Con il colore grigio sbarrato indico un fattore da cui l’adulto prende le distanze e che afferma di non considerare nel modo più assoluto nel suo slancio verso l’adolescente.

##### 4.2.2.6.1. Perché: le motivazioni attribuite ai ragazzi



Fig. 97. Le motivazioni che gli adulti attribuiscono agli adolescenti.

Anche dalle narrazioni degli adulti intervistati emergono la maggior parte degli aspetti messi in luce dalla letteratura riguardo ai motivi che spingono gli adolescenti ad avvicinarsi agli adulti<sup>140</sup>.

<sup>140</sup> Cfr. paragrafo 2.7.2, pp. 144-145.

Innanzitutto gli intervistati evidenziano un gran bisogno di *confronto* – talvolta inconsapevole, secondo alcuni – sia su situazioni specifiche ma anche, più in generale, su questioni esistenziali riguardanti il loro futuro.

“Loro non lo sanno però, quando parli con loro, scoprono ‘Cavolo, è vero, dovevo parlarne con una persona invece che continuare a pensare a questa cosa e ripeterlo con i miei amici’. Noto che hanno bisogno di confrontarsi” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

“Hanno bisogno di punti di riferimento, non lo so. Purtroppo tantissimi sono giovani quindi è difficile, per loro, capire veramente cosa vogliono. Quindi loro vivono la giornata, tantissimi non si rendono ancora conto di cosa devono fare nella vita, purtroppo vivono alla giornata e basta” (*volontario campetto, M, 45, Italia*).

Questa apertura al dialogo va sempre accompagnata, secondo le esperienze degli adulti sentiti, da una chiara disponibilità all’*ascolto*, ovvero la capacità di fermarsi e accogliere quanto i più giovani hanno l’esigenza di raccontare

“L’altro giorno proprio una mi ha scritto ‘Dobbiamo vederci’ ed è venuta nel giorno di apertura del CAT ‘perché ti devo raccontare quello che mi è successo’ quindi anche solo la voglia di [raccontarsi]” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

“Quando arrivava al centro cominciavamo a giocare grandi partite di carte che però erano solamente un modo per tenermi con sé, perché non voleva mai che la partita fosse aperta ad altri giocatori, era proprio il nostro momento, col tavolino piccolo messo da parte, con lei che continuamente mi diceva ‘Ascoltami, ascoltami perché ti devo dire una cosa’ e magari, se io mi riferivo agli altri perché c’era confusione, lei un po’ [si scocciava], aveva proprio una sete infinita, un bisogno di raccontare” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Inoltre, alcuni ritengono di avere un ruolo rilevante anche nella *socializzazione* con i pari: la percezione di alcune educatrici, in particolare, è che il rapporto con loro possa rivelarsi utile alle ragazze per imparare a relazionarsi con l’altro sesso.

“Ci sono pochissime ragazze che vengono e in qualche modo cercano molto un’alleanza femminile, un punto di riferimento per anche conoscere il maschile. Io ho avuto questo tipo di esperienza, ‘Ho difficoltà con il maschile quindi mi metto in questo contesto in cui so che comunque c’è una persona adulta di riferimento che conosco, e che magari mi aiuta’: con più ragazze ho avuto la sensazione che ci fosse questo tipo di richiesta” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

Infine, sempre in linea con gli studi empirici, emerge che l'aiuto pratico, in particolare il *supporto economico*, è la motivazione meno rilevante nel legame tra adolescente e adulto. Tuttavia, gli adulti ascoltati evidenziano il gran bisogno di *sostegno scolastico*, di cui mi sono già occupata.

Altri motivi che spingono gli adolescenti a cercare gli adulti sono la necessità di *protezione* e di supporto per porre fine ad una *dipendenza* di cui non riescono a liberarsi da soli: nello specifico, le situazioni che vengono presentate dai soggetti di questa ricerca sono riconducibili alle sostanze stupefacenti e al mondo di internet.

“Lei ha cominciato a volersi staccare dalla droga e quindi per quasi sei mesi veniva via con me dalla mattina fino alla sera” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“Le abbiamo dato una mano in merito a una questione abbastanza tosta in cui lei era finita, e solamente creando questa fiducia siamo riusciti a farla allontanare da una situazione che avrebbe potuto portare dei grandi rischi per lei” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

#### 4.2.2.6.2. Perché: le motivazioni degli adulti

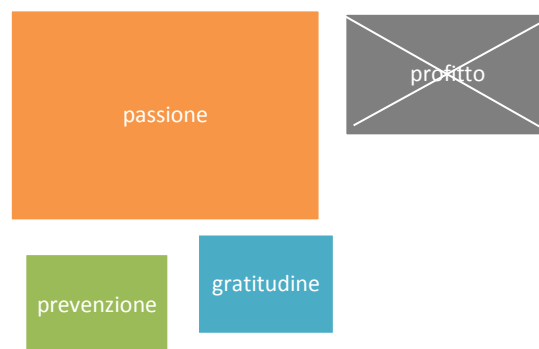


Fig. 98. Le motivazioni che gli adulti si autoattribuiscono.

Come ho cercato di evidenziare nel grafico, la maggior parte degli adulti sono mossi da una grande *passione* per gli adolescenti e per il lavoro educativo. È degno di nota che alcuni vedano la passione come un motivazione fondante, in mancanza della quale non avrebbe senso continuare a lavorare, pena procurare danni a sé e agli altri.

“A me piacerebbe fare qualcosa che resti per loro, nel senso che io cerco di lavorare con passione nei limiti delle possibilità. Più divento vecchia e meno pazienza ho [...] a volte sono stanca però è un problema mio quindi se io mi rendo conto di essere stanca dovrò mollare, non essere nervosa là. Quindi mi sto ascoltando tanto, come reazioni, come motivazione: io so che ogni giorno vado contenta e questa è una cosa rarissima,

di poter avere un lavoro che piace, mi ritengo fortunatissima, raramente vado con ‘Uffa’, magari perché sono stanca ma non perché non ho voglia di quel lavoro là, nella normalità di ‘Vorrei stare in ferie e non lavorare’. Come tipologia di lavoro sono contenta ma mi devo ascoltare, perché il giorno che sarò stufa dovrò mollare in tempo per non rovinare quello che sto facendo” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Per alcuni, soprattutto per chi ha vissuto direttamente esperienze di migrazione da adolescente e riconosce di essere stato aiutato dagli adulti incontrati al momento dell’arrivo in Italia, uno dei motori della propria azione è la *gratitudine*, che si trasforma in desiderio di ricambiare quanto ricevuto facendo lo stesso per altri.

“Sono arrivato in un luogo in cui tante persone mi hanno dato una mano e ho sempre voluto ricoprire un ruolo che mi permettesse di fare del bene, di fare qualcosa che conti per gli altri” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Per altri, il lavoro con gli adolescenti è guidato dalla consapevolezza dell’importanza del proprio ruolo in chiave *preventiva*: di fronte alla sempre più alta percentuale di giovani che cadono precocemente nell’abuso di sostanze psicotrope, l’opportunità di poter vivere relazioni sane all’interno di attività pomeridiane strutturate può costituire un deterrente non da poco; gli adulti che se ne rendono pienamente conto sentono forte il peso di questa responsabilità e la portano avanti con determinazione.

“Ovviamente gratifica di più la squadra agonistica. E allora cosa si dice? ‘Bisogna tagliare le altre. Non ce la facciamo a sostenerle, manca la palestra, mancano le persone che le seguono, mancano i soldi’ e io dico ‘No, cavolo! Perché noi abbiamo un dovere’. È un dovere” (*allenatrice, F, 44, Italia*).

Infine, un educatore solleva la questione della differenza tra gratuità e lavoro pagato: dalle sue parole, in accordo con quanto evidenziato in letteratura<sup>141</sup>, sembra che il fatto che la relazione sia inquadrata all’interno di un’attività professionale, per cui l’adulto è pagato, ne sminuisca il valore o comunque ne ridimensioni la portata affettiva.

“Rimani un po’ confinato a quello spazio lì, quindi un adulto ‘Sì che si è preso cura di me però sempre all’interno di uno spazio predefinito dove era anche pagato’” (ex educatore CAT, M, 34, Italia).

---

<sup>141</sup> Cfr. paragrafo 2.7.1, p. 143.

#### 4.2.2.7. Per cosa: gli effetti della relazione

Oltre a osservare se stessi in relazione con gli adolescenti, gli adulti sono riusciti, in alcuni casi, a identificare alcuni effetti che il loro ‘esserci’ avrebbe avuto sul percorso dei ragazzi. I cambiamenti cui essi hanno assistito nel tempo, e che attribuiscono alla loro presenza quali adulti di riferimento, sono stati codificati in sede di analisi come ‘ricaduta della relazione’ e raggruppati nelle famiglie corrispondenti alle 5Cs del PYD ovvero *Competence, Confidence, Connection, Character e Caring*. I grafici che seguono illustrano l’effettiva rilevanza dei cambiamenti individuati e li presentano nello specifico attraverso la voce degli adulti intervistati. Con l’attributo ‘positivi’ mi riferisco agli effetti che, secondo gli adulti, andrebbero a promuovere la crescita del ragazzo, con ‘assenti’ indico le trasformazioni che gli adulti avrebbero voluto vedere nei ragazzi ma che non sono avvenute.

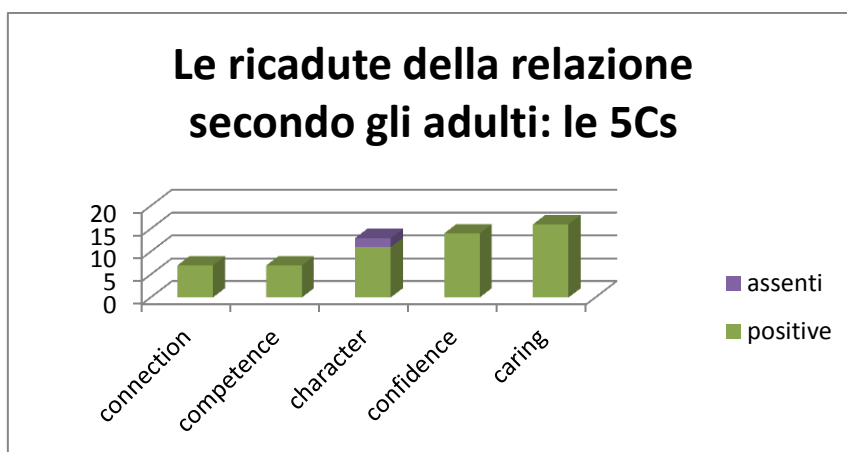


Fig. 99. Le 5Cs considerate in ordine di rilevanza e scomposte nei livelli positivo e assente.

Dal grafico, costruito sulle narrazioni degli adulti, risulta che la dimensione su cui essi ritengono di aver avuto maggior impatto è quella del *Caring*, ossia la capacità simpatica ed empatica. Le figure adulte di riferimento credono di essere state importanti anche per il consolidamento dell’autostima e dell’identità, ovvero la *Confidence*, nonché per la formazione del *Character*, con cui si indica il rispetto per le regole, il quale però è anche l’unico ambito in cui gli adulti riportano una certa insoddisfazione. Più marginale, invece, appare l’intervento adulto sulla *Competence*, ovvero la visione complessivamente positiva della propria vita, e sulla *Connection*, che include i legami positivi con i pari, la famiglia, la scuola e la comunità.

Completato il quadro generale delle ricadute relazionali percepite dagli adulti e schematizzate secondo il costrutto del PYD, illustro di seguito gli effetti specifici che gli adulti intervistati ritengono di aver avuto nel percorso degli adolescenti con cui si rapportano nella quotidianità. Le

ricadute individuate sono tutte positive – tranne nel caso del *Character*, in cui evidenzio graficamente anche il livello negativo – e sono accompagnate da un breve commento sulla situazione delineata.

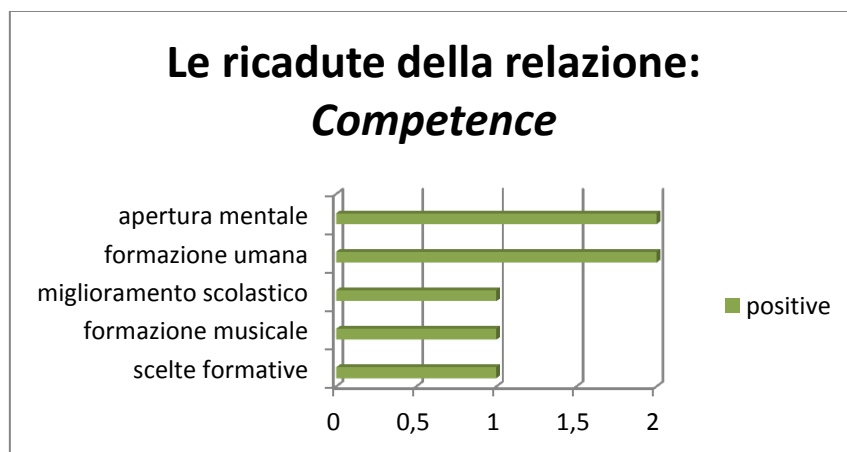


Fig. 100. La distribuzione delle ricadute relative alla *Competence*.

In merito alla *Competence*, gli adulti pensano di aver influenzato i ragazzi soprattutto nel loro *percorso umano*: l’interazione con una figura significativa, a loro parere, promuove nei giovani un’*apertura mentale* che, in alcune situazioni, può consentire loro di fare scelte più libere e consapevoli.

“Con qualcuno, anche se è sempre un po' difficile valutarlo dal punto di vista mio, credo che qualcosa gli sia rimasto anche del modello che, in un certo senso, hanno conosciuto vedendo me. Perché comunque, essendo che io cerco di fare certe scelte che in alcuni momenti possono apparire un po' diverse, in controtendenza, vedevo che c'era curiosità e credo che qualcosa, a qualcuno, possa aver fatto venire il dubbio, fatto vedere una modalità un po' diversa su alcune cose” (ex educatore CAT, M, 34, Italia).

“Fa piacere vedere che fai qualcosa di buono, che riesci a dire qualcosa che poi va realmente a contare nella vita di una persona. Questo ce l'ho molto con i ragazzi adesso” (*educatore di strada, M, 29, Camerun*).

Qualcuno legge l’importanza del proprio ruolo anche nello sviluppo della dimensione più propriamente *formativa* dei ragazzi: attraverso l’aiuto nello studio ma anche l’offerta di possibilità formative, gli adulti possono sostenere il percorso scolastico dei più giovani, orientandone di conseguenza anche il percorso professionale.

“È crollata, basta, la scuola non riusciva più ad affrontarla. Quindi ho trovato una scuola con dei professori a lezioni frontali, studiava a casa e andava a fare solo l’esame scritto: il panico è arrivato alla prima

interrogazione e le ho detto ‘Ma scusa, se è l’insegnante che ti viene a insegnare affronta!’ , l’ha affrontata e mi pare che abbia preso – hanno i voti come all’università – ventuno. E da lì è partita, trenta, ventotto, adesso sta finendo i due anni in uno perché è dalla terza che non riusciva più a partire” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Inoltre, talvolta gli adulti possono suggerire ai ragazzi la passione per attività che magari non avevano considerato ma che, se coltivate, possono portare a grandi risultati.

“Da autodidatta ha iniziato a suonare la chitarra, a suonare il pianoforte, a cantare e ha fatto un bel percorso perché adesso ha fatto anche dei mezzi dischi, collabora con parecchie persone quindi sul ramo musicale è bravo” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

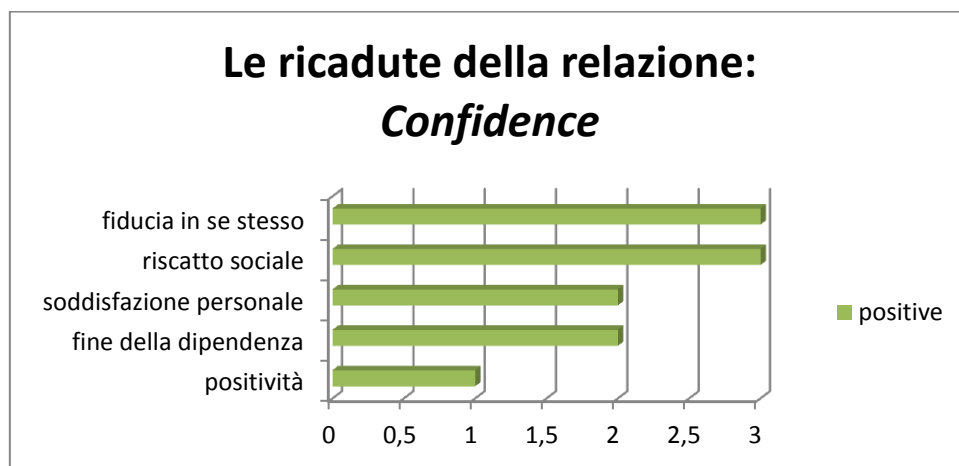


Fig. 101. La distribuzione delle ricadute relative alla *Confidence*.

L’effetto maggiormente raggiunto e riconosciuto dagli adulti intervistati sembra essere l’aumento dell’*autostima* nei ragazzi con cui essi si relazionano.

“Sono riuscito a trasmettere così tanto – tra virgolette – amore che questo voler così tanto bene ha aiutato a tirar fuori la forza dentro queste ragazze o ragazzi, tipo ‘NP non è capace di aiutarmi psicologicamente però mi dà talmente tanta carica che riesco a ritrovare in me quella cosa che era rimasta nascosta e mi aiuta a dire ‘Ci sono! Sono io che ho valore e quindi il mio valore mi dà la forza per venire fuori’”” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Nell’esperienza degli adulti, il fatto che i giovani riescano a provare fiducia in se stessi deriva principalmente dal loro venire riconosciuti all’interno del quartiere come risorse positive, anziché essere etichettati a prescindere come mascalzoni: la loro autostima, in sostanza, passa attraverso un processo di *riscatto sociale* che, in molti casi, è legato alla loro diversità culturale e alle dinamiche

discriminatorie che la offendono. Di riflesso, ciò porta l'adolescente a sperimentare un senso di *soddisfazione personale* decisivo per il suo benessere.

“È stato interessante vederli orgogliosi di quello che avevano fatto, quindi sentirli soddisfatti di aver avuto un ruolo diverso [...] erano molto contenti di essere stati accettati, semplicemente” (*educatrice coordinatrice, F, 37, Italia*).

In casi più estremi, l'adulto sente di avere un effetto decisivo sul percorso dei ragazzi, arrivando a trasformare positivamente situazioni disperate come quelle di tossicodipendenza.

“È da cinque anni che le faccio un po' da papà, da diciotto mesi circa è uscita dalla cocaina e anche dalla cannabis nell'ultimo anno. L'unico difetto è che ogni tanto compensa con qualche ubriacatura però ha ripreso in mano la scuola, che era il suo problema più grosso” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

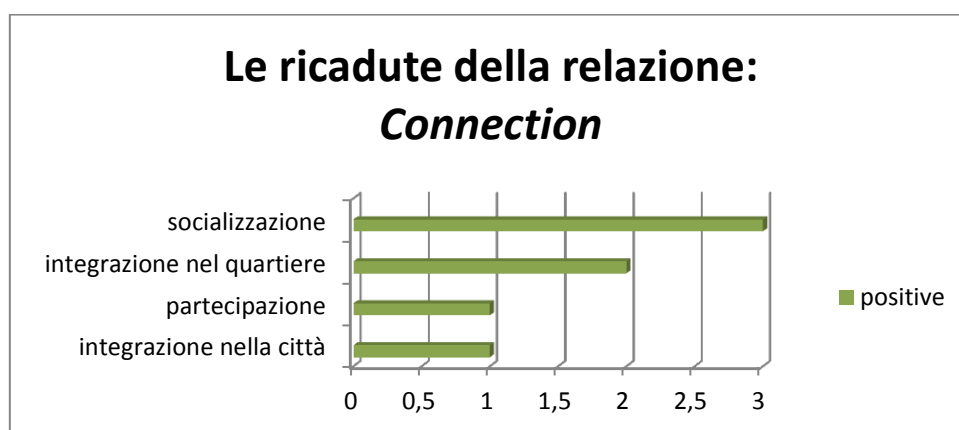


Fig. 102. La distribuzione delle ricadute relative alla *Connection*.

Gli educatori dei CAT hanno da sempre lavorato molto sulla dimensione della socialità: un operatore che vi ha lavorato fino all'anno precedente, per un ciclo di due anni, racconta l'evoluzione che, a suo parere, i ragazzi hanno avuto nella *socializzazione* tra pari all'interno del Centro.

“Semplificando un po' riguardo a qualche cosa di concreto, posso pensare a come giocavano all'inizio. Ecco, secondo me, dall'inizio dei due anni alla fine sono diventati un po' più bravi a giocare insieme” (*ex educatore CAT, M, 34, Italia*).

Oltre alla socializzazione, quella dell'*apertura al territorio* è una tematica che sta molto a cuore agli adulti che lavorano in Guizza. A tal proposito, con i ragazzi del CAT si cominciano a raccogliere i

primi risultati in termini di partecipazione alle attività della parrocchia, che in genere non raccolgono una grande adesione da parte dei ragazzi anche per motivi religiosi.

“Quattro dei nostri ragazzi hanno fatto gli educatori al GREST quest'anno, non era mai successo in Guizza”  
(*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Questo evento rappresenta un cambiamento radicale nella relazione tra i ragazzi e il contesto, con le evidenti ripercussioni nell'atmosfera che si respira in quartiere: sono gli adulti che da più anni frequentano la Guizza a riferire che il lavoro dei CAT, insieme alla rete di adulti attivi in parrocchia, sta portando buoni risultati in termini di integrazione e benessere relazionale nel *quartiere*.

“Ho visto una grandissima diversità con i ragazzini di strada di diversi anni fa e quelli di adesso che, oltre a frequentare il centro educativo, sono in relazione con alcune persone riconosciute a livello della parrocchia perché vedono [...] un mondo di adulti che li sta riconoscendo, e questo gli permette di sentirsi più a casa loro. E questo ha cambiato anche alcuni atteggiamenti, non tutti perché la cazzata la facciamo tutti, però è la cazzata che fa chiunque altro, non ragazzi che – per una serie di motivi – sono abituati a vivere per strada”  
(*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Il lavoro ambizioso degli educatori attuali, che sta già portando i primi frutti, è quello di accompagnare i ragazzi fuori dal quartiere, al fine di vivere da protagonisti *la città*, senza rinchiudersi in un quartiere ghetto, e di instillare in loro la curiosità di sperimentare nuovi scenari.

“Aver potuto fare questa mini scoperta [...] essere un po' costretti a far squadra con persone non conosciute come sarà successo a tutti ai campiscuola, fare la partitona di pallavolo, conoscere altre persone, fare merenda assieme, chiacchierare – due si son scambiati il numero e adesso stanno assieme, sono una di Mortise e uno della Guizza – rende possibile creare anche delle relazioni, delle amicizie, e questo deve essere” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

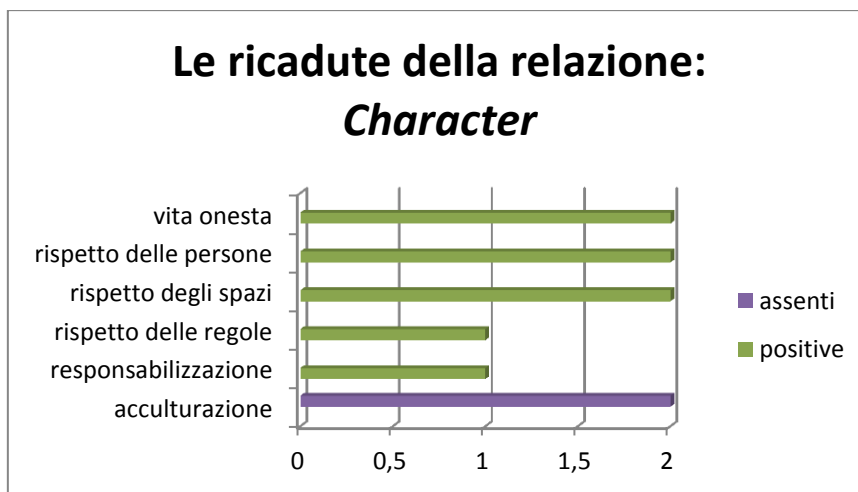


Fig. 103. La distribuzione delle ricadute relative al *Character* a livello positivo e assente.

Nei racconti degli adulti, la dimensione del *Character* si caratterizza per due aspetti: il rispetto delle regole e il senso di integrità morale.

Per quanto riguarda il primo tema, gli adulti che lavorano nel quartiere sottolineano il grosso lavoro che è stato fatto, soprattutto al CAT e nel campetto parrocchiale, sul *rispetto delle regole*, degli spazi e delle persone. In questo intervento, la competenza interculturale dell'adulto risulta fondamentale perché, trasponendo la situazione nella cultura dell'altro, lo aiuta a dare senso a regole che altrimenti rimarrebbero soltanto sterili divieti.

“Fanno le loro cose fuori. Perché c'è una cosa da far capire a questi. Siccome tanti sono musulmani, gli faccio a volte capire che questa è una chiesa, alla fine: anche se c'è il parco giochi, c'è un campo da gioco, c'è tutto, è come se uno andasse in moschea o in un centro culturale loro a fare le stesse robe. Loro non sopporterebbero queste cose. Quindi vedi che subito cambiano atteggiamento” (*volontario, M, 45, Camerun*).

A distanza di qualche anno dall'inizio di questo accompagnamento normativo, il sacerdote della parrocchia in cui è sito il campetto da calcio riconosce i risultati raggiunti.

“A distanza di tempo, almeno da questo punto di vista un'apparenza di ordine c'è” (*prete, M, 44, Italia*).

Quanto al secondo aspetto, gli adulti vedono il percorso dei ragazzi come riuscito se essi conducono una vita perbene, lontana da percorsi devianti. Nel caso del brano riportato di seguito, è interessante vedere come l'adulto si ritenga l'artefice del senso di *onestà* e *correttezza* del giovane uomo che un tempo è stato suo educando.

“Lui ha preso il senso di onestà, che comunque c’era già anche prima, a parte una piccola cavolatina che aveva fatto e l’ho saputo dopo, comunque è sempre stato fuori dai giri quindi ha assorbito il senso di correttezza” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Nel contempo, egli si sente responsabile della *non completa acculturazione* del ragazzo: il fatto che il ragazzo abbia conservato dei tratti culturali propri – o meglio, quelle che nella visione eurocentrica e pregiudizievole dell’adulto *sono ritenute* caratteristiche culturali – è vissuto come il fallimento educativo di chi non è riuscito a trasmettere all’altro il proprio modo di vivere.

“Ha sempre un po’ lo spirito maschilista perché dice sempre che lui deve aiutare a crescere la sua ragazza quindi comunque ha quell’idea che la donna è un po’ inferiore e deve essere educata a propria immagine. Nelle relazioni gli stranieri fanno un po’ fatica, per quanto riguarda la visione della donna loro sono venuti con un’esperienza di vita e si fa fatica a togliergliela, ce l’hanno nel DNA” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

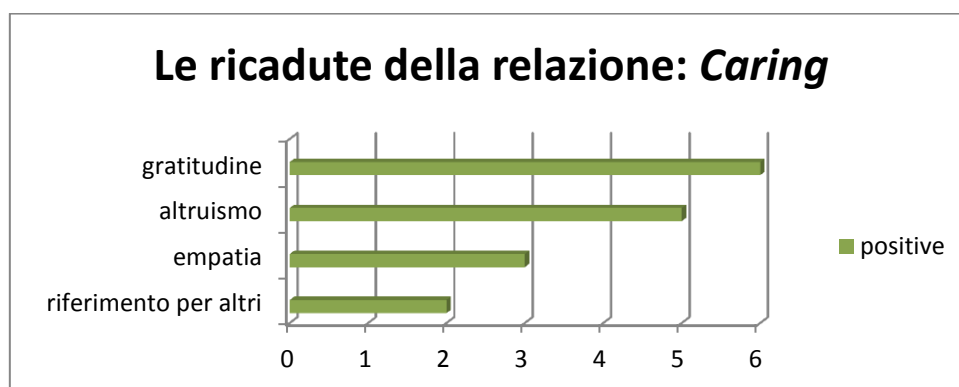


Fig. 104. La distribuzione delle ricadute relative al *Caring*.

Dai racconti di alcuni adulti, emerge potentemente un tema riferito anche dalla letteratura: l’adolescente diventerà con più probabilità capace di *Caring* se il suo adulto di riferimento lo è per primo<sup>142</sup>. È quanto è accaduto agli educandi di questo adulto, nel cui operato è l’adulto stesso a rintracciare, a distanza di anni, la propria impronta educativa.

“È uno che anche si mette in gioco per gli altri quindi è uno che ha assorbito ‘Mi hanno aiutato, mi sono sentito aiutato e accolto, io voglio aiutare e accogliere gli altri’ [...] ha aiutato altri ad aprirsi: è diventato un po’ il confidente di tutti i ragazzini, chiunque ha un problema alla Guizza va da lui e si confronta quindi diciamo che la mia relazione ha fatto scaturire in lui quello che non potevo fare io” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

<sup>142</sup> Cfr. paragrafo 2.8.5, p. 149.

L'azione trasformativa dell'adulto sta proprio nell'aver suscitato – donando il proprio tempo, le proprie energie e il proprio affetto – *gratitudine* nei ragazzi, incoraggiando così i giovani stessi, consapevoli e grati di quanto ricevuto, a proporsi come *referimento per i più giovani*, innescando un circolo virtuoso all'interno del quartiere.

“Alcuni di loro sono stati anche presi da questa cosa si sono anche coinvolti nell'aiutare altri coetanei ad essere più tranquilli, a darsi più da fare [...] Si è innescato un meccanismo a catena” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

“Adesso che è finita sente il bisogno di dire ‘Anch'io voglio fare qualcosa per gli altri’, è andata a studiare psicologia quindi c'è questa voglia di dire ‘Ho ricevuto e adesso voglio donare’ [...] E adesso è una ragazza straintelligente, quando ho qualche problema con mia figlia è lei che va a parlarci” (*volontario sala prove, M, 60, Italia*).

Il passo successivo a questa ricaduta altruistica, suggerito anche dagli studi, consiste nell'incoraggiare i ragazzi alla partecipazione ad associazioni o gruppi di *volontariato* che promuovono solidarietà e giustizia sociale<sup>143</sup>.

“Magari uno ha tempo e possiamo provare a fargli fare il volontario da qualche parte. Quattro dei nostri ragazzi hanno fatto gli educatori al GREST quest'anno” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

Oltre a questo aspetto, nei racconti degli adulti, essi assumono un'importanza decisiva nella promozione di *abilità empatiche* e simpatiche negli adolescenti. Nello stralcio che segue, ad esempio, dopo una piccola ma importante esperienza da animatori, i ragazzi che frequentano il CAT riescono finalmente ad empatizzare con i loro educatori, avendo vissuto, seppur per un breve periodo, situazioni simili a quelle che loro affrontano quotidianamente.

“Dicevano ‘Che fatica, i bambini non ti ascoltano, che noia è stato doverli portare in piscina’ e io allora ho detto ‘Adesso capisci quando ti dico che fatica ho fatto coi bambini, che non mi ascoltano?’ ‘Eh, sì sì’. Ragazzi che di solito sono inavvicinabili o comunque tendono a snobbare moltissimo il centro perché non gli interessa” (*educatrice CAT, F, 29, Italia*).

---

<sup>143</sup> Cfr. paragrafo 2.8.5, p 150.

### 4.3. I racconti dei ragazzi e degli adulti a confronto

Prima di iniziare il confronto tra le narrazioni degli adulti e dei ragazzi, ricordo che le persone indicate dai ragazzi come riferimenti non corrispondono necessariamente agli adulti che sono stati intervistati. Pertanto, un confronto sulle *esperienze* delle persone risulta poco interessante: piuttosto, vale la pena accostare le *rappresentazioni* mentali che i vissuti di adolescenti e adulti hanno prodotto in loro, al fine di rintracciare corrispondenze e discrepanze tra i bisogni che i ragazzi mostrano e ciò che gli adulti offrono sulla base di ciò che *credono* che i ragazzi desiderino. È evidente che, ove questa corrispondenza non ci sia, si è in presenza di un'incomunicabilità di fondo che rende vani gli sforzi educativi degli adulti e lascia i ragazzi in balia di se stessi.

#### 4.3.1. Gli adulti sono significativi?

Nonostante tutti i giovani intervistati nominino, in accordo con la letteratura<sup>144</sup>, almeno due adulti di riferimento e tutte le persone che lavorano con i ragazzi del quartiere individuino diversi adolescenti di nuova generazione per cui credono di aver avuto un ruolo significativo, entrambi i gruppi rilevano una carenza relazionale tra le due età: da quanto emerge, i ragazzi non riescono a vedere gli adulti esterni alla famiglia come interlocutori privilegiati e gli adulti che vi lavorano percepiscono la scarsità di figure di riferimento nella loro vita.

Tuttavia, mentre gli adulti attribuiscono la causa di questa situazione alla mancanza di occasioni di incontro, dovuta in parte alla scarsa partecipazione alle attività pomeridiane da parte dei figli degli immigrati, in parte ai ritmi di vita frenetici e ad una conformazione territoriale che non prevede spazi di aggregazione comuni, i ragazzi mettono maggiormente l'accento sull'aspetto relazionale, sostenendo di non trovarsi a loro agio con le persone adulte. Interessante appare la prospettiva dei ragazzi di più recente immigrazione, che notano l'avvicinarsi – a loro parere troppo veloce – degli adulti incontrati in Italia, che impedisce loro di costruire relazioni solide e durature con persone che non siano i genitori.

---

<sup>144</sup> Cfr. paragrafo 2.1.2, p. 57.

## **4.3.2. Le dimensioni della relazione adolescenti-adulti significativi**

### **4.3.2.1. Chi: l'adulto significativo nell'esperienza dei ragazzi e degli adulti**

Al fine di mettere a confronto gli aspetti demografici riguardanti gli adulti nominati dai ragazzi nelle interviste e quelli relativi a coloro i quali con gli stessi ragazzi lavorano nel quartiere, mi rifaccio non tanto ai dati anagrafici effettivi, non paragonabili in quanto riferentesi a gruppi diversi, bensì alle considerazioni espresse in proposito da adolescenti e adulti.

#### *4.3.2.1.1. Il ruolo sociale*

Ho già detto che, prendendo come riferimento la classificazione dei ruoli sociali rivestiti dagli adulti menzionati dai ragazzi intervistati (fig. 17), gli adulti protagonisti della ricerca afferiscono unicamente alla categoria 'educatori' e non coincidono necessariamente con le figure educative nominate dagli adolescenti ascoltati. Tuttavia, penso sia interessante proporre alcune riflessioni a partire dai dati che ho raccolto sui ruoli ricoperti dagli adulti indicati come significativi dai ragazzi e quelli effettivi degli adulti che si sono resi disponibili a farsi intervistare.

Innanzitutto, ho già sottolineato che gli insegnanti non sono in alcun modo rappresentati nella ricerca<sup>145</sup>: da una parte, quindi, i ragazzi individuano nei professori le figure educative preferite al di là dei genitori; dall'altra, i rappresentanti di tale categoria professionale all'interno del Tavolo del quartiere non hanno potuto rilasciare interviste a causa delle resistenze della Dirigente rispetto al metodo di ricerca usato. Tale episodio fa riflettere anche sul maggiore o minore peso che i ruoli assumono all'interno delle varie professioni: è chiaro che, in un sistema fortemente strutturato e gerarchizzato come la scuola, il margine di movimento del singolo docente è molto più limitato rispetto a quello di un volontario parrocchiale o di un allenatore.

Al contrario, tra le persone che collaborano con il tavolo 'Bricola', mi sono stati segnalati ben due sacerdoti che, però, in sede di intervista hanno ammesso di non intrattenere particolari relazioni con gli adolescenti di origine straniera residenti nel quartiere. Nel contempo, dalle interviste ai ragazzi ho potuto osservare che la dimensione spirituale ha pochissimo peso, praticamente nullo se si considera la fede cristiano-cattolica, ciò nonostante sono gestiti della parrocchia gli spazi di aggregazione informale in cui la maggior parte dei ragazzi intervistati si ritrova. La riflessione che è possibile trarre, a partire da questi dati, è che il grosso investimento di energie da parte della

---

<sup>145</sup> Cfr. paragrafo 3.3.4, p. 170.

parrocchia sia solo apparentemente esagerato rispetto all'effettivo contatto dei religiosi con i ragazzi. Pur non coltivando personalmente relazioni con i ragazzi, infatti, i sacerdoti investono molte delle loro energie nell'organizzazione di momenti e spazi di aggregazione giovanile, delegando ad altre figure – che effettivamente sono riconosciute dai ragazzi come riferimenti – la relazione educativa con loro.

#### *4.3.2.1.2. L'età*

Sia gli adulti che i ragazzi sottolineano il fatto che un'eccessiva distanza anagrafica tra i due poli della relazione non renda possibile un'intesa basata sulla comprensione vicendevole e sul confronto sincero. Allo stesso tempo, però, entrambi ritengono che la vicinanza di età non debba essere esagerata poiché deve consentire l'instaurarsi di quella asimmetria che è imprescindibile per ogni relazione che voglia dirsi educativa.

In sintesi, sia secondo gli adolescenti sia secondo gli adulti, una persona che voglia proporsi come riferimento per i più giovani deve essere certamente adulta, in modo da avere un'esperienza maggiore che le consenta di offrire loro una prospettiva diversa, ma allo stesso tempo ancora abbastanza giovane da capire facilmente le loro situazioni e poter essere loro d'aiuto.

#### *4.3.2.1.3. Il genere*

I ragazzi hanno idee abbastanza variabili riguardo al genere dell'adulto da scegliere come riferimento: mentre alcuni adolescenti dichiarano di preferire i maschi per la determinazione con cui sanno dar loro direzioni ben precise, altri prediligono le donne come interlocutrici per la loro capacità di ascolto e accoglienza. Gli adulti, invece, sono concordi nel riscontrare parecchie difficoltà nelle relazioni con adolescenti dell'altro sesso, soprattutto in merito all'aspetto dell'affettività, che può rappresentare un rischio da un lato, un motivo di scontro – soprattutto in presenza di resistenze religiose – dall'altro.

#### *4.3.2.1.4. L'etnicità*

Sia gli adolescenti che gli adulti intervistati sembrano attribuire una rilevanza del tutto secondaria alla questione dell'etnicità: infatti, l'argomento viene toccato soltanto da tre ragazzi su venti e due adulti su una decina di intervistati. Ciò confermerebbe quanto sostenuto dagli studi empirici

sull'etnicità, secondo cui, nella scelta dei loro adulti significativi, i ragazzi non baderebbero tanto alla loro provenienza quanto alle loro caratteristiche psicologiche<sup>146</sup>.

Tuttavia, le posizioni di adolescenti e adulti si differenziano nettamente: due dei ragazzi che affrontano volontariamente l'argomento lo fanno per dichiarare la loro preferenza per gli italiani – che nella loro esperienza corrispondono ad una maggiore apertura mentale nonché ad una notevole capacità di comprendere i giovani – e soltanto un ragazzo afferma di aver apprezzato l'affinità culturale con un adulto che si è rivelato importante, appunto, per il consolidamento della sua identità religiosa; di contro, alcuni adulti ritengono che l'omoculturalità sia un fattore fondamentale nella relazione educativa, che facilita la comprensione delle situazioni da parte dell'educatore e l'identificazione con un modello da parte dell'educando.

Di conseguenza, il rischio da cui dovrebbero guardarsi coloro che progettano interventi educativi destinati ai figli degli immigrati è quello di voler rispondere, anche attraverso la scelta degli operatori, a esigenze di affinità culturale che i ragazzi non sentono in alcun modo.

#### **4.3.2.2. Come: gli atteggiamenti relazionali e i principi educativi della relazione**

Per confrontare ciò che ragazzi e adulti pensano a proposito dei comportamenti da tenere in una relazione educativa, vado ora ad accostare gli atteggiamenti e i principi che gli uni e gli altri ritengono importanti, verificando in particolare ove ci sia o meno corrispondenza tra ciò che i ragazzi desiderano, in linea teorica, trovare all'interno della relazione e ciò che gli adulti ritengono di offrire loro di importante.

##### *4.3.2.2.1. Gli atteggiamenti relazionali: adolescenti e adulti a confronto*

Mettendo a confronto la rilevanza degli atteggiamenti relazionali desiderati e riconosciuti dai ragazzi nei loro adulti significativi (fig. 21) con gli atteggiamenti che gli adulti intervistati sentono di mettere in atto nella loro pratica educativa (fig. 72), si delinea un quadro in cui le dimensioni più desiderate dai ragazzi, ovvero empatia e lotta, sono anche quelle che gli adulti del quartiere in esame credono di assicurare in misura maggiore. Nel contempo, tuttavia, contatto, conferma e autenticità sono molto richieste dagli adolescenti intervistati ma quasi non considerate dagli adulti: ciò potrebbe suggerire alle persone che lavorano con i ragazzi nel quartiere di prestare una maggiore attenzione alla fase iniziale di contatto, nonché di investire maggiori energie negli ambiti della conferma e soprattutto dell'autenticità, dimensione che non a caso presenta anche il maggior

---

<sup>146</sup> Cfr. paragrafo 2.2.2.4, p. 65.

numero di casi negativi riportati dai ragazzi e di aspetti considerati migliorabili dagli adulti che con loro interagiscono.

La percezione dell'*accettazione* da parte dei ragazzi corrisponde pienamente all'autopercezione degli adulti. Confrontando i due gruppi di racconti (cfr. figg. 22 e 73), infatti, emerge che gentilezza e simpatia sono particolarmente apprezzate dagli adolescenti e sono anche ambiti in cui gli adulti investono molto.

La sospensione del giudizio è un atteggiamento molto desiderato e, quando si manifesta, assai gradito, tuttavia rappresenta anche un neo nell'ambito dell'*accettazione*, dal momento che registra il maggior numero di casi negativi: la mancanza avvertita dai ragazzi è percepita anche dagli adulti, che ammettono di avere delle difficoltà nell'attuare questo comportamento.

Particolarmente interessante per l'argomento di questa ricerca, appare la questione della discriminazione etnica: sia i ragazzi che gli adulti la includono nelle loro narrazioni ed entrambi mettono in risalto l'impegno, non molto marcato ma comunque presente, degli adulti in questo senso.

Anche per quanto riguarda l'*autenticità*, gli aspetti emersi dai racconti dei ragazzi sono pressoché gli stessi evidenziati dagli adulti (cfr. figg. 23 e 74). Innanzitutto, la disponibilità a raccontarsi, comportamento che i ragazzi auspicano e apprezzano in larga misura negli adulti, contraddistingue il metodo educativo di alcuni dei testimoni. La narrazione di sé non risparmia nemmeno le zone d'ombra della propria persona: gli adulti intervistati, infatti, non esitano a manifestare le proprie debolezze e vulnerabilità, anzi, quando decidono di celarle per pudore, sono consapevoli di aver privato i più giovani di qualcosa che, come risulta anche dalle narrazioni dei ragazzi stessi, appare estremamente prezioso per la loro crescita.

I giovani intervistati considerano gli adulti più o meno degni di stima anche in base al modo in cui rispondono alle provocazioni. A proposito di questo, pur riconoscendo il grande valore di questa abilità nel relazionarsi con gli adolescenti, qualche adulto confessa di fare molta fatica, soprattutto a causa della propria istintività, che risulta utile in alcuni momenti ma si rivela deleteria in altri.

Infine, sia i ragazzi che gli adulti intervistati mettono in luce l'inestimabile valore della sincerità all'interno della relazione, sia quando va ad esprimere sentimenti positivi che quando risulta scomoda.

La *conferma* viene declinata, sia dai ragazzi che dagli adulti, nella considerazione della persona in tutte le sue manifestazioni, nel suo essere presente fisicamente ma anche nelle sue espressioni

verbali (cfr. figg. 24 e 75): gli aspetti che ai ragazzi stanno maggiormente a cuore anche a livello ideale, ovvero il fatto di sentirsi importanti e riconosciuti nelle proprie opinioni agli occhi dei grandi, sono molto curati anche dagli adulti, che dichiarano di prestarvi molta attenzione.

Nelle parole di entrambi i gruppi, inoltre, si legge che l'attribuzione di importanza si traduce in un affetto tangibile, fatto di vicinanza fisica, abbracci e coccole: appare interessante che ciò non sia una prerogativa dei parenti ma venga manifestato anche da qualche adulto che ricopre altri ruoli.

La dimensione del *contatto*, che ha uno spessore ideale molto importante nei racconti dei ragazzi (fig. 25), appare decisamente marginale nel momento in cui si guarda a ciò che gli adulti pensano di offrire (fig. 76): in sostanza, si tratta di un momento piuttosto trascurato dagli adulti, pur prestandovi i ragazzi molta attenzione.

In ogni caso, in questa primissima fase adolescenti e adulti sono concordi nell'attribuire un grande valore alla capacità di essere solari e sorridenti, nonché all'affinità di carattere, storia di vita o interessi.

Degno di nota è anche il modo in cui i due gruppi declinano il piano del non verbale: se i ragazzi vengono colpiti dall'aspetto fisico e dal modo di vestire degli adulti che incontrano (fig. 25), gli adulti intervistati appaiono totalmente inconsapevoli di essere osservati sotto questo punto di vista e si concentrano, piuttosto, sulla prossemica e sulla cinesica (fig. 76).

L'*empatia* è una delle dimensioni più presenti sia nei racconti dei ragazzi, anche a livello ideale (fig. 26), sia nelle riflessioni che gli adulti fanno sulla loro pratica educativa (fig. 77). Per entrambi i gruppi, l'empatia si declina in interesse sincero per l'altro, ascolto attento delle sue esperienze e dei suoi bisogni, comprensione empatica.

Un aspetto interessante, emerso sia dai racconti dei ragazzi che dalle parole dagli adulti, è quello del ritorno alla propria adolescenza: mentre i ragazzi auspicano che i grandi ritornino col pensiero alla propria giovinezza per riuscire ad immedesimarsi con più facilità nelle loro situazioni, alcuni adulti dichiarano apertamente l'utilità di prendere contatto con la propria adolescenza per vivere meglio le relazioni con i loro educandi.

Quanto alla *fiducia*, dimensione molto poco nominata sia nei racconti dei ragazzi che degli adulti (cfr. figg. 21 e 72), la discriminante, per entrambi i gruppi, risiede nella capacità di mantenere la parola data (cfr. figg. 27 e 78): l'adulto che sa rimanere fedele alle promesse che ha fatto, è visto (e sa di essere visto) come una persona affidabile.

Confrontando, infine, la dimensione della *lotta* per come viene delineata dai ragazzi e dagli adulti, emerge che le due rappresentazioni differiscono principalmente per un aspetto: l'incoraggiamento adulto fatto di presenza, vicinanza e stima, che i più giovani ritengono fondamentale per il loro percorso umano (fig. 28), risulta essere un aspetto piuttosto marginale dell'esperienza degli adulti (fig. 79).

Trovano invece corrispondenza la dimensione dell'assertività e della pazienza, che nelle testimonianze dei ragazzi sono presenti anche a livello di desideri e non solo di comportamenti effettivi (fig. 28): nei racconti degli adulti, tali dimensioni sono proprio quelle che caratterizzano maggiormente la loro prassi educativa (fig. 79). L'eccessiva indulgenza, che è fortemente criticata dai giovani in quanto atteggiamento dannoso per la loro crescita, è smentita nella percezione degli adulti dalla fermezza che essi affermano di usare.

#### 4.3.2.2.2. *I principi educativi: adolescenti e adulti a confronto*

Si è già osservato che le dimensioni strutturali che i ragazzi intervistati vorrebbero trovare nelle loro relazioni con gli adulti sono quelle della testimonianza, della reciprocità e della responsabilità (fig. 29), dimensioni che sono le prime tre per importanza anche nelle percezioni degli adulti (fig. 80): ciò nonostante, mentre è la responsabilità ad avere una rilevanza nettamente preponderante nelle narrazioni adulte, nei racconti dei ragazzi questo posto è occupato dalla testimonianza.

Reciprocità e possibilità sono segnate da diversi comportamenti negativi che i ragazzi notano negli adulti che frequentano (fig. 29); tra gli adulti che hanno ruoli educativi nel quartiere di riferimento, qualcuno sembra confermare la negatività nel suo vissuto quanto alla reciprocità, mentre la possibilità riveste un ruolo piuttosto marginale nella loro percezione (fig. 80).

Sia nella percezione degli adolescenti sia nell'esperienza degli adulti, gli aspetti riguardanti l'*intenzionalità* hanno un risvolto duplice: da una parte, l'adulto mostra intenzionalità nella propria pratica educativa; dall'altra, egli si impegna per stimolare una seria progettualità anche nell'educando.

Per quanto riguarda l'intenzionalità adulta, nei racconti dei ragazzi essa si traduce nella volontà forte di prendersi cuore l'adolescente, necessariamente sostenuta da una conoscenza profonda dell'educando in grado di orientare l'accompagnamento mirato a realizzare il suo progetto di vita (fig. 30). Gli educatori intervistati, invece, sembrano avere una visione più lucida e professionale: l'aspetto emotivo evidenziato dai ragazzi va di pari passo con l'esigenza razionale di lavorare per obiettivi (fig. 81).

Quanto alla promozione di intenzionalità negli educandi, la prospettiva degli adolescenti intervistati mette in forte risalto il supporto che gli adulti forniscono loro nell'allenamento all'autoriflessione ed evidenzia la richiesta di un sostegno alla capacità decisionale (fig. 30). Gli adulti intervistati, da parte loro, sembrano considerare, seppur timidamente, quest'ultimo aspetto quale loro compito educativo; tuttavia, l'azione cui danno maggiore importanza nella promozione dell'intenzionalità è la partecipazione degli adolescenti al loro contesto di vita (fig. 81).

Confrontando le esperienze dei ragazzi e degli adulti in merito all'aspetto della *possibilità*, risulta che le richieste dei ragazzi a livello ideale di desideri sono perfettamente in linea con i comportamenti cui gli adulti attribuiscono maggiore rilievo (cfr. figg. 31 e 82).

L'esigenza più forte dei ragazzi, infatti, è quella di avere accanto a sé adulti credano nelle loro potenzialità, aspetto che occupa un posto importante anche nelle riflessioni degli educatori intervistati. La discrezione è auspicata da qualcuno dei giovani ascoltati, e pure una buona parte degli adulti dichiara di porvi particolare attenzione. Infine, il riconoscimento dell'impegno è un'istanza molto pressante da parte degli adolescenti, e alcuni degli adulti intervistati affermano di attuarlo nelle relazioni che instaurano.

È già stato detto che la *reciprocità* è una delle dimensioni in cui la componente ideale è più forte: confrontando il quadro che emerge dalle narrazioni dei ragazzi con quello dipinto dagli adulti intervistati, si può dire che i comportamenti richiesti dagli adolescenti sono anche quelli che gli educatori sostengono di praticare nella loro professione (cfr. figg. 32 e 83).

Tuttavia, è curioso notare che le caratteristiche più desiderate dai ragazzi, ovvero la richiesta che la figura adulta di riferimento non si ritenga superiore in virtù della propria età e abbia un'esperienza di vita significativa (fig. 32), trovano poco spazio nei racconti degli adulti (fig. 83).

Al contrario, gli educatori intervistati mettono in estremo risalto, nelle loro esperienze con gli adolescenti di origine straniera del quartiere, la loro disponibilità al dialogo e all'apprendimento dai più giovani, nonché la competenza interculturale che sembra caratterizzarli (fig. 83): tutte dimensioni che corrispondono alle richieste dei ragazzi, ma in misura minore rispetto alle precedenti (fig. 32)

Infine, dalle parole degli adulti ascoltati emergono due aspetti molto interessanti che non compaiono in nessun modo nei racconti dei ragazzi: l'esigenza di essere elastici e non fissarsi in modo irremovibile sulle proprie posizioni, e la capacità di chiedere scusa quando si è sbagliato (fig. 83), andando oltre lo squilibrio anagrafico e di potere che caratterizzano questi tipi di relazione.

Quanto alla dimensione della *responsabilità*, è interessante notare che i comportamenti desiderati dai ragazzi sono quelli cui gli adulti intervistati attribuiscono minore importanza (cfr. figg. 33 e 84), ovvero la capacità di mantenere l'equilibrio in ogni situazione e la presenza nei momenti di maggior bisogno, dato che potrebbe far supporre lo sbilanciamento, da parte degli adulti che si relazionano con gli adolescenti, sul lato del *fare per* piuttosto che su quello dell'*essere con*.

Meno richiesti dai ragazzi sono gli aspetti della saggezza e dell'autoriflessione, che invece gli adulti intervistati riscontrano nella loro pratica educativa.

Un comportamento considerato da entrambi i gruppi ascoltati, invece, è la capacità di responsabilizzare gli educandi, che nei ragazzi non corrisponde ad alcuna dimensione ideale ma è comunque fortemente riconosciuto come comportamento positivo; tra gli adulti, la responsabilizzazione risulta essere parte integrante del modo di relazionarsi con gli adolescenti.

La *socialità* è una dimensione che i ragazzi non considerano a livello ideale ma che, se presente, viene riconosciuta e apprezzata. Secondo i loro racconti, gli adulti che si occupano di questo aspetto lo fanno soprattutto promuovendo la loro socializzazione con i pari, servendosi di attività ricreative compatibili con il contesto educativo in cui operano (fig. 34). Di contro, gli adulti intervistati pongono l'attenzione soprattutto all'integrazione degli adolescenti nel quartiere e nella città, aspetti che comunque implicano un lavoro sulla loro socializzazione ma che, in qualche modo, la oltrepassano in direzione di un percorso che li faccia sentire cittadini *de facto*, oltre che *de iure* (fig. 86).

La dimensione della *testimonianza* si configura allo stesso modo sia nell'opinione degli adolescenti sentiti sia nell'esperienza degli adulti che con loro lavorano (cfr. figg. 35 e 86).

Sia gli adulti indicati come significativi dai ragazzi ascoltati sia gli educatori intervistati vengono rappresentati come figure autorevoli.

A livello ideale, invece, ciò che interessa maggiormente agli adolescenti è l'altruismo, che nell'autopercezione degli adulti è presente, sebbene non sia un aspetto fondante della loro vita. Le aspettative dei giovani sugli adulti riguardano, poi, la passione per la vita e per il lavoro, la capacità di fungere da modello positivo, l'onestà, la coerenza e un certo fascino intellettuale: tutte caratteristiche, queste, che i narratori adulti riconoscono in se stessi.

### 4.3.2.3. Cosa: le funzioni della relazione

Sia dai racconti degli adolescenti (fig. 36) sia dai vissuti degli adulti che con essi si relazionano (fig. 87), traspare l'importanza ricoperta, all'interno della relazione, dall'adulto quale fonte di sostegno emotivo.

Al sostegno informativo, che si declina in consigli e una guida sicura, gli adolescenti attribuiscono una rilevanza sicuramente maggiore rispetto alla portata che tale aspetto ha, invece, nella prassi educativa degli adulti. In linea con quanto si evince dai racconti degli adolescenti – in cui si registra uno scollamento tra i desideri dei ragazzi, che riguardano la dimensione valutativa in misura molto maggiore rispetto a quella strumentale, e i comportamenti degli adulti da loro menzionati, che si occupano principalmente del supporto strumentale trascurando quello valutativo – nelle esperienze degli adulti ascoltati emerge un forte interesse per il supporto pratico rispetto a quello di stima.

Il contrario accade con il sostegno strumentale, cui i ragazzi mostrano di essere poco interessati mentre gli adulti si prodigano per colmare un bisogno che, a quanto pare, non sarebbe così impellente.

Osservando come i due gruppi di adolescenti e adulti interpretano il *sostegno emotivo* (cfr. figg. 37 e 88), è innanzitutto rassicurante notare che, all'importante richiesta di ascolto da parte dei ragazzi – funzione che registra una forte componente ideale – gli adulti ritengono di rispondere in maniera adeguata. Altri bisogni espressi da alcuni giovani sono comprensione, conforto, presenza, tutti comportamenti che gli adulti intervistati rintracciano nella loro prassi educativa.

A dialogo e fiducia gli adulti ascoltati attribuiscono una rilevanza che non trova posto tra le funzioni maggiormente nominate dagli adolescenti. Al contrario, il divertimento e l'incoraggiamento risultano essere una componente fondante della relazione nei racconti dei ragazzi mentre, nelle narrazioni adulte, questi aspetti vengono sottolineati solamente da alcune figure.

La funzione che, tra tutte, ha il massimo peso per i ragazzi è l'affetto, che alcuni educatori mettono in risalto, senza tuttavia collocarlo ai primi posti.

Un elemento interessante è che i regali, che per gli adolescenti assumono una certa importanza, non siano in alcun modo menzionati dagli adulti intervistati, tuttavia il dato non sorprende dal momento che tra gli intervistati non compaiono i nonni, i quali sono i primi ad elargire doni ai ragazzi.

Come già riportato a proposito del *sostegno informativo* con riferimento prima alle ricerche internazionali<sup>147</sup> e poi alle interviste rivolte ai ragazzi (fig. 38), questi ultimi contano sugli adulti

---

<sup>147</sup> Cfr. paragrafo 2.4.1.2, p. 99.

soprattutto per i consigli, tanto desiderati quanto riconosciuti se presenti. Dalle interviste degli adulti, invece, emerge che non è in questo aspetto che gli adulti investono maggiormente, bensì nell'organizzazione e conduzione di attività ricreative (fig. 89), pur fondamentali nella crescita dei giovani e piuttosto apprezzate a quanto emerge dalle loro parole.

La dimensione normativa è piuttosto sentita da entrambi i gruppi: adulti *in primis*, ma anche una parte cospicua dei ragazzi, sentono l'esigenza di seguire regole e avere dei limiti al fine di poter vivere in un contesto favorevole per tutti coloro che vi risiedono.

Infine, i ragazzi evidenziano anche la tematica formativa, che essi rintracciano in ogni ambito di vita, da quello esistenziale a quello professionale, da quello umano a quello culturale, da quello sportivo a quello religioso. La questione della formazione degli adolescenti è presente anche nelle interviste fatte agli adulti, tuttavia essa chiama in causa solamente le dimensioni umana e formativa.

Le funzioni in cui adolescenti e adulti declinano il *sostegno strumentale* sono grossomodo le stesse, tuttavia la rilevanza che i due gruppi vi attribuiscono è praticamente speculare (cfr. figg. 39 e 90).

La cura genitoriale, che rappresenta l'ambito di maggior interesse per gli adolescenti, è praticamente assente nei racconti degli adulti, dato del tutto comprensibile visto che tra gli adulti intervistati non ci sono né parenti né amici di famiglia, ovvero le figure incaricate dell'accudimento dei ragazzi dopo la migrazione dei genitori.

Interessante è, invece, la rilevanza attribuita dagli adulti ascoltati alla funzione di prevenzione e protezione degli adolescenti, aspetto presente anche nei racconti dei ragazzi ma in misura molto minore.

Il sostegno pratico, insieme a quello economico, è una funzione di una certa importanza presso entrambi i gruppi di testimoni: degno di nota è che questo tipo di supporto sia legato non solo ai bisogni del singolo ragazzo ma a quelli dell'intera sua famiglia.

Altro aspetto interessante è che l'investimento profuso dagli adulti intervistati nel miglioramento del contesto di vita degli adolescenti non compaia nei racconti dei ragazzi: ciò potrebbe essere spiegato considerando che il bacino di reclutamento dei narratori adulti è costituito dal Tavolo di lavoro del quartiere stesso e, quindi, da persone che hanno come comune denominatore proprio il fatto di spendersi per il quartiere; al contrario, i giovani frequentanti il Centro di Animazione Territoriale scelto come base per le interviste ai ragazzi hanno individuato, quali adulti significativi oggetto delle loro narrazioni, figure afferenti a contesti molto diversi tra loro.

Le funzioni che vanno a comporre il *sostegno valutativo* sono le medesime per gli adolescenti sentiti e per gli adulti che con loro interagiscono (cfr. figg. 40 e 91).

Tuttavia, è interessante notare che il rispetto, ovvero la dimensione che presenta la componente ideale più alta, è anche la più trascurata dagli adulti intervistati, mentre stima e considerazione hanno un certo peso sia nell'esperienza degli adolescenti sia nel vissuto degli adulti.

Al contrario, il riconoscimento sociale è un aspetto su cui gli adulti insistono molto, almeno a livello di volontà, al contrario degli adolescenti. Tale aspetto va ricondotto, evidentemente, al ruolo delle figure educative intervistate all'interno del quartiere: infatti, se uno degli obiettivi del proprio lavoro è la creazione di un contesto non solo vivibile ma anche accogliente, è necessario che ci si adoperi per abbattere stereotipi e pregiudizi, processo che può avvenire solo attraverso un lungo e delicato percorso di cambiamento di sguardo e riconoscimento dell'altro nella sua realtà.

#### *4.3.2.3.1. Il ruolo funzionale degli adulti significativi*

Sia nei racconti degli adulti sia nelle narrazioni dei ragazzi il ruolo genitoriale ha un certo peso: sembra che la prima figura cui rimanda una persona di riferimento, sia per gli adulti sia per i ragazzi, sia il genitore, che quindi è, probabilmente, la persona che svolge le funzioni che più si avvicinano a quelle assolute dall'adulto.

Particolarmente interessante è che, mentre alcuni tra i ragazzi descrivono gli adulti di cui hanno fiducia come 'amici', alcuni degli adulti intervistati sostengono che confondere il rapporto professionale con un'amicizia sia molto pericoloso.

Altro aspetto che differenzia i più giovani dagli adulti è la connotazione che nei loro vissuti assume il ruolo professionale: se per i ragazzi quella professionale è una condizione quasi incompatibile con l'affetto sincero che invece dimostra un adulto che si prende cura di loro senza essere ricompensato, per gli adulti il relazionarsi con gli adolescenti all'interno di una cornice professionale è un modo di preservare sia loro che se stessi.

#### **4.3.2.4. Dove: i contesti spaziali**

Sia dall'esperienza dei ragazzi sia dal vissuto degli adulti si intuisce che le relazioni realmente significative per gli adolescenti di nuova generazione sono quelle che si sviluppano in ambienti informali. Luoghi di incontro decisivi sono anche la scuola, che costituisce il grande contesto formale dell'età adolescenziale, e il Centro di Animazione Territoriale, che si colloca nell'ambito non formale. Come già detto più volte, questi dati sono in linea con quanto rilevato dalla maggior parte delle ricerche sulla tendenza dei figli degli immigrati a prediligere forme di aggregazione spontanea principalmente a causa del grado minore di benessere economico che, in genere,

caratterizza le loro famiglie, escludendoli così dalle proposte ricreative organizzate cui, invece, aderiscono in massa i coetanei autoctoni<sup>148</sup>. In questo senso, i Centro di Animazione Territoriale rappresentano, per le nuove generazioni, la principale alternativa pomeridiana all'intrattenimento elettronico in solitudine o al bighellonaggio in quartiere.

Infine, accade spesso che relazioni nate in contesti formali e non formali si approfondiscano, e continuino negli anni, fuori dai luoghi in cui sono nate, andando ad arricchire ulteriormente, quindi, la zona dell'informale.

#### *4.3.2.4.1. La famiglia*

Sia gli adolescenti protagonisti della ricerca sia gli adulti che se ne occupano lamentano un certo disinteresse da parte delle famiglie verso la vita dei loro figli. Secondo gli adulti intervistati, questo tratto è senza dubbio associato ad una differenza culturale, o meglio – visto che le provenienze dei ragazzi sono molto diverse tra loro e quindi non possono essere in alcun modo considerate un blocco culturale omogeneo – ad una contrapposizione tra una presunta 'italianità' e una altrettanto supposta 'stranierità'; inoltre, per gli adulti intervistati, il disinteresse per la vita dei figli e la spiccata tendenza alla delega, che percepiscono nei genitori stranieri in misura molto maggiore rispetto agli italiani, acquisiscono più facilmente senso se vengono inquadrati all'interno di una diversità culturale che potrebbe, in qualche modo, aiutare a comprenderli o, quantomeno, a non giudicarli in modo avventato. Dai racconti dei ragazzi, invece, l'elemento della provenienza dei genitori emerge soltanto due volte in riferimento al minor margine di libertà e di dialogo che, in genere, le famiglie non italiane lasciano ai figli. Riassumendo, ciò che emerge dal confronto tra le esperienze degli adolescenti figli di immigrati e le opinioni degli adulti che se ne occupano è una sorta di 'filtro culturale' – talvolta imbevuto di pregiudizio, ma non in tutti i casi – con cui gli adulti guardano dei genitori che, dai loro figli, sono visti – tranne in casi rarissimi – solamente come genitori: semplificando, comportamenti che gli adulti attribuiscono alla 'stranierità' delle famiglie, sono considerati da quasi tutti i ragazzi come manifestazioni dell'essere genitore.

Altro aspetto interessante è che, in entrambi i gruppi, all'incuria dei genitori verso i figli corrisponda un ruolo maggiormente significativo degli adulti nella vita degli adolescenti: sia per i ragazzi che per gli adulti sentiti, le figure educative esterne alla famiglia sono utili per il sostegno scolastico ma anche per il dialogo e l'ascolto, essendo maggiormente in grado di capirli rispetto a genitori che, in molti casi, sono molto più indietro rispetto ai figli nel processo di acculturazione.

---

<sup>148</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.3.4, p. 140.

#### 4.3.2.4.2. *La scuola*

Sia i ragazzi sia gli adulti mettono in evidenza l'ambivalenza che la scuola assume nel processo di integrazione delle nuove generazioni italiane. Essa è riconosciuta – dagli adulti attraverso le loro affermazioni e dagli adolescenti nella frequenza con cui ne parlano – come un'opportunità fondamentale di formazione che, soprattutto per i giovani di origine straniera, potrebbe riscattarli dal destino di integrazione subalterna toccato ai genitori; tuttavia, a causa del peso che le disuguaglianze economiche, culturali e sociali hanno anche nella scuola, i ragazzi si trovano a vivere situazioni di segregazione scolastica, grave disagio e dispersione, che spesso li costringono a rimanere schiacciati sui percorsi genitoriali. Inoltre, se da un lato la scuola rappresenta la prima fonte di socializzazione per le nuove generazioni e, proprio grazie al suo carattere multiculturale, potrebbe rappresentare uno straordinario laboratorio di intercultura, è anche vero che, dall'altro, è proprio tra i banchi di scuola che si consumano moltissimi degli episodi discriminatori vissuti dai figli degli immigrati.

#### 4.3.2.4.3. *La comunità*

*Il quartiere.* Adolescenti e adulti concordano nel riscontrare un'atmosfera conflittuale, soprattutto tra giovani e anziani del quartiere, che poggia su un processo di pesante etichettamento in cui, col passare del tempo e l'immobilità della situazione, i ragazzi finiscono per rimanere imbrigliati. Su questo argomento, gli adolescenti si limitano a descrivere la situazione, mettendo l'accento sulla lotta per gli spazi pubblici e allargando la loro analisi anche alle problematiche di devianza presenti nel quartiere. Gli adulti, invece, danno spazio ad una dimensione progettuale che mira ad abbattere gli stereotipi attraverso l'incontro tra provenienze e generazioni, al fine di creare un contesto accogliente per tutti.

*I pari.* Nell'ambito delle relazioni tra pari può essere interessante notare che né per i ragazzi né presso gli adulti sembra avere alcuna rilevanza la questione intraetnica o interetnica delle amicizie, che invece si ritrova spesso in letteratura<sup>149</sup>. Di contro, un aspetto che ritroviamo in entrambi i gruppi è la povertà di dialogo sincero e profondo tra coetanei: alcuni degli adolescenti intervistati affermano di rivolgersi agli adulti per un confronto significativo, e di mantenersi coi pari a un livello molto superficiale o comunque di non interpellarli per consigli importanti, che essi non

---

<sup>149</sup> Cfr. paragrafo 2.5.3.2, p. 131.

sarebbero in grado di fornire; la stessa tendenza è evidenziata dagli adulti, che notano nei gruppi di ragazzi la stessa carenza di interazioni rilevanti.

*Le agenzie educative.* Ragazzi e adulti sono concordi sia nell'individuare i Centri di Animazione Territoriale come principali punti di riferimento, oltre alla scuola, per gli adolescenti di origine straniera, sia nell'attribuire loro alcune funzioni fondamentali come il sostegno scolastico, la socializzazione tra pari e l'ascolto da parte di figure adulte. Gli adulti mettono in risalto, tra le potenzialità dei CAT, anche la possibilità di divenire un riferimento per l'intero territorio, oltre che per i ragazzi che lo frequentano: in questa direzione si colloca l'apertura al quartiere e alla città su cui gli educatori insistono, finalizzata allo scardinamento dei pregiudizi del quartiere ma anche ad evitare la ghettizzazione dei ragazzi che vi risiedono.

*Società sportive.* Lo sport è riconosciuto da entrambi i gruppi per la valenza educativa che può assumere e per la sua funzione preventiva. Tuttavia, gli adulti evidenziano l'aspetto di disuguaglianza sociale per cui, anche nello sport, si escluderebbe chi proviene da una famiglia in difficoltà economiche.

*Realtà religiose.* Dal confronto tra le interviste dei ragazzi e quelle degli adulti emerge un quadro che vede, da una parte, dei parroci estremamente coinvolti nella questione dei figli degli immigrati in quanto giovani residenti nel quartiere e, di riflesso, nella parrocchia; dall'altro, dei ragazzi poco interessati alle proposte di fede della Chiesa cattolica – trattandosi, nella maggioranza dei casi, di musulmani – ma attratti dalle attività che essa propone e soprattutto dai suoi spazi, che sono spesso gli unici luoghi destinati ai ragazzi adolescenti. La partita, quindi, si gioca tra chi ritiene di dover dare la precedenza ad aspetti religiosi, chiudendo quindi le porte a coloro che non fanno parte della stessa fede, e chi, al contrario, si sente chiamato a rispondere alla vocazione più sociale della Chiesa, che chiede di accogliere tutti i giovani indipendentemente dal loro credo.

#### **4.3.2.5. Quando: i contesti temporali**

Le relazioni narrate sia dai ragazzi che dagli adulti riguardano, in entrambi i casi, principalmente il presente. Tuttavia, gli adolescenti raccontano di rapporti che durano nel tempo, alcuni dalla nascita, evidentemente riferendosi alle relazioni instaurate con i parenti – principalmente cugini, zii o nonni – che sopravvivono, nella migrazione, grazie alle nuove tecnologie. Tra gli adulti, invece, pochissimi portano casi di relazioni durevoli negli anni, fondamentalmente per l'avvicinamento di

operatori che contraddistingue l'ambiente educativo e religioso, ma anche per il modo diverso in cui gli educatori interpretano il loro ruolo rispetto, ad esempio, ai parenti.

La maggior parte delle relazioni vissute dai ragazzi e dagli adulti intervistati sono di durata superiore all'anno, tuttavia vanno in direzioni diverse le considerazioni che adolescenti e adulti esprimono a proposito della continuità delle relazioni di cui hanno esperienza. I ragazzi, da parte loro, vivono la fine della relazione che sono riusciti a costruire con l'adulto di riferimento — nel tempo, e a volte faticosamente — come un abbandono, un tradimento da parte della persona in cui avevano riposto la loro fiducia. Anche gli adulti intervistati colgono il valore della continuità e non escludono la possibilità di far proseguire relazioni particolarmente profonde al di fuori del contesto in cui sono nate, tuttavia sempre con la dovuta cautela.

#### **4.3.2.6. Perché: le motivazioni**

Riguardo al confronto delle motivazioni alla relazione, appare interessante mettere a confronto i bisogni autopercepiti dai ragazzi (o dagli adulti) e quelli che gli adulti (o i ragazzi) attribuiscono loro. Ancora una volta, va ricordato che non si tratta necessariamente delle stesse persone che si guardano l'una l'altra ma di ragazzi di un quartiere che parlano dei loro adulti di riferimento e di un gruppo di adulti che in quel quartiere si adoperano per essere un riferimento per gli adolescenti che vi abitano.

Per quanto riguarda i *ragazzi*, la percezione degli adulti e l'autopercezione degli adolescenti si incontrano parzialmente: i bisogni evidenziati da entrambi i gruppi sono confronto, orientamento esistenziale, ascolto e, in misura minore, la necessità di essere protetti e aiutati ad uscire da una dipendenza; le motivazioni rintracciate soltanto dai più giovani sono la responsabilizzazione, l'aiuto nel frenare l'impulsività e nel prendere decisioni; i bisogni che gli adulti attribuiscono loro ma cui i ragazzi non accennano minimamente sono il sostegno scolastico, il supporto economico e la socializzazione.

Spostando invece l'attenzione sugli *adulti*, emerge un dato incoraggiante: ciò che accomuna i ragazzi nel rintracciare le motivazioni dei loro adulti di fiducia e gli adulti nel riflettere su ciò che li spinge ad instaurare legami con gli adolescenti è la passione come motore primo nel lavoro educativo con i giovani. Ragazzi e adulti sono concordi nel dipingere un quadro in cui l'importante, per un adulto che voglia avere un ruolo rilevante nella vita di un adolescente, è essere appassionato, amare ciò che fa e portarlo avanti con entusiasmo. Entrambi i gruppi, inoltre, vedono il profitto come un movente che non appartiene in alcun modo agli adulti in questione.

#### 4.3.2.7. *Per cosa: gli effetti della relazione*

Come sempre, parlando di due gruppi diversi di intervistati, non è possibile confrontare il modo in cui adolescenti e adulti percepiscono gli effetti delle relazioni in cui sono coinvolti. Ad ogni modo, è possibile rilevare quali sono gli effetti delle relazioni significative cui attribuiscono maggiore importanza gli adolescenti e gli adulti, ma soprattutto cercare di capire che significato vi conferiscono gli uni e gli altri.

Il dato che colpisce in modo particolare è che gli adolescenti siano riconoscenti agli adulti soprattutto per averli aiutati ad implementare la dimensione della *Competence*, mentre gli adulti la considerino all'ultimo posto dei loro risultati educativi, attribuendo invece un'importanza decisiva all'aspetto del *Caring*, che al contrario i ragazzi considerano del tutto marginale.

Per quanto riguarda la dimensione della *Competence* (cfr. figg. 67 e 100), adolescenti e adulti hanno visioni decisamente affini, tranne che per un punto: nell'esperienza dei ragazzi, la presenza di un adulto significativo risulta utile soprattutto per il loro percorso scolastico, mentre gli adulti rintracciano la loro influenza positiva principalmente nella formazione umana dei più giovani, dando meno risalto a quella scolastica.

Ad ogni modo, le dimensioni che la relazione educativa sembra implementare sono pressoché le stesse sia per i ragazzi che per gli adulti, oltre che essere in accordo con quanto affermato dagli studi<sup>150</sup>: l'apertura mentale, che gli educatori promuovono tramite occasioni di confronto ma anche opportunità formative, ricreative e culturali, e che consente ai giovani di prendere decisioni in modo più libero e consapevole; la formazione umana, culturale, sportiva, religiosa e musicale che, in alcuni casi, può essere decisiva nella scoperta delle proprie passioni e, quindi, del proprio successo.

L'effetto maggiormente riconosciuto sia dai ragazzi sia dagli adulti intervistati a livello di *Confidence*, e attribuito da entrambi alla relazione educativa, sembra essere l'aumento dell'autostima (cfr. figg. 68 e 101). Nei racconti dei ragazzi la fiducia in se stessi appare fortemente legata alla propria percezione di autoefficacia scolastica – correlazione che è sostenuta dalla letteratura sulla segregazione formativa dei figli degli immigrati, che vivono la propria riuscita scolastica come una tappa decisiva del loro percorso di riscatto sociale<sup>151</sup> – mentre nell'esperienza degli adulti essa deriva principalmente dal loro venire riconosciuti all'interno del quartiere come risorse e non soltanto come problemi, situazione che è anch'essa collegata alle dinamiche

---

<sup>150</sup> Cfr. paragrafo 2.8.1, p. 146.

<sup>151</sup> Cfr. paragrafo 2.5.2.2, p. 114.

discriminatorie che colpiscono gli adolescenti di origine straniera innanzitutto nel contesto in cui vivono.

Queste conquiste, come rilevato da entrambi i gruppi di intervistati, portano i ragazzi a sperimentare un senso di soddisfazione personale decisivo per il loro benessere, che in casi particolarmente delicati li può portare addirittura a guarire da dipendenze piuttosto pesanti.

Infine, soprattutto dai racconti dei ragazzi, viene dato risalto al fatto che sperimentare legami positivi con figure significative può far recuperare ai giovani positività e fiducia nel mondo, oltre a renderli consapevoli della ricchezza costituita dalle proprie appartenenze culturali, con gli evidenti benefici che ne derivano a livello identitario.

Nei racconti dei ragazzi, la *Connection* è centrata sugli aspetti di socializzazione (fig. 69): il rapporto con l'adulto si rivela utile perché contribuisce ad ampliare e consolidare la rete sociale del giovane, procurandogli nuove amicizie o aiutandolo a migliorare la qualità dei rapporti in cui è già coinvolto; in casi particolarmente delicati, la presenza di una figura significativa al suo fianco può fargli recuperare fiducia negli adulti, in se stesso e nel mondo, migliorando le sue relazioni anche in ambito familiare; infine, l'adulto può supportare l'adolescente nella socializzazione in contesti multiculturali, consentendogli di relazionarsi con coetanei di diverse appartenenze, implementando così la sua sensibilità interculturale.

Gli adulti, invece, evidenziano i risultati ottenuti, oltre che nella socializzazione, nell'integrazione nel quartiere e nella conoscenza della città (fig. 102): se il primo traguardo è finalizzato ad abbattere i pregiudizi e a combattere la discriminazione per creare un contesto di vita accogliente, il secondo mira a far sì che i ragazzi riescano a vivere da cittadini anche fuori dal loro abitato, senza rinchiudersi in un contesto protetto e autoreferenziale che può divenire facilmente ghetto.

A proposito del *Character* (cfr. figg. 70 e 103), i ragazzi mettono l'accento sul percorso di responsabilizzazione compiuto grazie all'adulto, che ha permesso loro di imparare a gestire la propria vita in modo più serio, intraprendente e protagonista. A questo si collega l'onestà di vita, che sia per gli adulti che per i ragazzi si configura come lontananza da percorsi devianti e condotte scorrette.

Un aspetto che emerge da entrambi i gruppi di narrazioni, inoltre, è il rispetto delle regole, delle persone, dei beni e degli spazi comuni, che da semplice imposizione diventa codice di comportamento compreso, interiorizzato e apprezzato in quanto permette una convivenza serena. In questo discorso rientra anche l'autocontrollo, cui sono soltanto i ragazzi a dare rilevanza in modo esplicito.

Trattando di *Caring* (cfr. figg. 71 e 104), sia gli adulti sia i ragazzi intervistati constatano che le relazioni significative suscitano profonda gratitudine in questi ultimi. Il risvolto decisivo di questo sentimento è l'altruismo che ne deriva: avendo sperimentato l'aiuto concreto da parte di alcuni adulti nei momenti di maggior bisogno, i ragazzi sviluppano il desiderio di fornire sostegno a persone in difficoltà, cercando di diventare, a loro volta, un riferimento per loro.

Inoltre, nei racconti di entrambi i gruppi si annovera, tra le ricadute della relazione adulto-adolescente, la capacità dei ragazzi di provare empatia: gli adulti, quindi, si mostrano importanti anche nello sviluppo di abilità empatiche e simpatiche nei più giovani.

## Conclusioni

“Gli adolescenti non crescono da soli, crescono con e come gli adulti che hanno a fianco” (Cappello, 2004b, p. 125). L’intento di questa ricerca è stato proprio quello di comprendere se gli adolescenti abbiano effettivamente degli adulti a fianco, come ciò avvenga e se sia realmente utile per loro. A tal proposito, lo studio evidenzia, da un lato, che gli adulti sono significativi per i ragazzi ma, dall’altro, che mancano le occasioni di incontro tra gli uni e gli altri.

Riguardo al primo punto, l’analisi delle interviste conferma quanto già affermato dalla letteratura, ovvero che le figure adulte esterne alla famiglia sono molto importanti per i ragazzi: rassicurante, a questo proposito, è riscontrare che gli atteggiamenti e i comportamenti dell’educatore, nonché le funzioni e le ricadute della relazione sull’adolescente, aspetti presentati nel capitolo teorico di questa tesi, sono presenti sia nei racconti dei ragazzi sia in quelli degli educatori. In sintesi, emerge che gli atteggiamenti adulti maggiormente apprezzati sono empatia e lotta; i principi che gli adulti attuano con più convinzione nel rapporto educativo sono testimonianza, reciprocità e responsabilità; l’ambito in cui gli educatori si rivelano più supportivi è quello emotivo; infine, la relazione con l’adulto è ritenuta utile in particolare per la formazione, in senso globale, che essa offre. Soprattutto in caso di scarso interesse da parte della famiglia, la presenza di figure esterne ad essa può assumere una funzione decisiva, talvolta compensativa della genitorialità.

Quanto al secondo dato, la penuria di occasioni di incontro con figure adulte rilevata tra gli intervistati risulta essere in linea con quanto affermato dalla letteratura a proposito della minor adesione dei figli degli immigrati ai circuiti del tempo pomeridiano organizzato: in queste condizioni, accade che i ragazzi che avrebbero più bisogno di figure significative sono proprio coloro che hanno meno possibilità di incontrarne. Per contrastare questa tendenza, è importante prevedere, nel territorio, spazi e tempi in cui adulti e adolescenti possano incontrarsi, divenendo terreno fertile per relazioni realmente significative (Schwartz *et alii*, 2013, p. 144) in cui sia presente “il tempo del dialogo, dell’ascolto, dello stare di fronte, del fare le cose insieme, del significare, del responsabilizzarsi reciprocamente, del prendersi cura gratuitamente l’un l’altro” (Milani, 2010, p. 285). Inoltre, è necessario incrementare il numero di coloro che possono proporsi come educatori all’interno di questi contesti (Lerner, 2014, p. 22): ciò significa preparare in modo adeguato gli adulti che lavorano con gli adolescenti, perché la quantità di attività proposte, e quindi la possibilità di incontrare persone adulte, non è necessariamente garanzia di legami di qualità (Schwartz *et alii*, 2013, p. 157). Ancor più importante è formare persone che sappiano essere effettivamente significative nelle situazioni quotidiane e nei contesti informali, in modo da

raggiungere anche i ragazzi di cui i servizi non sono ancora in grado di prendersi cura (Lerner, 2014, p. 21).

Riguardo alla specificità culturale dei soggetti dello studio, ho già sottolineato come, in quasi tutte le ricerche di impronta sociologica, psicologica e pedagogica, le nuove generazioni italiane vengano prese in esame separatamente dagli adolescenti autoctoni in virtù della loro appartenenza culturale, che ne farebbe un gruppo con caratteristiche proprie. Questa ricerca non fa eccezione: i testimoni privilegiati sono tutti figli di immigrati, per la maggior parte nati in Italia o giunti in età prescolare, molti arrivati in età scolare e solo in pochi casi di immigrazione più recente. Scegliendo una prospettiva narrativa ho cercato di dare realmente voce ai loro vissuti senza proporre alcun tipo di interpretazione a priori, in modo da far emergere soltanto ciò che risultava importante per loro. L'esito, in effetti, è stato interessante: nei racconti degli adolescenti intervistati, la dimensione culturale è presente in modo molto marginale. Inoltre, è degno di nota il fatto che l'aspetto dell'appartenenza culturale venga evidenziato soltanto relativamente ai contesti di vita degli adolescenti intervistati, mentre esso non avrebbe alcuna rilevanza nella scelta dell'adulto significativo, contrariamente a quanto sostenuto da diversi studi e messo in risalto da alcuni adulti intervistati, che rintraccerebbero una presunta preferenza dei ragazzi per figure a loro culturalmente affini.

Nella vita delle nuove generazioni adolescenti, il contesto maggiormente investito dalla dimensione etnica è, chiaramente, quello familiare, non solo perché è in casa che i figli degli immigrati vivono la loro cultura d'origine ma anche perché sono i genitori, con il loro capitale culturale, economico e sociale a favorire o a ostacolarne il processo di integrazione, collaborando od opponendosi agli adulti che si offrono di accompagnarli in questo cammino: se, da una parte, è bene che i genitori accettino la dissonanza culturale che li separa dai figli e si affidino agli adulti autoctoni che verso di loro hanno responsabilità educative, appare anche importante che questi ultimi si pongano nei loro confronti con una sensibilità interculturale tale da consentire loro di comprendere comportamenti che, invece, sarebbero facilmente portati a giudicare.

Fuori casa, un aspetto che emerge in modo abbastanza importante in merito al ruolo dell'etnicità nella vita quotidiana dei testimoni, sia tra i ragazzi sia tra gli adulti ascoltati, è quello della discriminazione per motivi etnici e religiosi. A tal proposito, è rilevante il fatto che, a segnalare comportamenti escludenti o etichettanti, siano soltanto quelle che in letteratura vengono definite 'minoranze visibili', ovvero i ragazzi di colore e le ragazze che indossano l'*hijab*. Mentre gli adolescenti menzionano episodi discriminatori soprattutto relativamente alla vita scolastica, gli adulti li rilevano principalmente nelle dinamiche relazionali del quartiere, in particolare nel conflitto

intergenerazionale – fortemente connotato culturalmente – con la componente anziana dell’abitato, la quale manifesterebbe abitualmente atteggiamenti etichettanti e discriminanti, al punto che gli adulti considerano questa situazione un fattore decisivo su cui lavorare per il consolidamento dell’autostima dei giovani di origine straniera. Sia i ragazzi sia gli adulti ritengono che delle figure adulte di riferimento possano avere un ruolo decisivo in quest’ambito, da una parte condannando apertamente la discriminazione e proteggendo gli adolescenti da ingiustizie conclamate, dall’altra promuovendo la conoscenza reciproca e lo scambio interculturale all’interno del quartiere.

Un ambito in cui tale problematica si manifesta fortemente è quello scolastico: per i ragazzi di origine straniera, la scuola rappresenta un contesto ambivalente, di crescita umana ma anche di forte disuguaglianza sociale. L’ambiente scolastico costituisce un’occasione di integrazione e formazione quando gli insegnanti, grazie alla loro competenza interculturale, sono in grado di promuovere il confronto curioso e reciproco all’interno della classe, trasformandola in un laboratorio interculturale da cui i ragazzi escono consapevoli della ricchezza rappresentata dalla loro plurima appartenenza culturale. Nel contempo, però, i figli degli immigrati si trovano a vivere – oltre alla discriminazione, di cui ho già riferito – pesanti situazioni di disagio legate alle difficoltà di apprendimento che essi sperimentano principalmente a causa del basso capitale culturale ed economico della famiglia; tali situazioni preparano all’integrazione subalterna che colpisce i loro padri e da cui loro vorrebbero riscattarsi: non è un caso, infatti, che il miglioramento scolastico sia uno degli effetti maggiormente apprezzati nella relazione con l’adulto e che esso vada a incidere fortemente sull’autostima personale.

Al discorso sulla scuola è legato quello sulla povertà educativa che riguarda specificamente le nuove generazioni italiane: oltre a riflettersi sull’andamento scolastico dei ragazzi, infatti, il livello socioeconomico generalmente basso delle famiglie migranti incide sulla possibilità di aderire o meno ad attività pomeridiane organizzate. In assenza di tale opportunità, gli adolescenti hanno minori possibilità di trascorrere pomeriggi formativi nonché di conoscere adulti positivi, con i conseguenti risvolti in termini di ghettizzazione e devianza: a questo proposito, è decisamente rilevante che una delle forme di sostegno adulto più apprezzata dagli adolescenti intervistati sia il divertimento, con i benefici emotivi ma anche formativi che ne derivano.

Muovendo innanzitutto dal fatto che la dimensione culturale non riguarda la relazione con l’adulto bensì i contesti in cui essa si sviluppa, e prendendo meglio in esame le occasioni quotidiane in cui essa sembra assumere una certa rilevanza, ci si rende conto facilmente che non è l’appartenenza etnica l’elemento decisivo nei percorsi delle nuove generazioni italiane, bensì l’incrocio di diversi fattori anagrafici, familiari, sociali, economici e culturali. Questo lavoro, quindi, può forse mettere un dubbio nella mente di coloro che, quotidianamente, operano in realtà educative le quali, oramai,

pullulano di nomi, lingue e colori diversi da quelli cui si era abituati fino a qualche anno fa. Probabilmente occorre chiedersi se, semplicemente, gli adolescenti con cui ci si relaziona quotidianamente *siano* effettivamente diversi o se, piuttosto, non sia lo sguardo pregiudizievole degli adulti a *pensarli* diversi, ancor prima di conoscerli, applicando loro “stereotipi di riconoscimento e di appartenenza che non corrispondono alla realtà dei ragazzi” (Deluigi, 2012, p. 57). Forse occorre rimettere in discussione il proprio lavoro educativo, che spesso spende moltissimo tempo ed energie per offrire ai ragazzi qualcosa che non solo non hanno mai chiesto, ma di cui non hanno bisogno, semplicemente perché i compiti che stanno affrontando in quanto adolescenti di origine straniera non sono altro che “obiettivi invariati del figlio dell’uomo, a qualsiasi latitudine e in qualsiasi contesto” (Pietropolli Charmet, 2012, p. 57). Ciò non significa negare una diversità che esiste e va affrontata, piuttosto va colta come provocazione tesa a ricordare che, nell’accompagnare le nuove generazioni italiane – accompagnarle, non precederle! – in questa sfida, si commette un grosso errore se si pretende di schiacciarle solo sulla loro identità di stranieri o di italiani o di adolescenti: “possiamo sbagliare se non riconosciamo, se non prendiamo sul serio, la storia biografica e concreta dei ragazzi, ovvero quell’elemento che non si può ricondurre solo a un’appartenenza o a una cultura astratta o rigida, perché rappresenta invece il punto di vista *personale* rispetto a cui tutti gli altri elementi prendono o non prendono significato per quel preciso ragazzino” (Zoletto, 2010, p. 89).

A questo punto, è legittimo chiedersi in che rapporto stiano tra loro il lavoro educativo con gli adolescenti e l’intercultura. Molti teorici dell’educazione sollevano la questione della collocazione della pedagogia interculturale in rapporto alla pedagogia generale, chiedendosi se la prima sia una dimensione costitutiva della seconda o, piuttosto, un suo ramo specifico. Una lettura a mio parere particolarmente interessante è quella che afferma che l’educazione interculturale è “*sic et simpliciter* l’educazione, la quale non può non essere socialmente e storicamente puntuale per l’uomo dei nostri giorni che realizza i processi di civilizzazione e di culturalizzazione in una stagione della storia in cui nello stesso territorio vivono, spesso non per libera scelta, persone appartenenti ad etnie e a culture diverse” (Macchietti, 2012, p. 38). In altre parole, in questo particolare momento storico l’intercultura non dovrebbe risultare un ‘di più’ nell’educazione, che può esserci o meno a seconda delle posizioni politiche degli enti locali o della sensibilità degli educatori: essa dovrebbe, piuttosto, “perdere ogni carattere di eccezionalità, e divenire parte naturale di ogni dimensione pedagogica, civile e di politica sociale” (Agostinetto, 2008, p. 15). In un contesto plurale dove non esiste soltanto un modo di vivere, pensare e agire, l’educazione interculturale dovrebbe rivolgersi a tutti e non soltanto alle minoranze, al fine di realizzare la convivenza pacifica e la reciproca comprensione tra gli uomini, sviluppandone il senso critico, la

curiosità, il decentramento e il ragionamento (Granata, 2012a, pp. 17-18). Si tratta di un processo decisivo, in cui “è in gioco il futuro stesso dell’umanità. [...] L’origine e la prosecuzione della vita stessa è fondata sulle differenze. Solo le persone e i gruppi sociali che sapranno cogliere, e gestire opportunamente, la sfida, i conflitti e le chance dell’eterogeneità etnica, linguistica, religiosa e culturale riusciranno a sopravvivere” (Portera, 2007, p. 101). Ecco allora che la pedagogia interculturale è chiamata, in una società così abituata a una vita comoda e, in molti casi, povera di senso, a “svolgere una funzione ‘svegliatrice’” (Milan, 2015, p. 118), ponendo fine al torpore che soffoca lo slancio creativo alla base di ogni esistenza pienamente umana. In sostanza, è possibile affermare che “una buona educazione, oggi, non può che essere interculturale” (Granata, 2012a, p. 16): in un momento storico ricco di diversità ma anche potenzialmente conflittuale, “laddove le differenze [...] costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l’educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell’uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell’esistenza umana” (Portera, 2013, p. 159).

I ragazzi di cui parlo in questo studio stanno già mettendo in atto – sebbene, molte volte, inconsapevolmente – strategie volte a costruire intercultura. Essi hanno radici in tanti paesi diversi meno che in Italia. È in Italia, però, che essi sono nati o, comunque, studiano, lavorano, giocano, ridono, lottano, amano, soffrono. Di fronte a questa evidenza, sarebbe opportuno condurre ricerche che siano trasversali all’appartenenza culturale e che, anziché focalizzarsi su una differenza esistente forse solo davanti agli occhi del ricercatore, vadano piuttosto a cogliere i processi concreti di integrazione che già stanno avvenendo sui banchi di scuola, sui campetti degli oratori, nei CAT, nei parchetti cittadini. È questo il grande limite, ma anche la possibilità di ripartenza, della ricerca qui presentata, che ha coinvolto soltanto adolescenti di origine non italiana: essa può essere considerata come il primo passo di uno studio più ampio e articolato sulla relazione tra adolescenti e adulti, che non si occupi delle nuove generazioni separatamente dalle altre, bensì che incroci i percorsi di autoctoni e figli di immigrati all’interno di comuni esperienze significative. Inoltre, questo studio si è limitato a evidenziare l’interdipendenza tra fattori demografici, sociali, economici e culturali, focalizzandosi però pur sempre sul contesto della persona – quindi delle sue relazioni con i genitori o la scuola o il quartiere – senza interessarsi più di tanto delle relazioni transcontestuali tra i genitori, la scuola e il quartiere. Questo aspetto, quindi, potrebbe venire sviluppato ulteriormente attraverso un lavoro realmente ecologico, che indaghi come lo *status* socioeconomico, la cultura, l’appartenenza etnica e altre variabili demografiche vadano a influire sulla relazione degli adulti significativi con gli adolescenti.

Riguardo invece alle possibili ricadute dello studio sul territorio, sarebbe sicuramente interessante poter dare un ritorno degli elementi emersi da questo lavoro ai soggetti della ricerca – magari coinvolgendo non solo i professionisti che lavorano in quartiere con i ragazzi di quest'età, ma tutti coloro che si trovano, nei contesti più svariati, ad entrare in contatto con loro – in una formazione specifica che ne apra la consapevolezza, ne agevoli il lavoro e soprattutto possa illuminare con nuovi stimoli e prospettive non ancora considerate gli interventi già in atto.

## **ALLEGATO 1**

### **Modulo di autorizzazione dell'intervista**

Titolo del progetto di ricerca (provvisorio): *Adolescenti di seconda generazione e adulti significativi*

Data intervista:

Nome e Cognome del ricercatore: Chiara Vittadello

Numero identificativo dell'intervista:

Nome e Cognome dell'intervistato/a:

Indirizzo mail dell'intervistato/a:

Numero di telefono:

Data e luogo di nascita:

Firmando questo modulo, l'intervistato concede al ricercatore l'autorizzazione per l'utilizzo di questa intervista a fini di ricerca (registrazione e trascrizione), in forma di pubblicazioni cartacee ed elettroniche, presentazioni accademiche e convegnistiche.

Il ricercatore dichiara di utilizzare i dati forniti dall'intervistato limitatamente ai fini della loro elaborazione e di pubblicare l'intervista rilasciata esclusivamente in forma anonima e per il fine scientifico di cui sopra.

Data:

Firma dell'intervistato:

Firma del ricercatore:

## ALLEGATO 2

### Tracce delle interviste narrative focalizzate

#### 1) Traccia dell'intervista ai ragazzi

*Ripensando alla tua esperienza passata, attuale e ad eventuali incontri futuri, quali sono gli adulti che hanno o hanno avuto un ruolo importante per te a parte i tuoi genitori?*

**PASSATO**  
(esperienza)

**PRESENTE**  
(esperienza)

**FUTURO**  
(desiderio)



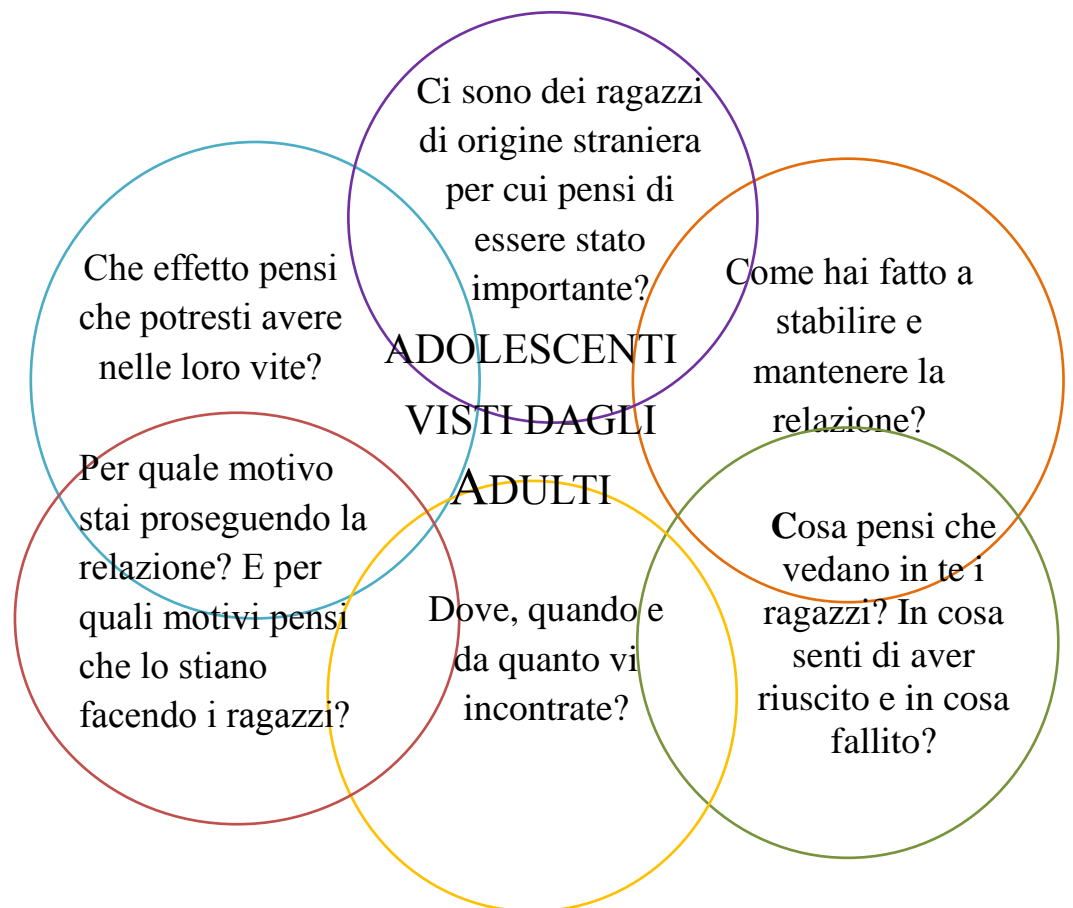
## 1) Traccia dell'intervista agli adulti

*Ripensando alla tua esperienza passata, attuale e ad eventuali incontri futuri, soffermati sulle relazioni instaurate con adolescenti di origine straniera in cui tu pensi di aver avuto un ruolo significativo come adulto di riferimento. Per ogni relazione che decidi di raccontare, prendine in esame il contesto (dove, quando, in che occasione è nata, per quanto è durata), le dinamiche relazionali e gli aspetti emotivi significativi, il motivo per cui credi di essere stato identificato dal ragazzo come adulto significativo, i bisogni che hai individuato nel ragazzo in questione, i cambiamenti che questa relazione ha provocato in te stesso e nel ragazzo, i punti di forza della relazione e gli aspetti migliorabili.*

**PASSATO**  
(esperienza)

**PRESENTE**  
(esperienza)

**FUTURO**  
(desiderio)



## ALLEGATO 3

### Esempio di intervista grezza

D Intervistatore

R Intervistato

NP Riferimento al proprio nome e/o cognome

NAP Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona

NL Riferimento a luoghi

MAIUSCOLE termine enfaticizzato

... Pausa breve nella narrazione

[...] omissione di una parte dell'intervista

[testo] Note del ricercatore per favorire la comprensione

A Intervista ragazzi

B Intervista adulti

N° in cifra araba Numero progressivo dell'intervista

Intervista A011, registrata il 26.05.2017 presso l'abitazione della ricercatrice, dalle ore 12.00 alle ore 14.00, presenti intervistato e intervistatrice.

R: Quali sono stati, sono o vorresti che fossero gli adulti importanti per la tua vita? A parte mamma e papà, tutti gli altri puoi...spaziare...

I: Allora, un adulto...che è stato importante e lo è tuttora per me, è...si chiama NAP, anche lui, ed è la persona dalla quale ho preso il nome, e insomma questa persona...ha aiutato mio padre quando mio padre è arrivato in Italia, l'ha aiutato a sistemarsi, a fare i documenti, a trovare lavoro e...appunto per questo mio padre ha deciso di darmi il suo nome e...questa persona è importante perché, magari, quando...ehm...magari ero in litigio con mio padre piuttosto che con mia madre o non sapevo con chi parlare, con chi sfogarmi, bastava che facessi una chiamata e lui...c'era e c'è tuttora! Ehm...beh, cioè...ha anche dato un grosso aiuto economico alla mia famiglia ai tempi...e...e sì, insomma, quando ho dei problemi, magari sono giù di morale, non so...perché con mio padre, certo è importante ma non c'ho avuto un bel rapporto...adesso è abbastanza tranquillo però, in passato, era...cioè, un po' così...nel senso che...ci litigavo, non...cioè, non mi sono mai confidato con lui e...e quindi questo NAP mi ha...mi ha sempre aiutato, mi ascolta, se ho bisogno di qualcosa, se può, me la dà, la fa...ehm...e niente...

R: Ehm, parlami un po' di più di...cioè, più o meno età, e dove l'hanno conosciuto i tuoi, cioè...

I: Allora, lui ha...

R: Più o meno...

I: Più o meno sessantuno...sessantuno anni penso...ehm...mio padre l'ha conosciuto, perché son nato a NL per l'appunto, e...mio padre, quand'è arrivato in Italia, prima di arrivare a Padova, era...cioè, si è stabilito a NL e...e l'ha conosciuto là! Cioè, le circostanze non le so sinceramente, però, sì, cioè, ecco, lui l'ha aiutato a fare i documenti, a trovarci un appartamento, finché poi mio papà, quando si è sistemato abbastanza bene, ha fatto arrivare mia mamma, anche lei si è fatta i documenti e tutto quanto, e poi...siamo venuti a Padova e...e adesso abitiamo qua tuttora...non so come si siano conosciuti infatti dovrei chiedere. Però sì, lui è una persona molto...molto importante...a livello confidenziale, a livello...ehm...cioè, come un secondo padre, diciamo! E beh, lo è stato per me e anche...è un fratello anche per mio padre, nel senso che...anche perché poi, nella mia cultura...cioè, io ho un nome italiano e non capita spesso, perciò se mio papà ha deciso di darmi il suo nome vuol dire che...ha fatto veramente tanto!

R: E lui, cioè, vi vedete? Frequenta casa vostra, vi vedete?

I: Eh sì, cioè, lui quando può viene a pranzo o a cena...e sì, beh, siccome lui lavora moltissimo...e sì beh, ci vediamo quando ho bisogno, cioè nei...al telefono lo sento sì, un giorno sì e uno no, per chiedere come sta, tutto quanto, però...ci vediamo, sì, magari quando ho un problema, siccome sono un po' casinaro, magari quando ho un problema o quando sono giù di morale, che non so con chi, magari, parlare...anche perché io faccio tanto il figo ma alla fine...e niente, eh sì, lui mi dà una mano, mi dà i consigli...se ho bisogno di qualcosa...c'è, insomma, e...così.

R: E stavo pensando, siccome tu mi hai detto che è un secondo padre per te e un fratello per tuo papà, questa cosa che magari voi, a volte, mi hai detto, avete un rapporto un po' conflittuale, come la gestisce lui? Cioè, perché lui, comunque, è importante per entrambi...

I: Sì, ecco. Beh, allora lui...cioè, quando io parlo con lui, lui mi chiede sempre "Vuoi che...le cose che mi dici, se vuoi rimangono, cioè, tra noi due o se no, se vuoi, posso parlarne con i tuoi genitori o...". Sì, non è che...ehm, come dire, non si schiera dalla parte di nessuno. Cioè, magari uno dice, siccome uno litiga...magari, siccome mio padre è mio padre, ha ragione lui per forza! Invece no, lui rimane...un po' sente la versione di tutti e due, rimane imparziale, dice la sua, dà il consiglio e cerca di...far rientrare le cose, insomma. Sì, sì, comunque anche su questo lato qua, cioè, sta attento molto, anche perché con mio padre...cioè, adesso il rapporto con mio padre è più o meno, cioè, tranquillo, però c'è stato un periodo in cui, cioè, io manco lo salutavo, non...cioè, entravo a casa e per me c'era solo mia mamma e quindi...sì, cioè...sa, ha usato...cioè, sa come comportarsi...

R: Sì, cioè, è una situazione delicata e quindi...riusciva...

I: Sì. Riusciva a farci riappacificare, diciamo.

R: Ma, mi veniva da chiederti: quand'è che tu hai deciso, cioè, hai deciso, hai capito che NAP poteva diventare qualcuno di...cioè, di dargli anche fiducia?

I: Allora, nella mia cultura...ehm...c'è sta parola che...c'è sta parola, Turandot. Il Turandot, nella mia cultura, va beh, oltre ad essere magari la persona col tuo stesso...omonima, cioè con il tuo stesso nome, è tipo la persona, diciamo un po' che, oltre ai tuoi genitori, ti è più vicina, no? [R annuisce] Quindi, per dire, mio fratello grande si chiama NAP e ha preso...i miei genitori gli hanno dato il nome del padre di mio padre, di mio nonno, e quindi, magari, non so, quando siamo giù nel mio paese, cioè, si vede! Cioè, è proprio una questione che...loro sono più legati rispetto a me e mio nonno. E...e io, fin da piccolissimo...per dire, c'è stato un periodo in cui i miei genitori sono tornati in NL per prendere dei documenti per mia mamma, cioè, mio padre era già sistemato e tutto, e son stati via un anno però! E io, tipo, ho vissuto a casa con i genitori di NAP e NAP, ho vissuto per un anno lì e...cioè, fin da piccolissimo, cioè, son stato sempre...cioè, non è un amico che dici "Viene ogni tanto a cena" e, cioè, c'hai quel rapporto un po', magari superficiale...è amico dei tuoi genitori ma a te non te ne...cioè, io proprio con lui mi sento...cioè, è proprio un secondo padre, abbiamo sempre avuto un rapporto di fiducia, fin da piccolo, magari se...se io sbagliavo qualcosa, la sberla invece di prenderla da mio padre la prendevo da lui! Quindi è sempre stato un punto di riferimento! E penso che magari, se non ci fosse stato lui, in certi momenti, cioè, veramente non avrei saputo cosa fare! E...quindi...cioè...

R: E, adesso che hai detto questa cosa che, "se non ci fosse stato lui", infatti, mi veniva in mente...cioè, tu senti che lui ti ha, in qualche modo...non dico cambiato, ma che comunque certe cose sarebbero andate diversamente?

I: Sì sì, sicuramente! Sicuramente! Per esempio, il rapporto con mio papà, cioè proprio, non sai...adesso ci parliamo, ci si saluta, cioè, parlo anche più volentieri con lui delle mie cose, magari non so, se devo fare un lavoretto, qualcosa, la scuola, invece prima proprio per me non esisteva! Perché si comportava male! E quindi, cioè, se non ci fosse stato lui magari boh, non so...magari non sarei qua a dire ste cose o boh. Sì, comunque, sicuramente, cioè, e poi lui è anche, nella mia famiglia, anche mia mamma, per dire, quando magari boh, non so...magari non sarei qua a dire ste cose o boh. Sì, comunque sicuramente, cioè, e poi lui è uno...nella mia famiglia, cioè, anche mia mamma, per dire, quando magari...non so, c'è qualche problema in famiglia, cose, che non riesce...non riesce a dialogare magari con mio padre, la prima persona è lui! Cioè, non chiama sua mamma o un'amica, cioè, la prima persona che chiama è lui! Ma...ma proprio per il solo fatto che tu ci parli e lui sa sempre cosa dire! Poi mio padre, essendo proprio...mio padre, quando è arrivato qua, alla fine, non aveva niente, cioè è partito con i pochi soldi che aveva, e...col titolo di studio in mano e...però quando è arrivato qua non aveva niente! Magari...cioè, neanche mia mamma a volte

riesce a farlo ragionare, perciò, se c'è qualcosa mio padre, cioè, se NAP lo chiama e gli dice “Guarda, oh, qua stai sbagliando” oppure “Fai questo piuttosto che questo” lui lo ascolta e quindi le cose...poi ovvio, parliamo anche noi in famiglia, non è che...però...lui ha un'influenza particolare, sì.

R: Bello! [ride]

I: Eh sì.

R: I tuoi fratelli hanno lo stesso rapporto che hai tu con NAP?

I: No. Vedi? Infatti torniamo alla cosa del Turandot. Eh, cioè, nessuno di loro ha...ma anche lui, lui me l'ha sempre detto, per dire, adesso, facciamo...faccio un esempio. Lui mi ha pagato un anno di scuola privata e...e quando tipo, cioè, si parlava...perché io alla fine sono uno che, comunque, nonostante tutto, un po' di voglia di fare, di studiare, di avere qualcosa ce l'ha! E, tipo, lui mi ha sempre detto “Vedi, io tipo, ste robe qua magari se me l'avesse chiesto un altro tuo fratello non l'avrei fatto!”. Cioè, è una cosa proprio di attaccamento, di...per dire, io...io magari lo chiamo un giorno sì e un giorno no, invece i miei fratelli lo vedono la volta che viene, non lo sentono mai, per dire, non è che se hanno qualche problema o qualcosa lo chiamano. Non c'è lo stesso rapporto, e quindi...come io, magari, non ce l'ho come mio fratello e mio nonno! Tipo io, quando vado in NL, sì ovvio, gli voglio un bene dell'anima e tutto quanto però lo vedi, siamo un po' più distaccati, mio nonno lo prende e lo...capito? Sì, è...è una questione di proprio...poi col fatto che io, cioè...perché l'anno che i miei genitori hanno fatto giù, beh, mio fratello piccolo doveva ancora nascere e quello grande invece è andato...è andato anche lui...e quindi io son rimasto...

R: E tu quanti anni avevi?

I: Io avevo...un anno! [R si stupisce] E quindi, cioè, io proprio, cioè, ho vissuto da lui per un anno quindi se avevo...boh, va beh che dici, ero piccolo però poi, anche dopo, crescendo...adesso meno, però, tipo, facevamo anche le feste, proprio...attaccavamo le due famiglie, cioè, ma proprio, cioè io mi ricordo come se fosse ieri! Facevamo il Natale, Pasqua, la Befana tutti quanti assieme! Quindi, cioè, anche crescendo, cioè, magari io ero, come dire, un po' più inserito come, non so come dire...non so, non so trovare il termine giusto...

R: Privilegiato.

I: Sì ecco! Eh sì, quindi se non ci fosse lui molte cose, secondo me, sarebbero diverse! E...soprattutto se mio padre non l'avesse conosciuto, magari, non so, cioè, le cose sarebbero...diverse. Anche perché non trovi...cioè, non è da tutti trovare una persona che non conosci...che conosci magari per caso e che ti dà, ti apre le porte, ti dà disponibilità, ti aiuta anche economicamente, perché ci ha aiutato anche economicamente, e quindi...è stata proprio una fortuna, per tutti. E così.

R: Ben. Altri che ti vengono in mente?

I: Beh, in realtà...no. Anche perché...

R: Ma anche non allo stesso livello di NAP perché, cioè, mi rendo conto che è un rapporto così è anche...non è da tutti averlo!

I: Boh, cioè....

R: Però magari gente che ti ricordi, anche se non ha lo stesso peso di NAP nella tua vita però che...che ti porti dentro, che ti ha dato qualcosa...

I: Mm, boh. Io diciamo che, con gli adulti, mi ci trovo bene a parlare, così, però...cioè, capito, oltre ai miei genitori e a NAP non c'è...magari sì, ovviamente, ci sarà sicuramente qualcuno che mi ha dato una mano in qualcosa o che mi ha dato il consiglio quando magari...però che proprio...cioè, importante che mi porto dentro, cioè, adesso non mi viene in mente nessuno. Oltre ai miei, cioè, va beh, i miei famigliari, al di fuori da...[silenzio] No, non c'è nessuno di particolare...cioè, persone così non si trovano, cioè ci sono ma...fidati, cioè...poi, cioè, son proprio buone di cuore! Cioè, non...poche se ne trovano in giro. Poi di sti tempi, col razzismo e cose, cioè, è difficile trovare qualcuno che...cioè, anche se...anche se sei la persona più brava del mondo, son tutti un po' col pregiudizio, secondo me, e quindi...anche solo magari non so...di chiedere, non so...boh, non so...anche, per dire, un esempio che adesso, va beh, magari esagero ma banale...non so, vai in giro, chiedi una sigaretta, magari uno ce l'ha però siccome sei magari straniero non te la dà invece se arriva il bianchetto, diciamo, cioè...sì c'è un sacco di...però dai, mio padre se l'è cavata bene! Cioè, io, nonostante il rapporto che ho con lui, cioè, non posso...non posso assolutamente lamentarmi, cioè, si è spaccato il culo, comunque, cioè, mi ha dato tutto, nell'infanzia ho fatto tutte le scuole, ho avuto tutte le opportunità come tutti i ragazzi normali, e che mi ritengo anche fortunato perché alla fine...cioè, per le radici che hanno i miei, cioè, ce ne son pochi che hanno la fortuna di far tutte le scuole, di avere comunque un po' tutto, no? Quindi, nonostante tutto, cioè, ci sta. Così. Altre persone...

R: Anche meno di NAP, cioè nel senso che...non devono essere proprio COSÌ importanti, però comunque, anche il fatto che magari ti ricordi di uno piuttosto che di un altro vuol dire che qualcosa...ti ha dato. Pesca dai vari ambienti che hai frequentato, che frequenti, che ne so...

I: Eh sì, stavo appunto dicendo, la preside della mia scuola! Cioè, tipo, dell'ultimo anno che ho fatto al NL, devo dire lei mia ha instradato...nel senso, quando, cioè, quando ho iniziato la scuola non ero neanche io convinto, no? [R annuisce] Poi, però, cioè, dovevo farlo perché sennò sarei rimasto veramente...e insomma, sta preside, oltre al fatto che secondo mi ze un fià razzista, però, cioè, comunque, cioè, mi è stata...cioè, per dire, io avevo anche superato il limite di assenze, tutto quanto, cioè lei, nonostante tutto, cioè, ha sempre cercato di, cioè, non dire "Oh, questo non fa, non

viene a scuola, cassi sui". Ecco, non ha detto "Questo è un caso perso", cioè comunque se una persona, anche se è un cialtrone, se qualcosa ha o comunque qualche qualità o comunque...non so come spiegare, cioè, lo vedi anche se può essere la persona più merdosa del mondo, diciamo. E lei infatti ha detto, mi hai sempre detto, cioè, "NP, guarda, devi venire a scuola perché comunque questo serve per te", diciamo una cosa che ti direbbe qualsiasi, magari, preside però lei, boh, cioè in modo mirato! Magari mi chiamava due o tre giorni di fila, ma anche solo per farci una chiacchierata, magari io perdevo un'ora di lezione che mi serviva, perché già con le assenze ero...e lei mi diceva "No guarda, NP, che ci teniamo che ti vada bene" anche perché poi io, cioè, sono una persona normale, non è che navigo nell'oro, me l'ha pagato mio zio l'anno, perché per me appunto è mio zio...

R: Eh, non ho capito, stai parlando di NAP?

I: Sì, cioè, mi ha detto "Oltre ai soldi fallo per i tuoi", una cosa che un altro preside, cioè, non avrebbe fatto. Cioè, nessuno ha, diciamo, l'obbligo, non so, il dovere, no? Diciamo di, magari, entrare a fondo nei tuoi problemi. Cioè, uno...le persone normalmente se ne sbattono un po' il cazzo, no? Cioè, se tu hai un problema magari uno anche ci gode, per dire. Invece lei ha detto "Guarda, fallo per te, fallo per i tuoi" perché ha conosciuto mia mamma e tutto. "Poveretti, i tuoi lavorano" e mi ha spronato! Da che alla fine, nonostante le assenze e tutto quanto, sono riuscito a passare...ho fatto due anni in uno e son riuscito a passarli. E sì, lei, devo dire che, anche se per solo un anno, lei mi...per dire, io avevo anche detto "Ho superato le assenze, che cazzo ci vado a fare a scuola?". Invece lei mi chiamava a casa [tono molto energico], una volta mi ricordo sta scena che mia mamma arriva, mi sveglia, mi fa "Guarda che c'è la preside al telefono, vuole parlarti" e io non sapevo neanche come..."Cazzo NP, vieni a scuola!!! Alzati, alza il culo dal letto!" cioè, proprio testuali parole mi ha detto. Mi ha detto "Vieni qua, ti aspetto, ti aspetto entro mezz'ora!". Sì, che uno non lo fa, cioè, sono cazzi tuoi, tanto i soldi loro li ricevono lo stesso, invece no, lei mi ha sempre spronato, ha sempre cercato di...e, essendo razzista, perché questo lo so per certo! Quindi vedi?

R: Lo sai per certo?

I: Perché...diciamo che, cioè, in quella scuola è tutta una mafia, tutta una roba in famiglia, no? E cioè, anche...ascoltando...cioè, là son tutti, come parlavamo prima, ragazzetti viziati, pieni di soldi, tutti...cioè, quelli che se passi non ti degnano di uno sguardo, no? E va beh, io alcuni li conoscevo già e, anche parlando con loro, loro mi fanno "Ah NP!" e di nero c'ero solo io in quella scuola, per dire. E quindi, e tipo, magari uno faceva "Ah, ma ti hanno accettato qua?", capito? Come dire...guarda che qua ze tutti razzisti, quindi...com'è possibile che tu sia in questa scuola, capito come? E quindi, questo dico io delle persone, cioè, uno se vede qualcosa...cioè, capacità o quel

minimo dove dici “Cazzo, ce la puoi fare!”, alla fine, cioè, a lei nessuno gliel'ha fatto fare, no? Di venire dietro a me, di...cioè, poteva benissimo farsi gli affari suoi e dire “Va beh, oh, affari tuoi tanto io i soldi li ho presi, perciò...”. Eh sì, lei devo dire che...io non sono ricco, non son nessuno, quindi anche il fatto di aver fatto una scuola privata, cioè, mi resterà un po' sempre in testa...nella mente, no?

R: Mm. Quanti anni avevi quando è successo questo?

I:Beh, l'anno scorso.

R: L'anno scorso quindi...

I: Sì, diciannove.

R: Qualcun altro...fuori dalla scuola?

I: Fuori dalla scuola... [lungo silenzio pensoso] Sempre di adulto?

R: Mm mm.

I: Non mi viene in mente nessuno in particolare [silenzio]

R: E se ti chiedo...ehm...pensando a qualcuno che non hai ancora incontrato, che potresti incontrare ma anche no, secondo te che caratteristiche dovrebbe avere un adulto per diventare importante per te, per colpirti, per darti qualcosa, per...come dovrebbe essere o anche come non dovrebbe essere?

I: Mm, bella domanda! Beh, allora secondo me, se uno è un adulto, proprio perché è adulto non dovrebbe, diciamo, cioè ovvio, finché sei piccolo ok ma, diciamo arrivati a una certa età, imporsi o dire “Siccome io sono l'adulto, tu ascolti me, fai quello che dico io, ho ragione io”, no? Bisognerebbe cercare...e anzi, proprio perché è adulto e ha più esperienza in tutte le cose, dovrebbe ascoltare prima di tutto perché un adulto che non ascolta è la cosa peggiore, secondo me. Cioè, un genitore che non ascolta, che non ti calcola le cose che...ed è presente magari, capito? Magari è ancora peggio, magari, se, non so, ti dà tutto quello che vuoi o non so, è presente fisicamente ma con la testa magari è altrove! [R annuisce] Magari tu parli, fai un discorso, poi magari due giorni dopo dici “Ah mamma, ti ricordi?” per esempio “Ah mamma, ti ricordi cos'ho detto ieri? Ho parlato di Pinco Pallino” e lei dice “ Ah ma cosa?”. Cioè, capito? Un po' sbadato, secondo me è la cosa peggiore! E quindi, ascoltare prima di tutto. Poi, appunto perché sei adulto, cercare di dare il miglior consiglio. E boh sì, non importi, non sgridare...anche se magari uno fa la più grande cazzata, cioè, la cagata del secolo, ok che magari sì, lo sgridi e gli fai capire che ha sbagliato ma senza botte o comunque senza esagerare, magari insultando, perché così non serve a niente! Cioè così, e io sta roba l'ho vissuta sulla mia pelle, un genitore o un adulto che fa così...magari con un ragazzino, no? Non so, magari uno sbaglia e si prende la sberla, uno sbaglia e viene insultato, gli dici “Sei un fallito, non farai mai niente nella vita!” e blablabla. Cioè, così, cioè, nel ragazzo, cresce

solo odio e desiderio, cioè, pensiero di ribellione, cioè uno dice “Cioè, se anche mio padre o i miei genitori dicono ste cose, io allora, cioè...”. E dopo uno cerca tutti gli *escamotages* per dire “Ah ecco, i miei genitori la pensano così quindi io faccio così” o magari uno prende botte, magari tutti i giorni, ma anche senza motivo, no? E io dico, ci son passato perché ci son passato, cioè, dopo uno diventa solo che ribelle perché...tipo anche l'altra volta ho dato un consiglio a un mio amico, sono andato a casa sua e, tipo, c'era suo fratello che piangeva e gli faccio “Come mai piangi?” e lui mi fa “Eh, perché gli ho fatto uno scherzo e, tipo, mi ha risposto male e di qua di là, e gli ho tirato due ceffoni”. Gli faccio “NAP!”, ma proprio mi ha fatto una pena allucinante, gli ho detto “NAP, anch'io facevo così con mio fratello piccolo e non è che...non serve proprio a niente” gli ho detto, “Tuo fratello, sì, piuttosto lo prendi, lo sbatti al muro, piuttosto mandalo a cagare, digli tutte le parolacce che vuoi ma non picchiare mai tuo fratello più piccolo! Non picchiarlo mai perché se no, crescendo, rimane...gli rimane proprio che dice “Mi devo ribellare” o comunque cresce male, cioè, cresce col...e dopo lui lo farà sua volta! Perché magari...e io sta roba l'ho vissuta e quindi posso dire che un adulto dovrebbe solo ascoltare, cercare di dare il consiglio migliore che può dare senza però...imporsi...o sai che si dice che l'adulto, siccome è adulto, ha sempre ragione, anche perché uno impara dall'altro, quindi...questo è.

R: “Uno impara dall'altro” cosa vuol dire per te?

I: Io che ho vent'anni e tu magari ne hai trenta, io ho fatto esperienze che magari, che ne so...anche il semplice fatto di venire da un'altra cultura, magari io posso insegnarti una cosa e tu giustamente un'altra avendo...

R: Sì, quindi entrambi hanno da imparare anche se uno è più giovane dell'altro [I rinforza R ripetendone le parole]

I: E questo...secondo me questo non è tantissimo, cioè, son due cose base. Ascolto, perché, parlando di questo, ho amici che hanno tutto quello che vogliono però, cioè, i loro genitori non ci sono, cioè, mi è capitato di andare a cena da miei amici dove c'è proprio l'indifferenza, cioè, uno parla con sua mamma o con suo papà e questi manco se li...cioè, non li ascoltano, e quindi la cosa peggiore è, cioè, certo è brutto se uno proprio non ti ascolta, non ti calcola ma se poi, cioè, è presente magari economicamente, ti dà tutto quello che vuoi, è una cosa più brutta ancora perché poi te cresci col pensiero che...cioè, cresci anche...non apprezzi il valore delle cose! Perché io ho amici che, cioè, magari escono e proprio non apprezzano le cose! Cioè, magari a me, quando vedo un barbone anche se dici “Zingaro” comunque mi dispiace un po', no? Invece ho sti amici che proprio “Tu, zingaro di merda, vai a lavorare!” che magari sì, certo, vai a lavorare, ok, ci sta magari, ma tu non sai cos'ha passato quella persona prima, quindi non...cioè, una persona non si giudica mai da...o magari quello, vedi questo ricco, pieno di soldi, ha tutto, però in realtà quando va a casa

si chiude, si mette a letto e pensa “Cazzo, io ho tutto ma di cose...come si dice? Cioè, non ho un cazzo di...di ritorno, come!”

R: Sì, se vai nel profondo...

I: Sì, tutta roba superficiale che, alla fine, la gente dice di no ma io che ne ho conosciuti è tanto brutto! Ci sono persone così, che hanno tutto al mondo ma poi magari la sera vanno a casa e scoppiano in lacrime perché magari dicono “Ok, ho tutto ma come amicizie ho tutte amicizie superficiali”. Io sono tuo amico solo perché tu hai soldi, tu mi usi solo perché io ho soldi, ma alla fine non me ne frega un cazzo di te, se vai sotto un treno magari neanche vengo al tuo funerale per dire. Dirò “Cazzo, poveretto, era pieno di soldi” invece che dire “Cavolo, mi dispiace un sacco che sia morto perché era stra una brava persona”. [R annuisce] E ne conosco di gente così, che psicologicamente, poi, alla fine, sta male e basta. E quindi questo per me è un adulto: ascoltare e non imporsi. Perché alla fine, cioè, non serve a niente. Più che altro, poi, tutti abbiam ragione e tutti abbiamo torto, capito? Quindi non c'è mai l'assoluto. Questo.

R: Ok. Ti è venuto in mente qualcun altro nel frattempo?

I: No. Adesso magari se mi viene in mente te lo dico.

R: Va bene. Ti chiedo questa cosa: queste ultime caratteristiche tu mi hai spiegato le hai trovate in qualcuno?

I: Sì.

R: Che quindi sono quelli che mi hai...in NAP, fondamentalmente, che è quello che mi hai nominato.

I: In NAP.

R: Va bene. In qualcun altro?

I: Boh, cioè, nel senso, magari ho...cioè, alla fine secondo me, anche magari le amicizie, no? magari ho anche un migliore amico ma...io ho sto pensiero qua: al di fuori della mia famiglia e di NAP, e comunque dei miei fratelli eccetera, cioè, io posso avere la morosa, posso avere cento migliori amici che vedo tutti i giorni, a cui racconto tutto, però secondo me quelle son cose che, cioè, basta un attimo e tutto finisce. E, proprio in sti giorni una mia amica, cioè, la sua migliore amica da dieci...di dieci anni, che vuol dire che, cioè, si conoscono da quando avevano otto anni, capito? Hanno fatto tutto insieme, vacanze, i loro genitori si conoscono alla perfezione, siccome lei ha trovato il moroso, cioè, adesso è proprio una cosa allucinante, cioè se tu la conoscessi, cioè, se tu conoscessi tutti e due non avresti mai detto, cioè, è proprio allucinante! Quindi secondo me sì ok, amicizia e tutto quello che vuoi, io sono il primo amico, cioè, sono il primo che ascolta perché sono tanto uno che ascolta! Non giudico mai, certo, faccio una battutina, anch'io non sono perfetto, prendo per il culo la gente, certo, però sulle cose importanti sono uno straserio, ascolto e magari se

posso do anche un consiglio, e questo lo so, però, cioè, al di fuori della mia famiglia non c'è...secondo me tutto ha un inizio e una fine, capito? Ma proprio le cose o magari non so, cioè...le cose si spengono, dopo un po' tutto diventa un po' superficiale, un po' tutto...quindi io comunque le persone che avrò SEMPRE, e che non...nel bene e nel male, nella merda, nella povertà, nella ricchezza, sempre sempre sempre sono mio padre, mia mamma e i miei fratelli, e questo NAP. Quindi io ho loro...ho loro come...

R: Punti di riferimento.

I: Sì, ho loro. Cioè, posso avere un amico di trent'anni però...magari se mi trovo in una situazione davvero imbarazzante o che...capito? Magari te puoi anche aiutarmi ma meglio di no perché magari è tutta una...quindi...cioè, io la penso così poi magari sbaglio perché può darsi che fuori sia tutto rose e fiori però...io la penso così.

## ALLEGATO 4

### Esempio di intervista sistemata per l'analisi

R Ricercatore

I Intervistato

NP Riferimento al proprio nome e/o cognome

NAP Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona

NL Riferimento a luoghi

MAIUSCOLE termine enfaticizzato

... Pausa breve nella narrazione

[...] omissione di una parte dell'intervista

[testo] Note del ricercatore per favorire la comprensione

A Intervista ragazzi

B Intervista adulti

N° in cifra araba Numero progressivo dell'intervista

Analisi con Atlas.Ti dell'intervista A011, registrata il 26.05.2017 presso l'abitazione della ricercatrice, dalle ore 12.00 alle ore 14.00, presenti intervistato e intervistatrice.

R: Quali sono stati, sono o vorresti che fossero gli adulti importanti per la tua vita? A parte mamma e papà, tutti gli altri.

I: Allora, un adulto che è stato importante, e lo è tuttora per me, si chiama NAP ed è la persona dalla quale ho preso il nome. [...] Mio padre l'ha conosciuto quand'è arrivato in Italia, prima di arrivare a Padova, e si è stabilito a NL. Io son nato a NL, per l'appunto. Le circostanze non le so sinceramente, però lui l'ha aiutato a fare i documenti, a trovarci un appartamento, finché poi mio papà, quando si è sistemato abbastanza bene, ha fatto arrivare mia mamma, anche lei si è fatta i documenti e poi siamo venuti a Padova. E adesso abitiamo qua.[...] Questa persona ha aiutato mio padre quando è arrivato in Italia, l'ha aiutato a sistemarsi, a fare i documenti, a trovare lavoro, e appunto per questo mio padre ha deciso di darmi il suo nome. [...]

Per me è stato un secondo padre ma è anche un fratello per mio padre, anche perché io ho un nome italiano. Nella mia cultura non capita spesso, perciò se mio papà ha deciso di darmi il suo nome vuol dire che ha fatto veramente tanto per lui! [...] Nella mia cultura c'è una parola, *turandot*, che oltre ad essere la persona col tuo stesso nome, è la persona che, oltre ai tuoi genitori, ti è più vicina. Per dire, a mio fratello grande i miei genitori hanno dato il nome del padre di mio padre, di mio

nonno, e quando siamo giù nel mio paese si vede! È proprio che loro sono più legati rispetto a me e mio nonno. E io, fin da piccolissimo, mi sono legato a NAP. Per dire, c'è stato un periodo in cui i miei genitori sono tornati in NL a prendere dei documenti per mia mamma e son stati via un anno. In quel periodo, io ho vissuto a casa con NAP e i suoi genitori, ho vissuto lì per un anno. [...] Lui per me è proprio un secondo padre, abbiamo sempre avuto un rapporto di fiducia, fin da quando ero piccolo. Magari, se sbagliavo qualcosa, la sberla la prendevo da lui invece di prenderla da mio padre! Quindi è sempre stato un punto di riferimento. [...]

Questa persona è importante perché, ad esempio, quando magari ero in litigio con mio padre piuttosto che con mia madre o non sapevo con chi parlare, con chi sfogarmi, bastava che facessi una chiamata e lui c'era, e c'è tuttora! [...] In questo senso sta molto attento, anche perché adesso il rapporto con mio padre è più o meno tranquillo, però c'è stato un periodo in cui manco lo salutavo, entravo a casa e per me c'era solo mia mamma. Quindi sì, sa come comportarsi. Riusciva a farci riappacificare. [...] Lui ha anche dato un grosso aiuto economico alla mia famiglia, al tempo. [...] Lui mi ha pagato un anno di scuola privata perché io, alla fine, sono uno che comunque, nonostante tutto, un po' di voglia di fare, di studiare, di avere qualcosa ce l'ha! E lui mi ha sempre detto “Vedi, sta roba qua se me l'avesse chiesta un altro tuo fratello non l'avrei fatta!”. Quindi è una cosa proprio di attaccamento, per dire io magari lo chiamo un giorno sì e un giorno no, invece i miei fratelli lo vedono la volta che viene a casa, non lo sentono mai, non è che se hanno qualche problema o qualcosa lo chiamano. Non c'è lo stesso rapporto, come io non ce l'ho come mio fratello e mio nonno. Quando io vado in NL è ovvio che gli voglio un bene dell'anima però siamo un po' più distaccati. Poi col fatto che i miei genitori hanno fatto un anno giù, io ho vissuto da NAP per un anno. Ero piccolo, avevo un anno, però anche dopo, crescendo, facevamo delle feste in cui attaccavamo le due famiglie, e io mi ricordo come fosse ieri! Facevamo Natale, Pasqua, la Befana tutti quanti assieme. E anche crescendo, io ero privilegiato nella relazione con lui. Se non ci fosse lui, molte cose sarebbero diverse secondo me, soprattutto se mio padre non l'avesse conosciuto.

[...] E quando ho dei problemi, magari sono giù di morale – perché con mio padre, certamente è una persona importante per me ma non abbiamo mai avuto un bel rapporto, adesso è abbastanza tranquillo però in passato ci litigavo, non mi sono mai confidato con lui. NAP mi aiuta, mi ascolta, se ho bisogno di qualcosa me la dà, se può, la fa. [...] Lui ha più o meno sessantun anni, penso, e NAP, per me, è una persona molto importante a livello confidenziale, come un secondo padre, diciamo! [...] Quando può, viene a pranzo o a cena [...] e ci vediamo quando ho bisogno. Al telefono lo sento un giorno sì e uno no, per chiedere come sta, però ci vediamo magari quando ho un problema – io sono un po' casinaro – o sono giù di morale e non so con chi parlare, perché io faccio tanto il figo ma alla fine non è così. Lui mi dà una mano, mi dà dei consigli, se ho bisogno di

qualcosa c'è, insomma. [...] Quando ci parlo, lui mi chiede sempre “Le cose che mi dici, se vuoi, rimangono tra noi altrimenti, se vuoi, posso parlarne con i tuoi genitori”. Come dire, non si schiera dalla parte di nessuno. Magari uno dice, siccome uno litiga e mio padre è mio padre, ha ragione lui per forza! Invece no, lui sente la versione di tutti e due, rimane imparziale, dice la sua, dà il consiglio e cerca di far rientrare le cose. [...] Quindi non è un amico che dici “Viene ogni tanto a cena” e c’hai quel rapporto un po' superficiale, perché è amico dei tuoi genitori ma a te non interessa più di tanto. [...] E penso che, se non ci fosse stato lui, in certi momenti non avrei veramente saputo cosa fare.

Per esempio, il rapporto con mio papà: adesso ci parliamo, ci si saluta, parlo anche più volentieri con lui delle mie cose, magari se devo fare un lavoretto, qualcosa, la scuola, invece prima per me proprio non esisteva, perché si comportava male. E quindi, se non ci fosse stato lui, magari non sarei qua a dire ste cose. Anche mia mamma, quando magari c'è qualche problema in famiglia e non riesce a dialogare con mio padre, la prima persona cui si rivolge è lui. Cioè, non chiama sua mamma o un'amica, la prima persona che chiama è lui! Proprio per il solo fatto che tu ci parli e lui sa sempre cosa dire. Poi mio padre, quando è arrivato qua, non aveva niente, è partito con i pochi soldi che aveva, col titolo di studio in mano però quando è arrivato qua non aveva niente! Neanche mia mamma, a volte, riesce a farlo ragionare, però se NAP lo chiama e gli dice “Guarda che qua stai sbagliando” oppure “Fai questo piuttosto che questo”, lui lo ascolta. Ovvio, parliamo anche noi in famiglia, però lui ha un'influenza particolare. [...]

Anche perché non è da tutti trovare una persona che conosci magari per caso e che ti apre le porte, ti dà disponibilità, ti aiuta anche economicamente – perché ci ha aiutato anche economicamente – quindi è stata proprio una fortuna, per tutti. [...] Persone così non si trovano, proprio buone di cuore. Se ne trovano poche in giro. Poi di questi tempi, col razzismo, anche se sei la persona più brava del mondo sono tutti un po' col pregiudizio, secondo me. Ad esempio, vai in giro, chiedi una sigaretta, magari uno ce l'ha però siccome sei straniero non te la dà, invece se arriva il bianchetto gliela dà. Quindi mio padre se l'è cavata bene. Nonostante il rapporto che ho con lui, non posso assolutamente lamentarmi perché si è spaccato il culo, mi ha dato tutto, durante l'infanzia ho fatto tutte le scuole che andavano fatte, ho avuto tutte le opportunità dei ragazzi normali, e mi ritengo fortunato perché, per le radici che hanno i miei, sono pochi i ragazzi che hanno la fortuna di far tutte le scuole e di avere comunque tutto. [...] Io ho sto pensiero qua: al di fuori della mia famiglia e di NAP, io posso avere la morosa, posso avere cento migliori amici che vedo tutti i giorni, a cui racconto tutto, però quelle son cose che basta un attimo e finiscono. [...] Al di fuori della mia famiglia, secondo me, tutto ha un inizio e una fine. Le cose si spengono, dopo un po' tutto diventa superficiale, quindi le persone che avrò sempre, nel bene e nel male, nella merda, nella povertà e

nella ricchezza, sempre sempre sempre sono mio padre, mia mamma e i miei fratelli, e NAP. Io ho loro come punti di riferimento. Posso anche avere un amico di trent'anni, però se mi trovo in una situazione davvero imbarazzante non vado da lui. Può darsi che fuori sia tutto rose e fiori, però io la penso così.

Potrei parlare anche della preside della mia scuola. Nell'ultimo anno che ho fatto al NL [secondaria II], devo dire che lei mi ha instradato. Quando ho iniziato la scuola, non ero neanche io convinto, poi però dovevo farlo altrimenti sarei rimasto veramente a piedi. E questa preside, contrariamente al fatto che secondo me è un po' razzista, mi ha sempre seguito. Per dire, io avevo superato il limite di assenze ma lei, nonostante tutto, ha sempre cercato di non dire "Questo non fa, non viene a scuola, problemi suoi". Non ha detto "Questo è un caso perso". Perché una persona, anche se è un cialtrone o la persona più merdosa del mondo, se ha qualche qualità lo vedi, diciamo. E lei, infatti, mi ha sempre detto "NP, guarda, devi venire a scuola perché serve a te", che è una cosa che ti direbbe qualsiasi preside, però lei in modo mirato. Mi chiamava anche due o tre giorni di fila, a volte solo per fare una chiacchierata; magari io perdevo un'ora di lezione che mi serviva, perché già con le assenze ero messo male, ma lei mi diceva "No guarda, ci teniamo che ti vada bene". Anche perché poi io sono una persona normale, non è che navigo nell'oro. Me l'ha pagato mio zio l'anno, perché per me appunto NAP è mio zio. Questa preside mi ha detto "Oltre ai soldi, fallo per i tuoi", ed è una cosa che un'altra preside non avrebbe fatto. Cioè, nessuno ha l'obbligo di entrare a fondo nei tuoi problemi, anzi le persone normalmente se ne sbattono un po' il cazzo, addirittura se tu hai un problema uno anche ci gode. Invece lei ha detto "Fallo per te, fallo per i tuoi!", anche perché ha conosciuto mia mamma, "Poveretti, i tuoi lavorano" e mi ha spronato. E alla fine, nonostante le assenze e tutto quanto, ho fatto due anni in uno e son riuscito a passare. Io dicevo "Ho superato le assenze, che cazzo ci vado a fare a scuola?". Invece lei mi chiamava a casa, una volta mi ricordo che mia mamma arriva, mi sveglia e mi fa "Guarda che c'è la preside al telefono, vuole parlarti". Io non sapevo neanche come rispondere e lei "Cazzo NP, vieni a scuola!!! Alzati, alza il culo dal letto!", testuali parole. Mi ha detto "Vieni qua, ti aspetto entro mezz'ora!".

Che alla fine sono cazzi tuoi, tanto i soldi loro li ricevono lo stesso, e invece lei mi ha sempre spronato, pur essendo razzista. E questo lo so per certo, perché in quella scuola è tutta una mafia, tutta una roba in famiglia, sono tutti ragazzetti viziati, pieni di soldi, quelli che se passi non ti degnano di uno sguardo. Alcuni li conoscevo già e, anche parlando con loro, mi fanno "Ah, ma ti hanno accettato qua?" perché di nero c'ero solo io in quella scuola, quindi era per dire "Guarda che qua sono tutti razzisti, com'è possibile che tu sia in questa scuola?". Per questo dico che, se uno vede qualcosa, capacità o quel minimo, dici "Cazzo, ce la puoi fare!". Alla fine, alla preside nessuno l'ha fatto fare, di venire dietro a me, poteva benissimo farsi gli affari suoi e dire "Va beh,

affari tuoi, tanto io i soldi li ho presi”. Poi io non sono ricco, non sono nessuno, quindi anche il fatto di aver fatto una scuola privata mi resterà un po' sempre in testa.

R: E che caratteristiche dovrebbe avere un adulto per diventare importante per te, per colpirti, per darti qualcosa?

I: Bella domanda! Allora, secondo me, un adulto, proprio perché è adulto, non dovrebbe imporsi o dire “Siccome io sono l’adulto, tu ascolti me, fai quello che dico io, ho ragione io”. Proprio perché è adulto e ha più esperienza in tutte le cose, dovrebbe prima di tutto ascoltare, perché un adulto che non ascolta è la cosa peggiore, secondo me. [...] Poi, appunto perché è adulto, cercare di dare il consiglio migliore. E non sgridare, anche se magari uno fa la cagata del secolo gli fai capire che ha sbagliato ma senza esagerare, magari insultando, perché così non serve a niente! E io sta roba l’ho vissuta sulla mia pelle: se un ragazzo sbaglia e si prende la sberla, sbaglia e viene insultato “Sei un fallito, non farai mai niente nella vita!”, in lui cresce solo odio e desiderio di ribellione. [...] Io sta roba l’ho vissuta e posso dire che un adulto dovrebbe solo ascoltare, cercare di dare il consiglio migliore che può dare senza imporsi, anche perché ognuno impara dall’altro. Nel senso, anche se io ho vent’anni e tu ne hai trenta, io posso aver fatto esperienze che tu non hai fatto. Anche il semplice fatto di venire da un’altra cultura, magari io posso insegnarti una cosa e tu un’altra. [...] Quindi questo per me è un adulto: ascoltare e non imporsi. Perché alla fine non serve a niente. Più che altro, tutti abbiamo ragione e tutti abbiamo torto, non c’è mai l’assoluto.

# ALLEGATO 5

## Esempio di intervista analizzata con Atlas.ti

R Ricercatore

I Intervistato

NP Riferimento al proprio nome e/o cognome

NAP Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona

NL Riferimento a luoghi

MAIUSCOLE termine enfaticizzato

... Pausa breve nella narrazione

[...] omissione di una parte dell'intervista

[testo] Note del ricercatore per favorire la comprensione

A Intervista ragazzi

B Intervista adulti

N° in cifra araba Numero progressivo dell'intervista

Analisi con Atlas.Ti dell'intervista A011, registrata il 26.05.2017 presso l'abitazione della ricercatrice, dalle ore 12.00 alle ore 14.00, presenti intervistato e intervistatrice.

R: Quali sono stati, sono o vorresti che fossero gli adulti importanti per la tua vita? A parte mamma e papà, tutti gli altri.

I: Allora, un adulto che è stato importante, e lo è tuttora per me, si chiama NAP ed è la persona dalla quale ho preso il nome. [...] Mio padre l'ha conosciuto quand'è arrivato in Italia, prima di arrivare a Padova, e si è stabilito a NL. Io son nato a NL, per l'appunto. Le circostanze non le so sinceramente, però lui l'ha aiutato a fare i documenti, a trovarci un appartamento, finché poi mio papà, quando si è sistemato abbastanza bene, ha fatto arrivare mia mamma, anche lei si è fatta i documenti e poi siamo venuti a Padova. E adesso abitiamo qua.[...] Questa persona ha aiutato mio padre quando è arrivato in Italia, l'ha aiutato a sistemarsi, a fare i documenti, a trovare lavoro, e appunto per questo mio padre ha deciso di darmi il suo nome. [...] Per me è stato un secondo padre ma è anche un fratello per mio padre, anche perché io ho un nome italiano. Nella mia cultura non capita spesso, perciò se mio papà ha deciso di darmi il suo nome vuol dire che ha fatto veramente tanto per lui [...] Nella mia cultura c'è una parola, turando, che oltre ad essere la persona col tuo stesso nome, è la persona che, oltre ai tuoi genitori, ti è più vicina. Per dire, a mio fratello grande i miei genitori hanno dato il nome del padre di mio padre, di mio nonno, e quando siamo giù nel mio paese si vede! È proprio che loro sono più legati rispetto a me e mio nonno. E io, fin da piccolissimo, mi sono legato a NAP. Per dire, c'è stato un periodo in cui i miei genitori sono tornati in NL a prendere dei documenti per mia mamma e son stati via un anno. In quel periodo, io ho vissuto a casa con NAP e i suoi genitori, ho vissuto lì per un anno. [...] Lui per me è proprio un secondo padre, abbiamo sempre avuto un rapporto di fiducia, fin da quando ero piccolo. Magari, se sbagliavo qualcosa, la sberla la prendevo da lui invece di prenderla da mio padre! Quindi è sempre stato un punto di riferimento. [...] Questa persona è importante perché, ad esempio, quando magari ero in litigio con mio padre piuttosto che con mia madre o non sapevo con chi parlare, con chi sfogarmi, bastava che facessi una chiamata e lui c'era, e c'è tuttora! [...] In questo senso sta molto attento, anche perché adesso il rapporto con mio padre è più o meno tranquillo, però c'è stato un periodo in cui manco lo salutavo, entravo a casa e per me c'era solo mia mamma Quindi sì, sa come comportarsi. Riusciva a farci riappacificare. [...] Lui ha anche dato un grosso aiuto economico alla mia famiglia, al tempo. [...] Lui mi ha pagato un anno di scuola privata perché io, alla fine, sono uno che comunque, nonostante tutto, un po' di voglia di fare, di studiare, di avere qualcosa ce l'ha! E lui mi ha sempre detto "Vedi, sta roba qua se me l'avessi chiesta un altro tuo fratello non l'avrei fatta!". Quindi è una cosa proprio di attaccamento, per dire io magari lo chiamo un giorno sì e un giorno no, invece i miei fratelli lo vedono la volta che viene a casa, non lo sentono mai, non è che se hanno qualche problema o qualcosa lo chiamano. Non c'è lo stesso rapporto, come io non ce l'ho come mio fratello e mio nonno. Quando io vado in NL è ovvio che gli voglio un bene dell'anima però siamo un po' più distaccati. Poi col fatto che i miei genitori hanno fatto un anno giù, io ho

- CHI è l'adulto: AMICO DI FAMIGLIA
- CHI è l'adulto: GENERE: MASCHIO
- QUANDO si svolge la relazione: PASSATO
- RELAZIONE FAMIGLIA-AMICO DI FAMIGLIA: SOSTEGNO PRATICO
- RELAZIONE FAMIGLIA-AMICO DI FAMIGLIA: GRATITUDINE
- FUNZIONE della relazione: RUOLO attribuito: GENITORE
- DOVE si svolge la relazione: CASA dell'adulto
- FUNZIONE della relazione: CURA GENITORIALE
- DURATA della relazione: DA SEMPRE
- FUNZIONE della relazione: COMPENSATIVA della genitorialità
- FUNZIONE della relazione: FIDUCIA
- FUNZIONE della relazione: NORMATIVA
- COME diventa significativo: PUNIZIONI CORPORALI
- DOVE si svolge la relazione: CASA dell'adolescente
- COME diventa significativo: PRESENTE NEL BISOGNO
- COME diventa significativo: SAGGIO
- COME diventa significativo: APERTO AL DIALOGO
- FUNZIONE della relazione: DIALOGO
- FUNZIONE della relazione: OPPORTUNITÀ FORMATIVE
- FUNZIONE della relazione: SOSTEGNO ECONOMICO
- RELAZIONE FAMIGLIA-AMICO DI FAMIGLIA: SOSTEGNO ECONOMICO
- COME diventa significativo: CONSIDERA IMPORTANTE l'adolescente
- FUNZIONE della relazione: CONSIDERAZIONE

vissuto da NAP per un anno. Ero piccolo, avevo un anno, però anche dopo, crescendo, facevamo delle feste in cui attaccavamo le due famiglie, e io mi ricordo come fosse ieri! Facevamo Natale, Pasqua, la Befana tutti quanti assieme. E anche crescendo, io ero privilegiato nella relazione con lui. Se non ci fosse lui, molte cose sarebbero diverse secondo me, soprattutto se mio padre non l'avesse conosciuto. [...] E quando ho dei problemi, magari sono giù di morale - perché con mio padre, certamente è una persona importante per me ma non abbiamo mai avuto un bel rapporto, adesso è abbastanza tranquillo però in passato ci litigavo, non mi sono mai confidato con lui - NAP mi aiuta, mi ascolta, se ho bisogno di qualcosa me la dà, se può, la fa. [...] Lui ha più o meno sessant'anni, penso, e NAP, per me, è una persona molto importante a livello confidenziale, come un secondo padre, diciamo! [...] Quando può, viene a pranzo o a cena [...] e ci vediamo quando ho bisogno. Al telefono lo sento un giorno sì e uno no, per chiedere come sta, però ci vediamo magari quando ho un problema - io sono un po' casinaro - o sono giù di morale e non so con chi parlare, perché io faccio tanto il figo ma alla fine non è così. Lui mi dà una mano, mi dà dei consigli, se ho bisogno di qualcosa c'è, insomma. [...] Quando ci parlo, lui mi chiede sempre "Le cose che mi dici, se vuoi, rimangono tra noi altrimenti, se vuoi, posso parlarne con i tuoi genitori". Come dire, non si schiera dalla parte di nessuno. Magari uno dice, siccome uno litiga e mio padre è mio padre, ha ragione lui per forza! Invece no, lui sente la versione di tutti e due, rimane imparziale, dice la sua, dà il consiglio e cerca di far rientrare le cose. [...] Quindi non è un amico che dici "Viene ogni tanto a cena" e c'hai quel rapporto un po' superficiale, perché è amico dei tuoi genitori ma a te non interessa più di tanto. [...] E penso che, se non ci fosse stato lui, in certi momenti non avrei veramente saputo cosa fare. Per esempio, il rapporto con mio papà: adesso ci parliamo, ci si saluta, parlo anche più volentieri con lui delle mie cose, magari se devo fare un lavoretto, qualcosa, la scuola, invece prima per me proprio non esisteva, perché si comportava male. E quindi, se non ci fosse stato lui, magari non sarei qua a dire ste cose. Anche mia mamma, quando magari c'è qualche problema in famiglia e non riesce a dialogare con mio padre, la prima persona cui si rivolge è lui. Cioè, non chiama sua mamma o un'amica, la prima persona che chiama è lui. Proprio per il solo fatto che tu ci parli e lui sa sempre cosa dire. Poi mio padre, quando è arrivato qua, non aveva niente, è partito con i pochi soldi che aveva, col titolo di studio in mano però quando è arrivato qua non aveva niente! Neanche mia mamma, a volte, riesce a farlo ragionare, però se NAP lo chiama e gli dice "Guarda che qua stai sbagliando" oppure "Fai questo piuttosto che questo", lui lo ascolta. Ovvio, parliamo anche noi in famiglia, però lui ha un'influenza particolare. [...] Anche perché non è da tutti trovare una persona che conosci magari per caso e che ti apre le porte, ti dà disponibilità, ti aiuta anche economicamente - perché ci ha aiutato anche economicamente - quindi è stata proprio una fortuna, per tutti. [...] Persone così non si trovano, proprio buone di cuore. Se ne trovano poche in giro. Poi di questi tempi, col razzismo, anche se sei la persona più brava del mondo sono tutti un po' col pregiudizio, secondo me. Ad esempio, vai in giro, chiedi una sigaretta, magari uno ce l'ha però siccome sei straniero non te la dà, invece se arriva il bianchetto gliela dà. Quindi mio padre se l'è cavata bene. Nonostante il rapporto che ho con lui, non posso assolutamente lamentarmi perché si è spaccato il culo, mi ha dato tutto, durante l'infanzia ha fatto tutte le scuole e andavano fatte, ho avuto tutte le opportunità dei ragazzi normali, e mi ritengo fortunato perché, per le radici che hanno i miei, sono pochi i ragazzi che hanno la fortuna di far tutte le scuole e di avere comunque tutto. [...] Io ho sto pensiero qua: al di fuori della mia famiglia e di NAP, io posso avere la morosa, posso avere cento migliori amici che vedo tutti i giorni, a cui racconto tutto, però quelle son cose che basta un attimo e finiscono. [...] Al di fuori della mia famiglia, secondo me, tutto ha un inizio e una fine. Le cose si spengono, dopo un po' tutto diventa superficiale, quindi le persone che avrò sempre, nel bene e nel male, nella merda, nella povertà e nella ricchezza, sempre sempre sono mio padre, mia mamma e i miei fratelli, e NAP. Io ho loro come punti di riferimento. Posso anche avere un amico di trent'anni, però se mi trovo in una situazione davvero imbarazzante non vado da lui. Può darsi che fuori sia tutto rose e fiori, però io la penso così.

Potrei parlare anche della preside della mia scuola. Nell'ultimo anno che ho fatto al NL (secondaria II), devo dire che lei mi ha instradato. Quando ho iniziato la scuola, non ero neanche io convinto, poi però dovevo farlo altrimenti sarei rimasto veramente a piedi. E questa preside, contrariamente al fatto che secondo me è un po' razzista, mi ha sempre seguito. Per dire, io avevo superato il limite di assenze ma lei, nonostante tutto, ha sempre cercato di non dire "Questo non fa, non viene a scuola, problemi suoi". Non ha detto "Questo è un caso perso". Perché una persona, anche se è un cialtrone o la persona più merdosa del mondo, se ha qualche qualità lo vedi, diciamo. E lei, infatti, mi ha sempre detto "NP, guarda, devi venire a scuola perché serve a te", che è una cosa che ti direbbe qualsiasi preside, però lei in modo mirato. Mi chiamava anche due o tre giorni di fila, a volte solo per fare una chiacchierata; magari io perdevvo un'ora di lezione che mi serviva, perché già con le assenze ero un po' in ritardo, ma lei diceva "No guarda, ci teniamo che ti vada bene". Anche perché poi io sono una persona normale, non è che navigo nell'oro. Me l'ha pagato mio zio l'anno, perché per me appunto E. è mio zio. Questa preside mi ha detto "Oltre ai soldi, fallo per i tuoi", ed è una cosa che un'altra preside non avrebbe fatto. Cioè, nessuno ha l'obbligo di entrare a fondo nei tuoi problemi, anzi

le persone normalmente se ne sbattono un po' il cazzo, addirittura se tu hai un problema uno anche ci gode. Invece lei ha detto "Fallo per te, fallo per i tuoi", anche perché ha conosciuto mia mamma, "Poveretti, i tuoi lavorano" e mi ha spronato. E alla fine, nonostante le assenze e tutto quanto, ho fatto due anni in uno e son riuscito a passare. Io dicevo "Ho superato le assenze, che cazzo ci vado a fare a scuola?". Invece lei mi chiamava a casa, una volta mi ricordo che mia mamma arriva, mi sveglia e mi fa "Guarda che c'è la preside al telefono, vuole parlarti". Io non sapevo neanche come rispondere e lei "Cazzo NP, vieni a scuola!!! Alzati, alza il culo dal letto!", testuali parole. Mi ha detto "Vieni qua, ti aspetto entro mezz'ora!". Che alla fine sono cazzi tuoi, tanto i soldi loro li ricevono lo stesso, e invece lei mi ha sempre spronato, pur essendo razzista. E questo lo so per certo, perché in quella scuola è tutta una mafia, tutta una roba in famiglia, sono tutti ragazzetti viziati, pieni di soldi, quelli che se passi non ti degnano di uno sguardo. Alcuni li conoscevo già e, anche parlando con loro, mi fanno "Ah, ma ti hanno accettato qua?" perché di nero c'ero solo io in quella scuola, quindi era per dire "Guarda che qua sono tutti razzisti, com'è possibile che tu sia in questa scuola?". Per questo dico che, se uno vede qualcosa, capocata o quel minimo, dici "Cazzo, ce la puoi fare!". Alla fine, alla preside nessuno l'ha fatto fare, di venire dietro a me, poteva benissimo farsi gli affari suoi e dire "Va beh, affari tuoi, tanto io i soldi li ho presi". Poi io non sono ricco, non sono nessuno, quindi anche il fatto di aver fatto una scuola privata mi resterà un po' sempre in testa.

R: E che caratteristiche dovrebbe avere un adulto per diventare importante per te, per colpirti, per darti qualcosa?  
 I: Bella domanda! Allora, secondo me, un adulto, proprio perché è adulto, non dovrebbe imporsi o dire "Siccome io sono l'adulto, tu ascolti me, fai quello che dico io, ho ragione io". Proprio perché è adulto e ha più esperienza in tutte le cose, dovrebbe prima di tutto ascoltare, perché un adulto che non ascolta è la cosa peggiore, secondo me. [...] Poi, appunto perché è adulto, cercare di dare il consiglio migliore. E non sgridare, anche se magari uno fa la cagata del secolo gli fai capire che ha sbagliato ma senza esagerare, magari insultando, perché così non serve a niente! E lo sta roba l'ho vissuta sulla mia pelle: se un ragazzo sbaglia e si prende la sberla, sbaglia e viene insultato "Sei un fallito, non farai mai niente nella vita!", in lui cresce solo odio e desiderio di ribellione. [...] Io sta roba l'ho vissuta e posso dire che un adulto dovrebbe solo ascoltare, cercare di dare il consiglio migliore che può dare senza imporsi, anche perché ognuno impara dall'altro. Nel senso, anche se io ho vent'anni e tu ne hai trenta, io posso aver fatto esperienze che tu non hai fatto. Anche il semplice fatto di venire da un'altra cultura, magari io posso insegnarti una cosa e tu un'altra. [...] Quindi questo per me è un adulto: ascoltare e non imporsi. Perché alla fine non serve a niente. Più che altro, tutti abbiamo ragione e tutti abbiamo torto, non c'è mai l'assoluto.



## **ALLEGATO 6**

### **Pagina dal diario del ricercatore**

Diario relativo all'intervista A02, registrata il 23.01.2016 presso l'Università di Padova (Scienze dell'educazione, via Beato Pellegrino 28) dalle ore 16.00 alle ore 18.00, presenti intervistato e intervistatore

Fin dalla presentazione della ricerca al Centro, NP si è mostrata entusiasta ed elettrizzata all'idea di poter essere intervistata. Il giorno prefissato, ci vediamo all'Università dopo che NP ha terminato la scuola.

All'inizio dell'intervista mi chiede di poter vedere le domande per prepararsi e di sapere con precisione a cosa servirà l'intervista. Dopo averle spiegato tutto, mi chiede "Ma ti pagano per l'intervista?". Appena preparo il registratore, NP dice di essere un po' agitata e mi chiede più volte di aspettare a far partire il registratore, come se si stesse tuffando da un trampolino altissimo e non trovasse il coraggio di farlo. Ribadisco ancora una volta che la registrazione non uscirà da quel luogo e sembra tranquillizzarsi.

Una volta iniziato, parla nervosamente tenendosi molto vicina al registratore, cerca la mia approvazione nel timore di dire qualcosa di sbagliato, guarda alternativamente me e il registratore. La tensione diminuisce gradualmente. NP sembra bisognosa di raccontarsi, e spesso va fuori tema. Ad ogni modo, risponde in modo collaborativo ad ogni mia domanda. A metà intervista, mi chiede di bere, dichiarando che non è tanto per quanto ha parlato ma "per l'agitazione". Evidentemente è preoccupata di esprimersi nel modo corretto, tant'è che a un certo punto mi chiede se sta andando "fuori dal programma".

Una volta concluso, si mostra interessata a capire cosa farò con la sua intervista e si preoccupa per il tempo che impiegherò a trascriverla, dato che è stata piuttosto lunga. La prima cosa che mi chiede finita l'intervista è "Quanto abbiamo fatto?": vuole sapere quanto hanno parlato gli altri intervistati ed entra in competizione con loro; sembra preoccupata di avermi fornito un prodotto valido. Quando le chiedo un ritorno sull'esperienza mi dice che è stato bello e chiede cosa ne penso io di quello che ha detto, assicurandosi di aver detto cose utili alla ricerca.

Complessivamente, sono soddisfatta per l'originalità dei contenuti emersi e per l'entusiasmo mostrato dall'intervistata.

## Bibliografia

- Aceti E. (2010), *Aspetti psicologici dell'adolescenza*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*, Roma, Città Nuova, pp. 21-52.
- Agostinetto L. (2008), *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Venezia, Marsilio.
- Agostinetto L. (2012), *Disagio e devianza: giovani o stranieri?*, in G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 95-114.
- Albiero P., Matricardi G. (2006), *Che cos'è l'empatia*, Roma, Carocci.
- Albiero P. et alii (2012), *Le competenze interculturali negli adolescenti*, in P. Albiero, *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*, Roma, Carocci, pp. 245-280.
- Alheit P., Bergamini S. (1996), *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano, Guerini.
- Ambrosini M. (2004), *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-53.
- Ambrosini M. (2005), *Quando i minori sono 'altri'. L'educazione extrascolastica come agenzia di integrazione dei minori figli di immigrati*, in A. De Bernardis (a cura di), *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 97-122.
- Ambrosini M. (2006), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 85-104.
- Ambrosini M. (2010), *L'immigrazione al futuro: giovani di origine immigrata in cerca di identità*, in M. Ambrosini, *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Milano, Il Saggiatore, pp. 204-236.
- Ambrosini M., Caneva E. (2009), *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*, "Sociologia e politiche sociali", 2, pp. 25-46.
- Arcidiacono C. (2009), *Riflessività, processualità, situatività: parole chiave della ricerca-azione*, "Ricerche di psicologia", 3/4, pp. 113-126.
- Arcidiacono C. (2012a), *Introduzione. Benessere e felicità: visioni e strategie per affrontare la crisi globale*, in C. Arcidiacono (a cura di), *Benessere e Felicità. Uscire dalla crisi globale*, Napoli, Diogene Editore, pp. 11-28.

- Arcidiacono C. (2012b), *L'intervista focalizzata come strumento per superare chiusure e fraintendimenti nelle dinamiche interculturali*, in D. Giovannini, L. Vezzali (a cura di), *Immigrazione, processi interculturali e cittadinanza attiva*, San Felice a Canello, Melagrana, pp. 373-384.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in <[https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf)> (ultima consultazione: 20.09.2018).
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa*, Milano, Cortina [Gorham,1998].
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2012), *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, "ECPS Journal", 6, pp. 97-106.
- Baldacci M. (2013), *Un'epistemologia della ricerca educativa*, in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, Utet, pp. 43-74.
- Barbagli M., Schmoll C. (2011), *Introduzione*, in M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino, pp. 7-25.
- Barbero Vignola G. et alii (2016), *Cos' è importante per essere felici. La parola ai ragazzi*, "Studi Zancan", 4, pp. 19-28.
- Beam M. R. et alii (2002), *The nature of adolescents' relationships with their "very important" non-parental adults*, "American Journal of Community Psychology", 30, pp. 305-325.
- Bellingreri A. (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Benson P. L. et alii (2007), *Positive youth development: theory, research and applications*, in W. Damon, R. M. Lerner, *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, New York, Wiley, pp. 894-941.
- Berry J. W. (1997), *Lead article. Immigration, Acculturation, and Adaptation*, "Applied Psychology", 1, pp. 5-68.
- Berry J. W. et alii (2006), *Immigrant Youth. Acculturation, Identity, and Adaptation*, "Applied Psychology", 3, pp. 303-332.
- Berry J., Sam D. L. (2011), *Acculturazione e adattamento dei giovani immigrati*, in M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino, pp. 53-74.
- Bertin G. M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996a), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Bertolini P. (1996b), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Torino, Il segnalibro.

- Bertolini P. (1999), *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, "Studium Educationis", 2, pp. 250-257.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Besozzi E. (a cura di) (2003), *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi E. et alii (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli.
- Bezze M., Canali C. (2013), *La povertà riduce la speranza di crescere oggi*, in F. Mazzucchelli (a cura di), *La preadolescenza: passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, Milano, Franco Angeli, pp. 47-62.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- Birman D., Morland L. (2014), *Immigrant and refugee youth*, in D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, Los Angeles, Sage, pp. 355-368.
- Boffo V. (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Milano, Apogeo.
- Bowers E. P. et alii (2003), *Role Models and Psychosocial Outcomes Among African American Adolescents*, "Journal of Adolescent Research", 1, pp. 36-67.
- Bowers E. P. et alii (2014), *Important Non-parental Adults and Positive Youth Development Across Mid- to Late-Adolescence: The Moderating Effect of Parenting Profiles*, "Journal of Youth and Adolescence", 6, pp. 897-918.
- Bramanti D. (2011), *Luoghi per promuovere intercultura*, in D. Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano, pp. 36-46.
- Brambilla M. et alii (2010), *Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell'immigrazione: il ruolo dei nonni*, "Rivista di Studi Familiari", 2, pp. 82-95.
- Bronfenbrenner U. (2007), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino [Cambridge, 1979].
- Bruner J. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, "Critical Inquiry", 1, pp. 1-21.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo [Heidelberg, 1984].
- Cambi F. (2001), *Intercultura. I fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Canali C., Vecchiato T. (2013), *Crescere oggi: ricerca e politiche sociali per la crescita positiva*, in F. Mazzucchelli (a cura di), *La preadolescenza: passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, Milano, Franco Angeli, pp. 31-46.

- Caneva E. (2011a), *Adolescenza e migrazione: una ricerca sui processi di identificazione e le relazioni sociali dei giovani stranieri*, in M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino, pp. 197-231.
- Caneva E. (2011b), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, Franco Angeli.
- Cappello G. (2004a), *Introduzione. Lenti, specchi e rispecchiamenti dell'adulto mediatore*, in G. Cappello (a cura di), *L'adulto svelato. Gli adolescenti guardano gli adulti*, Milano, Franco Angeli, pp. 15-21.
- Cappello G. (2004b), *Conclusioni. Verso un adulto "capace"*, in G. Cappello (a cura di), *L'adulto svelato. Gli adolescenti guardano gli adulti*, Milano, Franco Angeli, pp. 123-132.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.
- Caroni V., Iori V. (1989), *Asimmetria nel rapporto educativo*, Roma, Armando.
- Casey-Cannon S. et alii (2006), *Nonparent adult social support and depressive symptoms among Mexican American and European American adolescents*, "Journal of Early Adolescence", 26, pp. 318-343.
- Chang E. S. et alii (2010), *Non-parental adults as social resources in the transition to adulthood*, "Journal of Research on Adolescence", 4, pp. 1065-1082.
- Chionna A. (1999), *Responsabilità*, "Studium Educationis", 2, pp. 276-281.
- Chiosso G. (2015), *In cerca di un 'rapporto vero'*, in S. Martino et alii, *I ragazzi del millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Bologna, Il Mulino, pp. 21-30.
- Cicognani E. (1999a), *Linee di ricerca sul benessere*, in B. Zani, E. Cicognani (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, pp. 17-51.
- Cicognani E. (1999b), *Metodi di analisi e di valutazione del benessere*, in B. Zani, E. Cicognani (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, pp. 53-88.
- Cicognani E. (2012a), *Comportamenti a rischio per la salute, benessere e processi psicosociali. Uno sguardo agli adolescenti immigrati*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, Franco Angeli, pp. 41-57.
- Cicognani E. (2012b), *I processi psicosociali nelle relazioni genitori-adolescenti*, in P. Albiero, *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*, Roma, Carocci, pp. 99-126.
- Cobb S. (1976), *Social support as a moderator of life stress*, "Psychosomatic Medicine", 5, pp. 300-314.
- Cohen L. et alii (2007), *Research methods in education*, London, Routledge.
- Colombo E. (2005), *Navigare tra le differenze*, in R. Bosisio, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli, pp. 83-121.

- Colombo M. (2009), *Maschile e femminile a scuola*, in E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci, pp. 141-157.
- Colombo E. (2010a), *Appartenenze complesse. Modelli di identificazione dei giovani figli di immigrati*, in L. Leonini, P. Rebughini (a cura di), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-56.
- Colombo E. (2010b), *Introduzione. Oltre l'assimilazione: una prospettiva generazionale*, in E. Colombo, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet, pp. XIII-XLVI.
- Colombo E. (2010c), *Partecipazione senza assimilazione. L'idea di appartenenza tra i giovani figli di immigrati in Italia*, in E. Colombo, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet, pp. 3-49.
- Commissione europea (2007), *Libro bianco sullo sport*, in <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&rid=11>> (ultima consultazione: 7.6.2018).
- Comune di Padova, SISTAN (2016), *Annuario statistico 2015*, in <<http://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Annuario%202015%20completo%20Finale.pdf>> (ultima consultazione: 7.3.2019).
- Contini M. G. (1999), *Possibilità, progettualità, impegno*, "Studium Educationis", 2, pp. 250-269.
- Contini M. G. (2000), *La comunicazione empatica: presupposti cognitivi e implicazioni etiche*, "Studium Educationis", 4, pp. 650-659.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, 1 ed., Bologna, Il Mulino.
- Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, 2 ed., Bologna, Il Mulino.
- Creswell J. W. (2013), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Los Angeles, Sage.
- D'Ignazi P. (2008), *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli.
- D'Ignazi P. (2013), *L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica*, in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, Utet, pp. 245-280.
- Dalla Zuanna G. et alii (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- Damon W. (2004), *What is positive youth development?*, "Annals of the American Academy of Political and Social Science", 1, pp. 13-24.
- Darling N. et alii (2003), *Relationships Outside the Family. Unrelated Adults*, in G. R. Adams, M. D. Berzonsky, *Blackwell Handbook of Adolescence*, Malden, Blackwell Publishing, pp. 349-370.

- De Gregorio E., Lattanzi P.F. (2011), *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*, Milano, Franco Angeli.
- Delle Fave A. (2007), *Introduzione. Le dimensioni soggettive del benessere e la psicologia positiva*, in A. Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere: il contributo della psicologia positiva*, Milano, Franco Angeli, pp. 9-18.
- Deluigi R. (2012), *Sogni e bisogni delle seconde generazioni* in F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 51-64.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Milano, Raffaello Cortina [Paris, 1997].
- Denscombe M. (2010), *The Good Research Guide for small-scale social research projects*, Maidenhead, McGraw-Hill.
- Donati P. (2014), *Le famiglie di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in Cifs (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione. Rapporto famiglia CISF 2014*, Trento, Erickson, pp. 21-58.
- DuBois D. L., Silverthorn N. (2005), *Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study*, "American Journal of Public Health", 95, pp. 518-524.
- Erickson L. D. et alii (2009), *Informal mentors and education. Complementary or compensatory resources*, "Sociology of Education", 4, pp. 344-367.
- Erickson L. D., Elder G. H. (2008), *Informal Mentors during Adolescence and Young Adulthood: A National Portrait*, in [https://www.researchgate.net/profile/Lance\\_Erickson/publication/228391435\\_Informal\\_Mentors\\_during\\_Adolescence\\_and\\_Young\\_Adulthood\\_A\\_National\\_Portrait/links/540f84850cf2d8daaad0a58f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lance_Erickson/publication/228391435_Informal_Mentors_during_Adolescence_and_Young_Adulthood_A_National_Portrait/links/540f84850cf2d8daaad0a58f.pdf) (ultima consultazione: 12.10.2017).
- Favaro G. (2002), *Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi*, in G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua: il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini, pp. 17-34.
- Favaro G. (2004a), *Dalla parte dei figli: il ricongiungimento familiare nell'esperienza dei minori*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli, pp. 183-209.
- Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2004b), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini.
- Favaro G. (2011), *In cerca di futuro: seconde generazioni e prove di integrazione*, "Studi Zancan", pp. 18-34.

- Flores D'Arcais G. (1993), *Contributi ad una pedagogia della persona*, Pisa, Giardini.
- Flores d'Arcais G. (a cura di) (1992), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline.
- Frabboni F. (1991), *Un'aula grande come la mia città*, in F. Frabboni e L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, pp. 34-46.
- Frabboni F. (1999), *Problematicità razionalità singolarità*, "Studium Educationis", 2, pp. 264-270.
- Frabboni F. (2005), *Prefazione. Felicità è vivere come persona totale*, in N. Noddings, *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, pp. 7-22 [Cambridge, 2005].
- Franta H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore: teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA [São Paulo, 1968].
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele [Río de Janeiro, 1992].
- Friese S. (2014), *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*, Thousand Oaks, CA-London, Sage.
- Fuligni A.J. (1997), *The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Role of Family Background, Attitudes, and Behavior*, "Child development", 2, pp. 351-363.
- Galeotti G., Tomisich M. (2011), *I luoghi 'generati': le voci dei protagonisti*, in D. Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Milano, Franco Angeli, pp. 135-151.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Galloni F. (2010), *Educare a scuola, ma non solo*, in F. Galloni, R. Ricucci, *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Milano, Unicopli, pp. 88-120.
- Garelli F. (2015), *Non c'è solo l'iPhone. Quando i ragazzi si connettono al territorio*, in S. Martino et alii, *I ragazzi del millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Bologna, Il Mulino, pp. 13-20.
- Gasperi E. (2012), *La comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, CLEUP.
- Geertz C. J. (1987), *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino [New York, 1973].
- Ghigi R. (a cura di) (2012), *Adolescenti e differenze di genere. Pratiche e atteggiamenti dei giovani in Emilia Romagna*, Roma, Carocci.
- Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Milano, Franco Angeli.
- Giliberti L., Queirolo Palmas L. (2014), *La condizione giovanile migrante fra riproduzione e resistenza*, "Mondi Migranti", 2, pp. 25-30.

- Giuliano L., La Rocca G. (2008), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, in <<http://www.ledonline.it/ledonline/giuliano/giuliano-analisi-automatica-dati-testuali.pdf>> (ultima consultazione: 25.5.2018).
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, Il Mulino.
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci.
- Granata A. (2012a), *Introduzione. La rivoluzione pluralista*, in A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp. 5-19.
- Granata A. (2012b), *Introduzione*, in A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp. 23-26.
- Granata A., Granata E. (2012), *Città in cui perdersi e ritrovarsi*, in A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp.75-88.
- Granata A. (2015), *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*, Roma, Carocci.
- Greenberg J. P. (2014), *Significance of After-School Programming for Immigrant Children during Middle Childhood: Opportunities for School Social Work*, "Social work", 59, pp. 243-251.
- Greenberger E. et alii (1998), *The role of "very important" nonparental adults in adolescent development*, "Journal of Youth & Adolescence", 3, pp. 321-343.
- Guerra L. (1991), *La città diseducativa*, in F. Frabboni e L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, pp. 10-20.
- Haddad E. et alii (2011), *The role of important non-parental adults (VIPs) in the lives of older adolescents: a comparison of three ethnic groups*, "Journal of Youth Adolescence", 3, pp. 310-319.
- Hamilton S. F., Hamilton M. A. (2004), *Contexts for mentoring: adolescent-adult relationships in workplaces and communities*, in R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, Hoboken, Wiley, pp. 395-428.
- Harris K. M. (1999), *The Health Status and Risk Behavior of Adolescents in Immigrant Families*, in D. J. Hernandez (Ed.), *Children of Immigrants. Health, Adjustment, and Public Assistance*, Washington, DC, National Academy Press, pp. 286-347.
- House J.S. et alii (1988), *Structures and processes of social support*, "Annual Review of Sociology", 14, pp. 293-318.

- Hurd N. M. *et alii* (2013), *Involved-vigilant parenting and Socio-Emotional Well-being Among Black Youth: The moderating influence of natural mentoring relationships*, “Journal of Youth and Adolescence”, 42, pp. 1583-1595.
- Husén T., Postlethwaite T. N. (1989), *The international encyclopedia of education: research and studies. Supplementary volumes*, Oxford, Pergamon.
- Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*, Milano, Bruno Mondadori.
- Ingoglia S. *et alii* (2012), *Genitori-adolescenti: autonomia e connessione*, in P. Albiero, *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*, Roma, Carocci, pp. 61-97.
- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione: fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Iori V. (2010), *La famiglia tra chiusura e apertura al territorio*, in L. Pati (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Cantalupa, Effatà, pp. 9-21.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori.
- Kanizsa S. (2000), *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, pp. 36-81.
- Karcher M. J., Hansen K. (2014), *Mentoring activities and interactions*, in D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, Los Angeles, Sage, pp. 63-82.
- Kaufmann J.-C. (2009), *L'intervista*, Bologna, Il Mulino.
- Kegler M. C. (2005), *Positive youth development linked with prevention in a Vietnamese American community: Successes, challenges, and lessons learned*, “Journal of adolescent health”, 3, pp. 69-79.
- Keller T. E., Blakesee J. E. (2014), *Social networks and mentoring*, in D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, Los Angeles, Sage, pp. 129-142.
- Klaw E. L. *et alii* (2003), *Natural Mentors in the Lives of African American Adolescent Mothers: Tracking Relationships Over Time*, “Journal of Youth and Adolescence”, 3, pp. 223-232.
- Kogan S. M. *et alii* (2011), *Natural mentor processes deter externalizing problems among rural African American emerging adults: A prospective analysis*, “American Journal of Community Psychology”, 48, pp. 272-283.
- Laeng M. (2003), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2012), *Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano*, “Mondi migranti”, 2, pp. 105-121.

- Lamborn S. D., Nguyen D. T. (2004), *African American adolescents' perceptions of family interactions: Kinship support, parent-child relationships, and teen adjustment*, "Journal of Youth and Adolescence", 33, pp. 547-558.
- Laneve C. (1991), *L'ipotesi di una "città educante"*, in F. Frabboni e L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, pp. 66-79.
- Larson R. W. (2006), *Positive youth development, willful adolescents, and mentoring*, "Journal of community psychology", 6, pp. 677-689.
- Larson R. W. (2000), *Toward a psychology of positive youth development*, "American Psychologist", 1, pp. 170-183.
- Lazzarini G. (2002), *I nodi critici dell'essere e del costituire una comunità*, in A. Cugno, *Famiglia, comunità e servizi: ambiti problematici e complementarietà tra le generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 95-114.
- Legewie H. (2006), *Teoria e validità dell'intervista* in "Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi", 1, pp. 79-94.
- Lerner R. M. et alii (2014), *Mentoring and Positive Youth Development*, in D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, Los Angeles, Sage, pp. 17-27.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. (2003), *Moving on up: neighborhood effects on children and families*, in M. H. Bornstein, R. H. Bradley, *Socioeconomic status, parenting, and child development*, LEA, Mahwah NJ, pp. 209-230.
- Macchietti S. S. (1996), *Linee di educazione interculturale* in S. S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale: questioni e proposte*, Firenze, IRRESAE Toscana, pp. 11-28.
- Macchietti S.S. (1998), *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni.
- Macchietti S.S. (2012), *La formazione degli educatori in prospettiva interculturale* in F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 37-49.
- Manetti M., Migliorini M. (2007), *Processi di acculturazione di madri immigrate: la funzione dei supporti sociali*, in R. Brown et alii (a cura di), *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*, Milano, Franco Angeli, pp. 193-213.
- Manetti M. et alii (2010), *Processi di accomodamento intersistemico nelle relazioni scuola famiglia: la funzione dei supporti nella costruzione del benessere di adolescenti italiani e immigrati*, "Psicologia di Comunità", 1, pp. 63-72.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, Il Mulino.

- Mantovani G. (2010), *Fare ricerca “con”, non “sugli” altri. Ma chi sono gli altri?*, in C. Arcidiacono, F. Tuccillo (a cura di), *Ricerca interculturale e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche*, Caserta, La Melagrana.
- Mantovani S. (2000a), *L'intervista biografica* in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, pp. 204-222.
- Mantovani S. (2000b), *Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, pp. 2-34.
- Mariani V. (2005), *Relazione educativa di aiuto e promozione integrale della persona*, in V. Mariani (a cura di), *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Tirrenia, Ed. del Cerro, pp. 13-41.
- Maritain J. (1985), *L'educazione della persona*, Brescia, La Scuola [Paris, 1959].
- Maroni M.V. (a cura di) (2010), *Riflessi. Dietro lo specchio, adolescenti stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- Marra C. (2012), *La casa degli immigrati. Famiglie, reti, trasformazioni sociali*, Milano, Franco Angeli.
- Marshall N. L. (2001), *It takes an urban village. Parenting networks of urban families*, “Journal of Family”, 2, pp. 163-182.
- Martini E. (2011), *Le seconde generazioni nella rete: un approccio di network allo studio delle relazioni sociali tra i banchi di scuola*, in M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino, pp. 233-263.
- Massa R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Meloni E. (2005), *L'educazione del ragazzo difficile* in Mariani V. (a cura di), *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Tirrenia, Ed. del Cerro, pp. 111-124.
- Merton R. K., Kendall P. L. (1946), *The Focused Interview*, in “American Journal of Sociology”, 6, pp. 541-557.
- Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2002), *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'intercultura*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2010), *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*, Roma, Città Nuova, pp. 53-79.
- Milan G. (2012a), *L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?*, “Studium Educationis”, 1, pp. 73-93.

- Milan G. (2012b), *Ospitarsi*, in A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp. 137-150.
- Milan G. (2015), *Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità. e in altezza. Creatività per l'intercultura*, "Studium Educationis", 2, pp. 116-126.
- Milan G. (2016a), *L'"intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica*, "Studium Educationis", 1, pp. 11-30.
- Milan G. (2016b), *We can change!...a partire da uno sguardo critico al nostro essere città oggi*, in G. Milan, M. Cestaro, *"We can change!". Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 13-43.
- Milan G. (2016c), *Conclusioni generali*, in G. Milan, M. Cestaro, *"We can change!". Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 189-206.
- Milani P. (1999), *La comunità*, "Studium Educationis", 2, pp. 303-310.
- Milani P., Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ministero della pubblica istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, in [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (ultima consultazione: 7.6.2018).
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*, in [http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0) (ultima consultazione: 7.11.2018).
- Montuschi F., Palmonari A. (2006), *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Bologna, EDB.
- Morgagni D. (2013), *La relazione educativa con la galassia adolescenziale*, in M. Catani, D. Morgagni (a cura di), *Galassia adolescenti e orbite formative*, Milano, Franco Angeli, pp. 49-62.
- Mortari L. (2003), *La relazione amicale: dove si custodisce l'alterità dell'altro*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici: scritti in onore di Luigi Secco*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 287-297.
- Nasuti P. (2007), *Situazioni interculturali nel quotidiano: accoglienza e lavoro educativo con preadolescenti e adolescenti stranieri in provincia di Reggio Emilia*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 336-344.

- OECD, European Union (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: settling in*, OECD Publishing, Paris, in <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in\\_9789264234024-en#.WgwpmVXibIU#page9](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en#.WgwpmVXibIU#page9)> (ultima consultazione: 24.11.17).
- OECD (2016), *Uno sguardo sull'istruzione 2016*, in <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Italy.pdf>> (ultima consultazione: 21.3.19).
- Orioles M. (2013), *La seconda generazione di migranti. Verso quale integrazione?*, Roma, Carocci.
- Orioles M. (2015), *E dei figli che ne facciamo? L'integrazione delle seconde generazioni di immigrati*, Ariccia (RM), Aracne.
- Orlando Cian D. (1996), *Introduzione. Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto per una educazione nuova*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Milano, UNICOPLI.
- Orlando Cian D. (2000), *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, "Studium Educationis", 4, pp. 616-627.
- Palmonari A. (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Panikkar R. (2002), *Pace e interculturalità: una riflessione filosofica*, in R. Panikkar, *Pluralismo e interculturalità*, Milano, Jaca Book.
- Pasqualini C. (2005), *Adolescenti nella società complessa*, Milano, Franco Angeli.
- Pattaro C. (2010), *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, Milano, Franco Angeli.
- Phinney J. S. (1990), *Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research*, "Psychological Bulletin", 3, pp. 499-514.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G. (2012), *Giovani vs adulti. Come crescere insieme*, Reggio Emilia, Aliberti.
- Portera A. (2003), *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, Franco Angeli.
- Portera A. (2007), *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera et alii, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Novara, Utet, pp. 57-102.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Roma-Bari, Laterza.
- Portes A. (1998), *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, "Annual Review of Sociology", 24, pp. 1-24.

- Portes A. et alii (2010), *L'adattamento degli immigrati di seconda generazione in America: sguardo teorico ed evidenze recenti*, in G. Sospiro (a cura di), *Tracce di g2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli, pp. 19-56.
- Prellezo M.J. et alii (1997), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci-Roma, LAS-Torino, SEI.
- Prezza M., Pacilli M. G. (2002), *Il vicinato*, in M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 235-256.
- Prezza M., Principato M.C. (2002), *La rete sociale e il sostegno sociale*, in M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 193-234.
- Prilleltensky I. (2008), *Migrant Well-Being is a Multilevel, Dynamic, Value Dependent Phenomenon*, "American Journal of Community Psychology", 42, pp. 359-364.
- Prilleltensky I., Arcidiacono C. (2010), *Modello ecologico e migranti: benessere, giustizia e potere nella vita degli immigrati*, "Psicologia di comunità", 1, pp. 37-48.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Ravecca A. (2012), *Gli attori della scuola plurale*, "Mondi migranti", 2, pp. 35-40.
- Rebughini P. (2005), *Un futuro nell'ambivalenza*, in R. Bosisio, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli, pp. 123-163.
- Regalia C., Giuliani C. (2014), *Così lontani, così vicini. La prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti*, in Cifs (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione: rapporto famiglia CIFS 2014*, Erickson, Trento, pp. 153-179.
- Regoliosi L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Rhodes J. E. et alii (2006), *A model for the influence of mentoring relationships on youth development*, "Journal of Community Psychology", 6, pp. 691-707.
- Ricucci R. (2010a), *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.
- Ricucci R. (2010b), *Dentro e fuori la scuola: vecchie e nuove sfide educative*, in F. Galloni, R. Ricucci, *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Milano, Unicopli, pp. 33-60.
- Ricucci R. (2015), *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità*, Torino, SEB.
- Rogers C. R. (1994), *La Terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*, Firenze, Psycho [Boston, 1951].

- Rossi B. (1992), *Intersoggettività e educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, Brescia, La Scuola.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2001), *On happiness and human potentials. A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, "Annual Review of Psychology", 52, pp. 141-166.
- Sánchez B. et alii (2006), *A qualitative examination of the relationships that serve a mentoring function for Mexican American older adolescents*, "Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology", 12, pp. 615-631.
- Sánchez B. et alii (2014), *Race, ethnicity and culture in mentoring relationships*, in D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, Los Angeles, Sage, pp. 145-158.
- Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, "Mondi migranti", 2, pp. 41-61.
- Santagati M. (2016), *La scuola*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2015*, Milano, Franco Angeli, pp. 119-132.
- Santelli Beccegato L. (1991), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, Brescia, La Scuola.
- Santelli Beccegato L. (1999), *Identità, Cambiamento, Differenza*, "Studium Educationis", 2, p. 271-275.
- Santerini M. (1998), *L'educatore: tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori Università.
- Santinello M. et alii (2011a), *Giovani immigrati e comportamenti a rischio: "immigrant paradox"?*, in G. Leone (a cura di), *Vivere l'interculturalità. Ricerche di vita quotidiana*, Milano, Unicopli, pp. 157-170.
- Santinello M. et alii (2011b), *La percezione dello stato di salute in adolescenza tra fattori individuali e contestuali: il ruolo del capitale sociale*, *Epidemiologia & Prevenzione*, 1, pp. 27-32.
- Santinello M., Vieno A. (2005), *Dove crescono i ragazzi. Comunità locale e sviluppo psicosociale degli adolescenti*, "Psicologia Contemporanea", 190, pp. 42-48.
- Santinello M., Vieno A. (2012), *C'è bisogno di un'intera comunità per far crescere bene i nostri adolescenti?*, in P. Albiero, *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*, Roma, Carocci, pp. 185-207.
- Sartori P., Scalfari P. (a cura di) (1994), *Il bambino trasparente. Percorsi di prevenzione al disagio*, Milano, Franco Angeli.
- Sayad A. (1991), *L'immigration ou les paradoxes de l'alterité*, Bruxelles, De Boeck.

- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina [Paris, 1999].
- Sayad A. (2008), *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*, Verona, Ombre Corte [Paris, 2006].
- Scacchi L. et alii (2010), *Benessere psicologico degli adolescenti immigrati: quando il contesto fa la differenza*, "Psicologia di comunità", 1, pp. 73-85.
- Scacchi L. et alii (2012a), *Identità etnica e nazionale degli adolescenti immigrati: l'influenza dei contesti di vita*, in D. Giovannini e L. Vezzali (a cura di), *Immigrazione, processi interculturali e cittadinanza attiva*, Caserta, Edizioni Melagrana, pp. 111-122.
- Scacchi L. et alii (2012b), *Il vissuto di discriminazione degli adolescenti immigrati: l'influenza del contesto, del sostegno sociale e dell'identità culturale*, in A. Miglietta, S. Gattino (a cura di), *Dietro il pregiudizio. Il contributo della psicologia sociale all'analisi di una società multiculturale*, Napoli, Liguori, pp. 153-166.
- Scalari P. (1991), *Progetto età evolutiva: un intervento preventivo attraverso la relazione adulto-bambino*, in P. Sartori, P. Scalari (a cura di), *Adulto e bambino: una relazione per crescere. Esperienze e riflessioni sulla prevenzione al disagio minorile*, Venezia, Marsilio, pp. 85-99.
- Scales P. C., Gibbons J. L. (1996), *Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda*, "Journal of Early Adolescence", 4, pp. 365-389.
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Schwartz S. E. O. et alii (2013), *Community Developmental Assets and Positive Youth Development: The Role of Natural Mentors*, "Research in Human Development", 2, pp. 141-162.
- Secco L. (2007), *Dall'educabilità all'educazione: riflessioni pedagogiche*, in A. Portera et alii, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Novara, Utet, pp. 3-27
- Silverman D. (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carocci [London-Thousand Oaks-New Delhi, 2000].
- Skoda A. (2014), *Dinamiche psico-sociali nelle relazioni familiari dei minori in emigrazione*, "Studi Emigrazione", 195, pp. 379-401.
- Sospiro G. (2010), *Le seconde generazioni in Italia*, in G. Sospiro (a cura di), *Tracce di g2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-110.
- Spanò A. (2010), *Fronteggiare la differenza: le strategie di coping dei giovani di origine straniera*, in E. Colombo, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet, pp. 213-251.

- Stanton-Salazar R. D. (2003), *Informational Mentors and Role Models in the Lives of Urban Mexican-Origin Adolescents*, "Anthropology & Education Quarterly", 3, pp. 231-254.
- Stella A. (2002), *La relazione educativa. Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*, Milano, Guerini.
- Sterret E. M. et alii (2011), *Supportive Non-Parental Adults and Adolescent Psychosocial Functioning: Using Social Support as a Theoretical Framework*, "American Journal of Community Psychology", 48, pp. 284-295.
- Stroebe W., Stroebe M. S. (1997), *Psicologia sociale e salute*, Milano, McGraw-Hill libri Italia.
- Suárez-Orozco C., Carhill A. (2011), *Andare avanti: la ricerca sui giovani immigrati e le loro famiglie*, in M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna, pp. 29-51.
- Tarabusi F. (2012), *Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, Franco Angeli, pp. 25-40.
- Tessaro F. (2012), *Il senso educativo dei nonni nei vissuti dei preadolescenti immigrati*, in M. Corsi, S. Olivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, pp. 207-227.
- Toffano Martini E. (2007), *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Tognetti Bordogna M. (2007), *Bambini e adolescenti della migrazione*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 143-157.
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Valtolina G. (2006), *Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità*, in G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp.105-123.
- Valtolina G. (2014), *L'utilizzo delle strategie di coping nei minori stranieri immigrati*, "Studi Emigrazione", 195, pp. 445-471.
- Vardanega A. (2008), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, Roma, Aracne.
- Vieno A. et alii (2002), *L'osservazione delle caratteristiche fisiche e sociali dei quartieri*, in M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 103-131.

- Volpicelli G. (a cura di) (1970), *La pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, Milano, Vallardi.
- Zago G. (2013), *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori.
- Zamperini A. (2012), *La cittadinanza psicologica dei migranti: appartenenza e ostracismo nelle relazioni sociali*, in A. Miglietta, S. Gattino, *Dietro il pregiudizio. Il contributo della psicologia sociale all'analisi di una società multiculturale*, Napoli, Liguori, pp. 11-27.
- Zani B. (1999), *Strategie di coping in adolescenza*, in B. Zani, E. Cicognani (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, pp. 153-195.
- Zani B., Cicognani E. (2000), *Psicologia della salute*, Bologna, Il Mulino.
- Zimmerman M.A. et alii (2002), *Natural Mentors and Adolescent Resiliency: A Study with Urban Youth*, "American Journal of Community Psychology", 2, pp. 221-243.
- Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2012a), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli.
- Zoletto D. (2012b), *Minori stranieri, educazione e tempo libero. Criticità, domande di ricerca, prospettive di intervento*, in F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 75-87.