

Debora Aquario, Antonella Castelnuovo,  
Alberto Fornasari, Anna Pains, Maria Chiara Spotti,  
Alessio Surian, Stefania Zamparelli

## L'ALTRO/A TRA NOI

**La percezione dei confini  
da parte delle e degli adolescenti italiani**



*Biblioteca della Fondazione*

La Fondazione Intercultura *onlus*, nel promuovere gli scambi internazionali di studenti per contribuire alla loro formazione interculturale, non può prescindere da un'analisi della condizione di partenza dei giovani che frequentano una scuola secondaria in Italia.

Questa ricerca è un primo tentativo di conoscere la percezione delle differenze culturali da parte di un campione significativo di giovani di quattro regioni italiane: Veneto, Emilia Romagna, Toscana e Puglia – confrontandola con quelle disponibili sugli adolescenti degli altri Paesi europei.

Il progetto è inserito tra quelli organizzati per l'Anno europeo del Dialogo Interculturale (2008) ed è stato parzialmente finanziato dalla Fondazione Monte dei Paschi di Siena.



Fondazione  
Intercultura  
onlus







Debora Aquario, Antonella Castelnuovo,  
Alberto Fornasari, Anna Pains, Maria Chiara Spotti,  
Alessio Surian, Stefania Zamparelli

# L'ALTRO/A TRA NOI

**La percezione dei confini  
da parte delle e degli adolescenti italiani**

*Biblioteca della Fondazione*



Fondazione  
Intercultura  
onlus

## L'ALTRO/A TRA NOI

La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura

I testi di questo volume possono essere riprodotti gratuitamente  
citandone la fonte

e purché per scopi non commerciali.

Non se ne possono trarre opere derivate.

*Visitate il sito [www.fondazioneintercultura.it](http://www.fondazioneintercultura.it)*

Pubblicato nel mese di luglio 2009

# INDICE

<b>Gruppo di ricerca</b> .....	<b>4</b>
<b>Le autrici e gli autori</b> .....	<b>5</b>
Premessa (Alessio Surian) .....	9
Finalità della ricerca (Alberto Fornasari, Anna Pains, Maria Chiara Spotti, Alessio Surian) .....	13
Metodologia: tappe e strumenti della ricerca (Anna Pains) .....	15
Parole-chiave (Anna Pains con Alberto Fornasari) .....	21
Introduzione alla ricerca (Antonella Castelnuovo, Alberto Fornasari, Anna Pains, Maria Chiara Spotti, Alessio Surian) .....	27
<b>CONTESTI REGIONALI</b> .....	<b>57</b>
1. <i>Veneto</i> (Debora Aquario, Alessio Surian) .....	58
2. <i>Emilia Romagna</i> (Anna Pains, Maria Chiara Spotti) .....	95
3. <i>Toscana</i> (Antonella Castelnuovo, Stefania Zamparelli) .....	151
4. <i>Puglia</i> (Alberto Fornasari) .....	187
5. <i>Le risposte ai questionari</i> (Alessio Surian, Romano Mazzon) .....	236
Considerazioni conclusive (Debora Aquario, Alessio Surian) ....	265
Considerazioni sui percorsi formativi (Debora Aquario, Alessio Surian) .....	271
Riferimenti bibliografici (Stefania Zamparelli) .....	281
<b>ALLEGATI</b> .....	<b>295</b>
1. Questionario on-line .....	295
2. Tracce temi .....	298

# GRUPPO DI RICERCA

**Progettazione:** Alberto Fornasari, Anna Painsi (coordinatrice), Maria Chiara Spotti, Alessio Surian

## **Realizzazione:**

### **VENETO**

**Padova e Vicenza:** Alessio Surian (Università degli Studi di Padova) Debora Aquario (Università degli Studi di Padova) con Giulia Leonardi (Università di Milano Bicocca)

### **EMILIA ROMAGNA**

**Parma:** Maria Chiara Spotti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) con Ilaria Di Vincenzo (Parma);

**Reggio Emilia:** Anna Painsi (Università degli Studi di Verona) con Sabaudin Varvarica (Università degli Studi di Verona);

### **TOSCANA**

**Firenze:** Stefania Zamparelli (Accademia europea di Firenze) con Alessio Surian (Università degli Studi di Padova);

**Siena:** Antonella Castelnuovo (Università degli Studi di Siena);

### **PUGLIA**

**Bari e Lecce:** Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari) con Francesco Schino (Università degli Studi di Bari)

**Coordinamento:** Anna Painsi (Università degli Studi di Verona)



# LE AUTRICI E GLI AUTORI

**Debora Aquario** [debora.aquario@unipd.it](mailto:debora.aquario@unipd.it) è psicologa e dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche e Didattiche. Attualmente è titolare di un assegno di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova.

**Antonella Castelnuovo** [castelnuovo@unisi.it](mailto:castelnuovo@unisi.it) Docente di Comunicazione Interculturale, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Discipline etno-antropologiche, Università degli Studi di Siena. Ha lavorato a Londra, Roma e Milano occupandosi di tematiche interculturali. Collabora con il Centro Servizi Amministrativi di Siena organizzando corsi di formazione per i docenti. Attualmente svolge ricerche in Israele e negli U.S.A. sull'apprendimento dell'italiano come L2 in soggetti di età prescolare.

**Alberto Fornasari** [a.fornasari@formazione.uniba.it](mailto:a.fornasari@formazione.uniba.it) Esperto in Comunicazione e Processi Multi/Interculturali, vincitore di due Dottorati di Ricerca, Dottorando presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, Docente (a contratto) di Pedagogia Sociale ed Interculturale presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e dell'Animazione Socio-Culturale, Università degli Studi di Bari. E' consulente per l'Intercultura di "Teca del Mediterraneo" –Biblioteca e Centro di documentazione del Consiglio della Regione Puglia. Si occupa, da svariati anni, di ricerca nelle discipline educative, socio-pedagogiche, con particolare attenzione all'educazione interculturale; ha prodotto varie pubblicazioni. Formatore, all'interno di corsi di aggiornamento per docenti, per conto dell'U.S.R. – Puglia.

**Giulia Leonardi** dottoranda, Università degli studi di Milano Bicocca.

**Romano Mazzon** sta terminando il dottorato il ricerca presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova.

**Anna Pains** [anna.pains@univr.it](mailto:anna.pains@univr.it) docente di antropologia culturale presso la Facoltà di Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Verona. Si è formata come antropologa negli Usa e in Australia. Dal 1989 è impegnata in ricerche etnografiche fra i kanak di Lifou (Isole della Lealtà) secondo un percorso che, privilegiando esperienze femminili, ha sempre teso a unire ricerca sul campo, riflessione teorica e pratica politica. Ha pubblicato saggi in italiano, inglese e francese. Si è già occupata di tematiche interculturali a Reggio Emilia (2004) col progetto *Le adolescenti straniere e il contesto scolastico: uno studio di caso, Reggio Emilia/The Pluralization of Public Space for Young Female Immigrants*.

**Francesco Schino** [francesco.schino@alice.it](mailto:francesco.schino@alice.it) Socio-antropologo, docente liceale di Scienze sociali e docente a contratto in Sociologia generale e della famiglia presso Facoltà di Scienze della Formazione e Medicina e Chirurgia – Università degli Studi di Bari.

**Maria Chiara Spotti** [maria.spotti@unicatt.it](mailto:maria.spotti@unicatt.it) docente di Lingua Tedesca presso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e coordinatrice dei corsi di lingua italiana per studenti stranieri. Dopo un percorso quadriennale per la conduzione di gruppi in ambito psico-sociale, svolge attività di formazione alla relazione interculturale all'interno di progetti di internazionalizzazione dell'università. (Bettinelli B., Spotti M.C., *A workshop of intercultural competence and communication*, in: "LANG Matters", 2008, 17, pp.6-8).

**Alessio Surian** [alessio.surian@unipd.it](mailto:alessio.surian@unipd.it) lavora come ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Padova. Per le edizioni Erickson ha curato *Lavorare con la diversità culturale*.

**Sabaudin Varvarica** [sabaudin66@libero.it](mailto:sabaudin66@libero.it) dottorando di ricerca in Scienze Storiche e Antropologiche, Università degli studi di Verona

**Stefania Zamparelli** [zamparelli@aefonline.eu](mailto:zamparelli@aefonline.eu) si laurea in Psicologia del Lavoro a Roma e frequenta il Master come Counselor presso l'Aspic. Svolge la sua attività presso Accademia europea di Firenze come formatrice in ambito interculturale e dei diritti umani, e qui si interessa ai temi di cittadinanza europea e opportunità finanziate in Europa. Si occupa inoltre di orientamento professionale e svolge attività di counseling ad adolescenti e genitori.



# FINALITÀ DELLA RICERCA

La pluralizzazione culturale crescente della nostra società richiede alle agenzie formative e alla istituzione scolastica di attrezzarsi per affrontare in termini innovativi questo scenario complesso e impegnativo. In che modo gli adolescenti percepiscono l'“altro/a” e si rapportano con la diversità? E' questo interrogativo che ha spinto la Fondazione Intercultura – tra i cui scopi vi è quello di promuovere ricerche scientifiche di particolare interesse sociale sui grandi temi transnazionali – a sostenere un progetto di ricerca relativo alla percezione dell'altro/a da parte delle e degli adolescenti di otto realtà provinciali italiane. Il progetto, inserito nell'ambito dell'Anno Europeo per il Dialogo Interculturale (2008), ha voluto indagare atteggiamenti e vissuti delle e degli adolescenti italiani confrontandoli con i riferimenti europei disponibili.

La ricerca ha inteso indagare la percezione delle e degli adolescenti rispetto a persone e situazioni ritenute “altre”, premessa indispensabile per l'affinamento di processi e strumenti di apprendimento che possano favorire il cambiamento e la modifica degli atteggiamenti in direzione di un'acuita sensibilità transculturale e per contestualizzare e migliorare la capacità di “restituzione” di un'esperienza vissuta all'estero da parte degli adolescenti stessi.

Il progetto di ricerca indaga l'atto dell'esperire l'altro, interazione che cognitivamente assume un carattere “assimilatorio”, processo in cui la supposta “oggettività” dell'altro si trasforma in dato “soggettivo”. Tale soggettività richiede un'indagine con strumenti di tipo qualitativo che mettano in luce gli elementi dinamici che contribuiscono a costruire l'immagine dell' “altro” nell'interazione con il contesto sociale, culturale e mediatico di riferimento. Un simile orizzonte appare in sintonia con gli investimenti della Commissione Europea a favore della promozione del dialogo interculturale e a

sostegno di scambi internazionali e costituisce un elemento importante per le politiche che si propongono di rendere consapevoli i cittadini e le cittadine dell'Unione Europea della necessità di un dialogo interculturale supportato dall'acquisizione di competenze e pratiche che vadano nella direzione di promuovere una cultura di cittadinanza e di partecipazione. In questa prospettiva, la ricerca può fornire un contributo significativo per la verifica e l'aggiornamento di processi, pratiche e strumenti formativi, di riflessione e di monitoraggio relativi ai processi di formazione interculturale e di messa in prospettiva di dissonanze cognitive e stereotipi.

Ci ritroviamo nelle considerazioni espresse in un recente saggio da Marco Deriu (2008): “In Italia più che in altri paesi registriamo ancora una difficoltà o forse una resistenza a sviluppare un confronto reale tra uomini e donne di diverse provenienze culturali. E questo in un doppio senso. Da una parte, chi si occupa di intercultura spesso prescinde da una riflessione sulla differenza sessuale, omettendo di interrogare sia le diseguaglianze di genere e le costruzioni culturali patriarcali presenti in ciascun gruppo sociale, sia le differenti significazioni liberamente prodotte da uomini e donne da noi come altrove. Dall'altra parte, anche tra le donne e uomini che si occupano di differenze sessuali il tema del confronto culturale tra diversi modi di vivere e interpretare la propria soggettività sessuale presenti nella nostra società e nel mondo è lasciato volentieri in secondo piano.” (p.27) Il lavoro di ricerca sul campo incentrato sulla percezione dell'altro/a nelle e negli adolescenti italiani prende le mosse da queste considerazioni così come il taglio che si è voluto dare alla restituzione della ricerca.

**Rif. Bibliografici:** Deriu (2008).

# METODOLOGIA DELLA RICERCA

Una delle grosse scommesse di questo progetto è quella di aver investito nella costruzione di un gruppo di ricerca **interdisciplinare**. L'équipe di ricerca è infatti composta da ricercatori e ricercatrici provenienti non solo da diverse istituzioni universitarie ma anche da diversi ambiti disciplinari umanistici (antropologia culturale, pedagogia interculturale, scienze del linguaggio, comunicazione, formazione), che hanno apportato al progetto percorsi, competenze e un lessico differenti, per arrivare a costituire un gruppo di ricerca composito, i cui singoli punti di vista invece di rimanere arroccati su posizioni di monopoli disciplinari sono confluiti nella scelta di una metodologia e di un lessico comune. Ciò detto, la differenza degli approcci emerge nei report delle singole regioni, che problematizzano i contesti esaminandoli da angolature leggermente diverse, ma questo ci sembra che costituisca un “valore proprio” della ricerca in questione. Il focus provinciale vuole evitare il rischio di abbandonarsi a sterili generalizzazioni su scala nazionale, mantenendo in primo piano le singole specificità locali, pur tenendo presente un'ottica comparativa. Quando ci si occupa di vissuti e di pratiche di uomini e donne la cassetta degli attrezzi disciplinari deve essere costantemente rinnovata. La nostra ne contiene alcuni comuni al progetto a livello nazionale e altri adattati ai singoli contesti locali. In altre parole sono due i piani che si intersecano: quello locale, che ha la pretesa di offrire uno spaccato in profondità che può essere utile a docenti, dirigenti scolastici, a chi opera sul territorio a livello locale, e quello del contesto di comparazione a livello nazionale, che risponde a un altro tipo di domande e può offrire un altro tipo di strumenti e di percorsi a livello formativo in ambito di educazione interculturale.

Il progetto di ricerca si distingue per un approccio incentrato

su di una metodologia qualitativa pur non perdendo di vista anche il momento quantitativo. Riteniamo che focus group e intervista etnografica costituiscano due momenti diversi, ma altrettanto efficaci, per aiutare a contestualizzare i dati statistici, dando conto di un processo variegato e multiforme senza voler confinare le diversità dei percorsi biografici in tipologie predefinite, in incasellamenti omologanti. Queste modalità possono inoltre aiutare a sviluppare domande rilevanti e culturalmente appropriate.

Il lavoro di ricerca ha preso avvio nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2007-2008 per concludersi nelle prime settimane di scuola dell'a.s. 2008-2009. La ricerca si è concentrata in ambito scolastico, individuando in ciascuno degli otto comuni capoluoghi scelti per la ricerca la stessa tipologia di scuole: un Istituto professionale quinquennale e un Liceo scientifico. La scelta di concentrare la ricerca su questi due tipi di Istituto è stata motivata dal volere inserire nella ricerca scuole caratterizzate da una diversa composizione della popolazione scolastica per provenienza sociale, economica, culturale: i professionali per esempio presentano un'alta percentuale di studenti stranieri, un dato che conferma che i percorsi di orientamento delle scuole secondarie inferiori tendono a consigliare alle famiglie la prosecuzione degli studi nel ramo tecnico-professionale, tendenza segnalata anche dal XVIII Dossier Caritas (2008, p. 377), ma anche una prevalenza, a seconda dei casi, nettamente maschile o femminile. Segnaliamo che la popolazione scolastica degli Istituti professionali coinvolti risulta prevalentemente maschile a Padova, Parma, Siena, Bari mentre risulta prevalentemente femminile a Vicenza, Reggio Emilia, Firenze, Lecce: una specificità che va tenuta presente nel leggere i dati dei singoli contesti considerati. La scelta di orientarsi sulle classi quarte è motivata dall'età delle/degli studenti ma anche dal fatto che la terza è classe terminale nei professionali (triennio con conseguimento della qualifica professionale + biennio con conseguimento del diploma) mentre chi frequenta la quarta in entrambi i tipi di scuola (professionale e liceo) è orientato a concludere un percorso di studi quinquennale (nel mese di settembre/ottobre dell'a.s. 2008/'09 le/gli stessi studenti frequentavano la quinta).



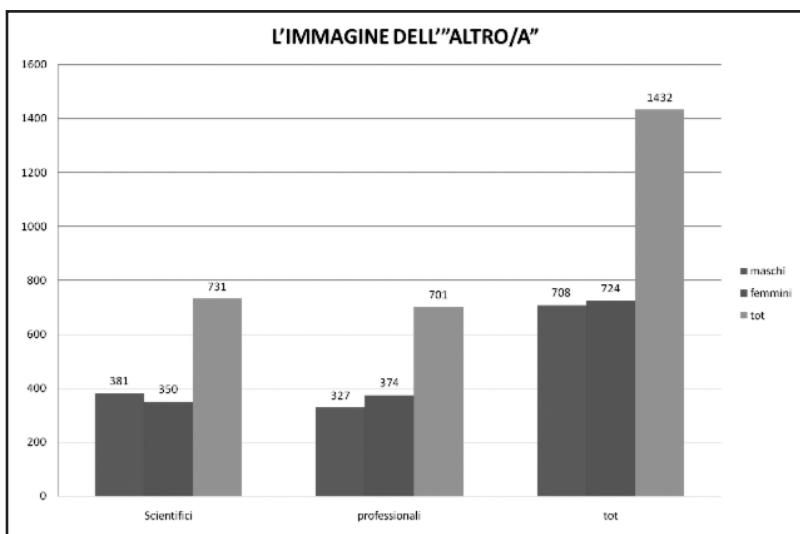
Il lavoro portato avanti dalle singole unità di lavoro, ma coordinato a livello nazionale attraverso incontri periodici a Bologna, si è articolato nelle seguenti fasi:

1. individuazione di due scuole (un professionale quinquennale e un liceo scientifico) per ciascun capoluogo di provincia;
2. presentazione del progetto tramite lettera di presentazione e incontri con i singoli dirigenti scolastici e professori di classi quarte, per presentazione delle modalità di ricerca e condivisione dei dati di contesto utili ad impostare il lavoro; in alcuni casi i primi contatti intrapresi non sono poi sfociati in un'accettazione da parte della scuola del progetto e quindi il gruppo di ricerca si è dovuto orientare su un altro istituto della stessa tipologia. In alcune scuole è stata necessaria l'approvazione del progetto da parte del Consiglio d'Istituto;
3. individuazione di un/una docente referente per ciascuna scuola, che ha seguito le varie fasi della ricerca;
4. somministrazione di un questionario auto compilato on-line anagrafico con domande a scelta multipla su un campione di 4/5 classi per istituto, prevedendo circa 100 questionari per scuola; il questionario era accompagnato da una breve descrizione indirizzata al docente di riferimento circa le modalità della somministrazione (si veda allegato 1); solo in un caso (Professionale Parma) per difficoltà di accesso all'aula informatica i questionari sono stati compilati su moduli cartacei. Il questionario è stato predisposto sulla base di una griglia di domande che permettesse un confronto dei dati ottenuti con quelli presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007; ciò ha significato mantenere nelle domande alcuni termini, quali quello di "etnia", fortemente contestato in ambito antropologico (e non solo) (vedi oltre);
5. produzione di un tema, da svolgersi in classe o a casa, da parte di un gruppo più ristretto di studenti (sono state coinvolte un paio di classi per ciascun istituto); la scelta della traccia da svolgere (tra le quattro fornite) era libera, così come la partecipazione. Le tracce utilizzavano termini di facile comprensione e non si sono registrati casi di studenti che abbiano segnalato difficoltà di compren-

sione del titolo (si veda allegato 2). Molti elaborati consegnati, diversamente dalle indicazioni date, erano caratterizzati dalla brevità. In un caso (professionale Parma) la modalità del brain storming ha sostituito la redazione del tema perché più coerente con le modalità di comunicazione utilizzate in classe;

6. identificazione, sulla base dei temi, di una decina di studenti da coinvolgere in focus group (FG) in ciascuna scuola in orario scolastico; si è cercato di formare gruppi eterogenei (per sesso e provenienza culturale), spesso di classi diverse; non è stata fissata alcuna soglia rispetto alla presenza di determinate componenti, ma l'eterogeneità ha rispettato la specificità e variabilità di ciascun Istituto. Il numero degli effettivi partecipanti ai FG è variato dai 5 ai 9 studenti.
7. conduzione e analisi dei focus group della durata di circa 1h 30 ciascuno da parte di uno o due membri del gruppo di ricerca, in alcuni casi con la presenza di un/a docente della scuola;
8. selezione di alcuni degli studenti che hanno partecipato al focus group per interviste etnografiche in orario scolastico (5 per scuola); la traccia dell'intervista semi-strutturata è stata preparata da ciascun gruppo di ricerca tenendo conto dei dati emersi dai questionari, temi e FG; ciascuna intervista – della durata di 50/60 minuti – è stata registrata e successivamente trascritta;
9. restituzione dei risultati dell'indagine alle classi o gruppi di studenti che hanno partecipato alla ricerca nel corso del primo quadrimestre dell'a.s. 2008-2009;
10. tavola rotonda di presentazione e discussione dei dati della ricerca a Bologna (aprile 2009) a cui sono stati invitati le/i docenti referenti del progetto quale occasione di scambio tra le diverse realtà nazionali coinvolte nella ricerca. Ci sembra significativo che questo incontro sia avvenuto prima della pubblicazione del lavoro di ricerca e della sua presentazione, che potrà tenere conto dei feedback delle/dei docenti interessati. Inoltre alcune sollecitazioni si rivelano molto utili ai fini dell'individuazione di percorsi formativi in ambito scolastico legati a un approccio interculturale.

Nonostante la metodologia e la scansione dei vari steps sia stata condivisa a livello nazionale, la diversa realtà degli istituti ha richiesto alcuni adattamenti rispetto al metodo e alla tempistica del progetto, in particolare ai professionali dove l'alternanza lezioni in aula/stage ha creato in certi momenti difficoltà nel conciliare i tempi della ricerca con quelli del calendario scolastico. In alcuni casi le quarte professionali sono risultate numericamente esigue e questo ha creato difficoltà nell'individuazione di un campione sufficientemente vasto per compilare i questionari: nei casi di Parma e di Siena, per esempio, il numero è rimasto notevolmente inferiore a quello del liceo. Il campione di studenti interessato dal questionario in totale è di 1432 studenti, di cui 731 studenti liceali e 701 studenti del professionale. In termini di rapporto maschi/femmine sono stati coinvolti 708 ragazzi e 724 ragazze. Lo sbilanciamento che si registra a livello locale nel rapporto tra popolazione maschile e femminile degli istituti professionali viene riequilibrato a livello nazionale.





## PAROLE-CHIAVE\*

Ci sembra opportuno problematizzare alcune parole-chiave che ritornano spesso nei discorsi contemporanei relativi alla costruzione simbolica e sociale della percezione dello straniero in quanto “le parole non sono neutre, e [...] i termini che si riferiscono alla differenziazione umana sono radicati in intenzionalità politiche più o meno consapevoli” (Maher 1994, p. 20).

Si tratta per l'appunto di vocaboli il cui uso sottende l'idea che i confini tra i vari gruppi umani sono “naturalisti” e fissi; ci teniamo a evidenziare che si tratta invece di concetti che fanno riferimento a un ordine culturale e non naturale.

### **1) Etnocentrismo/Esotismo/Razzismo**

Con il termine etnocentrismo si indica la tendenza a considerare valori e pratiche del proprio contesto culturale come naturali e sulla base di questi criteri e categorie valutative giudicare pratiche e credenze di uomini e donne cresciuti in altri contesti culturali, presuppone quindi una visione fondata sulla superiorità della propria cultura rispetto ad un'altra, in altre parole è quello sguardo che commisura gli altri al noi.

Sappiamo che i gruppi umani tendono a elaborare definizioni positive del sé, mentre producono definizioni negative dell'altro. Ma quando nella contemporaneità si arriva a distinguere tra verità naturale, universale e discorsi e pratiche “contro natura” allora ci troviamo di fronte a forme, più o meno velate, di razzismo. Come sostiene Clara Gallini (1996) “i confini tra etnocentrismo e razzismo ci appariranno come mobili, rinegoziabili, pericolosamente labili ...” (p.8), esattamente come la linea che separa esotismo e razzismo. Se

\* Se non altrimenti specificato, i testi di questa sezione sono di Anna Painsi.

il razzismo classico si reggeva su una visione che gerarchizzava i gruppi umani in “razze” – collegando determinate caratteristiche morali e intellettive a caratteri morfologici, indicativi di una inferiorità – la sua riedizione moderna è il “razzismo debiologizzato” (Taguieff, 1994) o razzismo culturale (Fabietti 1995). Il concetto di “razza”, abbandonato non solo dalle scienze sociali ma anche dai genetisti (si veda tra gli altri Cavalli Sforza), è tuttavia ancora radicato nel linguaggio comune. Va anche sottolineato come l’uso di questo concetto assuma significati diversi nei vari paesi, come “parte di un discorso di dominio” oppure di “non-discriminazione” (sul diverso uso del termine, per esempio in Italia e in Gran Bretagna si rimanda a Maher 1994).

Si continua a ritenere che il razzismo abbia come oggetto le “razze” nel senso di gruppi umani connotati anche fenotipicamente; nella pratica sappiamo che “qualunque gruppo umano può essere *razzizzato*, indipendentemente dalla visibilità fenotipica e perfino dalle peculiarità culturali e sociali (Guillaumin 1972). Lo stigma applicato a certe categorie di persone può prescindere da qualsiasi differenza oggettiva, essendo l’esito di un processo di costruzione sociale e simbolica.” (Rivera 2007). Quando si fa leva su certi aspetti che diventano marcatori dell’alterità in un contesto di intolleranza e conflittualità nei confronti di appartenenti a gruppi diversi, si scioglie chiaramente in forme di razzismo. Un conto è pensare in termini di “parti” di umanità un conto in termini di “scarti” di umanità; come sostiene Francesco Remotti “per la modernità non si tratta di imporre una cultura su un’altra, ma di far prevalere una verità universale e naturale sulla miriade di società, caratterizzate e condizionate dai loro costumi particolari, spesso considerati non solo strani e bizzarri, ma assurdi e senza senso.” (2008, p. 65). Atteggiamenti razzistici vecchi e nuovi dunque convivono nella società contemporanea ed emergono anche nel lessico che viene utilizzato per parlare di “altri”.

## **2) Etnia/etnicità/confini etnici**

Per capire sino in fondo il senso del concetto di “etnia” biso-

gna rifarsi al termine greco *ethnos*, che con una accezione peggiorativa designava sia i greci non organizzati in villaggi sia i barbari, e veniva contrapposto a quello di *polis*, che connotava la comunità omogenea per leggi e costumi. L'etnia conserva ancora questa connotazione "difettiva" (Fabietti 1995). A lungo ha anche designato i popoli pagani in opposizione ai cristiani.

L'etnicità designa un processo di costruzione simbolica, esito di determinate circostanze storiche, sociali e politiche, attraverso cui un gruppo si attribuisce una omogeneità al proprio interno (auto identificazione) - o gli viene attribuita (eteroidentificazione); per un verso si attiva un processo di identificazione, per l'altro di differenziazione: in questo modo viene classificata, organizzata e comunicata la differenza culturale tra i gruppi. Per poter dare continuità alle divisioni etniche è necessario mantenere in vita una frontiera, ma sappiamo dagli studi pionieristici di Barth (1969) che i confini etnici vanno pensati non come delimitazioni "naturali" piuttosto quali costruzioni sociali. L'etnicità va quindi considerata nella sua "*dimensione situazionale e contingente, relazionale e processuale*" (Rivera 1999, p. 27).

"Etnia" è quindi un termine fortemente connotato e contestato da chi si occupa di processi culturali; dietro il ricorso a questo termine vi possono essere anche "allusioni a significati di tipo razziale" (Rivera 2001), in tutti i casi il termine cela la convinzione che le differenze culturali si fondino su una identità originaria, su una cultura condivisa da, e specifica a un gruppo. Preferiamo perciò ricorrere a espressioni quali gruppi "di diversa provenienza culturale" oppure "provenienti da diversi contesti culturali".

La corrispondenza tra gruppo etnico=territorio=cultura=identità sottende molti discorsi contemporanei. Questa convergenza comporta la reificazione di contesti culturali variegati, complessi, frammentari e disomogenei.

### **3) Identità/appartenenze**

Oggi la tendenza dominante è quella che porta alla mono-identificazione, all'identità esclusiva, tramite un'operazione che

porta a naturalizzare ed essenzializzare l'identità culturale. L'identità è invece una costruzione sociale e simbolica e quindi è fluida, soggetta a cambiamenti. Essa non appartiene all'ordine naturale ma a quello culturale. Tuttavia pensare che la costruzione identitaria sia solo un'illusione è sbagliato, in quanto produce effetti nel sociale (Cuche 2004).

L'identità va pensata in un'ottica relazionale e situazionale. Come scrive Maalouf (1999): “Metà francese e metà libanese? Niente affatto. L'identità non si suddivide in compartimenti stagni [...] Non ho parecchie identità, ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata, secondo un 'dosaggio' particolare che non è mai lo stesso da una persona all'altra.” (p. 8). Il termine quindi quando viene utilizzato nell'ambito di questa ricerca va inteso nella sua accezione di identità “pendolare” (Maher 1994) o di appartenenze multiple.

#### **4) Cultura**

Anche ‘cultura’ è un concetto di cui si è appropriato il senso comune in un'accezione definitoria e non processuale, ben lungi da quel ripensamento che ha investito le scienze sociali (Hannerz 2001). Molti (mass media compresi) continuano a confondere i due significati di cultura, quello classico – elitario ed esclusivo – di erudizione, riferito “al patrimonio delle conoscenze e delle esperienze acquisite tramite lo studio” e quello antropologico, espresso nella nota definizione di Tylor del 1871. Questa nuova accezione ha dilatato il concetto di cultura per arrivare ad affermare che non vi sono popolazioni o gruppi sociali che ne siano privi. ‘Cultura’ inoltre va intesa non come qualcosa di biologico ma di acquisito rispetto alle diverse forme dell'attività umana (abilità mentali, pratiche, gestuali e così via), acquisizioni che sono rese possibili dall'esistenza di convenzioni e di simboli condivisi. L'idea che una certa ‘cultura’ possa essere portatrice di valori ritenuti naturali e quindi universali è stata scalzata; inoltre le formulazioni più recenti parlano di ‘cultura’ come esito di un processo per un verso di trasmissione/acquisizione, per l'altro di ricreazione e negoziazione continua.



## 5) Multiculturale/interculturale (*Alberto Fornasari*)

Dobbiamo innanzitutto rilevare una significativa distinzione tra il significato di multiculturale, che utilizziamo in situazioni in cui individui di diverse tradizioni culturali, religiose, linguistiche, convivono l'uno accanto all'altro senza avere rapporti significativi – in questa situazione le relazioni sono lasciate al caso, o dipendono dall'interesse individuale, o sono dirette ad un adattamento che si limita a diminuire i danni di una convivenza forzata – e di interculturale.

Una situazione può definirsi interculturale quando ci si riferisce ad una realtà in cui individui di diverse tradizioni culturali, religiose, linguistiche, hanno tra loro relazioni significative. Bisogna porre l'attenzione sul prefisso “inter”, **cioè sulla relazione tra i soggetti interculturali**: una relazione che, evitando i pericoli di un'assimilazione, permetta la circolazione di elementi culturali in modo da arrivare alla creazione di un codice comunicativo comune.

Potremmo aggiungere che le categorie fondative di un discorso interculturale sono riconducibili essenzialmente a due: la prima che assuma la diversità non come un ostacolo ed un limite, ma come una possibilità ed uno stimolo per l'arricchimento personale e sociale; la seconda che riconosca nella comunicazione la strategia da perseguire con se stessi e non solo con gli altri.

Una comunicazione però tra interlocutori che si trovino su di uno stesso piano per evitare approcci di tipo etnocentrico. In questa prospettiva la presenza dell'altro, del diverso, dello straniero perde la sua dimensione di minaccia e assume un ruolo costruttivo: il suo esserci è un'occasione per far nascere nuove realtà. E un impegno educativo che voglia connotarsi in direzione dell'interculturalità dovrà curare che i soggetti maturino: empatia, cioè la capacità di mettersi nei panni dell'altro per capirne dall'interno i vissuti ed i pensieri, ed exotopia, cioè il distanziamento culturale che consente di accettare la diversità dell'altro.

L'educazione è interculturale se educa all'alterità e alla solidarietà, se aiuta il soggetto a superare i confini del proprio individualismo e del proprio gruppo di appartenenza per riconoscersi membro

di una comunità più vasta che collega tutti e tutte nella solidarietà, al di là dei contesti culturali di provenienza, del genere, delle fedi religiose, delle convinzioni politiche.

**Rif. Bibliografici:** Barth (1969), Cuche (2004), Gallini (1996), Fabietti (1995), Hannerz (2001), Malouf (1998) (1999), Maher (1994), Remotti (2008), Rivera (2001, 2007), Santelli Beccegato (2003) , Sirna Terranova (2007), Taguieff (1994).

# INTRODUZIONE ALLA RICERCA

- 1) Sovraestimazione del dato quantitativo presenza immigrati (*Maria Chiara Spotti*)
- 2) Percezione statica/reificazione cultura (*Anna Pains*)
- 3) Forte schiacciamento su funzione lavorativa (*Maria Chiara Spotti*)
- 4) Maggiore distanza da alcuni gruppi (rom, musulmani, cinesi) (*Alessio Surian*)
- 5) Non necessariamente il contatto riduce il pregiudizio / lo straniero non è mai il compagno di banco (*Antonella Castelnuovo*)
- 6) Rapporto con diversità (disabilità, omosessualità) (*Alberto Fornasari*)

## **1. SOVRAESTIMAZIONE DEL DATO RELATIVO ALLA PERCEZIONE DELLA PRESENZA DI IMMIGRATI** (*Maria Chiara Spotti*)

Nel corso della ricerca si è chiesto ai partecipanti di valutare la quantità di immigrati presenti in Italia e nelle loro città. In generale le percentuali dette dagli alunni sia dei licei che degli istituti professionali sono sovrastimate, indipendentemente dalle effettive presenze di cittadini stranieri nelle diverse città o regioni coinvolte nella ricerca.

Per molti studenti è difficile fornire dati numerici o percentuali. Spesso non indicano quantità precise e affermano che gli stranieri sono “*molti*”, “*tanti*”, “*un numero notevole*”. A Padova sono “*troppi*” ma anche a Lecce si dice che sono “*più degli italiani stessi*”. *Ce ne sono proprio tantissimi*”. Alcuni sottolineano che la loro presenza è aumentata, come è evidente frequentando i luoghi pubbli-

superiore alla percentuale minima 30% nominata all'Istituto professionale Iodi, dove la massima è addirittura 60%, in assoluto la più alta tra tutti i dati pervenuti. Ed è proprio in questa scuola che le presenze di studenti stranieri sono quasi raddoppiate nell'arco di tre anni scolastici (dal 2004/2005 al 2007/2008), passando da 99 a 183.

La discrepanza tra la presenza reale dei cittadini stranieri e quella percepita è connessa al senso di vivere in un contesto sociale e culturale nuovo, sollecitato da continui cambiamenti in cui la presenza dell'altro è ormai imprescindibile. E' interessante rilevare che in Emilia Romagna gli studenti stranieri sono quelli che hanno indicato le percentuali più alte.

## **2. REIFICAZIONE DEL CONCETTO DI CULTURA** (*Anna Painsi*)

Il profondo ripensamento avviato a partire dagli anni Ottanta della nozione di cultura in campo antropologico, non come semplicemente acquisita, ma ripensata all'insegna della negoziazione è un altro ambito che interessa la ricerca proposta. La critica nei confronti di una nozione di cultura "fissista", che considera le società umane come universi separati, chiusi, rigidi, coesi, stabili, è stata al centro di un profondo dibattito (si vedano tra gli altri Keesing, 1984 e Hannerz 1996). Il concetto è stato rivisitato da diverse prospettive, che hanno eroso i significati consolidati: come spazio concettuale che comporta un movimento e non un contenimento, come un crocevia (Rosaldo, 1989), nei termini di "zone di contatto", ossia insiemi relazionali innescati da processi multidirezionali di prestiti, di riappropriazione e di traduzione culturali (Clifford, 2003), oppure preferendo la forma aggettivale "culturale" che, meglio del sostantivo, porta "verso il più fertile campo delle differenze, dei contrasti e delle comparazioni" (Appadurai, 1996). Il filo conduttore di queste proposte è, per un verso, quello di scalzare l'idea di appartenenza a un'identità-sostanza in favore di identità composite, dinamiche, in divenire, o meglio dire di appartenenze multiple che si intersecano

differentemente e per l'altro quello di mostrare che la dimensione del culturale è complessa, ma resta una chiave d'accesso indispensabile alla comprensione dell'altro/a.

Il ricorso all'uso della lente deformante della cultura con una valenza fortemente territorializzata è sempre più frequente. L'equazione gruppo sociale/etnico=territorio=cultura=identità viene pensata e utilizzata *tout court* in modo acritico. La convergenza tra un gruppo preso come entità omogenea e uno spazio considerato come quello di appartenenza, e pratiche e modi di pensare uniformi ad essi collegati tende a reificare realtà culturali variegata, complesse, disomogenee e ad astrarre i soggetti coinvolti fuori da una temporalità. Tale percorso porta a distanziare l'altro/a da sé. Sottesa a questo modo di pensare vi è l'idea di un'appartenenza a un'identità-sostanza e quindi il ritenere di poter compartimentalizzare le reciproche appartenenze, lasciando campo aperto a pregiudizi e stereotipi, su cui si innesta e vi trova terreno fertile lo "scontro di civiltà" à la Huntington.

Analizzando le risposte delle/degli studenti ci si rende conto che hanno una percezione statica del concetto di cultura, pensato in un'accezione definitoria e non processuale, che in certi casi assume connotazioni deterministiche, e questa postura orienta il loro sguardo. La loro visione emerge con chiarezza nei temi, per esempio quando presentano il paese che vorrebbero visitare. "In particolare mi piacerebbe visitare il Giappone e la Cina in quanto in queste terre fondano le radici arti e culture fondate sull'onore e sul rispetto" (Liceo Parma) oppure rispetto al compagno/a che vorrebbero accogliere in classe: "vorrei che fosse spagnolo [...] sono molto socievoli, riescono benissimo a integrarsi" (professionale Reggio Emilia).

La postura quindi che le pratiche comportamentali o etiche di una popolazione possano essere condensate in pochi tratti, e di conseguenza si possano esprimere anche giudizi valoriali, chiaramente da una collocazione di superiorità culturale, è riscontrabile, con qualche distinguo, in tutte le realtà scolastiche prese in considerazione. E' l'operazione del *generalizzare*, ossia dell'estendere una pratica a tutto un gruppo, passando da una pratica alla definizione di un

sistema culturale, per es. prendendo i tratti più estremi di altri contesti culturali (es. poligamia, o elementi con un forte rimando simbolico, come il velo) e assumendoli a “marcatori simbolici” per arrivare a definire le altre culture come arretrate o inferiori. Per esempio al Liceo di Parma una ragazza afferma: “io non ho niente contro il burka o il velo” ma poi sollecitata ad approfondire il proprio punto di vista aggiunge “sono costrette ed ormai talmente abituate che difficilmente toglierebbero il burka o il velo, sono chiuse nella loro religione, cultura.” Non solo si ingabbiano gli altri, in questo caso le altre, ma si applica anche un parametro per giudicarle, per cui loro sono “chiuse”, noi siamo aperte; loro sono “costrette”, noi siamo libere. I giudizi sono sempre fondati sulla distinzione noi/loro a cui corrisponde naturalità vs stranezze.

Lo sguardo etnicizzante porta a forme di categorizzazione legate a uno schema evolutivo e che accordano una superiorità al noi occidentale e una inferiorità all’altrove. Un liceale di Parma afferma che: “probabilmente vengono anche da società con una cultura inferiore... un medico pediatra l’altro giorno alla scuola aperta diceva che le donne africane fanno molto fatica a portare i figli dal pediatra... sono ancora legate a tradizioni tribali... per me questa è arretratezza sociale.”

Anche chi si interroga sul problema dell’avvicinarsi all’altro/a, sebbene faccia un apparente tentativo di relativizzare, scivola su questa visione miope: lo scoglio è sempre rappresentato dal pensare in termini definitivi: “Penso che sia più facile odiare o pensare a qualcuno come diverso, come ostacolo, qualcuno da cui diffidare, invece che ragionare e non discriminare... è sempre difficile perché uno con cultura diversa, con religione diversa, con colore della pelle diverso, personalmente lo ritengo diverso da me e che può avere una cultura della vita diversa dalla nostra (liceo Reggio Emilia).

All’apparente consapevolezza – il non voler discriminare, anche se presenta delle difficoltà – è sottesa un’idea di identità rigida, reificata, legata a una presunta cultura di origine che accomuna alcuni/e e li contraddistingue in maniera netta da altri/e.

Va segnalato che una certa capacità di “messa in prospettiva” è presente in qualche studente. “Secondo me il colore della pelle è importante perché è la prima cosa che si nota... c’è da dire che all’inizio forse subito ho pensato ‘sono extracomunitari’ ... quando li conosci ti rendi conto che sono persone normalissime, sono simpatici (liceo Reggio Emilia). Emerge anche un difetto di scambio tra lo sguardo sulla percezione dello straniero/a maturato in base alla propria esperienza scolastica e quello dominante che circola fuori dalla scuola (mass media, famiglia, altri contesti di socialità extrascolastica), dove sembrerebbe essere più radicato il processo di reificazione culturale. “In questo paese si è abituati a vedere quello che viene da fuori come se fosse un nemico... quello che rende più difficili i rapporti è capire le persone che vengono qua (professionale, Reggio Emilia). E ancora: “secondo me il concetto chiave di immigrazione è il concetto di generalizzazione, lo sbaglio più grande è dire ‘è nero, è marocchino, è criminale’, questo è un errore... metti che uno dell’est non lo vedi diverso a te, ma magari accorgendosi dell’accento, nella tua testa scatta quel fatto lì (uno dei fatti di cronaca nera quotidianamente sbattuti in prima pagina dei giornali e telegiornali)... i media con le cronache nere... danno solo quelle notizie... questa è una cosa, c’è da fare la distinzione, le persone con i meriti devono essere riconosciute e quelle altre giustamente punite seriamente rimandandole nel loro paese (liceo, Reggio Emilia).

Infine nelle considerazioni raccolte spesso la cultura è appiattita sulla dimensione religiosa, di nuovo facendo leva sulla distinzione noi/loro, con l’assegnazione di una maggior fluidità ed elasticità alla religione cristiana (qui intesa come sinonimo di cattolicesimo, anche questa sostituzione linguistica non è neutra). E anche in questo caso l’affermata mancanza di conoscenza invece di mettere in dubbio le proprie convinzioni sembra rafforzarle, come esplicita una ragazza: “Penso che crociate non ce ne possano essere più perché la religione ormai è vista con distacco. Nessuno più va in chiesa. La religione islamica è molto più rigida ed ha anche dei limiti, secondo me, perché non riesce a vedere oltre. Ovviamente sono informata su questo campo solo attraverso quelle poche notizie che ho letto.

Credo che sicuramente ci siano altre motivazioni, positive, che appoggeranno l'Islam che non passano attraverso i media.” (Bari 4)

E ancora: “Penso che ognuno è libero di professare la propria religione. Dal mio punto di vista la religione cristiana è la più leale. Non è una giustificazione di presunzione perché sono cristiana, credo in Dio ma perché mi sembra la più pacifica, quella che unisce di più. Noi tentiamo di accogliere più gente perché la nostra è quella più tranquilla, dove vige l'amore e la pace. Mentre se guardiamo l'Islam con i loro kamikaze che hanno la convinzione che se uccidono i nemici della loro religione riceveranno in cambio della loro morte il premio della salvezza eterna, non credo che persegua la pace. L'Islam mi sembra una religione chiusa all'esterno.” (Bari 3)

Anche dove l'approccio sembra riconoscere all'altro/a “una tradizione e una cultura”, lo sguardo lo/la ingabbia e non esprime alcun sentimento di sana curiosità: “bisognerebbe fargli capire che loro hanno una tradizione e una cultura e non devono perderla, ma insegnargli le leggi che ci sono qua, mettergli un po' di paura. (professionale Padova).

Più articolate le risposte delle studentesse non italiane: “io sono ghanese e sono diversa da un'altra ghanese, non siamo tutti uguali... perciò gli italiani non devono dire che tutti gli stranieri sono così, ci sono i buoni e i cattivi da tutte le parti... gli italiani secondo me devono essere un po' più disposti a conoscere le altre culture, quello che posso dire è che loro [gli italiani] sono un po' chiusi, non intendono a aprirsi, a conoscere altre strade... cioè, vogliono tenere solo la cultura che hanno, non ne vogliono sapere di altre culture... è questo alla fine che devono cercare di migliorare” (Reggio Emilia).

Queste definizioni sostanziali di cultura andrebbero decostruite in quanto rendono difficile mettere in atto forme efficaci di mediazione culturale, perché manca completamente l'idea della variabilità interna a un contesto culturale, così come la nozione che il cambiamento può essere sia endogeno sia esogeno; infine vi è assenza di consapevolezza che l'“autenticità” è anch'essa un costrutto culturale.



**Rif. Bibliografici:** Appadurai, (1996), Clifford, (2003), Hannerz (1996), Keesing, (1984), Rosaldo (1989).

### **3. FORTE SCHIACCIAMENTO SULLA FUNZIONE LAVORATIVA** (*Maria Chiara Spotti*)

Chi emigra lo fa per trovare un lavoro e migliorare la propria condizione economica: su questo punto tutti gli alunni concordano, ma ai loro occhi i cittadini stranieri non paiono come soggetti portatori di un percorso biografico individuale: il ruolo di “lavoratrice-lavoratore” mette in ombra tutti gli altri ruoli sociali (per es. quello di “padre/madre”, “figlio/a”, “amico/a” ecc.), quasi che non ci sia spazio, nella condizione di migrante, per altro che per la spinta a soddisfare i bisogni materiali. Pochi inoltre sono consapevoli del fatto che il progetto migratorio coinvolge tutta la famiglia, anche se solo uno dei membri va all'estero. La tendenza degli alunni è molto spesso quella di descrivere i cittadini stranieri in un momento presente, avulsi dal contesto di provenienza e di considerarli esclusivamente in funzione delle mansioni lavorative svolte. *Nei confronti dei moldavi non ci sono pregiudizi che io sappia, è gente che lavora, soprattutto le donne... so che molte moldave fanno le badanti*”, dice un alunno del Liceo Ulivi di Parma. Il fatto di avere un impiego risulta una forma di assicurazione per chi teme l'alterità del cittadino immigrato e un argine alla deriva criminale in agguato quando si manifestano condizioni di maggiore difficoltà materiali. *“Immigrati e meridionali vivono in una situazione di disagio. E' più facile che siano ladri, criminali, piuttosto che persone affidabili”*, dice un altro studente dello stesso istituto.

Per gli alunni che esprimono posizioni molto chiuse e un forte stereotipo che spersonalizza il cittadino immigrato riducendolo a pura risorsa economica, il cittadino straniero o lavora o non è, e comunque non ha diritti: *“Possono venire qua lavorare ma avere il diritto di voto mai! A casa sua possono fare quello che vogliono ma fare una moschea no!”* (Istituto Professionale “Bernardi”, Padova).