

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Ciclo n. XXIV

Natives e Immigrants: generazioni che generano
Verso una scuola di “seconda generazione” come pratica
inclusiva

Supervisore

Chiar.mo Prof. WALTER FORNASA

Tesi di Dottorato
di Ricerca

FRANCESCA SOLI

Matricola n. 1008494

ANNO ACCADEMICO 2011 / 2012

*Una concezione culturale dell'educazione
non richiede in realtà un costante
confronto tra le culture.
Piuttosto esige che l'educazione e
l'apprendimento scolastico vengano
considerati nel loro particolare
contesto culturale.*

J. Bruner

INDICE

Ringraziamenti	9
Introduzione	11
PARTE PRIMA: CORNICI	15
Capitolo 1: Processi migratori e Seconde Generazioni dell'immigrazione	17
1.1 Premessa	17
1.2 I processi migratori in Italia	19
1.2.1 La presenza di immigrati in Italia: alcuni indicatori	22
1.3 Le famiglie di origine straniera in Italia	24
1.4 Le Seconde Generazioni	27
1.4.1 G2: alla ricerca di una definizione	27
1.4.2 Discontinuità transgenerazionale	36
1.5 Implicazioni pedagogiche	37
Capitolo 2: Digital Natives e Digital Immigrants	41
2.1 Premessa	41
2.2 I processi di digitalizzazione in Italia	43
2.2.1 Tecnologie e nuove generazioni italiane	44
2.3 Adolescenti e nuovi media	46
2.3.1 Nuove "generazioni digitalizzate": quale definizione?	49
2.4 Implicazioni pedagogiche	53
Capitolo 3. Comunità	57
3.1 Introduzione	58
3.2 Comunità di pratica	59
3.3 Comunità di culture	61
3.4 Comunità di apprendimento	63
3.5 Comunità virtuali	64

PARTE SECONDA: IL PERCORSO DI RICERCA	67
Capitolo 4. Viabilità e traiettorie metodologiche.....	73
4.1 Landscape epistemologico.....	73
4.1.1 Uno sguardo ecologico	78
4.1.2 Processi di ricerca e cibernetica di secondo livello	80
4.1.3 Attenzioni etnografiche, ricerca on line e pedagogia.....	82
Capitolo 5. Mappatura della ricerca	87
5.1 Obiettivi della ricerca	87
5.2 Attori coinvolti	88
5.3 “Disegno” e processo di ricerca	90
5.3.1 Step documentale: esplorazione dell’esistente	92
5.3.2 Step discorsivo-costruttivo: definizione (e ri-definizione) delle modalità di indagine	94
5.3.3 Step conoscitivo: raccolta dei dati ed approfondimento delle narrazioni.....	96
5.3.4 Step osservativo: partecipazione ai contesti	101
5.4 Strumenti	104
5.4.1 Strumenti di raccolta delle osservazioni	104
5.4.2 Strumenti di lettura	105
Capitolo 6. Storie e configurazioni: un approccio inter-gruppo	109
6.1 Insegnanti tra motivazione e “logistica organizzativa”	110
6.1.1 Un doppio ruolo: insegnanti e genitori	111
6.1.2 Motivazione.....	113
6.1.3 Fatiche organizzative.....	117
6.1.4 In sintesi	120
6.2 Generazioni “richiedenti voce”	121
6.2.1 Il questionario. Giovani in provincia di Bergamo: fotografia di un contesto..	122
6.2.2 “Richiedenti voce”	127
6.2.3 Il mondo degli adulti.....	129
6.2.4 In sintesi	130
6.3 Genitori in bilico	130
6.3.1 Tensioni contrastanti.....	132

6.3.2 In sintesi	134
Capitolo 7. Emergenze: una rete di relazioni.....	135
7.1 Lingue e linguaggi.....	136
7.1.1 Linguaggi condivisi	136
7.1.2 Madre lingua.....	138
7.1.3 linguaggi specifici	141
7.2 Relazioni con il mondo	142
7.3 Identità tra appartenenza e partecipazione	144
7.4 Sentimenti contrastanti: presenze ed assenze	145
7.5 Educazione, formazione e pedagogia: aperture verso futuri possibili	147
Bibliografia	151
Sitografia.....	167
Allegato 1: Attori coinvolti.....	169
1.1 Insegnanti.....	169
1.2 Ragazzi	170
1.3 Genitori.....	172
Allegato 2: Strumenti	175
2.1 Focus group	175
2.1.1 Insegnanti	175
2.1.2 ragazzi	176
2.1.3 Genitori	176
2.2 Interviste semi-strutturate	177
2.2.1 Insegnanti	177
2.2.2 Ragazzi	178

RINGRAZIAMENTI

La chiusura di un percorso segna un momento di passaggio.

Mi piace pertanto pensare di affidare a questa articolazione tra un prima e un dopo un pensiero ed un grazie a coloro che hanno condiviso con me questo percorso e, più in generale, questi anni che per me tanto hanno significato e che tanto mi hanno vista mutare.

Ringrazio la mia famiglia, Nicola che quotidianamente mi supporta e sopporta, Michele che mi sta insegnando a vedere il mondo da prospettive differenti e dal quale molto ho ancora da imparare e tutti gli altri, che sono e sento sempre vicini.

Ringrazio gli amici, fonte inesauribile di positive discussioni e validi compagni nei momenti di svago.

Ringrazio i colleghi, con i quali ogni giorno è una scommessa e ogni occasione un momento di apprendimento.

Ringrazio tutti coloro che hanno partecipato con modalità e tempi differenti al percorso di ricerca, che hanno scelto di dedicarmi del tempo, di condividere esperienze o di narrarmi qualcosa di sé.

Ringrazio infine, *last but not least*, il Laboratorio di Ecologia Evolutiva, che ha seguito ed accompagnato l'intero percorso. Il prof. Fornasa, senza il quale molte delle riflessioni che mi hanno coinvolto in prima persona in questi anni probabilmente non sarebbero mai nate, che ha riposto fiducia in me e mi ha saputo ascoltare e consigliare. Giuseppe, Matteo, Luca, Michele, Andrea e tutti gli altri, sempre disponibili al confronto, con i quali ho condiviso (e spero dividerò a lungo) la passione per la ricerca.

INTRODUZIONE

Il percorso di ricerca, alla base di ciò che verrà descritto, narrato o solo accennato nelle seguenti pagine, si è posto l'obiettivo, consapevolmente ampio, di osservare ed indagare processi complessi e contemporanei quali la "nascita", anche in Italia, di una *seconda generazione dell'immigrazione* e di una crescente *digitalizzazione*, cercando di coglierne le relazioni e le profonde interconnessioni.

Attraverso quest'introduzione ci si propone pertanto di "accompagnare" il lettore a scoprire il movente (inteso come processo che "muove" la motivazione, ponendola nella propria rete di senso e significato) e la struttura del lavoro, la cui forma, propria del testo scritto e stampato, ha comportato notevoli difficoltà date dalla necessità di rendere linearmente processi che lineari non sono, ma che al contrario, sono descrivibili attraverso circolarità aperte e interconnesse.

La mia generazione si trova a cavallo di un cambiamento epocale, generatore di molte delle opportunità, e probabilmente dei vincoli, dell'era contemporanea.

Fino all'inizio del secolo scorso le giornate erano scandite da ritmi ben definiti, le informazioni quotidiane arrivavano per lo più dalla città vicina e quelle straordinarie potevano viaggiare scritte su supporti cartacei per chilometri e mesi prima di giungere al destinatario, almeno fino all'invenzione del telegrafo¹.

¹ Il telegrafo si diffonde in tutta Europa a partire dal 1845, dopo l'invenzione di Morse e le modifiche apportate da Vail. In Italia il sistema Morse diventa il sistema ufficiale nazionale a partire dal 1861 e, nel 1889, viene istituito il Ministero delle Poste e dei Telegrafi.

Si aveva memoria della storia della propria famiglia, si potevano conoscere avvenimenti del passato, qualcuno poteva anche andare a scuola.

Si aveva spesso la percezione di aver sempre saputo alcune cose, e per le altre ci si ricordava come e quando le si erano apprese. I figli dei contadini riuscivano a ricordarsi quando avevano imparato a distinguere una certa pianta da un'altra? O avevano l'impressione di averlo sempre saputo? Molte delle conoscenze venivano per lo più dalla pratica, spesso condivisa con altri membri della famiglia o con il gruppo dei pari.

Poi le cose sono cambiate.

Era un'epoca in cui molti italiani andavano all'estero per lavorare. Prima dal nord Italia verso Francia, Belgio e Svizzera e poi, con la fondazione della Compagnia Transatlantica nel 1852, i grandi esodi verso il sogno americano.

I nostri nonni, ma anche e soprattutto i nostri genitori, hanno vissuto in un'epoca di trasformazioni sempre più rapide. Il telegrafo alla fine del 1800, la radio come dispositivo di massa a partire dal 1920, le prime televisioni dopo la fine della seconda guerra mondiale, i primi computer popolari dal 1984 con la produzione e commercializzazione del Macintosh 128k e poi computer sempre più piccoli, "personal", veloci ed economici.

Ormai la quasi totalità delle persone nate in Europa dalla seconda metà del 1900 in poi utilizza per lavoro o per svago svariati strumenti tecnologici e naviga in rete.

Ma se coloro che hanno vissuto sulla propria pelle questo cambiamento hanno ancora una rappresentazione del computer come "mix tra una macchina da scrivere evoluta e un magazzino enorme in cui depositare files e memorie" (una sorta di gonnellino di Eta Beta della memoria), chi è nato e cresciuto con un computer in casa, magari connesso costantemente ad internet, ha imparato a navigare quasi come a camminare, in modo assolutamente naturale, e lo vive

più come parte integrante del proprio essere che come protesi esterna, così come un cieco vive il proprio bastone, in un celebre esempio batsoniano².

Da un lato la tecnologia “portatile”, dunque, e dall’altro la rivoluzione dei mezzi di trasporto, che hanno velocizzato notevolmente gli spostamenti e li hanno resi più economici (in termini di costi monetari, di tempo e di investimento emotivo).

Questi due cambiamenti sono stati attivamente vissuti dalla mia generazione, che si colloca tra passato e futuro. Una generazione che alla scuola elementare usava Logo, giocava con i Commodore, ed aveva compagni di classe nomadi che ogni anno si fermavano per un mese, che alle scuole medie scriveva le ricerche a computer e andava in vacanza studio in Inghilterra, che ha ben presto allargato il gruppo delle amicizie ai figli dei primi immigrati arrivati in Italia e che ricorda ancora con gioia e meraviglia i primi collegamenti ISDN e poi ADSL.

Quanto le *nuove generazioni*, invece, percepiscono il cambiamento in atto? Quanto, ma soprattutto come, lo agiscono, generando nuove modalità di percezione del mondo?

Come può la scuola stare *nel* cambiamento?

Queste sono solo alcune delle domande da cui ha preso avvio la ricerca e che hanno guidato tutto il percorso di questa esperienza di Dottorato.

Cercando di entrare più nello specifico di ciascuna sezione che compone il presente lavoro ne verranno di seguito delineate la struttura e i contenuti.

² «Immaginiamo che io sia cieco e usi un bastone. Per camminare devo toccare le cose: tap, tap, tap. In quale punto del bastone incomincio io? Il mio sistema mentale finisce all’impugnatura del bastone? O finisce dove finisce la mia pelle? Incomincia a metà del bastone? Oppure sulla punta?» in BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Pu. Trad it., 1977, *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi., p. 459.

Nella prima parte, composta da tre capitoli, vengono descritti e definiti tre dei concetti fondanti il percorso di ricerca, ovvero quelli di *seconde generazioni*, di *nativi digitali* e di *comunità* (di pratica, culturali, di apprendimento e virtuali).

La seconda parte è, invece, dedicata completamente al lavoro di ricerca.

I capitoli quattro e cinque, nei quali sono presentati il quadro epistemologico e le conseguenti scelte metodologiche che hanno caratterizzato il lavoro sul campo, possono considerarsi il cuore del testo, gli elementi principali, quelli che hanno convogliato la maggior parte delle energie dell'intero percorso di Dottorato.

Il capitolo sei è dedicato ad una più approfondita descrizione degli attori coinvolti, strutturata a partire dalle narrazioni degli stessi.

Il capitolo sette, infine, presenta la descrizione degli elementi emersi da racconti, focus group, interviste ed osservazioni e prova a darne una ri-lettura che sottolinei possibili aperture per l'educazione e la pedagogia "del futuro".

Nota:

le traduzioni dei testi consultati e citati nel presente lavoro in lingua originale, nello specifico in inglese, francese, spagnolo e portoghese, sono state inserite in nota a piè pagina e sono interamente a cura dell'autore.

PARTE PRIMA:
CORNICI

CAPITOLO 1: PROCESSI MIGRATORI E SECONDE GENERAZIONI DELL'IMMIGRAZIONE

Nel corso degli incontri fatti con gli *altri*, spesse volte mi sono sorpresa a pensare che è stupefacente, quasi impossibile da credere, che stiamo ancora qui a parlare di diversità, di appartenenza e non appartenenza. Mi arrovellavo sul fatto che quando si parlava di diversità e alterità ero sempre io l'*altra*, la diversa. Mi sono sempre sforzata di far capire che le diversità sono almeno due. (Makaping G., *Traiettorie di sguardi*, 2001)

1.1 Premessa

«Generalmente si è soliti opporre il nomadismo alla sedentarizzazione. Al giorno d'oggi questa generalizzazione risulta facile da proporre, poiché la maggior parte degli uomini è sedentaria e abita nelle città. Nel Paleolitico, invece, non esistevano popolazioni realmente sedentarie.»³.

La storia dell'uomo e la sua evoluzione, fin dai tempi più antichi, sono state caratterizzate da spostamenti, inizialmente legati alla ricerca di cibo (l'umanità nasce nomade e lo resta fino al mesolitico, con l'apparire delle

³ CHAVAILLON, J. (1996). *L'âge d'or de l'humanité*. Paris: Odile Jacob. Trad. it. *L'età d'oro dell'umanità*. Milano: Editoriale Jaka Book, 1998, p. 61.

prime forme di agricoltura ed allevamento)⁴, ed in seguito dovuti alle più svariate ragioni, spesso indipendenti dalla volontà diretta del singolo⁵. Eventi naturali, come carestie o cataclismi, cause economico-sociali, come guerre e povertà, desiderio di conquista o di conoscenza, sono solo alcuni dei moventi che spingono gli uomini a decidere di allontanarsi dalla propria casa per dirigersi altrove,

Saranno però la scoperta dell'America e l'epoca coloniale, con le prime grandi migrazioni transoceaniche, a ridefinire il fenomeno così come lo conosciamo oggi e ad inaugurare una nuova fase migratoria "globale", basata sullo spostamento generato dalla necessità di forza lavoro a basso costo⁶.

Negli ultimi anni, grazie al progresso tecnologico, questi processi si sono inoltre ulteriormente trasformati: comunicazioni più semplici, tempi di viaggio considerevolmente ridotti e opportunità di conoscere (e a volte "guardare") cosa succede in altre nazioni sono solo alcune delle "novità" introdotte.

La Storia italiana si integra in questo quadro presentando notevoli differenze rispetto alle altre nazioni europee (come Francia, Inghilterra o Spagna), caratterizzate da migrazioni ormai più sedimentate derivanti, per lo più, da un differente e più antico passato coloniale.

Il presente capitolo, partendo dalla prospettiva, proposta da G. Rosoli, uno dei maggiori studiosi italiani delle migrazioni, secondo la quale

«In sostanza, gli emigrati non sono soltanto artefici di nuove forme di mobilità geografica e sociale, di cui hanno sperimentato i valori fondanti, ma

⁴ *Ivi*, p.65

⁵ Cfr. FERRARI, M. (2010). *Ecologia delle migrazioni*. In R. Finco, *Tra migrazione ed ecologia delle culture*, (p. 65-78), Milano: Franco Angeli, p. 67.

⁶ Cfr. POLLINI, G., & SCIDÀ, G., (2002). *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*. Milano: Franco Angeli.

contestualmente anche di nuove forme di appartenenza, costruendo sintesi originali in un confronto costruttivo in una prospettiva più universale»⁷,

si propone di inquadrare la tematica delle “seconde generazioni dell’immigrazione” partendo da un livello più macro, ovvero i processi migratori, per arrivare, passando “attraverso” la lettura di alcune dinamiche familiari ricorrenti in essi, ad uno più micro, ovvero le seconde generazioni.⁸

1.2 I processi migratori in Italia

L’Italia, Paese coinvolto da forti flussi migratori fin dai tempi della Roma antica, ha vissuto, a cavallo tra la fine del 1800 (dall’unificazione del Regno d’Italia) e gli anni Sessanta del secolo scorso, un significativo esodo verso altre nazioni, motivato da un ritardo nell’industrializzazione e da un’elevata pressione demografica⁹.

Solo negli ultimi decenni la nostra nazione si è ritrovata, invece, ad essere meta appetibile o forzata (in seguito agli accordi internazionali che vincolano coloro che arrivano come richiedenti asilo e profughi alla prima nazione europea in cui approdano¹⁰) di un elevato numero di migranti.

⁷ ROSOLI, G. (1997, p.176) citato in Pollini, G. & Scidà, G. *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, op. cit., p. 23.

⁸ Tale schema di lettura, fatto di micro, meso, eso e macro livelli, si rifà ad una lettura ecologica dei contesti e dei processi sociali, che ha accompagnato l’intera ricerca. Per un approfondimento sull’approccio ecologico cfr. BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it., 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.

⁹ Cfr. POLLINI, G., & SCIDÀ, G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, cit., p. 28.

¹⁰ Si veda a tal proposito la Convenzione di Dublino, firmata il 15 luglio 1990 (ratificata con legge 23 dicembre 1992 n. 523), sulla determinazione dello Stato competente per l’esame di una domanda di asilo presentata in uno degli Stati membri delle Comunità Europee, pubblicata sulla G.U dell’Unione Europea n. 3 del 5 gennaio 1993.

I primi processi migratori verso l'Italia prendono avvio verso la fine degli anni Settanta, con l'arrivo di donne sole, in gran parte giovani e nubili, provenienti in particolar modo da Eritrea¹¹ e Filippine¹², che trovano occupazione soprattutto come domestiche nelle abitazioni di famiglie abbienti, restando in tal modo "nell'ombra"¹³.

È solo negli anni Ottanta, infatti, con l'arrivo dei primi uomini (per lo più magrebini e senegalesi), che si inizia a prestare maggior attenzione al fenomeno migratorio, a causa delle problematiche legate all'inserimento lavorativo in assenza di normative che lo disciplinassero. La prima Legge italiana in materia di immigrazione risale infatti a questo periodo, più precisamente al 30 dicembre 1986, quando con la Legge n.943 si vanno a definire le *Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine*, le quali norme,

¹¹ L'Eritrea era stata la prima colonia italiana e, dopo il Trattato di Pace del 10 febbraio 1947, aveva vissuto cinque anni di occupazione militare britannica per poi passare sotto il dominio etiope, che scatenò ben presto conflitti armati. In seguito a tali conflitti molte persone lasciarono il Paese e, grazie alle relazioni instaurate con gli italiani che per anni avevano vissuto su quel territorio, molte decisero di trasferirsi in Italia in cerca di tranquillità e stabilità economica.

¹² «L'arrivo di filippini in Italia è cominciato nel 1977 quando venne firmato un accordo tra il governo filippino e quello italiano. L'accordo permetteva l'ingresso di migranti filippini in qualità di collaboratori domestici. Molte delle donne filippine emigrate sono venute in Italia con regolari contratti approvati dal Ministero del Lavoro di entrambi i paesi. Tuttavia, poiché in quegli anni era abbastanza semplice ottenere visti turistici per l'Italia, molte donne entrarono nel paese per poi permanere lavorando illegalmente come collaboratrici familiari (COLF). Nei primi anni i missionari italiani nelle Filippine giocarono un importante ruolo nel facilitare l'arrivo dei migranti in Italia. In seguito il sistema di reclutamento prese via via forme diverse.» in BASA, C., & DE LA ROSA, R. J. (2004). *Io, noi e loro: realtà e illusioni delle collaboratrici familiari filippine, Un progetto di ricerca comunitaria del Filipino Women's Council*. Roma: Ograro, p. 11.

¹³ Cfr. SILVA, C. (2002). *Educazione interculturale: modelli e percorsi*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.

nell'articolo 1 vanno a sancire l'uguaglianza di diritti tra lavoratori stranieri ed italiani¹⁴.

Con gli anni Novanta, infine, i

«percorsi individuali si trasformano in progetti familiari, anche mediante la procedura del ricongiungimento familiare. Ciò è reso possibile dal processo di radicamento e di inserimento sociale che ha interessato una parte importante degli immigrati, che hanno trasformato il loro progetto migratorio da temporaneo in stabile.»¹⁵

Agli anni Novanta risalgono sia la Legge Martelli¹⁶, che, sottolineando una distinzione tra immigrati e manodopera, introduce disposizioni in merito agli ingressi, allo status di rifugiato e alle espulsioni, che la Legge Turco-Napolitano¹⁷, che, redatta con il coinvolgimento delle Organizzazioni Sindacali, del mondo sociale della cooperazione e del volontariato, introduce alcune interessanti novità in materia di welfare.

È in questi anni, in cui l'esplosione economica degli anni precedenti rallenta fortemente aumentando il malcontento legato alle prime restrizioni

¹⁴ «La Repubblica italiana, in attuazione della convenzione dell'OIL n. 143 del 24 giugno 1975, ratificata con la legge 10 aprile 1981, n. 158, garantisce a tutti i lavoratori extracomunitari legalmente residenti nel suo territorio e alle loro famiglie parità di trattamento e piena uguaglianza di diritti rispetto ai lavoratori italiani. La Repubblica italiana garantisce inoltre i diritti relativi all'uso dei servizi sociali e sanitari, a norma dell'articolo 5 del decreto-legge 30 dicembre 1979, n. 663, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 febbraio 1980, n. 33, al mantenimento dell'identità culturale, alla scuola e alla disponibilità dell'abitazione, nell'ambito delle norme che ne disciplinano l'esercizio.»

¹⁵ SILVA, C. (2006). Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 5, 30-36, p. 31.

¹⁶ LEGGE N. 39 DEL 28 FEBBRAIO 1990, la quale converte in legge il Decreto-Legge 30 Dicembre 1989, n. 416

¹⁷ LEGGE N. 40 DEL 6 MARZO 1998, "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.". Per il testo completo si veda: <http://www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm> (ultimo accesso: 9 ottobre 2012)

economiche, del lavoro e dei consumi¹⁸, che la rappresentazione sociale dell'immigrato cambia, connotandosi sempre più come negativa e minacciosa. Le nuove pressioni economiche e politiche portano, infatti, gli immigrati ad essere visti e vissuti come usurpatori, "ladri" di posti di lavoro, destabilizzatori sociali. Divengono, in sintesi, buoni capri espiatori¹⁹.

1.2.1 La presenza di immigrati in Italia: alcuni indicatori

Il quadro che emerge dal rapporto ISTAT del settembre 2011²⁰ sulla popolazione straniera in Italia è piuttosto complesso e presenta alcuni aspetti interessanti, tra cui ritengo utile sottolineare i seguenti.

1. I cittadini stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2011 erano 4.570.317, il 7,9% in più rispetto all'anno precedente in seguito sia a nuovi ingressi, sia alla nascita di 78 mila bambini figli di coppie straniere. Tale incremento risulta inferiore a quello registrato l'anno precedente, probabilmente a causa di elementi contingenti legati, in particolar modo, alla situazione economica. Per una sintesi dell'incremento nell'ultimo decennio si veda il Grafico 1.

¹⁸ Cfr. DAL LAGO, A. (a cura di). (1998). *Lo straniero e il nemico. Materiali per l'etnografia contemporanea*, Genova: Costa & Nolan.

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ ISTAT. (2011). *La popolazione straniera in Italia*. www.istat.it/it/archivio/39726 (ultimo accesso: 14 dicembre 2012)

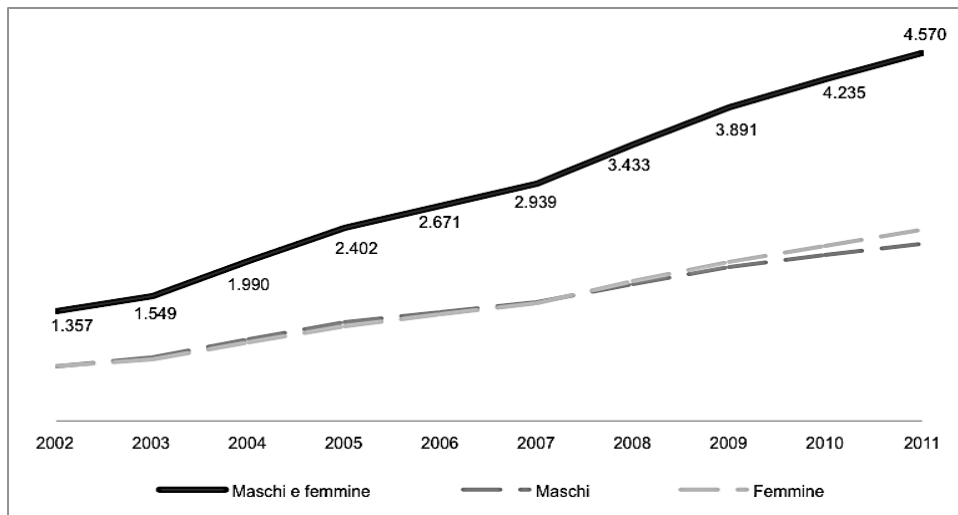


GRAFICO 1: STRANIERI RESIDENTI IN ITALIA AL 1° GENNAIO - ANNI 2002-2011 (MIGLIAIA).
(FONTE ISTAT 2011)

2. Rispetto all'anno precedente è stato registrato un incremento dell'11,1% nell'acquisizione di cittadinanza, che coinvolge soprattutto «le donne, poiché i matrimoni misti, che rappresentano una modalità molto frequente di acquisizione della cittadinanza, si celebrano prevalentemente fra donne straniere e uomini italiani.»²¹
3. Il rapporto tra uomini e donne risulta bilanciato nel complesso ma spesso molto sbilanciato all'interno delle singole comunità, con una prevalenza femminile tra le persone provenienti dall'est Europa e dall'America del Sud e una prevalenza maschile tra coloro che provengono da Maghreb, Africa Sub Sahariana e Asia meridionale.
4. «Gli stranieri residenti in Italia si distribuiscono sul territorio in maniera molto disomogenea, soprattutto in relazione alla cittadinanza di appartenenza. Considerando la popolazione straniera nel suo complesso, la maggior parte si concentra nel Nord (35% nel Nord-ovest, 26,3% nel Nord-est) e, in misura inferiore, nel Centro (25,2%), mentre nel Mezzogiorno risiede soltanto il 13,5% dei residenti stranieri.»²²

²¹ *Ivi*, p. 2.

²² *Ivi*, p. 6.

5. La presenza di ragazzi di origine straniera, nati in Italia o giunti nei primi anni di vita, è in aumento costante, così come, conseguentemente, la loro presenza nel sistema scolastico italiano, che, nel 2011/12 era del 9% circa sul totale degli alunni²³.

Alla luce di questi dati e commenti si può, quindi, parlare di immigrazione in Italia come di un fenomeno complesso ed ormai piuttosto stabile, nel quale rivestono e rivestiranno sempre maggiore importanza le strutture familiari con figli a carico, le quali lo rendono sempre più, utilizzando le parole di Graziella Favaro (2008)

«a structural fact, a social component which crosses our day-by-day life, resides in common places and territories, and modifies cultural, linguistic and ethnic profiles of neighbourhoods and cities»²⁴.

1.3 Le famiglie di origine straniera in Italia

Nell'introdurre la tematica delle famiglie di origine straniera è necessario considerare, come sottolinea la Favaro (2008)²⁵, che ogni nucleo familiare ha una propria storia ed un proprio vissuto e di conseguenza

«All migrant families – as well as native ones – are constituted as a world in itself, a microcosm made by ties and histories of foundation, roles and resources, affection and events. Therefore, talking about migrant families as if they were homogeneous social subjects is abstract and erroneous.

²³ BORRINI, C., & DE GIROLAMO, P. (a cura di). (2012). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2011/12*. MIUR – Servizio Statistico, p. 3.

²⁴ FAVARO, G. (2008). Fatherhood and motherhood somewhere else. Characteristics, histories and educational models of migrant families, *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 16, n. 30, 65-78, p. 66.: «un fatto strutturale, una componente sociale che attraversa la nostra vita quotidiana, abita luoghi e territori comuni, modifica il paesaggio culturale, linguistico, etnico delle città e dei quartieri.».

²⁵ *Ibidem*

Differences about them are considerable, as well about differences regarding their life projects and the modalities of relations with the services and with the territory in which they live.»²⁶

In questa pluralità di storie sono però rintracciabili alcuni tratti comuni, legati prevalentemente ad un vissuto “destabilizzante”, dato da

«mutamenti più o meno marcati che riguardano in particolare i ruoli, di coppia e tra genitori e figli, che scardinano o, anche solamente, modificano gli equilibri domestici presenti nella famiglia prima del periodo di migrazione»²⁷

Tali mutamenti portano a rileggere le dinamiche interne alla propria famiglia e dover inventare nuovi schemi d'azione, ovvero a

«reflectirem e a produzirem, eles próprios, variantes ao nível das práticas, dos valores e dos significados das suas vivências familiares e domésticas»²⁸.

²⁶ Ivi, p. 68: «Ogni famiglia immigrata – come del resto accade anche per i nuclei autoctoni – costituisce un mondo a sé, un microcosmo fatto di legami e storie di fondazione, ruoli e risorse, affetti ed eventi. Parlare quindi di famiglie immigrate come di soggetti sociali omogenei e fra loro simili è astratto e fuorviante. Le differenze fra nucleo e nucleo sono tantissime, così come diversi sono i loro progetti, le condizioni di vita e le modalità di relazione con i servizi e il territorio nel quale vivono.»

²⁷ POZZI S. (2012), Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale. In Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di), *I nuovi vicini: famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, (p. 181-218), Milano: Regione Lombardia, Éupolis Lombardia, Fondazione ISMU, p. 181.

²⁸ PEREIRA BASTOS, S. (2008). Politizando as relações familiares dos imigrantes em contextos multiculturais. Uma perspectiva a partir da ecologia cultural portuguesa, *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 16, n. 30, 5-21, p. 7.: «a riflettere e a produrre, essi stessi, varianti a livello di pratiche, valori e significati del proprio vissuto familiare e domestico.»

Tale vissuto risulta essere più profondo per quei nuclei familiari che hanno vissuto esperienze di ricongiungimento, nel quale gli equilibri precedenti vengono meno e devono essere generati nuovi legami per colmare le fratture date dal distacco²⁹.

L'esperienza migratoria, inoltre, porta spesso alla rimessa in discussione delle pratiche genitoriali e del ruolo degli adulti, i quali sono di frequente portatori di competenze poco spendibili nei nuovi contesti di vita e in più incontrano maggiori difficoltà sia di apprendimento linguistici³⁰ sia di comprensione ed interpretazione delle "nuove" pratiche culturali e territoriali³¹.

Un ultimo denominatore comune è riscontrabile, infine, nel ruolo vissuto dai figli in quanto promotori, diretti o indiretti, della costruzione di reti con il territorio, necessarie per far fronte alle nuove esigenze familiari e di trasmissione culturale. Maurizio Ambrosini (2012)³², sostiene infatti che

«la presenza di minori introduce una serie di sollecitazioni: spinge le famiglie a padroneggiare meglio la lingua della società ospitante, a interagire con le istituzioni scolastiche, a desiderare per i figli una migliore integrazione e possibilmente una promozione sociale. D'altro canto, suscita domande di trasmissione dell'identità culturale, accresce la percezione delle differenze, solleva nei confronti delle istituzioni pubbliche richieste di riconoscimento e tutela dei propri diritti.»³³

²⁹ FAVARO, G., *Fatherhood and motherhood somewhere else. Characteristics, histories and educational models of migrant families*, cit., p. 70

³⁰ Cfr. Valtolina G. G. (2010), I figli come mediatori linguistici. Uno studio su un campione di adolescenti filippini. *Rivista di Studi Familiari*, n. 1, pp. 113-124

³¹ Cfr. Silva, C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit., p. 33.

³² AMBROSINI, M. (2012). Famiglie migranti e città multietniche. In M. Ambrosini, & P. Bonizzoni (a cura di). *I nuovi vicini: famiglie migranti e integrazione sul territorio*. (p. 25-39). Milano: Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Fondazione ISMU

³³ *Ivi*, p. 29.

È in questo orizzonte che le “seconde generazioni” divengono di giorno in giorno più importanti per osservare e tentare di comprendere il passato, inteso sia in termini di storia familiare che nazionale, ed il futuro, che li vedrà protagonisti attivi nei mutamenti globali dei prossimi anni.

1.4 Le Seconde Generazioni

Quello delle Seconde Generazioni è un tema controverso e ricco di implicazioni politiche e sociali, il quale, spostando la riflessione sul riconoscimento sociale dei figli di immigrati, non può prescindere dal considerare le trasformazioni demografiche, socio-economiche e culturali che esso stesso potrebbe generare³⁴.

Numerose esperienze nazionali, infatti,

«indicano che con esse [le seconde generazioni] si compie un passo cruciale e per molti versi irreversibile nel percorso di adattamento reciproco tra immigrati e società ricevente. Il modo in cui le seconde generazioni entrano a far parte della società risulta infatti ovviamente fondamentale per le generazioni che da essa scaturiscono, ma retroagisce anche su quella che l'ha preceduta.»³⁵

1.4.1 G2: alla ricerca di una definizione

Con l'etichetta “seconde generazioni” (G2), nata per indicare i figli di coloro che immigravano in un differente Paese e che crescevano immersi in una cultura diversa da quella d'origine dei genitori, vengono designate una molteplicità di situazioni e condizioni collocabili lungo un continuum che va da

³⁴ DEMARIE, M., & MOLINA, S. (2004). Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano. In M. Ambrosini, & S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (p. IX-XXIII). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, p. X.

³⁵ *Ivi*, p. XI.

bambini e ragazzi (ma sempre più ormai anche adulti) nati e cresciuti nel Paese e nella società di immigrazione dei genitori, a coloro che si sono trasferiti (nel più frequente dei casi in seguito a ricongiungimento) in età adolescenziale, dopo aver svolto un ampio percorso di studi in un altro Paese. L'assegnazione di questa etichetta viene ulteriormente complicata, inoltre, dalla presenza di casi "limite", quali quelli dei figli di coppie miste o dei nomadi, che nel sistema scolastico vengono spesso equiparati ai minori di origine straniera, in quanto portatori di eterogeneità culturale³⁶.

Il termine seconde generazioni è quindi di per sé problematico, poiché nella falsa illusione di una simultaneità tra processi distinti nel tempo e nello spazio³⁷, unifica persone con vissuti molto differenti tra loro. Come ci ricorda Ivana Bolognesi, infatti,

«Il bambino e l'adolescente di origine straniera corre il rischio di essere identificato unicamente con la propria appartenenza culturale, dimenticando che anch'egli, come i suoi coetanei, vive e si forma all'interno di più contesti sociali e, quindi, di una molteplicità di subculture»³⁸.

³⁶ Cfr. BESOZZI, E. (2001). La scuola. In F. Cariplo-Ismu, *Sesto Rapporto sulle migrazioni*. Milano: Franco Angeli.

³⁷ Cfr. THOMASSEN, B. (2010). "Second Generation Immigrants" or "Italian with Immigrant Parents"? Italian and European Perspectives on Immigrants and their Children. *Bulletin of Italian Politics*, 2 (1), 21-44. Thomassen, a pagina 27, sostiene infatti che «The term '2G immigrants' creates the false illusion of temporal simultaneity, shared identity and shared challenges across time and space. The 2G are second-generation compared to their parents – that is all we can say with certainty.». «Il termine "seconde generazioni di immigrati" genera la falsa illusione di simultaneità temporale, identità condivise e sfide condivise nel tempo e nello spazio. Le G2 sono seconde generazioni se paragonate ai propri genitori – questo è tutto ciò che possiamo dire con certezza.»

³⁸ BOLOGNESI, I. (2008). *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 3, p. 6.

In letteratura sono peraltro rintracciabili definizioni differenti, strutturate sulla base delle differenze tra “prima” e “seconda” generazione, come nel caso della descrizione fatta da Paola Rebughini (2004)³⁹:

«sono figli di persone immigrate in Italia già da molti anni, la loro situazione è completamente diversa in quanto i legami con il paese d’origine sono più labili e relativi soprattutto a brevi periodi di vacanza. Essendo nati e cresciuti in Italia parlano perfettamente l’italiano e sono in genere ben inseriti nel loro ambiente scolastico e urbano. Spesso avvertono un certo distacco culturale dai loro genitori, i quali conservano un legame forte con il paese d’origine, la sua lingua e la sua religione. Questa stessa situazione caratterizza solitamente anche la “generazione 1,75” ovvero quella dei minori giunti in Italia al di sotto dei tre o quattro anni, quasi del tutto privi di ricordi relativi al paese d’origine.»⁴⁰

O, più frequentemente, sulla base della partecipazione al sistema scolastico del Paese meta della migrazione dei genitori, inteso come agenzia educativa utile a veicolare la formazione culturale e sociale di coloro che la frequentano. È il caso, per esempio, della definizione data da Demarie e Molina (2004)⁴¹

«seconde generazioni immigrate in Italia, cioè i figli degli stranieri nati nel nostro paese o i ragazzi immigrati che hanno qui compiuto la formazione scolastica primaria e oltre»⁴²

Le difficoltà presenti nel dare una definizione univoca sono molteplici (il dibattito, sia a livello nazionale sia internazionale, è ancora aperto e

³⁹ REBUGHINI, P. (2004). I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell’identità, *Working Papers del Dipartimento di Studi Sociali e Politici*, 13.

⁴⁰ *Ivi*, p. 3.

⁴¹ Cfr. DEMARIE, M., & MOLINA, S., *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, cit.

⁴² *Ivi*, p IX.

“vivace”⁴³) e riguardano principalmente due aspetti: la scelta di considerare seconde generazioni coloro che hanno uno od entrambi i genitori stranieri e l’età di arrivo sul territorio “ospitante”.

Per provare a chiarire gli impliciti sottostanti le definizioni di “G2” potrebbe risultare utile un brevissimo excursus storico che risalga alle origini del termine.

I primi riferimenti all’esistenza di una “seconda generazione di immigrati” risalgono agli studi della Scuola Sociologica di Chicago della prima metà del secolo scorso, in particolar modo all’opera di Warner e Srole su *Yankee City*⁴⁴ del 1945, anche se già nel 1914 Park aveva fatto riferimento ad una “seconda generazione” di stranieri⁴⁵. Gli Stati Uniti, caratterizzati fin dalla loro nascita da una complessa demografia e da numerosi ingressi di persone provenienti dal resto del mondo, furono infatti la prima nazione a fronteggiare con un approccio non “colonialista” le problematiche legate al riconoscimento sociale

⁴³ Cfr. AMBROSINI, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.; FAVARO, G., *Fatherhood and motherhood somewhere else. Characteristics, histories and educational models of migrant families*, cit.; MANTOVANI, G., *Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale?*, cit.; MONCUSÌ FERRÈ, A. (2007). "Segundas generaciones" ¿La inmigración como condición hereditaria?

⁴⁴ «William Lloyd Warner and Leo Srole’s (1945) study of ethnic groups in “Yankee City” remains the most complete discussion of the identity and experience of the second generation of this historical period. Warner and Srole describe a generational march of the ethnic groups from initial poverty amidst residential and occupational segregation to residential, occupational, and identity integration and Americanization» In KASINITZ, P.; MOLLENKOPF, J. H., WATERS, M. C., & HOLDAWAY, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge (MA): Harvard University Press., p. 1: «Lo studio di William Lloyd e Leo Srole (1945) sui gruppi etnici di “Yankee City” resta il trattato più completo sull’identità e l’esperienza della seconda generazione di questo periodo storico. Warner e Srole descrivono un percorso generazionale dei gruppi etnici dalla povertà nella segregazione residenziale e occupazionale all’integrazione residenziale, occupazionale e identitaria e all’Americanizzazione»

⁴⁵ Cfr. PARK, R. E. (1914). Racial Assimilation in Secondary Groups with Particular Reference to the Negro, *American Journal of Sociology*, 19, (5), 606-623.

dei figli degli immigrati. In seguito all'enorme flusso che tra il 1836 e il 1914 portò negli USA più di 30 milioni di persone provenienti per lo più dagli stati europei⁴⁶ i sociologi della Scuola di Chicago si occuparono di studiare l'organizzazione delle zone urbane e il sistema di relazioni interetniche presenti in esse. Punto di partenza e riferimento per tali studi fu la teoria socio-politica dell'assimilazione di Park⁴⁷, costruita su modelli ecologici mutuati da biologia ed etologia.

Gli studi sulle seconde generazioni di immigrati furono poi ripresi e sviluppati da altri autori, tra cui assume risalto Portes, che studiarono l'impatto delle G2 sulla società e, vice versa, le implicazioni di alcuni modelli sociali sulla qualità della vita dei figli degli immigrati⁴⁸.

Un ultimo importante modello è infine quello proposto da Rubén G. Rumbaut, il quale, partendo dal presupposto che l'evento migratorio porti a differenti esigenze e vissuti socio-culturali a seconda dell'età in cui iene vissuto, suddivide le seconde generazioni in quattro gruppi: generazione 1.25, 1.5, 1.75 e 2. In *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, uno dei suoi testi più conosciuti Rumbaut sostiene:

«Similarly, those immigrants who arrive as children [...] can be further refined into three distinct groups, depending on whether their migration occurred during early childhood (ages 0-5), middle childhood (6-12), or adolescence (in their teens). Foreign-born adolescents, elementary-school-

⁴⁶ Cfr. EVANS, N. J. (2001). Work in progress: Indirect passage from Europe Transmigration via the UK, 1836-1914. *Journal for Maritime Research*, 3 (1), 70-84.

⁴⁷ Park definisce il processo di assimilazione ad un contesto quel processo graduale ed irreversibile di adattamento di un gruppo al contesto di inserimento. Cfr. PARK, R. E. (1930). Assimilation, social. In E. Seligman, & A. Johnson (eds), *Encyclopaedia of Social Sciences*. New York: Macmillan.

⁴⁸ Cfr. PORTES, A., & ZHOU, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, 74-96.

age children, and pre-school children are at starkly different life stages at the point of migration, begin their adaptation processes in very different social contexts, and can be classified accordingly. More specifically: 1) those who arrive in early childhood (ages 0-5) - whom I have elsewhere labeled the 1.75 generation because their experience and adaptive outcomes are closer to that of the U.S.-born second generation - are pre-school children who retain virtually no memory of their country of birth, were too young to go to school to learn to read or write in the parental language in the home country (and typically learn English without an accent), and are almost entirely socialized here; 2) those who arrive in middle childhood (ages 6-12) - the classic 1.5 generation - are pre-adolescent, primary-school-age children who have learned (or begun to learn) to read and write in the mother tongue at schools abroad, but whose education is largely completed here; and 3) those who arrive in their adolescent years (ages 13-17), who may or may not come with their families of origin, either attend secondary schools after arrival or in the older ages may go directly into the workforce - a 1.25 generation whose experiences and adaptive outcomes are hypothesized to be closer to the first generation of immigrant adults than to the native-born second generation.»⁴⁹

⁴⁹ RUMBAUT, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205, p. 1167. «Similmente quegli immigrati che arrivano da bambini [...] possono essere distinti in tre gruppi, a seconda che la migrazione sia avvenuta nella prima infanzia (0-5 anni), nella fanciullezza (6-12 anni) o in adolescenza (teens). Adolescenti nati all'estero, bambini in età scolare e bambini in età pre-scolare si trovano in uno stadio decisamente differente della propria vita al momento della migrazione, avvenendo i loro processi di adattamento in contesti sociali molto differenti, e possono essere classificati conseguentemente. Nello specifico: 1) coloro che arrivano nella prima infanzia (0-5 anni) - che altrove ho etichettato come generazione 1.75 poiché la loro esperienza ed i risultati di adattamento sono più prossimi alle seconde generazioni nate negli USA - sono bambini in età pre-scolare che non hanno virtualmente memoria della loro patria natia, che erano troppo piccoli per andare a scuola ad imparare a leggere o scrivere nella lingua dei propri genitori nel Paese d'origine (e normalmente apprendono la lingua inglese senza accenti particolari), e qui sono per lo più ben socializzati; 2) coloro che sono arrivati nella fanciullezza (6-12 anni) - la classica generazione 1.5 - sono pre-adolescenti, bambini in età

In Italia si è iniziato a parlare di G2 solo a partire dalla fine degli anni Novanta, quando, per via dei numerosi ricongiungimenti familiari, i bambini ed i ragazzi di origine straniera incominciarono ad arrivare in modo più massiccio nella scuola e a definire le proprie esigenze di cittadinanza⁵⁰.

Il dibattito sulla definizione di seconde generazioni è quindi, nel nostro Paese, piuttosto recente e negli anni è stato più volte ripreso - e strumentalizzato - a seconda degli eventi che hanno caratterizzato questo particolare periodo storico.

Se i figli di immigrati possono essere considerati un preciso e particolare (s)oggetto di studio, infatti, va pur considerato che le inter-relazioni tra G2 e società non sono scindibili dal contesto economico-politico-sociale-demografico-culturale in cui vivono e dalle trasformazioni costantemente in atto in un mondo in rapido mutamento.

L'etichetta "seconde generazioni", inoltre, per come viene utilizzata nel senso comune e dai mass media, smaschera una rappresentazione dei figli di migranti vissuti come "stranieri", poiché "ereditano" in qualche modo la condizione migratoria e la storia dei genitori⁵¹ e non al fatto, sociologicamente

scolare che hanno appreso (o iniziato ad apprendere) a leggere e scrivere in scuole estere nella propria lingua madre, ma la cui educazione viene largamente completata qui; e 3) coloro che arrivano durante l'adolescenza (13-17 anni), che possono o meno arrivare con le proprie famiglie d'origine, frequentare una scuola secondaria dopo il loro arrivo o, in età più adulta, entrare direttamente nel mercato del lavoro - una generazione 1.25 la cui esperienza e i cui esiti adattivi sono ipoteticamente più vicini a quelli della prima generazione di immigrati adulti che a quelli della seconda generazione nativa.»

⁵⁰ Cfr. SIRNA TERRANOVA, C. (1997). *Pedagogia interculturale*, Milano: Guerini; PALMERI, P. (2005). *I rapporti interculturali in Italia oggi*. Padova: CLEUP; VALTOLINA G. G. (a cura di) (2010), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*. Milano: Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

⁵¹ Cfr. MONCUSÌ FERRÈ, A., "Segundas generaciones" ¿La inmigración como condición hereditaria?, cit.. Tale autore, a p.464, sostiene infatti, riprendendo Delgado (1998), che l'espressione "seconde generazioni" «socialmente resulta equívoca porque parece indicar que el viaje migratorio se

del tutto rilevante, che pur non avendo scelto la migrazione i figli di stranieri si trovino a condividere

«con sus progenitores formas de discriminación y a veces un status social derivado de la trayectoria migratoria de aquellos.»⁵².

Il fatto che persone nate e cresciute in una nazione vengano definite “immigrati”, nonostante non solo non abbiano scelto consapevolmente di cambiare contesto di vita, ma nella maggior parte dei casi siano stati «trascinati, spesso senza una reale consapevolezza, all’interno del progetto migratorio deciso dai loro genitori»⁵³ e conoscano il Paese d’origine dei genitori solo attraverso i racconti o i soggiorni estivi, è già di per sé indicazione del ruolo che si pensa spetti loro nella società.

Questi presupposti hanno portato negli anni le giovanissime G2 italiane ad organizzarsi per far sentire la propria voce, nel tentativo di farsi (ri)conoscere e di modificare la comune percezione del loro non essere italiani anche attraverso una modifica delle leggi che regolano l’acquisizione di cittadinanza. La legislazione italiana in primis, infatti, ancora basando l’acquisizione di cittadinanza sullo *ius sanguinis* (diritto di sangue, ovvero sulla base della cittadinanza dei genitori) e non sullo *ius soli* (diritto del suolo, ovvero per il fatto di essere nato sul territorio dello stato) non considera cittadini italiani coloro che nascono e vivono la propria vita in Italia, ma hanno genitori stranieri⁵⁴.

hereda transgeneracionalmente». «socialmente risulta equivoca perché pare indicare che il viaggio migratorio si erediti in modo transgenerazionale».

⁵² *Ibidem*: «con i propri genitori forme di discriminazione e a volte uno status sociale derivato dalla traiettoria migratoria di questi ultimi».

⁵³ BOLOGNESI, I., *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, cit., p. 6.

⁵⁴ La legge vigente prevede, infatti, che a coloro che nascono in Italia non venga automaticamente concessa la cittadinanza italiana, ma che «Lo straniero nato in Italia, che vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, può dichiarare di voler

È interessante infine sottolineare, a questo proposito, due aspetti presenti nella definizione che i ragazzi di seconda generazione, appartenenti al gruppo “rete g2”, danno di sé stessi.

Innanzitutto essi non si autodefiniscono immigrati, ma *figli di immigrati* poiché

«i nati in Italia non hanno compiuto alcuna migrazione, e chi è nato all'estero ma cresciuto in Italia non è emigrato volontariamente, ma è stato portato in Italia da genitori o altri parenti.»⁵⁵

rimarcando in tal modo una differenziazione necessaria tra loro ed i propri genitori.

Un secondo elemento interessante riguarda invece lo spostamento del focus dall'atto contingente e situato del *migrare*, costituito da emigrazione e immigrazione⁵⁶, al processo migratorio

«“G2” quindi non sta “per seconde generazioni di immigrati”, ma per “seconde generazioni dell’immigrazione”, intendendo l’immigrazione come un processo che trasforma l’Italia, di generazione in generazione»⁵⁷.

Tale processo non coinvolge, infatti, solo coloro che hanno direttamente vissuto un evento migratorio, ma l’insieme dei sistemi in cui essi sono inseriti,

eleggere la cittadinanza italiana entro un anno dalla suddetta data (art.4, c.2). Tale dichiarazione di volontà deve essere resa dall’interessato, all’Ufficiale dello Stato Civile del Comune di residenza.».

<http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/cittadinanza/sottotema002.html> (ultimo accesso: 12 ottobre 2012).

⁵⁵ RETE G2. (2010). www.secondegenerazioni.it/about (ultimo accesso: 9 settembre 2012)

⁵⁶ Cfr. SAYAD, A. (1999). *La double absence*. Paris: Seuil. Trad. it., 2002, *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina, che a pagina 9 scrive: «Immigrazione qui ed emigrazione là sono le due facce indissociabili di una stessa realtà, non possono essere spiegate l’una senza l’altra».

⁵⁷ RETE G2. www.secondegenerazioni.it/about, cit.

che, in un alternarsi di scambi e di rimandi reciproci, verranno inevitabilmente influenzati e modificati da tale evento.

1.4.2 Discontinuità transgenerazionale

«All'interno dei nuclei familiari immigrati esiste una linea di demarcazione simbolica, che separa i genitori dai figli, rappresentata dall'evento migratorio, un evento che [...] incide profondamente nella dimensione esistenziale e psicologica delle persone coinvolte.»⁵⁸

La distanza - in alcuni casi la frattura - che allontana le "prime generazioni" dalle "seconde" è caratterizzata, secondo Demarie e Molina da «elementi di discontinuità di natura cognitiva, comportamentale e sociale⁵⁹.»

La differenza di aspettative rispetto ai processi formativi e al mondo del lavoro, la ricerca di identità che risultino compatibili con passato, presente e futuro e la necessità di sentirsi parte integrante, cittadini attivi, del "nuovo" contesto di vita sono solo alcuni esempi delle discontinuità vissute⁶⁰ e rappresentano, in un quadro più ampio, il ritratto di una società in continuo mutamento.

La scuola, in quest'ottica, gioca e giocherà un ruolo importantissimo nella genesi di ponti tra due generazioni, o, utilizzando le parole di Clara Silva (2006)⁶¹,

«nello sviluppare presso gli allievi figli di immigrati l'interesse per la cultura e la lingua dei genitori, ma allo stesso tempo nel favorire il sentimento di

⁵⁸ BOLOGNESI, I., *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, cit., p. 6.

⁵⁹ DEMARIE, M., & MOLINA, S., *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, cit., p. XIV.

⁶⁰ *Ivi*, pp. XIV-XIX

⁶¹ SILVA, C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit.

appartenenza alla società italiana perché è in questa società e in questo contesto culturale che si va formando la loro identità individuale e sociale.»⁶²

1.5 Implicazioni pedagogiche

L'Educazione e la Pedagogia interculturale fanno la propria comparsa in Italia in tempi piuttosto recenti, coerentemente con l'arrivo delle prime famiglie immigrate sul territorio ed i primi studenti nelle scuole⁶³. Negli anni Novanta, a distanza di quattro anni l'una dall'altra, si susseguono due Circolari Ministeriali volte a definire le norme per l'inserimento degli alunni stranieri, l'importanza di pratiche di educazione interculturale e l'impegno progettuale della scuola nella sua funzione di facilitatrice di un auspicato dialogo interculturale.

Nella circolare Ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 troviamo una prima definizione di educazione interculturale «quale condizione strutturale della società multiculturale»⁶⁴ e viene definito il compito educativo della scuola in termini di «mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.»⁶⁵

Un'ulteriore definizione, forse più poetica ma non per questo meno incisiva, è quella data da Duccio Demetrio:

«Pedagogia interculturale è un guardare e un agire oltre le contraddizioni che, ad un costume monoculturalmente disegnato, continueranno ad apparire insanabili. Pedagogia interculturale è creare situazioni intellettuali ed operative entro le quali ogni differenza si dia e possa essere riconosciuta

⁶² *Ivi*, p. 33.

⁶³ Silva, C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit.

⁶⁴ Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, art. VI.

⁶⁵ *Ibidem*

nel suo diritto (e domanda di espressione) ad esserci, nel qui ed ora, e nel suo pari diritto (e domanda di espressione) a non esserci: a restare nell'altrove, in quel prima, in quella storia che intrattiene comunque legami che riaffiorano sempre, palesi o occulti, nel momento in cui si intraprenda, allora, un'educazione interculturale fondata sulla convivenza delle antinomie e sulla ricerca delle commistioni, delle metamorfosi reciproche, degli arricchimenti condivisi: nell'educazione, nel pensiero, nell'arte, nella lingua, nelle pratiche di convivenza quotidiane.»⁶⁶

La riflessione e l'educazione interculturale divengono in quest'ottica narrazione, conoscenza reciproca, attenzione e rispetto delle differenze che intercorrono tra ciascuno di noi, ma prima ancora alle pluriculturalità vissute da ogni persona, in quanto unica ed irripetibile, caratterizzata dai propri vissuti e dai propri ricordi di tali vissuti.

La riflessione interculturale deve quindi prestare attenzione alle identità multiple ed alle molteplici appartenenze di ciascuno, che può comportare la necessità «di aprire i contenuti delle materie scolastiche ai contributi che ogni cultura ha dato in qualsiasi campo del sapere e dell'evoluzione umana per superare il punto di vista eurocentrico.»⁶⁷.

Ovvero, come sostiene Giuseppe Mantovani

«Dovremo passare da una politica di accoglienza e di benevola tolleranza verso gli "altri" ad una politica in cui essi diventano veramente "noi" (e viceversa). Questo significa che le "loro" storie devono diventare "nostre" e solo a questa condizione le "nostre" storie diventeranno anche le "loro". Questo significa non solo che deve cambiare il baricentro della "nostra" storia, della "nostra" geo- grafia, della "nostra" arte eccetera, ma anche che deve cambiare la prospettiva da cui guardiamo la storia, la geografia, 'arte in generale. La "nostra" storia deve includere anche l'Egitto, il Marocco, il Mali, il

⁶⁶ DEMETRIO, D. (1997). *Nel tempo della pluralità*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 8-9.

⁶⁷ BOLOGNESI, I., *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, cit., p. 12.

Senegal, la Palestina e persino il Pakistan, l'India, la Cina, l'Ecuador e il Perù (ma come si farà? Come è possibile anche solo pensare a questo tipo di compito?) ma soprattutto dovrà adottare le prospettive degli "altri" che ora sono tra "noi", anzi sono "noi". Si tratta di cose molto concrete, anche se difficili da digerire per molti di "noi".»⁶⁸

⁶⁸ MANTOVANI, G. (2007). Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale? In G. Cacciavillani, & E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*. Atti del Convegno Nazionale dei Centri Interculturali (pp. 100-106). Milano: Franco Angeli, p. 104.

CAPITOLO 2: DIGITAL NATIVES E DIGITAL IMMIGRANTS

La multimedialità sta all'informatica quanto la poesia sta alle tecnologie di stampa (Papert S., *I bambini e il computer*, 1994)



2.1 Premessa

A partire dalle ultime decadi dello scorso secolo le ricadute dello sviluppo tecnologico hanno iniziato ad entrare attivamente nelle vite e nelle abitazioni dell' "uomo comune". Tale sviluppo ha portato all'incremento dei media digitali, che hanno vissuto una diffusione esponenziale a partire dal nuovo millennio e che stanno modificando le modalità di fruizione di servizi (anche nella sfera della pubblica amministrazione), di socializzazione e di costruzione di relazioni⁶⁹.

⁶⁹ Cfr. LONGO, G. O. (2012). *Homo Technologicus*, Milano: Ledizioni.

Michel Serres, filosofo ed epistemologo, in un articolo apparso nel marzo 2011 su *Le Monde* sostiene che stiamo vivendo la più grande rivoluzione tecnologica e antropologica dopo il neolitico, che ha portato in questi anni alla nascita di nuove forme di umanità.

«Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare des années soixante-dix. Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde, ne vit plus dans la même nature, n'habite plus le même espace»⁷⁰

La scoperta di una nuova tecnologia non è inevitabilmente accompagnata da un mutamento culturale profondo, né da significative ripercussioni sulla società e sul contesto in cui essa avviene. Alcune tecnologie, nel corso della storia, hanno però avuto (e presumibilmente altre ne avranno in futuro) ripercussioni che sono andate ben oltre il piano tecnico, transcendendo ogni aspetto della vita sociale e modificando, in alcuni casi, le categorie stesse di pensiero⁷¹. Così come con lo sviluppo dell'alfabetizzazione venne a crearsi una divisione in due classi e in tal modo *nacque l'infanzia* ora con lo sviluppo di un'infanzia "più esperta" è possibile che questa distinzione non solo venga meno, ma subisca un ribaltamento⁷².

⁷⁰ SERRES, M. (2011, mars 5). *Eduquer au XXIe siècle*. *Le Monde*: «Senza che ce ne rendessimo conto, un nuovo umano è nato, in un intervallo breve, quello che ci separa dagli anni settanta. Lui o lei non ha più lo stesso corpo, la stessa speranza di vita, non comunica più nello stesso modo, non percepisce lo stesso mondo, non vive nella stessa natura, non abita lo stesso spazio.»

⁷¹ Cfr. POSTMAN, N. (1991). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando Editore.

⁷² *Ibidem*

2.2 I processi di digitalizzazione in Italia

L'Italia, pur essendo stata, grazie ad Olivetti, una delle nazioni produttrici dei primi computer, ha vissuto una diffusione meno capillare dei personal computer e dell'utilizzo di internet rispetto alla maggior parte delle altre nazioni europee.⁷³

Allo stesso modo, e in stretta correlazione con tale dato, la nostra nazione presenta un livello di digitalizzazione informatica basso ed inversamente proporzionale all'età anagrafica. Esiste infatti in Italia, come negli altri Paesi europei, un mercato *digital divide* che penalizza le fasce più anziane⁷⁴.

Nella nostra nazione la diffusione di computer e connessioni internet (soprattutto a banda larga) sta vivendo negli ultimi anni un costante, sebbene non più rapido come lo era agli esordi, incremento e, secondo fonti ISTAT⁷⁵, riguarda per lo più le famiglie che abbiano almeno un figlio minorenni. Nel 2012, infatti, risultava possedere un personal computer il 59,3% delle famiglie italiane, percentuale che raggiungeva però l'83,9 %⁷⁶ se si consideravano solo le famiglie in cui fossero presenti uno o più minori.

Nonostante ciò restano comunque numerose le differenze con la maggior parte degli stati europei, tanto che, nel rapporto succitato possiamo leggere:

«È possibile effettuare dei confronti internazionali sulla base dei dati raccolti con l'indagine comunitaria sulla diffusione delle ICT presso le famiglie e gli individui, realizzata dagli istituti di statistica dei paesi membri dell'Unione europea. Considerando la percentuale di famiglie con almeno un componente tra i 16 e i 74 anni che possiede un accesso a Internet da casa, a fronte di una

⁷³ Cfr. STUDIO I - COM (2012). *Una stima dei possibili benefici per i cittadini di una PA digitale*. www.governo.it/GovernoInforma/dialogo/StudioIComPAdigitale.pdf (ultimo accesso: 20 dicembre 2012)

⁷⁴ *Ibidem*

⁷⁵ Cfr. ISTAT. (2012). *Cittadini e nuove tecnologie*. www.istat.it

⁷⁶ *Ibidem*

media europea pari al 73% (e a paesi come Olanda, Lussemburgo, Svezia e Danimarca che hanno raggiunto livelli prossimi alla saturazione), l'Italia si posiziona solo al ventiduesimo posto della graduatoria internazionale, con un valore pari al 62% ed equivalente a quello registrato per la Lituania.»⁷⁷

Se si considera la totalità dei dispositivi digitali a disposizione delle famiglie italiane (cfr. Grafico 2) i più diffusi risultano essere i telefoni cellulari (92,4%), seguiti dal lettore DVD (59,4%, in calo rispetto all'anno precedente) e dal personal computer. Il 20,3% delle famiglie possiede anche una console per videogiochi.

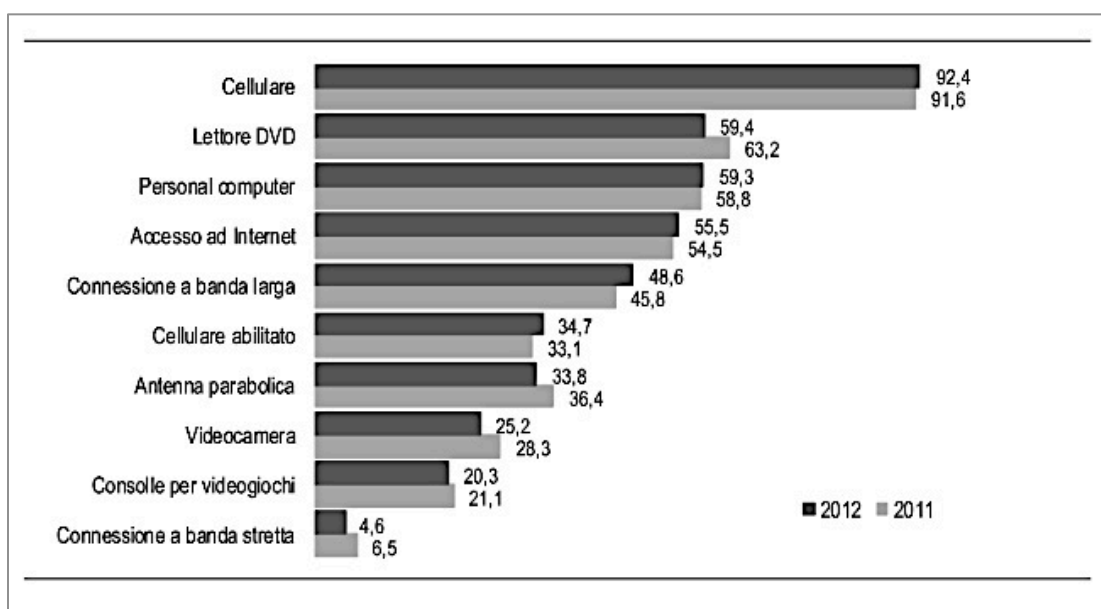


GRAFICO 2: FAMIGLIE PER BENI TECNOLOGICI DISPONIBILI, ANNI 2011 E 2012 - NUMERI PERCENTUALI (FONTE ISTAT, 2012)

2.2.1 Tecnologie e nuove generazioni italiane

Si è precedente sottolineata la differenza presente, in quanto a diffusione di computer e connessione internet, tra le famiglie in cui fosse presente almeno un minore e le altre. Di seguito verranno considerati in dettaglio alcuni

⁷⁷ Ivi, p. 6.

elementi riferiti in particolar modo ai giovani rispetto all'utilizzo di alcuni strumenti.

IL PERSONAL COMPUTER

Dal rapporto ISTAT 2012⁷⁸, *Cittadini e nuove tecnologie*, il 17,4% dei bambini italiani di età compresa tra i 3 e i 5 anni utilizza un personal computer in modalità offline. Come mostra il Grafico 3 tale curva aumenta con l'età, salendo al 53,1% per i bambini tra i 6 e i 10 anni, e all'87,9% nei ragazzi di età compresa tra 15 e 17 anni, per poi ridiscendere.

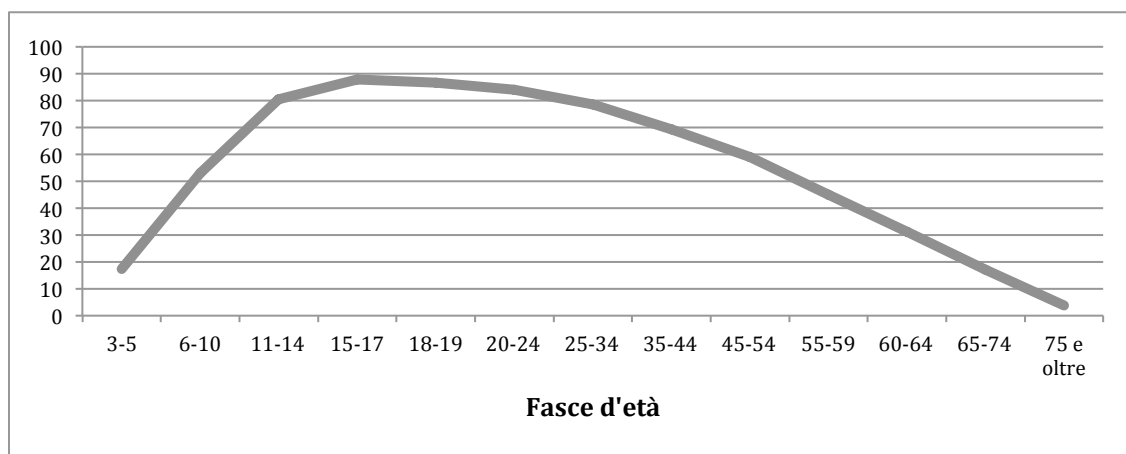


GRAFICO 3: UTILIZZO DEL PERSONAL COMPUTER PER FASCE D'ETÀ (FONTE ISTAT 2012)

ACCESSO AD INTERNET

Per quanto riguarda l'utilizzo di Internet, risultano aver accesso alla rete il 40,7% dei bambini italiani della fascia 6-10 anni. Anche in questo caso la percentuale di utilizzo aumenta con l'età per poi decrescere e il passaggio alla fascia d'età successiva (11-14 anni) registra tassi molto alti di incremento (l'81,9% usa il pc offline e il 78% si collega ad Internet).

⁷⁸ ISTAT, *Cittadini e nuove tecnologie*, cit.

Nel 2007 il Centro studi Minori e Media di Firenze⁷⁹ aveva condotto un'interessante ricerca sulle modalità di utilizzo del telefono cellulare nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado. Da tale indagine era emerso che l'età media di acquisto del primo cellulare era di 9 anni, ed esso veniva regalato prevalentemente dai genitori che lo vedevano ed utilizzavano come strumento di controllo costante.

Dal rapporto ISTAT *Infanzia e vita quotidiana*⁸⁰ emerge, infatti, che già alla scuola secondaria di primo grado l'86,2% dei bambini possiede un telefono, mentre coloro che lo possiedono alla scuola primaria sono il 31,4%.

L'utilizzo che ne viene fatto è prevalentemente legato al ricevere ed effettuare telefonate (94%), al gioco (65%) e all'invio di SMS (52%). Sono invece molto inferiori le percentuali di utilizzo per la navigazione internet (34%). Va sottolineato, però, che la tipologia di utilizzo del dispositivo potrebbe essere altamente correlata sia ai costi dei servizi, sia ai costi di acquisto di dispositivi tecnologicamente più avanzati.

2.3 Adolescenti e nuovi media

In un ormai celebre articolo del 2001 Marc Prensky, popolare scrittore e speaker americano esperto di apprendimento ed educazione, nel presentare la differenziazione presente tra due generazioni attraverso la metafora di Digital Natives e Digital Immigrants, mette in risalto l'esistenza di una frattura tra coloro che sono «“native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet»⁸¹ e la generazione precedente, che ha vissuto la transizione analogico-digitale, sostenendo:

⁷⁹ Cfr. www.minorimedia.it (ultimo accesso: 4 luglio 2012)

⁸⁰ <http://www.istat.it/it/archivio/45646> (ultimo accesso: 9 gennaio 2012)

⁸¹ PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), p. 1: «parlanti nativi del linguaggio digitale di computer, video games e Internet»

«It is now clear that as a result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interaction with it, today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors. These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize»⁸².

Secondo l'autore, infatti, la rapida diffusione della tecnologia digitale e il forte impatto che essa ha quotidianamente, in particolar modo sui ragazzi, ha modificato le strutture di pensiero delle nuove generazioni a tal punto che sono ipotizzabili ripercussioni anche sulla loro struttura cerebrale⁸³.

Prima di approfondire il dibattito suscitato dalle teorie di Prensky appare opportuno riflettere sul fatto che i bambini contemporanei, soprattutto coloro che nascono nel cosiddetto "primo mondo", sono esposti in famiglia fin dalle prime ore di vita ai più svariati dispositivi digitali: computer, tablet, smartphone e console sono solo alcuni degli esempi di *device* che si possono trovare nelle nostre abitazioni.

La presenza pervasiva di tali dispositivi, spesso visti ancora come ostici dal mondo degli adulti, ha suscitato un ampio interesse, in particolar modo da parte di genitori ed insegnanti, interessati a comprendere le modalità con cui i

⁸² *Ivi*, p. 1.: «È ora chiaro, che come esito di questo ambiente ubiquo e del puro volume delle loro interazioni con esso, gli studenti di oggi pensano e processano le informazioni in modo fondamentalmente diverso da quello dei loro predecessori. Queste differenze vanno oltre, più lontano e più in profondità, di quanto la maggior parte degli educatori possa sospettare o realizzare.»

⁸³ Cfr. PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon* 9 (6).

giovani si rapportano ai nuovi strumenti e, soprattutto a comprendere e contenere i rischi legati all'abuso di utilizzo⁸⁴, che potrebbe portare ad un

«distacco dall'esperienza quotidiana, concreta e sensoriale del nostro corpo: i suoni del mondo reale svaniscono sullo sfondo, gli odori non arrivano, il tempo si ferma, i segnali dei bisogni fisiologici non superano la soglia della nostra attenzione»⁸⁵.

Poiché «members of the younger generation are often more Internet savvy than their teachers, parents, grand-parents, and even older siblings»⁸⁶ gli adulti, nella maggior parte dei casi, faticano a capire il significato delle azioni svolte online e sono spaventati da ciò che ritengono ignoto ed incontrollabile.

⁸⁴ Negli ultimi anni i Servizi Territoriali per le Dipendenze (Ser.T) hanno registrato un numero crescente di quelle che vengono definite tecnodipendenze, secondo la nomenclatura di Griffith (1995). La Barbera, D., & Cannizzaro, S. spiegano infatti che «La denominazione internet addiction disorder (IAD) ha una origine assai curiosa. È stata introdotta per la prima volta nel 1995 dallo psichiatra americano Ivan Golberg il quale, in modo ironico e provocatorio, pubblicò in internet i criteri diagnostici di quella che identificò come la *sindrome da dipendenza da internet*, descrivendo – seppure senza alcun riferimento a dati empirici – un quadro clinico per molti versi simile a quello rintracciabile nella dipendenza da una sostanza (comparsa di fenomeni di *craving*, tolleranza e astinenza, difficoltà ad interromperne o ridurne l'uso nonostante conseguenze negative nell'ambito familiare, sociale e lavorativo). Nello stesso anno, Griffiths definisce le *technological addictions* come dipendenze comportamentali, caratterizzate dagli stessi aspetti nucleari che ricorrono nella dipendenza da sostanza e che implicano una interazione “tra uomo e macchina” di tipo tendenzialmente passivo (come nel caso della televisione) o di tipo prevalentemente attivo (come nel caso dei videogames)». LA BARBERA, D., & CANNIZZARO, S. (2008). Le psicoteologie e l'internet addiction disorder, *NÓOS*, 2, 139-146, pp. 140-141,

⁸⁵ TONIONI, F. (2011). *Quando internet diventa una droga*. Torino: Einaudi, p. 61.

⁸⁶ HERRING, S. C. (2008). Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism and Adult Constructions of Online Youth Identity. In D. Buckingham (ed), *Youth, Identity, and DigitalMedia*. Cambridge, MA: The MIT Press, 71-92, p. 71: « i membri delle generazioni più giovani sono spesso più esperte di Internet dei propri insegnanti, genitori, nonni, e persino dei fratelli maggiori»

Gli adulti di oggi, infatti, per entrare in contatto con nuovi strumenti e tecnologie comunicative hanno bisogno di “disimparare” vecchi modi di osservare il mondo e di interfacciarsi con esso per apprendere nuovi linguaggi e nuove pratiche. Coloro che sono nati dopo gli anni Novanta non hanno bisogno di compiere questo passaggio rivoluzionario, ma crescono avendo già un’esperienza avanzata rispetto alle nuove tecnologie e, a differenza degli adulti, le considerano molto più come qualcosa di scontato piuttosto che come innovazioni⁸⁷.

2.3.1 Nuove “generazioni digitalizzate”: quale definizione?

Ridurre in una definizione processi sociali complessi risulta sempre difficile, come già sottolineato nel capitolo precedente nel considerare le seconde generazioni dell’immigrazione.

Una delle prime definizioni a venire ampiamente utilizzata per indicare coloro che sono cresciuti in un’epoca digitale è quella di “Net Generation”, proposta da Don Tapscott nel 1998⁸⁸, il quale sostiene che coloro che sono nati nell’era digitale e che in essa crescono e si sviluppano, debbano essere inevitabilmente diversi da chi li ha preceduti. Una delle principali conseguenze, per l’autore, è la necessità, per le generazioni precedenti, di apprendere la nuova grammatica digitale, che dovrebbe portare ad una ristrutturazione dei sistemi educativi rendendoli più vicini al vissuto degli studenti attraverso nuovi approcci, nuove metodologie e nuovi strumenti.

Pochi anni dopo, quindi, non c’è da stupirsi se la contrapposizione tra Digital Natives e Digital Immigrants, così come proposta da Prensky, abbia sollevato

⁸⁷ Cfr. CARONIA, L., & CARON, A. (2010) *Crescere senza fili*. Milano: Raffaello Cortina.

⁸⁸ Cfr. TAPSCOTT D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, New York: McGraw Hill.

un ampio dibattito internazionale⁸⁹ e numerose posizioni critiche, le quali riguardano principalmente l'assunto secondo cui tutte le nuove generazioni siano esperte e/o affascinate dalla tecnologia, e sia quindi possibile una suddivisione basata su dati anagrafici più che su evidenze socio-economiche e culturali.

Secondo Marc Prensky, le strutture di pensiero delle nuove generazioni sarebbero sostanzialmente differenti dalle precedenti essendo basate su modalità di elaborazione dell'informazione di tipo multitasking e parallelo, e non più di tipo sequenziale: le nuove generazioni avrebbero quindi sviluppato «hypertext minds»⁹⁰. L'informazione verrebbe perciò gestita attraverso un rimando costante di relazioni (link) interconnesse percorribili e non attraverso una struttura gerarchica e lineare⁹¹. L'autore, partendo dal presupposto che esista una plasticità neuronale tale per cui «the brain constantly reorganizes itself all our child and adult lives»⁹², sostiene non avvengano modifiche riguardanti unicamente le strutture di pensiero, ma esse si riflettano sulla struttura cerebrale, prendendo spunto da alcune ricerche neurobiologiche e di psicologia sociale sul condizionamento delle strutture cognitive cerebrali a seguito di particolari esperienze⁹³.

Questi profondi cambiamenti che coinvolgono modalità di pensiero e strutture cerebrali porrebbero quindi grosse problematicità ai contesti educativi, nei quali la maggior parte dei formatori appartiene inevitabilmente al mondo dei

⁸⁹ Cfr. a tal proposito i lavori di Bennet, Maton e Kervin e quello di Rivoltella: BENNETT, S., MATON, K., & KERVIN, L. (2008) The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, 39(5); RIVOLTELLA, P. C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina

⁹⁰ PRENSKY, M., *Digital Natives, Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently?*, cit., p. 3: «menti ipertestuali»

⁹¹ *Ibidem*

⁹² *Ibidem*: «il cervello si riorganizza costantemente durante la vita di adulti e bambini»

⁹³ *Ibidem*

Digital Immigrants, incapaci di comprendere appieno i Natives e di parlare correttamente la loro lingua, in quanto

«As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their "accent," that is, their foot in the past. The "digital immigrant accent" can be seen in such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it. Today's older folk were "socialized" differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain.»⁹⁴

In *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*⁹⁵, uno dei suoi testi più recenti, Prensky propone inoltre un nuovo spunto di riflessione introducendo una nuova tematica: la *Digital Wisdom*, ovvero la saggezza *digitale*. Il trascorrere del tempo, infatti, avrebbe portato ad un aumento dei Digital Natives e allo sviluppo di una nuova sensibilità nata dall'approccio alla tecnologia e alla rete digitale, che porterebbe ad un "miglioramento" (qualitativo, ancor più che quantitativo) in termini di capacità intellettuale, e soprattutto di saggezza, intesa come capacità di valutazione e scelta. Questa nuova saggezza sancirebbe, quindi, la nascita di una nuova forma di umanità

⁹⁴ PRENSKY, M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, cit., p. 2: «Se i Digital Immigrants imparano – come ogni immigrato, alcuni meglio di altri – ad adattarsi al contesto, essi mantengono sempre, in qualche modo, il proprio "accento" che è il loro piede nel passato. [...] (Gli anziani di oggi) stanno imparando una nuova lingua. E una lingua appresa in età adulta, ce lo dicono gli scienziati, va in un luogo differente del cervello»

⁹⁵ PRENSKY, M. (2009). *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate*, 5 (3).

«What should we call this emerging digitally enhanced person? Homo sapiens digital, or digital human, perhaps.»⁹⁶

Un uomo nuovo, che non solo è in grado di utilizzare la tecnologia e gli strumenti digitali, ma che sa stare nelle reti di relazioni che generano e sa prendere decisioni sagge grazie alle nuove strutture di apprendimento e di pensiero che all'interno di tali reti si sono generate. Lo sviluppo di tale saggezza, di conseguenza, non solo è auspicabile, ma andrebbe favorito ed insegnato senza timori:

«Digital wisdom can be, and must be, learned and taught. As we offer more courses in digital literacy, we should also offer students guidance in developing digital wisdom. Parents and educators are digitally wise when they recognize this and prepare the children in their care for the future. Educators are digitally wise when they let students learn by using new technologies, putting themselves in the role of guides, context providers, and quality controllers. And parents are digitally wise when, recognizing the extent to which the future will be mediated by technology, they encourage their children to use digital technology wisely.»⁹⁷

⁹⁶ *Ivi*, p. 2: «Come dovremmo chiamare questa persona digitalmente potenziata? Homo sapiens digital, o uomo digitale, per esempio»

⁹⁷ *Ivi*, p. 6: «La saggezza digitale può essere, e deve essere, insegnata e appresa. Così come offriamo più corsi di alfabetizzazione digitale, dovremmo offrire agli studenti supporto per lo sviluppo di saggezza digitale. Genitori ed educatori sono digitalmente saggi quando lo riconoscono e preparano i bambini avendo cura del loro futuro. Gli educatori sono digitalmente saggi quando lasciano che i loro studenti imparino utilizzando nuove tecnologie, rivestendo un ruolo di guide, di fornitori di contesti, e di controllori di qualità. E i genitori sono digitalmente saggi quando, riconoscendo che il futuro sarà in gran parte mediato dalla tecnologia incoraggeranno i loro bambini ad utilizzare la tecnologia saggiamente.»

Le tesi di Prensky, così come le metafore da lui proposte, sono però state ampiamente criticate in quanto poco supportate da evidenze scientifiche⁹⁸ e sono state rimesse in discussione da alcuni recenti studi⁹⁹, che evidenziano, in particolar modo, come l'utilizzo sofisticato di strumentazioni e le abilità di multitasking non siano ascrivibili ad una generazione, e quindi ad una differenza anagrafica, ma siano piuttosto correlate al contesto.

2.4 Implicazioni pedagogiche

Il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca da anni si occupa di sostenere processi di miglioramento, formazione ed innovazione del sistema scolastico, tanto che, in introduzione alla presentazione dei progetti Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) 2012 possiamo leggere:

«Promuovere l'innovazione tecnologica e didattica nella scuola è sempre stata una mission di Indire, fin dai tempi della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP) che a partire dagli anni '80 fece un uso pionieristico delle tecnologie informatiche per documentare le migliori pratiche didattiche di allora.»¹⁰⁰

La tecnologia, attraverso strumenti quali lettori audio e video, è entrata in tempi piuttosto remoti nella scuola italiana e negli anni si è visto e vissuto un susseguirsi programmi e piani ministeriali che hanno portato la maggior parte

⁹⁸ Cfr. RIVOLTELLA, P. C., *Neurodidattica*, cit.

⁹⁹ Cfr. BENNET S., MATON K., (2010). Beyond the "Digital Natives" Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students "Technology Experience", *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321-331.

¹⁰⁰ BARTOLINI, R. (2012). *Indire, progetti e attività a supporto dell'innovazione nella scuola*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Consultabile in rete su <http://issuu.com/sagazioindire/docs/innovazione-2012/1> (ultimo accesso: 27 dicembre 2012)

delle scuole italiane ad essere dotate di un'aula informatica e/o una per la videoproiezione.

A partire dall'anno scolastico 2008/2009 il MIUR ha inoltre dotato molte scuole di kit tecnologici composti da Lavagne Interattive Multimediali (LIM) con proiettore integrato e personal computer. Nonostante la presenza di una LIM in classe comporti teoricamente una trasformazione dell'ambiente di apprendimento, rendendolo maggiormente dinamico ed interattivo, dalle narrazioni di molti insegnanti ed alunni ne emerge un utilizzo più statico, prevalentemente offline, basato su modalità di insegnamento tradizionali, di tipo più frontale.

La frattura epistemologica¹⁰¹ generata dalla multimedialità, infatti, comporta il passaggio da una modalità di insegnamento verticale ad una più orizzontale e reticolare, la quale sembra trovare ancora delle resistenze nel mondo insegnante in particolare, e nelle istituzioni scolastiche in generale.

Per chiudere con le parole di Roberto Maragliano¹⁰²

«La scuola è nemica delle nuove tecnologie perché esse mettono in discussione i suoi presupposti epistemologici. Si tratta di accogliere questa crisi come una crisi di crescita e non come un attacco all'idea stessa di scuola. Si tratta di adottare i media come chiave filosofica per ripensare la formazione nel suo complesso: formare dentro la società della conoscenza è cosa assai diversa dal formare dentro una società che considera la conoscenza come qualcosa di stabile, da acquisire una volta per tutte. I media ci costringono ad agire dentro il cambiamento, la mobilità, la provvisorietà. [...] Dentro la multimedialità ci si muove con tutti i sensi e in tutti i sensi, secondo logiche immersive, dialogiche, compartecipative, mobili, fluide. Questo non significa che sia scomparsa la scrittura, con il suo carico di

¹⁰¹ Cfr. TOSOLINI, A., & TROVATO, S., *New Media, Internet e intercultura*, cit., pp. 33-37.

¹⁰² *Ibidem*

oggettivazione e costruzione-scomposizione della conoscenza. Vuol dire soltanto che questa ha perso il suo carattere totale.»¹⁰³

¹⁰³ MARAGLIANO, R. (1998) Nuovo manuale di didattica multimediale, citato in Tosolini, A., & Trovato, S., *New Media, Internet e intercultura*, cit., pp. 33-34

CAPITOLO 3. COMUNITÀ

C'è una nuova continuità fra la mente privata e il mondo, ma c'è anche una nuova connettività tra le menti private nel mondo.

(De Kerckhove, D., *L'architettura dell'intelligenza*, 2001)

«Già nel 1931 Theodor Geiger auspicava che la parola comunità fosse eliminata dal vocabolario delle scienze sociali, a causa della molteplicità di significati che progressivamente aveva assunto nel corso del tempo. L'invito non è stato accolto e da allora a oggi la tendenza non è stata certo orientata alla riduzione della gamma di significati e alla semplificazione degli usi, quanto piuttosto all'aumento e alla complicazione.»¹⁰⁴

Con questa affermazione Sergio Tramma apre il primo capitolo del testo *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, aggiungendo in un secondo passaggio

«In realtà è il concetto in sé a prestarsi a tale flessibilità e a essere uno tra i più controversi tra quelli in uso nelle scienze sociali, tanto che ogni volta ce lo si utilizza è opportuno precisare il significato che gli viene attribuito in quel contesto e in quel discorso, e ciò al fine di evitare equivoci comunicativi e incomprensioni teoriche.»¹⁰⁵

¹⁰⁴ TRAMMA, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli, Milano, p. 13.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 15.

Nel presente capitolo si cercherà pertanto di definire e descrivere alcune tipologie di comunità, che verranno utilizzate, in seguito come strumento di lettura dei processi sociali osservati.

3.1 Introduzione

“Comunità” è un nome invariabile con una doppia radice etimologica, caratterizzata, in ogni caso, dal prefisso **cum**, che ne sottolinea la valenza relazionale: com-munia, quindi, i doveri comuni, nati dalla condivisione di una storia o cum-moenia, gli spazi comuni, il territorio¹⁰⁶.

Riprendendo di nuovo Trama, possiamo andare a definire alcune caratteristiche del termine “comunità”, sulla base delle definizioni che s’incontrano sui dizionari¹⁰⁷:

- la comunità è propria del genere umano, non esistono comunità di animali non umani;
- parlando di comunità si intende un gruppo di persone che contiene qualche elemento “densi” e non una generica collettività. L’utilizzo della parola ne ha “diluito” il significato nel tempo;
- una delle accezioni di comunità ampiamente utilizzate è quella di comunità locale, la quale viene riletta alla luce delle relazioni che intercorrono con i servizi socio-sanitari ed educativi;
- la parola comunità non sembra avere dei contrari.

Sono molti gli autori che, nel corso della storia, hanno dedicato spazio ad una riflessione sull’idea di comunità e sul suo significato che acquisisce nelle vite di coloro che la abitano: dal *Contratto Sociale* di Jean-Jaques Rousseau a *Economia e Società* di Max Weber, che sposta il focus sulle “relazioni sociali” all’interno dei gruppi e al quale

¹⁰⁶ Cfr. MILAN, G. (1999). *Disagio adolescenziale e strategie educative*. Padova: Cleup, p. 90.

¹⁰⁷ TRAMMA, S., *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, cit., p. 17.

«si deve la sistemazione delle identità e delle differenze tra comunità e società che, per molti aspetti, può considerarsi definitiva, cioè entrata stabilmente e concordemente nel vocabolario delle scienze sociali».¹⁰⁸

Si verrebbe a creare quindi non una dicotomia, ma una dinamicità tra *communitas*, democratica, paritaria, fondata su sensazioni d'appartenenza ad un tutto e *societas*, più rigida e al cui interno possono esistere gerarchie e sottogruppi.

Se si considerano i sistemi viventi più che la contrapposizione tra pacchetti informativi genetici (il corpo), cognitivi (la mente) e normativi (la cultura), secondo la *tesi della complementarità*¹⁰⁹ proposta da Tim Ingold, allora si può ipotizzare che, sia lo sviluppo di tali sistemi viventi, sia il loro agire intenzionale, vada a co-costruire, attraverso l'organismo, l'ambiente bio-socio-antropologico che li circonda e da cui emergono.

Alla luce di queste premesse si è scelto di considerare la possibile appartenenza degli attori coinvolti nella ricerca ad alcune tipologie di comunità, intese proprio come frutto della co-costruzione di coloro che vi partecipano, delle relazioni che intercorrono tra loro (in una dimensione inter-gruppo) e tra loro e il mondo (dimensione intra-gruppo).

3.2 Comunità di pratica

L'espressione comunità di pratica è indissolubilmente legata a Etienne Wenger, che, sulla home page del suo sito, si definisce

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 38.

¹⁰⁹ INGOLD, T. (2001). *Ecologia della cultura*, Roma: Meltemi, pp. 52-54.

«an independent thinker, researcher, consultant, author, and speaker. I am mostly known for my work on communities of practice, though I consider myself a social learning theorist more generally.»¹¹⁰

L'idea di base proposta da Wenger è che la conoscenza sia fondamentalmente un atto sociale, che ha origine nel processo collettivo di negoziazione di significati condivisi e che riflette tutta la complessità dell'impegno reciproco¹¹¹.

Una comunità di pratica viene normalmente definita attraverso il suo essere agita da coloro che vi partecipano, ed è caratterizzata da tre dimensioni imprescindibili, che non necessitano di essere esplicitate per essere considerate presenti, poiché

«una comunità di pratica non ha bisogno di essere reificata come tale per essere una comunità: questa, infatti, entra nell'esperienza dei partecipanti attraverso il loro impegno»¹¹²

Tali dimensioni sono: l'esistenza di un impegno reciproco, che comporta un sentimento di appartenenza da parte dei membri della comunità stessa, la realizzazione di un'impresa comune e la presenza di una memoria condivisa, ovvero di un repertorio fatto di artefatti, storie, routine, teorie, linguaggi, credenze, ecc¹¹³.

¹¹⁰ www.ewenger.com: «un pensatore indipendente, ricercatore, consulente, autore e speaker. Sono conosciuto principalmente per il mio lavoro sulle comunità di pratica, ma considero me stesso, più generalmente, un teorico dell'apprendimento sociale» (ultimo accesso: 4 gennaio 2013)

¹¹¹ WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr.it. 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina, p. 54.

¹¹² *Ivi*, p. 84

¹¹³ *Ivi*, p. 73

L'autore propone, inoltre, un interessante parallelismo con il concetto di identità, vista anch'essa come frutto di una negoziazione costante del sé in termini di partecipazione e reificazione, ovvero come percorso di co-costruzione di senso attraverso cui non solo si costruisce la propria appartenenza alla comunità, ma si ridefinisce la propria immagine nel mondo, rivista attraverso gli occhi della pratica, dell'esperienza.

Ciò che caratterizza una comunità di pratica non è quindi una struttura rigida, ma la qualità delle reti sociali in essa presenti.

3.3 Comunità di culture

Barbara Rogoff, definisce una comunità culturale come

«un gruppo di persone che condividono stabilmente una stessa struttura sociale, usanze, tradizioni, conoscenze, valori. [...] Una comunità comprende un insieme di persone che cooperano per uno scopo comune, condividendo una serie di usanze»¹¹⁴

Tale definizione implica una suddivisione di ruoli e responsabilità all'interno della comunità stessa, così come la presenza di più generazioni, in una circolarità infinita attraverso cui i sistemi viventi vengono modificati e si costruiscono sulla base delle norme condivise in quel momento, partecipando attivamente al cambiamento e alla genesi di nuove norme.

L'autrice, infatti, ritiene che lo sviluppo umano non possa essere scisso dalla partecipazione alla, o alle, proprie comunità culturali:

¹¹⁴ ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press. Trad. it., 2004, *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina., p. 34

«lo sviluppo umano implica una partecipazione degli individui a comunità culturali, e può essere compreso solo alla luce delle pratiche culturali e delle condizioni di tali comunità, che sono anch'esse in continua evoluzione.»¹¹⁵.

Ovvero

«Fin dall'infanzia, si assorbe progressivamente, e tacitamente un vero e proprio curriculum culturale, costituito di abilità e prospettive, tecnologie e norme che appartengono alla propria cultura di riferimento.»¹¹⁶

In questa cornice, infatti, lo sviluppo avviene attraverso un processo di apprendistato che, grazie alla partecipazione guidata ad attività sociali in contesti situati, porta il bambino (ma anche l'adulto meno esperto), a conoscere e divenire in grado di comprendere e gestire la situazione le regole ad essa correlate.

«Per ampliare la nostra prospettiva sulla natura collaborativa dei processi di apprendimento, in situazioni che possono contenere o meno espliciti insegnamenti, ho proposto il concetto di partecipazione guidata alle attività culturali (Rogoff 1990). Tale concetto dà risalto ai diversi modi in cui i bambini imparano, partecipando e facendo riferimento ai valori e alle usanze delle loro comunità culturali. Con il concetto di partecipazione guidata non mi riferisco a un particolare metodo di sostegno all'apprendimento. Partecipazione guidata può essere una spiegazione, uno scherzo, un rimprovero, e forme di controllo sociale più o meno sottili, con cui gli adulti e i coetanei fanno notare al bambino i suoi difetti e sbagli commessi. In aggiunta, la partecipazione guidata include i tentativi dei partner sociali – e degli stessi bambini – di evitare alcune forme di apprendimento.»¹¹⁷

¹¹⁵ *Ivi*, p. 1.

¹¹⁶ GRASSEN, C., & RONZON, F. (2004). *Pratica e cognizione*. Roma: Meltemi, p. 185.

¹¹⁷ ROGOFF, B., *La natura culturale dello sviluppo*, cit., p. 293.

3.4 Comunità di apprendimento

Le comunità di apprendimento possono essere definite come

«cultural settings in which everyone learns, in which every individual is an integral part, and in which every participant is responsible for both the learning and the overall well-being of everyone else»¹¹⁸

Scopo delle comunità di apprendimento è, infatti, la produzione di conoscenza attraverso il confronto paritario, l'aiuto reciproco e la discussione condivisa, prestando particolare attenzione alle dinamiche del processo più che alla prestazione finale¹¹⁹.

Le comunità di apprendimento, in quanto mezzo di coinvolgimento e motivazione, sono state indicate come uno degli strumenti da utilizzare nella riforma della scuola italiana, Legge n.53 del 2008, che

«infatti, condivide il principio secondo cui il sistema educativo di istruzione e formazione è una grande esperienza sociale di “comunità di apprendimento”. Si preoccupa, però, al contempo, di chiarire che ciò che definisce una “comunità di apprendimento” non è l’associazione formale (la classe o la scuola come agglomerato amministrativo) o la prossimità fisica (l’essere gomito a gomito in trenta metri quadri o in duemila mq) quanto l’impegno di ciascuno dei suoi membri, ipo, normo o iperdotati, ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, motorie nel miglioramento della conoscenza di tutti, e viceversa».¹²⁰

¹¹⁸ MYER & SIMPSON (1998:2) citati in Roberts, S. M., & Pruit, Z. (2003). *Schools as professional learning communities*. Thousand Oaks (CA): Corwin Pres: «contesti culturali in cui ognuno apprende, in cui ogni individuo è una parte integrale, e in cui ogni partecipante è responsabile sia dell'apprendimento sia del benessere di tutti gli altri»

¹¹⁹ Cfr. AJELLO, A. M. (1999). La motivazione ad apprendere. In C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino, p. 290.

¹²⁰ BERTAGNA, G. (a cura di) (2004). *Scuola in movimento*. Milano: Franco Angeli, p. 188.

3.5 Comunità virtuali

Le ultime comunità considerate sono quelle virtuali, ovvero, riprendendo una celebre definizione data da Howard Rheingold, nuclei sociali caratterizzati da comunicazione mediata attraverso un medesimo strumento, che nascono nella Rete quando alcune persone partecipano costantemente a dibattiti pubblici e intessono relazioni interpersonali.¹²¹

Partendo dalla definizione di Rheingold¹²² è possibile individuare alcune caratteristiche ricorrenti, utili a descrivere più approfonditamente le comunità virtuali.

Uno degli aspetti che maggiormente le caratterizza è la condivisione di un linguaggio comune e di codici simbolici spesso nati da forme dialogiche eterogenee.

Una seconda caratteristica è data dall'irrilevanza dello spazio ai fini relazionali, poiché tali comunità non risultano costruite sulla base di prossimità fisica ma di prossimità di intenti o di interessi.

Secondo tale definizione, però, le comunità virtuali sembrerebbero connotarsi come spazi aperti, *agorà* elettroniche¹²³, che prescindono dalla costruzione stabile di relazioni tra i partecipanti

Questa definizione "aperta" viene però criticata da Dell'Aquila, il quale sostiene

«che non tutti i gruppi che si formano in rete possano essere considerati "comunità" e che solo alcuni (molto circoscritti) fungano oggi da spazi pubblici di confronto e di stimolo per il sistema sociale complessivo»¹²⁴

¹²¹ RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. London: Seker & Warbur, p. 333.

¹²² *Ibidem*

¹²³ Cfr. DELL'AQUILA, P. (2000). La sociologia del cyberspazio: loisir e comunità virtuali. In E. Minardi (a cura di), *Economia e sociologia della notte*. Faenza: Homeless Book.

riportando anche le comunità virtuali a un'idea di *communitas* che preveda la costruzione condivisa di significati ed esperienze di convivenza comune.

¹²⁴ *Ivi*, p. 2.

PARTE SECONDA:
IL PERCORSO DI
RICERCA

La scelta di osservare ed indagare processi complessi e (co)evolutivi quali la genesi culturale e la co-costruzione di comunità, ma soprattutto le interrelazioni presenti tra essi, ha sollevato notevoli dubbi, perplessità, difficoltà e infine ha generato opzioni sul piano metodologico, che hanno orientato l'intero progetto di ricerca fin dai primi passi. Il piano della riflessione metodologica ha rivestito, infatti, un ruolo centrale nella ricerca stessa poiché, volendo osservare processi ed attori sociali, ci si è trovati dinnanzi alla necessità di strutturare metodi di indagine che permettessero di "leggere" percorsi densi di interrelazioni reciproche riuscendo per questo a coglierne sia gli aspetti quantitativi che quelli qualitativi nel rispetto dei contesti vissuti e generati dagli attori coinvolti.

Si è quindi creata una circolarità aperta che ha portato le riflessioni metodologiche ad essere viste non solo in quanto base necessaria per lo svolgimento della ricerca ma anche come obiettivo della stessa. Parafrasando Angrosino (2005) è avvenuto un passaggio di prospettiva che, dalle riflessioni sulla ricerca come metodo, apre ad una visione che enfatizza il ruolo dei processi collaborativi di ricerca come contesto di interazione tra coloro che ne sono coinvolti¹²⁵.

La consapevolezza metodologica di osservare coinvolgendo le nuove generazioni, i genitori, e gli insegnanti, ha posto inoltre due problemi significativi dovuti alle caratteristiche proprie di questi tre macro-gruppi di attori, rispetto alle modalità di ingaggio e a quelle di ricerca.

L'INGAGGIO

La volontà di svolgere parte della ricerca sul campo (fosse esso on o off line) e di raccogliere storie e considerazioni degli attori coinvolti rendeva necessario trovare contesti e persone disposte a partecipare al percorso di ricerca stesso.

¹²⁵ Cfr. ANGROSINO, M. V. (2005). Recontextualizing observation. *Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publication Inc.

Proprio questo elemento ha fatto sì che parte del tempo fosse dedicato alla scelta della metodologia di ingaggio più consona a ciascun attore (o gruppo di attori), prestando particolare attenzione sia alla motivazione dei partecipanti che al canale utilizzato per stabilire il primo contatto. Se gli insegnanti, infatti, potevano essere avvicinati attraverso la scuola o i gruppi presenti online e ci si immaginava potessero essere interessati alla ricerca che riguardava alcune difficoltà che quotidianamente incontrano in classe, lo stesso non si poteva dire di genitori e studenti, i quali non avevano spinte motivazionali legate alla crescita professionale, ma con cui si sarebbe potuto far leva su dinamiche e curiosità di tipo più personale. L'avvicinamento "istituzionale", inoltre, si prevedeva potesse trovare basse resistenze da parte degli insegnanti essendo proprio della loro cultura lavorativa, ma anche in questo caso non si poteva dire lo stesso per genitori e ragazzi, considerando soprattutto il fatto di voler intercettare genitori e ragazzi sia italiani che di origine straniera, per i quali gli impliciti legati ad un contatto istituzionale potevano essere ancor più profondi che non per i genitori e gli studenti italiani.

Per quanto riguardava i ragazzi, inoltre, l'utilizzo del canale scolastico per indagini riguardanti vari aspetti della vita sociale e privata (quindi non solo scolastica) rischiava di alimentare rappresentazioni errate relative al ricercatore e alla ricerca, ma soprattutto alle relazioni possibili tra la ricerca stessa, gli insegnanti e la scuola, andando a modificare le risposte date. Se per esempio, infatti, chiediamo ad uno studente di definire in percentuale quanto tempo durante una giornata dedica allo studio e quanto ad altre attività, ci si può immaginare che le sue risposte vengano modificate se crede che verranno lette anche dai suoi insegnanti.

LA RICERCA

Le differenze presenti tra i tre macro-gruppi di attori (e ancor più all'interno dei micro-gruppi possibili) richiedeva non solo modalità di ingaggio differenti, ma anche di utilizzare differenti linguaggi, strumenti e modalità di ricerca.

Il linguaggio parlato dai ragazzi, per esempio, è differente sia da quello dei genitori sia da quello degli insegnanti¹²⁶. Se si considerano tutti i ragazzi coinvolti come potenziali digital natives, capaci di padroneggiare e sentire propri alcuni strumenti vissuti ancora come ostici dagli altri attori coinvolti, si può ipotizzare che l'utilizzo di strumenti differenti possa essere d'aiuto per limitare la costruzione di barriere e filtri emotivi e di conseguenza riuscire ad approfondire alcuni aspetti di interesse della ricerca¹²⁷.

¹²⁶ Cfr. ad es. CARONIA, L., & CARON, A., *Crescere senza figli*, cit.

¹²⁷ *Ivi*

CAPITOLO 4. VIABILITÀ E TRAIETTORIE METODOLOGICHE

Se gli uomini considerano determinate situazioni reali, esse sono reali nelle loro conseguenze. (Thomas, W. I. & Thomas, D. S., *The Child in America*, 1928)

È imperativo che rinunciamo all'idea di fonti definitive di conoscenza, e ammettiamo che tutta la conoscenza è umana; che è mescolata ai nostri errori, ai nostri pregiudizi, ai nostri sogni, alle nostre speranze; tutto ciò che possiamo fare è andare a tastoni in cerca della verità, anche se essa è al di là della nostra portata. (Popper, K., *Science as Falsification*, 1963)

4.1 *Landscape* epistemologico

Nel tentativo di descrivere i presupposti epistemologici che hanno guidato le scelte metodologiche alla base della ricerca, può essere utile aprire il discorso con una digressione etimologica e definire l'accezione qui data al termine *mètodo*, dal greco *μέθοδος*, composto di *hodòs* e *metà*, "via che conduce oltre"¹²⁸. La radice del termine denota una forte dinamicità, una natura processuale che permette di considerare il metodo qualcosa di differente da una serie di procedure standardizzate volte all'ottenimento di risultati. Connotandosi come "via", cammino, percorso fatto di decisioni, di fatiche e di

¹²⁸ MELDI ET AL. (2004), *Mètodo* in *Dizionario Etimologico*, Santarcangelo di R.: Rusconi Libri.

sorprese, il termine *método* non nega l'esigenza di segmenti programmati, «ma comporterà un margine di scoperta ed innovazione»¹²⁹ che vede le opzioni metodologiche come traiettorie evolutive, dotate di direzione e verso, ma al contempo aperte alle reversibilità, a regressioni e progressioni dentro cui è possibile muoversi a ritmi variabili e nelle quali alcuni percorsi sono maggiormente “viabili”¹³⁰ di altri. L'orizzonte epistemologico può essere, in quest'ottica, rivisto in termini di *landscape*, vocabolo utilizzato per indicare sia il paesaggio dato dagli elementi presenti alla vista, dalle sensazioni e percezioni che essi generano e dal contesto nella sua totalità, caratterizzato da orizzonti e *segnacontesto*¹³¹ che “sostengono”¹³² l'orientamento concettuale, sia l'azione stessa di modifica del paesaggio, di disegnarne i tratti caratteristici. Si è discusso nei capitoli precedenti dei numerosi e vari (quantitativamente e qualitativamente) cambiamenti in atto nella società contemporanea. Le oscillazioni (ed inversioni) della rigida linea del tempo¹³³, i nuovi possibili anfratti spazio/temporali, ma soprattutto i mutamenti etno-antropo-culturali

¹²⁹ MORIN, E. (1986). *La méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris: Seuil. Trad. it. *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina, 2007, p. 25.

¹³⁰ Per un maggior approfondimento del concetto di viabilità si veda la definizione data da Maturana e Varela e ripresa in seguito da von Glasersfeld, per il quale «Una conoscenza, dunque, un'azione, un'idea, un modello concettuale o una teoria, viene considerata viabile, se ha funzionato soddisfacentemente nelle esperienze avute fino a questo momento». GLASERSFELD VON, E. (2010). *Idee costruttiviste*. *Riflessioni sistemiche*, 2, 179-181. Cfr. inoltre MATURANA, H., & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen. Trad. it., 1987, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti; GLASERSFELD VON, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In P. Watzlawick (ed) *The Invented Reality*. New York: Norton. Trad. it., 1988, Introduzione al costruttivismo radicale, in *La realtà inventata* (p. 17-36), Milano, Feltrinelli.

¹³¹ Cfr. FORNASA, W. (2005). L'"agirpensando" tra sistemi e progetti. In C. Giudo, & G. Verni (A cura di), *Convivenza civile e scuola* (p. 65-80). Bari: Ufficio Scolastico Regionale Puglia.

¹³² Con il termine “sostenere” si vuole qui indicare l'atto di essere al contempo guida e supporto, ben sintetizzato dal termine inglese *scaffolding*.

¹³³ Cfr. PRIGOGINE, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.

che portano alla genesi di una “nuova” umanità, qualitativamente differente da ciò che l’ha preceduta, richiedono una particolare attenzione di approccio e metodo sottolineando così alcuni limiti caratteristici della ricerca classicamente intesa, fatta di schemi predefiniti e percorsi segnati¹³⁴.

I processi osservati, la loro complessità e le interrelazioni presenti sia tra essi sia in relazione ai contesti sociali in rapido mutamento in cui si generano, hanno infatti richiesto una lettura che, nel superamento della storica e dicotomica contrapposizione tra quantità e qualità, sperimentasse «forme di ibridazione e di positiva integrazione»¹³⁵ tra i due approcci a seconda delle esigenze e degli obiettivi della ricerca. Dimensioni qualitative e quantitative possono infatti integrarsi, così come sottolineato già nel 1985 da Lucia Lumbelli, la quale, introducendo *l’elemento qualitativo*, afferma:

«non si tratta più di informazioni e di metodologie di rilevazione che precedono quelle più rigorose e controllate che sfociano in dati quantitativi, ma di una alternativa ad essi [...]. Laddove il materiale resiste alla traduzione in termini sperimentali e quantitativi deve esser fatto posto, con tolleranza e rassegnazione, ad approcci metodologici molto meno rigorosi ma più flessibili, elastici, approcci che possono fornire pur sempre qualche forma di conoscenza empiricamente riscontrata, pur fornendo ben minori garanzie di riscontro intersoggettivo.»¹³⁶

¹³⁴ Cfr. ARMEZZANI, M. (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore; ARCURI, F. P., & ARCURI, F. (2010). *Manuale di sociologia: Teorie e strumenti per la ricerca sociale*. Milano: Springer.

¹³⁵ CECCONI, L. (A cura di). (2002). *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*. Milano: Franco Angeli, p. 20.

¹³⁶ LUMBELLI, L. (1985), Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in Becchi, E. & Vertecchi, B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, p. 113.

Il tema della contrapposizione tra qualità e quantità, alla base del dibattito metodologico contemporaneo in educazione¹³⁷, pare quindi essere letto, sempre più frequentemente, non in termini di scontro tra elementi incompatibili, ma di incontro tra sguardi complementari che possono essere scelti dal ricercatore a seconda delle esigenze della ricerca.

«Si assiste in generale, in questi ultimi anni, a una nuova problematizzazione dei concetti di qualitativo e quantitativo: la maggior parte degli studiosi della ricerca educativa dichiara che né l'uno né l'altro approccio va pregiudizialmente escluso e che dipenderà dalle fasi della ricerca, o dal suo oggetto, la scelta di affrontare la raccolta dei dati attraverso strumenti qualitativi o quantitativi»¹³⁸

L'incontro tra elementi quantitativi, che possono contornare contesti e processi, ed elementi qualitativi, che permettono di osservare le relazioni tra essi presenti, "genera" uno spazio di confronto in cui i contorni tra «realità oggettiva ed interpretazione»¹³⁹ appaiono sottoposti ad un processo di lisi¹⁴⁰ ed infine sfumano in un processo di co-costruzione della conoscenza che

¹³⁷ Cfr. IAVARONE, M. L., SARRACINO, V., & STRIANO, M. (a cura di). (2000). *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.

¹³⁸ MANTOVANI, S. (1998). 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* (2-35). Milano: Bruno Mondadori, p 27.

¹³⁹ Cfr. DE CARO, M., & FERRARIS, M. (A cura di). (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Lecco: Giulio Einaudi.

¹⁴⁰ Processo la cui apparenza vacua e quasi effimera si avvicina molto ad una caratteristica propria dei concetti accessibili alle scienze umane così come esplicitato da Luigina Mortari: «Proprio perché la realtà delle cose concrete e viventi è difficile da comprendere è illegittimo pretendere di pervenire a concetti cristallini, dalla precisione matematica; i soli concetti accessibili sono concetti vaghi perché i soli capaci di attenersi con fedeltà alla qualità fluente dell'esperienza.». MORTARI, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1 (1), 143-156, p. 149.

coinvolge osservatori ed osservati, la loro relazione, e la rete di relazioni che essi hanno con il mondo e che li rende attori sociali¹⁴¹. In questo orizzonte anche gli elementi quantitativi non “svelano” oggettività esistenti a priori ed indipendenti dagli attori, ma partecipano alla costruzione progressiva di interpretazioni e significazioni, nelle quali il ricercatore assume per lo più il ruolo di “collettore” e “traduttore”¹⁴². Lo scopo diviene quindi quello di produrre interpretazioni plausibili e non conoscenze assolute¹⁴³ poiché «la conoscenza non può riflettere direttamente il reale ma può solo tradurlo e ricostruirlo in un'altra realtà»¹⁴⁴.

Il ricercatore, le sue credenze ed i suoi pregiudizi, in quest'ottica, possono assumere un ruolo primario in quanto divengono luoghi di rielaborazione di ciò che indagano, capaci di stare nel contesto e nelle relazioni cogliendone significati, attribuzioni, potenzialità creative e immaginative e generando letture dell'osservato sia in termini ontologici che fenomenologici¹⁴⁵.

Al fine di meglio esplicitare il “paesaggio epistemologico” nel quale si è andato generando e rigenerando il processo di ricerca verranno narrati di seguito alcuni elementi che lo caratterizzano e le prospettive metodologiche di ricerca che l'hanno accompagnato.

¹⁴¹ Cfr. LUHMANN, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. Trad. it., 2005, *Organizzazione e decisione*, Milano, Bruno Mondadori.; LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.

¹⁴² Cfr. MANTOVANI, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.

¹⁴³ Cfr. MELUCCI, A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*. Bologna: Il Mulino.

¹⁴⁴ MORIN, E., *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 50.

¹⁴⁵ Cfr. DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.)(2000). *Handbook of qualitative research (II ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

4.1.1 Uno sguardo ecologico

Un primo elemento caratteristico del percorso presentato di seguito è la scelta di utilizzare, nell'osservazione di reti complesse di eventi, uno sguardo ecologico, per il quale

«le proprietà dei sistemi viventi e dell'ambiente¹⁴⁶, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi»¹⁴⁷

in un gioco costante di rimandi tra micro, meso, eso e macro, in cui rivestono un ruolo centrale le transizioni ecologiche¹⁴⁸.

Le ricadute di tale scelta sono a loro volta complesse e molteplici, ma tra esse due hanno rivestito un ruolo particolare nella definizione degli strumenti di osservazione ed indagine.

Innanzitutto la consapevolezza di non poter

«più considerare un sistema complesso attraverso l'alternativa del riduzionismo (che vuole comprendere il tutto a partire soltanto dalla qualità delle parti) o dell'"olismo" - non meno semplificante - che ignora le parti per considerare il tutto»¹⁴⁹

implica la necessità di abbandonare una spiegazione lineare per adottarne una più consona ai processi evolutivi osservati,

¹⁴⁶ Inteso sia come spazio fisico sia come contesto di relazioni generate e vissute all'interno dello stesso

¹⁴⁷ BRONFENBRENNER, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, cit., p. 81

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 61

¹⁴⁹ MORIN, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (p. 49-60). Milano: Feltrinelli, p. 51

«un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalla parti al tutto e dal tutto alle parti»¹⁵⁰.

La scelta è stata quindi quella di concentrarsi sulle relazioni presenti nei contesti sociali di sviluppo degli attori della ricerca, sui metodi di interazione privilegiati da essi e sulle *traiettorie evolutive*¹⁵¹ possibili, comprensibili attraverso

«uno schema di attività, ruoli e relazioni nel quale il soggetto si riconosce in termini di identità e rispetto al quale il soggetto misura continuità e discontinuità»¹⁵².

Questa attenzione alle modalità interattive sta per altro alla base della seconda implicazione, ovvero alla consapevolezza che gli strumenti di ricerca utilizzati non dovessero essere troppo distanti dal vissuto degli attori, ma, al contrario, la ricerca stessa dovesse essere più prossima ed inserita nella rete relazionale dei soggetti, nel rispetto di quella che Bronfenbrenner definisce validità ecologica, indicando con tale termine la riduzione delle discrepanze tra

«la percezione della situazione sperimentale da parte del soggetto e le condizioni ambientali che il ricercatore si prefiggeva di ottenere o assumeva»¹⁵³.

¹⁵⁰ *Ibidem*

¹⁵¹ Cfr. BRONFENBRENNER, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.

¹⁵² BONICA, L. (2008). Transizioni e sviluppo nel ciclo di vita. In L. Bonica, & M. Cardano (a cura di), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico* (p. 49-96). Bologna: Il Mulino, p. 80.

¹⁵³ BRONFENBRENNER, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, cit, p. 65.

4.1.2 Processi di ricerca e cibernetica di secondo livello

Nel 1946 un gruppo di studiosi e ricercatori tra cui matematici, fisiologi, antropologi, psicologi e sociologi, si ritrovarono a New York per una conferenza organizzata dalla Fondazione Macy dal titolo “Incontro sul meccanismo della retroazione e i sistemi causali circolari in biologia e nelle scienze sociali”, nel tentativo di riprendere alcuni discorsi sulla cibernetica¹⁵⁴ avviati negli anni precedenti. Proprio in tale occasione¹⁵⁵ Gregory Bateson e Margaret Mead illustrarono come il flusso circolare di messaggi e retroazioni potesse, attraverso le pratiche sociali, ritornare ad influenzare e riplasmare sia le pratiche stesse sia le personalità individuali e come le nozioni di autoregolazione e di feedback potessero divenire un valido supporto metodologico e completare il concetto di schismogenesi (retroazione positiva) da loro già proposto ed utilizzato. Gregory Bateson stesso, in *Dove gli angeli esitano* (1989), narra:

«Ero dunque pronto per la cibernetica, quando questa epistemologia fu proposta da Norbert Wiener, Warren McCulloch e altri alle famose Macy Conferences. Dal momento che possedevo già il concetto di retroazione positiva (che chiamavo schismogenesi), i concetti di autoregolazione e di retroazione negativa si collocarono immediatamente al posto giusto. In men che non si dica la mia mente fu alle prese con paradossi sulla finalità e sulla causa finale e con abbozzi di soluzioni, ma ero consapevole che la soluzione

¹⁵⁴ Termine scelto da Wiener per indicare la nuova scienza della comunicazione e del controllo data dalla pronuncia inglese del termine greco *kubernêtês*, timoniere.

¹⁵⁵ Cfr. CONWAY, F., & SIEGELMAN, J. (2005). *Dark Hero of the Information Age: In Search of Norbert Wiener, The Father of Cybernetics*. New York: Basic Books. Trad. it., 2005, *L'eroe oscuro dell'età dell'informazione. Alla ricerca di Norbert Wiener, il padre della cibernetica*, Torino: Codice Edizioni., pp. 227-253.

definitiva avrebbe richiesto un superamento delle premesse su cui si era basata la mia preparazione.»¹⁵⁶

Una delle implicazioni di questi concetti sul piano metodologico riguarda il ruolo del ricercatore, che da elemento esterno ed oggettivo viene riportato al centro dei processi osservati e diviene elemento attivo in essi. La ricerca, quindi, cessa di esistere in quanto tale per divenire esito delle scelte (di interesse personale), delle ipotesi e delle rappresentazioni del ricercatore, che a loro volta si rispecchiano nei metodi e nelle teorie adottate modificandole e generando una circolarità infinita ed aperta tra osservazioni ed osservatori, a loro volta osservati da altri. Approccio alquanto differente dalla Grounded Theory così come viene presentata da Glaser e Stauss¹⁵⁷.

Si introduce pertanto una dimensione soggettiva della conoscenza, che non può essere dissociata dalla vita umana e dalla condizione sociale¹⁵⁸, in quanto, come sostiene Fornasa (2004)

«La conoscenza, o meglio, il conoscere non è in prima istanza una opzione analitica in sé, essa dipende e nasce dal gioco delle culture generali e delle microculture individuali, dei sistemi sociali e delle interazioni personali, dalla loro co-evoluzione»¹⁵⁹.

Una seconda implicazione, correlata al concetto di validità ecologica proposto da Bronfenbrenner¹⁶⁰, riguarda invece l'adattabilità della ricerca al contesto

¹⁵⁶ BATESON, G., & BATESON, M. C. (1987). *Angels Fear: Towards An Epistemology Of The Sacred*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. it., 1989, *Dove gli angeli esitano*, Milano: Adelphi, p. 28

¹⁵⁷ GLASER, B. G., & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

¹⁵⁸ MORIN, E., *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 16.

¹⁵⁹ FORNASE, W. (2004). *Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi. C'è bisogno del pensiero evoluzionista?* Roma: Legambiente Scuola e Formazione.

¹⁶⁰ Cfr. pagina 17 del presente lavoro

attraverso la partecipazione attiva all'intero processo da parte dei soggetti della stessa. Il ricercatore, quindi, non solo diviene consapevole del proprio ruolo e di come esso possa essere percepito da tutti gli altri attori coinvolti, ma proprio in funzione di esso e dei feedback raccolti nel tempo, deve essere pronto al cambiamento, alla possibilità di rivedere i propri costrutti e le proprie rappresentazioni (anche metodologiche) alla luce delle nuove emergenze, alla necessità di modificare gli strumenti per renderli più prossimi al vissuto di ciò, come e perché vuole osservare.

L'osservazione si colloca in quest'ottica in una dimensione di interfaccia tra ricercatori e soggetti di ricerca, in un rimando costante di interazioni tra interno ed esterno, o, come direbbe Piaget, tra assimilazione ed accomodamento¹⁶¹, nel tentativo di rendere il processo viabile¹⁶² e capace di calibrare le proprie modalità di indagine e spiegazione rispetto al «carattere irreversibile e sfuggente dell'oggetto di studio proprio delle scienze della vita»¹⁶³.

4.1.3 Attenzioni etnografiche, ricerca on line e pedagogia

La scelta di provare a mettere in relazione comunità differenti quali il sistema educativo, le comunità virtuali, le comunità di seconde generazioni e le comunità generazionali utilizzando uno sguardo ecologico e linguaggi vicini al mondo dei soggetti coinvolti, unito alla consapevolezza del ruolo attivo del ricercatore, ha portato alla scelta di metodologie che riuscissero a rileggere tali comunità mettendone in luce le interconnessioni, le gerarchie di relazioni

¹⁶¹ Cfr. FRAISSE, P., PIAGET, J., & REUCHLIN, M. (1967). *Traité de psychologie expérimentale*. 1, Histoire et méthode. Paris: Presses universitaires de France. Trad. it., 1976, *Trattato di psicologia sperimentale Vol. 1. Storia e Metodo*, Torino, G. Einaudi.

¹⁶² Cfr. VON GLASERSFELD, E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, cit.

¹⁶³ PIEVANI, T. (2005). *Introduzione alla filosofia della biologia*. Bari: Editori Laterza, p.IX.

e valori ed i processi culturali “in comune”, ove per processo culturale si intendono le

«usanze e tradizioni di comunità culturali interconnesse, cui gli individui partecipano nel corso delle generazioni»¹⁶⁴.

Metodologie attraverso cui osservare, quindi, non solo eventi straordinari, ma attività e circostanze quotidiane, per tentare di apprendere qualcosa sulle modalità con cui i membri di una società e di una comunità producono e gestiscono situazioni e relazioni organizzate rendendole *accountable*¹⁶⁵, ovvero comprensibili ed allo stesso tempo descrivibili, spiegabili¹⁶⁶, ed infine disponibili come pratiche situate.

Questo ha comportato che gli oggetti stessi della ricerca si siano sviluppati a partire dagli elementi osservati e dalle riflessioni dei soggetti coinvolti, in un rimando continuo tra soggetti di ricerca - dati raccolti - relazione con il contesto sociale osservato, in cui ha giocato un ruolo importante la riflessività (soprattutto per quanto riguarda la lettura dei dati), intesa come

«proceso *posicional* mediante el cual el investigador reconoce que está histórica y geográficamente situado, que ocupa un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción, de recolección y de interpretación de la información.»¹⁶⁷.

¹⁶⁴ ROGOFF, B., *La natura culturale dello sviluppo*, cit., p. 73.

¹⁶⁵ GARFINKEL, H. (1983). Che cos'è l'etnometodologia. In P. P. Giglioli, & A. Dal Lago (A cura di), *Etnometodologia* (p. 55-87). Bologna: Il Mulino.

¹⁶⁶ GIGLIOLI, P. P., & DAL LAGO, A. (A cura di). (1983). *Etnometodologia*. Bologna: Il Mulino, p. 16.

¹⁶⁷ VERA LUGO, J. P., & JARAMILLO MARÍN, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanistica*, 64, 237-255, p. 251: «proceso di *posizionamento* mediante il quale il ricercatore riconosce che è storicamente e geograficamente situato, che occupa uno spazio sociale

Le peculiarità dei processi osservati e dei soggetti coinvolti hanno portato in particolar modo a trovare uno spazio d'intersezione tra elementi teorico-metodologici propri della ricerca sociale sul campo, creando una *triangolazione*¹⁶⁸ tra quegli orizzonti, che sono andati connotandosi come coordinate utili all'orientamento dell'intero percorso svolto.

La volontà di indagare i contesti di vita dei cosiddetti Digital Natives in modo ecologico e con strumenti compatibili al loro vissuto quotidiano ha delineato fin dai primi passi della ricerca la necessità di avvalersi di metodologie che utilizzassero linguaggi e modalità proprie delle nuove generazioni e fossero in grado di osservarne sia i contesti *online* che quelli *offline*. Per questo motivo si è acquisita la prospettiva dell'etnografia virtuale¹⁶⁹, la quale, intendendo i contesti online in termini di "campo" *in cui* e *su cui* svolgere ricerche, sostiene la possibilità di utilizzare le metodologie di ricerca etnografica nel mondo virtuale, a patto di prestare alcune attenzioni particolari date dalla singolarità del contesto di ricerca, Internet, che ha la peculiarità di essere al contempo sia contesto culturale che artefatto culturale¹⁷⁰, percepito in modo differente da coloro che lo vivono: "luogo" e "strumento", spazio di conoscenza reciproca, di ampliamento del sapere, o anche solo di lavoro.

determinato e determinante, influenzato dai contesti di produzione, di raccolta e interpretazione dell'informazione.»

¹⁶⁸ Con il termine *triangolazione* si fa riferimento alla proposta di N. K. Denzin dell'esistenza di tre tipologie di triangolazione dei dati: tempo, ovvero il momento in cui i dati vengono raccolti, persone coinvolte nel processo di raccolta e setting in cui vengono raccolti. Il risultato di questa triangolazione è la possibilità di studiare uno stesso oggetto utilizzando prospettive teoriche (*theoretical triangulation*), ricercatori (*investigator triangulation*), analisi dei dati (*analysis triangulation*) e metodi di ricerca (*methodological triangulation*) differenti, da cui deriverebbe una migliore immagine della complessità dei dati sociali. Cfr. DENZIN, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

¹⁶⁹ Cfr. MILLER, D., & SLATER, D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg.; Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage; HINE, C. (ed.). (2005). *Virtual Methods*. Oxford: Berg.

¹⁷⁰ Cfr. HINE, C., *Virtual Ethnography*, cit.

La ricerca etnografica virtuale, come sostenuto da J. Ruter e G. W. H. Smith (2005)

«describes places that are not spaces. Disembodied persons people these places»¹⁷¹.

Ciò modifica radicalmente il vissuto di tutti gli attori coinvolti, liberandoli sia da vincoli di tipo spaziale sia dalla necessità di un sincronismo temporale nel gioco di botta e risposta tipico delle interazioni faccia a faccia riuscendo a mantenere una coerenza interna tra identità della ricerca e modalità di interazione nonostante la molteplicità di possibilità proprie dell'utilizzo della rete, per cui una connessione web può essere presente in qualsiasi "luogo fisico", in qualsiasi momento della giornata e con qualsiasi strumento in grado di utilizzarla.

Lo World-Wide Web stesso, inoltre, contenendo informazioni profondamente differenti connesse tra loro con modalità estremamente complesse ed arbitrarie¹⁷², può essere "vissuto" in quanto spazio o "utilizzato" in quanto strumento con modalità diverse e strettamente legate al vissuto dei fruitori e pertanto può essere considerato un'esperienza culturalmente situata¹⁷³.

¹⁷¹ RUTTER, J., & SMITH, G. W. (2005). Ethnographic Presence in a Nebulous Setting. In C. Hine (ed.), *Virtual Methods: issues in social research on the Internet* (p. 81-92). Oxford: Berg, p. 84: «describe luoghi che non sono spazi. Persone senza corpo popolano questi spazi»

¹⁷² Huberman e Adamic, in un articolo apparso su Nature nel 1999 sostengono infatti che «The exponential growth of the World-Wide Web has transformed it into an ecology of knowledge in which highly diverse information is linked in an extremely complex and arbitrary manner. But even so, as we show here, there is order hidden in the web.» HUBERMAN, B. A., & ADAMIC, L. A. (1999). Growth dynamics of the World-Wide Web. *Nature*, 401 (4), 131: «La crescita esponenziale del World-Wide Web lo ha trasformato in un'ecologia della conoscenza nella quale un'informazione molto diversificata è connessa in modo estremamente complesso ed arbitrario. Ma anche così, come mostriamo qui, c'è ordine nascosto nel web.»

¹⁷³ Cfr. MILLER, D., & SLATER, D., *The Internet: An Ethnographic Approach*, cit.

Questo comporta la necessità di cogliere, per meglio comprendere i presupposti alla base del suo utilizzo, le molteplici sfaccettature di tale esperienza, e quindi supportare le informazioni ottenute online con altre informazioni offline e viceversa¹⁷⁴. Ciò non con lo scopo di contrapporre il “modo online” al “mondo offline” ma, al contrario, di cogliere la complessità dei meccanismi di co-costruzione tra due contesti di vita che si configurano vicendevolmente¹⁷⁵.

La scelta di riportare le osservazioni effettuate sull'utilizzo della rete, in particolar modo da parte delle nuove generazioni, al mondo della scuola, in cui queste vivono e si formano, ha comportato la necessità di prendere in considerazione con una diversa attenzione il sistema educativo, le sue regole e le sue caratteristiche. Anche in questo caso si è scelto uno sguardo etnografico secondo la prospettiva indicata da Alain Coulon (1993), che sostiene l'importanza di osservare le pratiche sociali di tutti gli attori coinvolti all'interno del sistema educativo senza reificarle, per comprenderne le regole ed imparare a rapportarsi ad esse¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Cfr. ORGAD, S. (2005). From Online to Offline and Back: Moving from Online to Offline Relationships with Research Informants. In C. Hine (ed.), *Virtual Methods: issues in social research on the Internet* (p. 51-65). Oxford: Berg.

¹⁷⁵ Cfr. SLATER, D. (2002). Social Relationships and Identity Online and Offline. In L. Lievrouw, & S. Livingstone (eds.), *The Handbook of New Media* (p. 533-546). London: Sage.

¹⁷⁶ Cfr. COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

CAPITOLO 5. MAPPATURA DELLA RICERCA

Ciò che porta dal territorio alla mappa è la notizia di una differenza, e a quel punto mi resi conto che notizia di differenza era sinonimo di informazione. (Bateson G. & Bateson M. C., *Dove gli angeli esitano* 1989)

5.1 Obiettivi della ricerca

In un'epoca permeata da processi globali e caratterizzata dalla diffusione capillare di strumenti tecnologici, ed in un contesto, come quello italiano, in cui processi migratori e di avanzamento tecnologico, si fondono e si incrociano in quelli che, in entrambi i casi (rifacendoci alla metafora migratoria di Prensky¹⁷⁷) sono “nativi” si giunge ad paradosso generazionale mai vissuto in precedenza: non più la trasmissione della saggezza dall'anziano al giovane, ma giovani generazioni molto più esperte delle precedenti che “rovesciando ruoli” si trovano a doversi sostituire in parte ai propri genitori¹⁷⁸.

La ricerca si propone di osservare e mettere in relazione questi due fenomeni a partire dall'ipotesi che elemento centrale nel dibattito non debbano essere tanto cultura ed intercultura basate sulla provenienza geografica quanto microculture e microinterculture, spostando il piano dell'attenzione dalle

¹⁷⁷ Cfr. PRENSKY, M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, cit.

¹⁷⁸ Cfr. FORNASA, W. (2007). Epistemologia della sostenibilità. In Fornasa, W. & Salomone, M., *Formazione e sostenibilità* (p. 15-36). Milano: Franco Angeli, p. 20-21

caratteristiche del macrosistema alle transizioni ecologiche di microsistemi ed agli elementi su cui esse si costruiscono, e considerando le nuove generazioni in termini di comunità di pratiche, avendo esse in comune una pratica generatrice, che, nella formazione di un'identità collettiva comune, si possa creare e narrare come un nuovo "territorio culturale".

Date queste premesse ci si propone inoltre di indagare come la scuola, non tanto nella sua dimensione più istituzionale, quanto in quella più comunitaria¹⁷⁹, data dall'insieme di coloro che la vivono (insegnanti, studenti, genitori, personale esterno, ecc.), poco abituata a questa multidimensionalità (quasi trans-dimensionalità) possa riuscire a stare e nella discontinuità e nel cambiamento.

5.2 Attori coinvolti

La ricerca ha coinvolto numerosi attori, sia online sia offline, appartenenti alle differenti comunità considerate. Le modalità e la qualità di coinvolgimento richiesto sono state differenti per ciascuna fase della ricerca stessa, coerentemente con gli obiettivi di indagine, la profondità d'analisi ricercata e la disponibilità degli attori.

Insegnanti, ragazzi e genitori, infatti, si sono in alcuni casi esposti ed aperti volontariamente, mentre in altri sono stati spinti a farlo dal contesto in cui la ricerca si è svolta.

Non è stato invece possibile, per motivi di tempo e di ordine burocratico, coinvolgere il personale non insegnante presente nella scuola.

Per quanto riguarda le nuove generazioni la scelta è ricaduta su ragazzi (per lo più studenti) di età compresa tra i 14 e i 20 anni. Solo nel caso del questionario alcuni ragazzi avevano un'età maggiore. Non sono però stati eliminati dal

¹⁷⁹ Cfr. BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

campione in quanto le loro risposte erano assimilabili a quelle dei compagni più piccoli.

La scelta di questa fascia d'età è stata motivata da due considerazioni:

1. Sia lo sviluppo tecnologico che quello migratorio (entrambi alla base della maggior parte dei cambiamenti sociali in atto negli ultimi anni) hanno vissuto in Italia un boom a partire dagli anni Novanta¹⁸⁰, possiamo quindi ritenere i ragazzi nati in quegli anni sia Digital Natives che Seconde Generazioni.
2. Per poter indagare la percezione di essere parte di una medesima comunità di pratica e di partecipare attivamente a dei processi di genesi culturale è necessaria una capacità di autocoscienza e riflessione difficilmente ipotizzabile in ragazzi di scuole di ordine e grado inferiore.

Un elemento da considerare nella scelta degli attori coinvolti è l'impossibilità di scindere i vissuti molteplici e le differenti appartenenze o partecipazioni a comunità.

È capitato pertanto che molti degli insegnanti fossero anche genitori, che alcuni genitori svolgessero professioni educative, o che venissero coinvolti ragazzi figli di insegnanti in un ulteriore gioco di rimandi tra attori, rappresentazioni e teorie che, sebbene all'apparenza possa rendere più difficoltoso il processo di ricerca aumentando le variabili presenti, altro non è che immagine della complessità dei contesti quotidiani di vita e ci ricorda che le azioni umane vanno interpretate nel loro essere situate, generate in contesti situazionali differenti, e non in termini di applicabilità di codici universali ed oggettivi¹⁸¹.

¹⁸⁰ Cfr. CARONIA, L., & CARON, A., *Crescere senza figli*, cit.; AMBROSINI, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino; MANTOVANI, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre interculturali?* Bologna: Il Mulino

¹⁸¹ Cfr. ANGROSINO, M. V., *Recontextualizing observation. Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda*, cit.

In totale la ricerca ha visto il coinvolgimento diretto, in quanto (s)oggetti di studio, di 21 docenti di scuola secondaria di secondo grado, 1437 ragazzi di età compresa tra 14 e 23 anni e 63 genitori, suddivisi in ciascuna fase come presentato in Tabella 1 e descritto dettagliatamente nel sottocapitolo 5.3.

TABELLA 1: SINTESI DEGLI ATTORI COINVOLTI NEI DIFFERENTI STEP DELLA RICERCA

FASE	ATTORI COINVOLTI
Step 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatori del Centro Medì di Genova • Ricercatori del Laboratorio di Ecologia Evolutiva dell'università di Bergamo • Prof. Etienne Wenger
Step 2:	<ul style="list-style-type: none"> • 3 docenti di scuola secondaria di secondo grado • 6 ragazzi (3 italiani e 3 con genitori di origine straniera) di età compresa tra 15 e 20 anni • 8 genitori: 4 italiani e 4 di origine straniera (tra cui una mediatrice interculturale)
Step 3:	<ul style="list-style-type: none"> • 15 docenti di scuola secondaria di secondo grado • 1426 ragazzi di età compresa tra 14 e 23 anni • 50 genitori: 19 di origine italiana e 31 di origine straniera
Step 4:	<ul style="list-style-type: none"> • 3 docenti • 5 ragazzi • 5 genitori

Per un approfondimento sui gruppi di attori coinvolti si rimanda al Capitolo 6¹⁸² e all'Allegato 1¹⁸³.

5.3 “Disegno” e processo di ricerca

Alla luce dell'orizzonte epistemologico in cui si è venuto delineando il percorso di ricerca, in cui il metodo è visto alla luce delle sue possibilità viabili e le scelte metodologiche divengono traiettorie evolutive, risulta difficile parlare di un vero e proprio “disegno di ricerca”, almeno come classicamente inteso, poiché le direzioni prese dalla stessa e gli strumenti utilizzati vogliono (ri)crearsi a partire dal contesto, o meglio dai contesti, considerati, e si propongono di essere in continua evoluzione.

¹⁸² Cfr. pagina 109 e seguenti

¹⁸³ Cfr. pagina 169 e seguenti

Non tanto disegno, quindi, ma traccia, “bozzetto”, o meglio ancora mappa, costituita da elementi descrittivi dei contesti osservati e di relazioni, ovvero della traccia dei processi che hanno portato alla loro osservazione, capace di modificarsi costantemente nella relazione tra ricercatore e contesto di ricerca. Questa circolarità tra osservazioni svolte – sviluppo di teorie – scelta di strumenti – ulteriori osservazioni – interpretazione degli elementi osservati – riformulazione di teorie – ecc., in cui ogni fase risulta interdipendente e collegata alle altre secondo un movimento spirale, quindi potenzialmente infinito, è proprio della ricerca sociale¹⁸⁴. Ciò che la differenzia è però la convinzione, propria della Grounded Theory nella sua versione costruttivista¹⁸⁵, che ciò che viene osservato ed indagato sia esso stesso frutto dei processi e contesti stessi di ricerca, ovvero dalla relazione che si viene a creare tra tutti gli attori coinvolti. Questo implica che non esistano *dati* a priori, ma essi vengano generati all’interno del processo, divenendo, in qualche modo, *co-costruiti*¹⁸⁶ e che i *risultati* delle osservazioni siano interpretazioni attraverso le quali andare a costruire nuove categorie concettuali o a modificare le esistenti, pur essendo consapevoli del dibattito che intercorre sui limiti dell’interpretazione¹⁸⁷.

¹⁸⁴ Cfr. BAILEY, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press. Trad. it, 1985, *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

¹⁸⁵ Cfr. a tal proposito i lavori di Charmaz e di Charmaz e Mitchell. Nello specifico: CHARMAZ, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172; CHARMAZ, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research (II ed.)* (p. 509-535). Thousand Oaks (CA): Sage Publications; CHARMAZ, K. (2003). Grounded Theory. In J. A. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 81-110). London: Sage; CHARMAZ, K., & MITCHELL, R. G. (2001). Grounded Theory in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. H. Lofland (eds.), *Handbook of ethnography* (p. 169-174). London: Sage.

¹⁸⁶ Cfr. FORNASE, W., *Epistemologia della sostenibilità*, cit.

¹⁸⁷ Cfr. ECO, U. (1990). *I limiti dell’interpretazione*. Milano: Bompiani; ECO, U. (2006). *Opera aperta* (Seconda ed.). Milano: Bompiani.

Nel tentativo di meglio esplicitare l'intero processo, le traiettorie e le circolarità evolutive che hanno definito la mappatura della ricerca possono essere tracciate in termini di *step*, intesi come *passi* nel cammino dell'esplorazione e al contempo *livelli* di analisi, tra loro concatenati e interdipendenti, che vanno a generare un quadro complesso fatto di strumenti, attori, contesti, teorie e metodi in cui, gestalticamente, il quadro che emerge è più della somma di ciascuna singola parte. Tali step non sono da considerarsi distinti nel tempo, ma in parte sovrapposti e correlati, così come si è tentato di sintetizzare nell'immagine seguente (Figura 1).

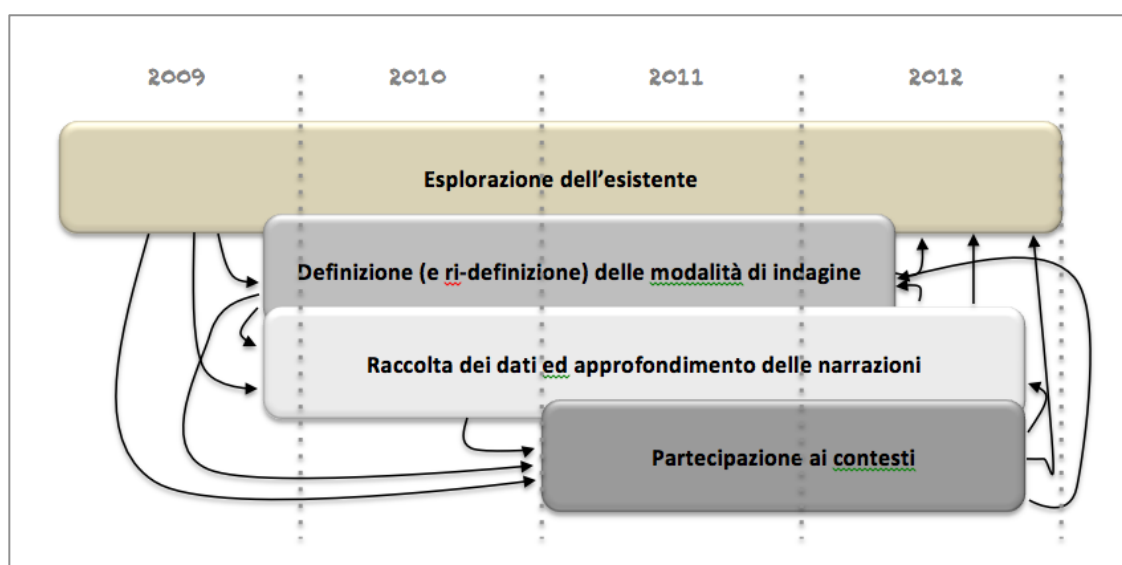


FIGURA 1: STEP DI RICERCA. TIMELINE E RELAZIONI

5.3.1 Step documentale: esplorazione dell'esistente

Il primo step aveva un duplice obiettivo. Si proponeva, innanzitutto, di considerare gli studi esistenti nel panorama scientifico nazionale e internazionale, per stringere in seguito il campo e sondare le ripercussioni della presenza di G2 e digital natives sul panorama scolastico italiano. In secondo luogo, alla luce delle ricerche esistenti, si proponeva di ipotizzare alcune modalità e strumenti di indagine da utilizzare nelle fasi successive.

Sono però emerse fin dai primi momenti alcune difficoltà, poste dalla carenza di studi che osservassero le interconnessioni tra digital natives/immigrant e G2, che hanno portato a considerare alcune macro-tematiche, le cui relazioni e interconnessioni sono state approfondite e descritte nelle fasi successive, grazie al coinvolgimento diretto di alcuni attori. L'attualità delle tematiche esplorate, inoltre, ha implicato il fatto che la bibliografia relativa fosse in costante ampliamento ed imponesse un aggiornamento continuo, rendendo questo step longitudinale a tutta la ricerca.

ATTORI COINVOLTI

La volontà di costruire modalità di ricerca coerenti con i contesti studiati ha portato alla necessità di un confronto diretto con alcuni colleghi e studiosi delle scienze sociali.

Questo step ha visto quindi il coinvolgimento, più o meno diretto, di:

- Ricercatori che afferiscono al Centro Medì di Genova, che si occupa di sociologia delle migrazioni, con cui è avvenuto un interessante confronto nelle fasi preliminari della ricerca;
- Ricercatori che afferiscono al Laboratorio di Ecologia Evolutiva dell'Università di Bergamo, nato tra il 2000 e il 2001 proprio dall'esigenza di trovare metodi di indagine coerenti con uno sguardo sistemico, che hanno supportato il lavoro anche durante le altre fasi del percorso di ricerca;
- Il prof. Etienne Wenger, teorizzatore delle comunità di pratica, che si è reso disponibile sia a rispondere alle numerose domande sorte durante il percorso di ricerca in uno scambio abbastanza costante di e-mail sia a condividere i risultati di alcune ricerche da lui svolte.

5.3.2 Step discorsivo-costruttivo: definizione (e ri-definizione) delle modalità di indagine

Nel secondo step ci si proponeva di definire alcuni strumenti d'indagine e le modalità attraverso cui utilizzarli coinvolgendo alcuni attori provenienti dai contesti che si volevano esplorare nel tentativo di mantenere "buoni livelli" di validità ecologica.

Le difficoltà proprie di questa fase sono state per lo più relative alla scelta dei linguaggi e degli strumenti di comunicazione maggiormente indicati a ciascun gruppo di attori (insegnanti, ragazzi, genitori), che non solo richiedevano attenzioni differenti, ma anche l'individuazione e l'apprendimento di un linguaggio che permettesse di porre domande coerentemente con i loro vissuti per poterli coinvolgere e poter entrare in relazione con loro.

La scelta di seguire i ritmi e le necessità dei vari contesti, propria della ricerca sul campo, e il coinvolgimento attivo degli attori coinvolti ha portato, al termine di questo step, alla ridefinizione delle metodologie ipotizzate, scartando, per esempio, l'idea di un questionario da somministrare agli insegnanti che, dopo un piccolo test, si è rivelato limitato rispetto a ciò che essi avevano da raccontare, sebbene prevedesse diverse domande a risposta aperta, ed è stato quindi riformulato sotto forma di traccia per *focus group* ed interviste semi-strutturate, a cui si è deciso di accompagnare la raccolta di alcune storie di vita.

ATTORI COINVOLTI

Questo secondo step ha visto il coinvolgimento di alcuni attori appartenenti a ciascun gruppo, con i quali sono state svolte alcune interviste semi-strutturate e a cui sono stati sottoposte le bozze degli strumenti che si andavano via via generando per un riscontro sulla loro possibilità di utilizzo.

Sono stati coinvolti, nello specifico:

- 3 docenti di scuola secondaria di secondo grado, di cui 2 precarie e 1 di ruolo

- 4 genitori italiani con figli di età compresa tra i 14 e i 20 anni
- 4 genitori stranieri (tra cui una mediatrice interculturale) con figli di età compresa tra i 14 e i 20 anni, alcuni dei quali nati in Italia, altri al Paese d'origine
- 6 ragazzi (3 italiani e 3 con genitori di origine straniera) di età compresa tra 15 e 20 anni

STRUMENTI UTILIZZATI

Questo secondo passo della ricerca ha visto l'utilizzo di interviste semi-strutturate centrate sugli intervistati, che sono state condotte in parte faccia a faccia ed in parte online attraverso un fitto scambio di email ed alcune videochiamate (utilizzando strumenti quali skype o hangout).

La scelta dell'intervista semi-strutturata, in questa fase, nasce dalla necessità di sondare alcune tematiche relative agli strumenti di indagine ed ai linguaggi utilizzati da ciascuna comunità e al contempo lasciare spazio alle narrazioni personali ed alla possibilità di costruire relazioni con i soggetti coinvolti. L'intervista, infatti,

«può prefigurare un approccio flessibile al soggetto (la presenza dell'intervistatore permette di chiarire meglio domande e motivazioni)»¹⁸⁸

e, allo stesso tempo,

«configura la possibilità di un'indagine sulle motivazioni e gli atteggiamenti dei soggetti studiati»¹⁸⁹,

favorita dal fatto che, nella narrazione vengono riportate interpretazioni e rappresentazioni del mondo. Ovvero, come sostengono F. Nils e B. Rimè

¹⁸⁸ KANIZSA, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (A cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (p. 36-83). Milano: Bruno Mondadori, p. 77.

¹⁸⁹ *Ibidem*

«la personne interviewée produit un discours dans lequel elle livre, selon le cas, la signification qu'elle donne à ses pratiques, sa perception d'un événement ou d'une situation, son interprétation d'une expérience, ou encore la représentation qu'elle se fait du monde environnant»¹⁹⁰

Lo “stare nella ricerca” del ricercatore, inoltre, facilita una prima sperimentazione dei linguaggi e delle modalità interattive che si vanno esplorando ed apprendendo.

5.3.3 Step conoscitivo: raccolta dei dati ed approfondimento delle narrazioni

La volontà di approfondire le storie, i vissuti, le rappresentazioni e le emozioni dei gruppi osservati e di mettere tali elementi in relazione tra loro per ipotizzare le ripercussioni che possono avere sul mondo della scuola era l'obiettivo alla base di questo terzo step, che si è sviluppato seguendo due traiettorie metodologiche:

- una traiettoria discorsiva che, sulla base dello step precedente, ha indagato in profondità i vissuti delle comunità coinvolte
- ed una traiettoria più analitica, che attraverso l'utilizzo di un questionario ha permesso di raccogliere alcune informazioni su larga scala, sebbene in modo meno profondo e pervasivo.

Questa seconda traiettoria, apparentemente distante dalla ricerca, almeno sul piano delle scelte metodologiche, è nata da un evento contingente, ovvero dal fatto che in provincia di Bergamo nei mesi primaverili del 2012, fosse prevista

¹⁹⁰ Cfr. NILS, F., & RIMÉ, B. (2003). L'interview. In S. Moscovici, & F. Buschini (A cura di), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 165-185). Paris: Presses Universitaires de France, p. 166: «la persona intervistata produce un discorso nel quale libera, a seconda dei casi, il significato che dà alle proprie pratiche, la propria percezione di un evento o di una situazione, la propria interpretazione di un'esperienza, o ancora la rappresentazione che si fa del mondo che la circonda».

una ricerca, condotta dal prof. Marco Lazzari (dell'Università degli Studi di Bergamo) e promossa dall'Ambito Territoriale dell'Ufficio Scolastico¹⁹¹, dedicata all'utilizzo di strumenti tecnologici da parte dei ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado, con un focus particolare sui ragazzi di origine straniera. Dopo un confronto con il prof. Lazzari la scelta è stata quindi quella di non sovraccaricare scuole e ragazzi con la richiesta di un ulteriore coinvolgimento, ma di utilizzare il questionario esistente ed i focus-group previsti nelle scuole per raccogliere dati per entrambi i progetti di ricerca.

ATTORI COINVOLTI

Le due traiettorie che hanno caratterizzato questo terzo step hanno coinvolto, con modalità di partecipazione differente a seconda degli strumenti utilizzati, soggetti appartenenti a tutti e tre i gruppi considerati (insegnanti, ragazzi e genitori) suddivisi come segue:

- 15 docenti di scuola secondaria di secondo grado. Con 5 di essi sono state svolte delle interviste semi-strutturate, 3 delle quali sono poi state ampliate con narrazioni più simili a storie di vita mentre i restanti 10 hanno partecipato ad un focus group;
- 1426 ragazzi di età compresa tra i 14 e i 23 anni, coinvolti con gradi differenti, suddivisi nel seguente modo:
 - 1400 studenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Bergamo, che hanno risposto ad un questionario
 - 18 studenti di origine straniera frequentanti una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Bergamo, che hanno partecipato a due focus group
 - 13 ragazzi di età compresa tra i 15 e i 21 anni con i quali sono state svolte interviste semi-strutturate online

¹⁹¹ Per un approfondimento di tale ricerca si rimanda a LAZZARI, M. & JACONO QUARANTINO, M. (a cura di) (in press). *Identità, fragilità e aspettative nelle reti sociali degli adolescenti*. Bergamo: Sestante Edizioni.

Alcuni dei ragazzi si sono inoltre resi disponibili a partecipare al processo di ricerca con duplice modalità: tre di coloro che avevano risposto al questionario hanno partecipato, infatti anche al focus-group e due di coloro che hanno partecipato ai focus-group si sono resi disponibili per interviste di approfondimento;

- 50 genitori, di cui 19 di origine italiana e 31 di origine straniera, che sono stati coinvolti attraverso focus group

STRUMENTI UTILIZZATI

In questo terzo step la raccolta di dati, narrazioni ed osservazioni è avvenuta con strumenti molto differenti tra loro, calibrati sugli obiettivi di ricerca che guidavano ciascuna azione conoscitiva e sulla disponibilità o meno dei soggetti coinvolti ad aprirsi alla ricerca e a dedicarne del tempo.

Un primo strumento è stato, anche in questo caso l'utilizzo di interviste semi-strutturate che, come già sottolineato precedentemente, permettono di mantenere alcuni elementi come stabili e al contempo di lasciare spazio alla narrazione garantendo ad entrambi i soggetti implicati nell'interazione maggior libertà di espressione e concedendo «qualche divagazione sul tema, se questo comportamento può servire a mettere a proprio agio l'intervistato»¹⁹². In alcuni casi, inoltre, tali interviste hanno portato alla volontà dei soggetti di raccontarsi maggiormente e a quella del ricercatore di ascoltarli, o meglio, come sostiene Rita Bichi (2000), di *partecipare* alla raccolta della loro storia di vita che permettesse di comprendere ancor meglio le informazioni raccolte alla luce dei vissuti che le hanno generate e della possibilità di costruire schemi interpretativi condivisi. Secondo l'autrice infatti

«Il ricercatore e l'intervistato, in una situazione d'intervista finalizzata alla raccolta di una storia di vita partecipata, partono – come in ogni interazione

¹⁹² PALUMBO, M., & GARBARINO, E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: Franco Angeli, p 204.

sociale – con il proprio bagaglio conoscitivo, i propri schemi e categorie, le proprie strutture schematiche e categoriali, i propri sistemi valoriali, il proprio dato per scontato, il proprio non messo in discussione. L'interazione produrrà il loro incontro, la loro messa in relazione. In più, quando il ricercatore chiede di raccontare la sua vita ad una persona, questa la racconterà per lui, in una relazione affettivamente non neutra. È in questo contesto relazionale che diventa possibile la costruzione intersoggettiva di significati, la coproduzione di nuove modalità di spiegazione, di nuovi schemi interpretativi, l'ampliamento dei campi conoscitivi di entrambi in un processo riflessivo di riconoscimento, di incorporamento e di elaborazione di nuove informazioni.»¹⁹³.

La raccolta di storie di vita, che è una delle tecniche più antiche utilizzate dalla ricerca empirica¹⁹⁴, ha inoltre il vantaggio di considerare sia gli aspetti più individuali, in termini di traiettorie e transizioni, sia quelli legati all'appartenenza e/o alla partecipazione ad una comunità¹⁹⁵.

Nel caso specifico della presente ricerca interviste e raccolta di storie di vita sono avvenute con una modalità “mista”, che ha alternato incontri offline, faccia a faccia, ad interazioni online, che permettevano una maggiore libertà nella scelta dei tempi da parte dei soggetti coinvolti. La possibilità di interagire con gli attori attraverso modalità comunicative differenti ed in “ambienti”

¹⁹³ BICHI, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli, p. 61.

¹⁹⁴ Cfr. FERRAROTTI, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.

¹⁹⁵ Per la distinzione tra *appartenenza* e *partecipazione* si veda Barbara Rogoff, che ne *La natura culturale dello sviluppo* sottolinea: «Nel corso del libro, utilizzo di proposito il termine *partecipazione*, anziché *appartenenza* a una data comunità. “Appartenere” ad un gruppo normalmente richiede l'adesione della persona a rientrare in certi confini stabiliti (come le “caselle” di un questionario). Invece, le persone possono “partecipare” a una comunità culturale anche senza divenirvi “membri”.». Appartenenza e partecipazione, quindi possono coesistere, senza sovrapporsi necessariamente né escludersi vicendevolmente. ROGOFF, B., *La natura culturale dello sviluppo*, cit., p. 79.

differenti è risultato inoltre utile per contestualizzare gli elementi emersi, soprattutto per quanto riguarda la riflessione sulle rappresentazioni e l'utilizzo di strumenti digitali¹⁹⁶.

Un ulteriore strumento utilizzato in questa fase è stato il focus group, che attraverso il processo di negoziazione proprio della comunicazione all'interno di un gruppo e dei feedback costanti che si creano tra i partecipanti, permette di considerare non solo le opinioni e gli atteggiamenti contingenti, ma anche la formazione degli stessi, le rappresentazioni sociali, le credenze, i saperi e le ideologie che circolano in una società¹⁹⁷.

Anche nel caso dei focus group alcune interazioni sono avvenute offline mentre altre si sono svolte online. Queste ultime si differenziano da quelle "face to face" per il fatto che la comunicazione tra i partecipanti avviene attraverso un'interfaccia web, che può essere una chat o video chat nel caso si tratti di comunicazioni sincrone, un forum o un'e-mail, nel caso si scelga una modalità asincrona. Nel presente caso si è scelta una modalità asincrona, che permettesse anche a soggetti troppo impegnati, i quali non avrebbero potuto dedicare mezza giornata alla ricerca, di partecipare seguendo i propri ritmi e le proprie necessità. Le sessioni asincrone, infatti, non richiedono la contemporaneità della partecipazione, ma permettono di leggere i messaggi postati dagli altri partecipanti e partecipare postando contributi propri in qualsiasi momento, lasciando modo agli attori coinvolti di riflettere prima di condividere i propri contributi, che risultano quindi essere, molto spesso, profondi e ben argomentati¹⁹⁸.

L'ultimo strumento utilizzato è stato il questionario, creato dal prof. Marco Lazzari e dalla dott.ssa Alice Ponzoni, entrambi afferenti all'Università degli Studi di Bergamo. Tale questionario, costituito da items con risposta

¹⁹⁶ HINE, C., *Virtual Ethnography*, cit., p. 48.

¹⁹⁷ Cfr. MARKOVA, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici, & F. Buschini (A cura di), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Paris: Presses Universitaires de France.

¹⁹⁸ Cfr. PALUMBO, M., & GARBARINO, E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, cit., pp. 224-225

prevalente attraverso scala Likert, si proponeva di indagare l'utilizzo che gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado fanno di internet in generale e dei social network in particolare, con un focus sugli elementi descrittivi dei processi di costruzione identitaria. Indagando tali tematiche lo strumento dava anche un ampio sguardo su altri elementi più basilari, ma non per questo meno significativi, quali la presenza o meno di computer e connessioni nelle abitazioni dei ragazzi, la provenienza dei loro genitori e l'utilizzo fatto del telefono cellulare.

5.3.4 Step osservativo: partecipazione ai contesti

L'ultimo step aveva infine come obiettivi quelli di comprendere maggiormente le dinamiche presenti in alcuni contesti online, con particolare attenzione all'utilizzo che veniva fatto degli strumenti e agli elementi che maggiormente portavano ad una divisione tra le comunità considerate, al "gap" tra le nuove generazioni e quelle precedenti. Questo step si è svolto pertanto prevalentemente osservando ciò che avveniva in rete, su alcuni siti, blog, forum o gruppi all'interno di social network e, in alcuni casi, contattando direttamente alcune delle persone che li frequentavano chiedendo loro di approfondire alcune tematiche.

ATTORI COINVOLTI

In questa fase gli attori coinvolti possono essere divisi in due macro-categorie: coloro che sono stati coinvolti in modo diretto ed alcuni attori che hanno indirettamente vissuto la presenza del ricercatore, ma che non hanno partecipato in prima persona al dibattito sulla ricerca.

Questo comporta che gli attori *indiretti* siano difficilmente quantificabili in termini assoluti e precisi, essendo prevista in alcuni forum la possibilità di

accesso come “ospite”¹⁹⁹. Per quanto riguarda gli attori attivamente coinvolti essi possono essere così suddivisi:

- 3 docenti
- 5 ragazzi
- 5 genitori

STRUMENTI UTILIZZATI

Questo quarto step è stato dedicato prevalentemente all’osservazione partecipante, modalità che, tipica della ricerca etnografica, può essere considerata, come sottolineato da Francesco Ronzon, più che una vera e propria tecnica

«un approccio complessivo all’indagine, che combina varie tecniche specifiche di rilevazione» con «l’obiettivo di ottenere delle informazioni di prima mano e una conoscenza dei fenomeni, dal punto di vista di coloro che li vivono e li esperiscono»²⁰⁰.

Un primo elemento rilevante risiede nel fatto che i siti osservati erano strutturati in modo differente, comportando gradi diversi di partecipazione: si è passati, infatti, dalla pagina web costruita sul lettore, come nel caso dei blog, a quella in cui veniva sollecitata una partecipazione alla comunità, come nel caso di alcuni forum o gruppi, passando per svariate forme ibride. La presenza online poteva quindi essere quella del *lurker*²⁰¹ così come del partecipante attivo, ma implicava, in entrambi i casi, un periodo di apprendistato

¹⁹⁹ Tale modalità di accesso prevede la possibilità di visualizzare e postare, ovvero scrivere, senza dover inserire nome utente e password, ma figurando, appunto come *ospiti* (guest). Ai fini della ricerca questo ha comportato che in alcuni forum non fosse possibile creare una relazione user id – utente e quindi tracciare il numero di accessi. Un utente, attraverso la modalità *ospite*, infatti, può accedere più volte, postare e leggere, risultando sconosciuto agli altri utenti.

²⁰⁰ RONZON, F. (2008). *Sul campo: breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi, p. 48.

²⁰¹ Viene definita lurker una persona iscritta ad una comunità virtuale, la quale legge i messaggi ma non ne invia di propri, risultando così sconosciuto al resto dei frequentanti.

relazionale utile a comprendere quali fossero le “regole” di quel contesto e a conoscerne i *frames*²⁰², ovvero le definizioni di una situazione

«costruite in accordo con i principi di organizzazione che governano gli eventi – almeno quelli sociali – e il nostro coinvolgimento soggettivo in essi»²⁰³.

Nell’osservazione partecipante, inoltre,

«più che in altri metodi qualitativi, è cruciale riuscire a cogliere il punto di vista dei propri interlocutori e, al tempo stesso, discernere chiaramente l’impatto esercitato dal proprio ruolo di “estraneo”»²⁰⁴,

ovvero di essere consapevoli del proprio posizionamento²⁰⁵, soprattutto nei processi di osservazione partecipante in ambienti molto noti, e pertanto già caratterizzati da un’implicita difficoltà nel saper ri-organizzare e ri-significare i propri saperi, con la difficoltà e il vantaggio, nel presente caso, di essere “*una generazione di mezzo*” tra le due osservate e, di conseguenza, di potersi scontrare con la fatica di comprendere alcune peculiarità pur percependone la presenza²⁰⁶.

²⁰² Cfr. BATESON, G., *Verso un'ecologia della mente*, cit.

²⁰³ GOFFMAN, E. (2001). *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando Editore, p. 54.

²⁰⁴ RONZON, F., *Sul campo: breve guida alla ricerca etnografica*, cit., p. 55

²⁰⁵ *Ibidem*

²⁰⁶ Cfr. RUSSEL BERNARD, H. (2002). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham: Altamira.

5.4 Strumenti

Sono stati precedentemente indicati gli strumenti utilizzati durante ciascuno step, le cui tracce sono presentate in Allegato 2²⁰⁷.

Di seguito verranno invece descritti gli strumenti di osservazione e lettura trasversali all'intero lavoro.

5.4.1 Strumenti di raccolta delle osservazioni

L'intero percorso di ricerca si è caratterizzato come processo osservativo, sia inteso in senso "classico", come durante le sezioni di osservazione online, sia come supporto ad altre modalità di raccolta di informazioni, come nel caso di interviste e focus group.

Le osservazioni sono state raccolte principalmente attraverso l'ausilio di due strumenti: "field notes" e griglie di osservazione.

- *FIELD NOTES* o annotazioni di/sul campo: possono essere descritte come «fairly detailed summaries of events and behaviour and the researcher's initial reflections on them»²⁰⁸. Tali descrizioni riguardano qualsiasi aspetto della vita "sul campo", anche quelli all'apparenza più irrilevanti²⁰⁹, e sono accompagnate da intuizioni, pensieri e reazioni del ricercatore. Le field notes possono essere redatte in qualsiasi momento della ricerca, anche come supporto di altri strumenti.
- *GRIGLIE DI OSSERVAZIONE*: più strutturate delle annotazioni, sono state utilizzate come supporto a queste ultime nelle situazioni in cui veniva

²⁰⁷ Cfr. pagina 175 e seguenti.

²⁰⁸ BRYMAN, A. (2012). *Social Research Methods (4th ed.)*. Oxford: Oxford University Press, p. 447: «riassunti piuttosto dettagliati di eventi e comportamenti e le riflessioni iniziali del ricercatore su di essi».

²⁰⁹ Cfr. JONES, R. A. (1985). *Research methods in the social and behavioural science*. Sunderland (MA): Sinauer.

richiesta un'osservazione più selettiva²¹⁰ rispetto a determinati comportamenti o eventi.

5.4.2 Strumenti di lettura

La molteplicità degli strumenti e delle modalità osservative utilizzate, e la conseguente multimodalità e multidimensionalità degli elementi raccolti, hanno orientato (e ri-orientato) la genesi di differenti strumenti di codifica, ovvero di «trasformazione dei dati della ricerca in simboli»²¹¹, che fossero di supporto nella comprensione e nell'interpretazione.

Sebbene differenti tra loro, i processi di codifica del materiale raccolto sono stati guidati da un elemento comune, ovvero l'assenza di codici (intesi come «nuclei di significato»²¹²) esistenti a priori. Le parole chiave e le categorie di lettura si sono, infatti, generate all'interno del processo interpretativo ogni qual volta se ne presentasse l'esigenza, riprendendo così la ciclicità aperta che già aveva caratterizzato la raccolta dei dati stessi e che, seguendo uno schema *bottom-up*, "dal basso", ha di volta in volta portato a rileggere le osservazioni svolte e le interpretazioni date²¹³.

Tale struttura induttiva, ampiamente utilizzata dalla Grounded Theory, si basa sulla convinzione che l'osservazione non abbia come fine quello di testare oggettivamente delle ipotesi²¹⁴, ma quello di scoprire ed esplorare sistemi descrivendone culture e pratiche sociali. Ciò che la caratterizza è, quindi, una

²¹⁰ COHEN, L., MANION, L. & MORRISON K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. Oxon: Routledge, p. 397-398

²¹¹ PALUMBO, M., & GARBARINO, E., *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, cit., p. 182

²¹² SEMERARO, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), 97-106, p. 104

²¹³ *Ibidem*

²¹⁴ Cfr. ANGROSINO, M. V., *Recontextualizing observation. Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda*, cit.

riflessività generatrice, la quale, a partire dai dati raccolti, porta a nuove ipotesi e ulteriori quesiti di ricerca²¹⁵.

Prima di descrivere in dettaglio gli strumenti utilizzati appaiono necessarie due premesse rispetto agli elementi raccolti.

Poiché la ricerca è stata condotta parte online, attraverso scambi di email, focus group ed osservazione di siti, forum e gruppi, e parte offline, prevalentemente attraverso interviste, focus group e raccolta di storie di vita, alcune narrazioni sono state raccolte direttamente in forma scritta, digitata “di pugno” dall’autore, mentre in altri casi si è reso necessario un processo di trascrizione, che ha comportato «inevitabili modifiche, come ogni traduzione da un linguaggio a un altro»²¹⁶.

In entrambi i casi, inoltre, la lettura delle narrazioni e delle osservazioni è stata supportata da note di ricerca, che hanno permesso di riportare il focus sul «processo di attribuzione di significato che il singolo elabora»²¹⁷ e al contempo di prestare attenzione «alla tipicità del contesto in cui l’esperienza ha luogo e, quindi, al sistema di costruzione di significati distribuito nell’ambiente»²¹⁸.

Nello specifico sono stati adottati i seguenti strumenti per la codifica dei testi:

- *TAG CLOUD*, ovvero “nuvole di parole chiave (tag²¹⁹)”: si tratta di una visualizzazione grafica di parole, generalmente in ordine alfabetico, la cui grandezza è direttamente proporzionale alla frequenza di utilizzo nel testo (o nei testi) analizzato. Sono, quindi, una modalità di visualizzazione dei dati che mostra un gruppo di parole di grandezza differente.

²¹⁵ Cfr. RUSSEL BERNARD, H., *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*, cit., pp. 463-464

²¹⁶ BICHI, R., *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, cit., p 36.

²¹⁷ MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci, p.34.

²¹⁸ *Ibidem*

²¹⁹ Un tag è un’etichetta relativa ad un argomento

- *ANALISI NARRATIVA*: si tratta di una modalità di lettura che parte dall'analisi della struttura del testo e del suo contesto di produzione per arrivare alla decodifica delle frasi significative, prestando particolare attenzione agli elementi impliciti del discorso, a ciò che viene "dato per scontato", ovvio, dagli attori coinvolti²²⁰.

Pe entrambi gli strumenti di lettura del materiale raccolto un ruolo cruciale è rivestito dalla selezione di parole chiave e categorie salienti, e di conseguenza, con una metafora teatrale, l' "atto interpretativo" del ricercatore, il quale individua «temi, analisi e interpretazioni ad hoc, comparando costantemente teorie, esperienze sul campo e riflessioni a posteriori»²²¹.

²²⁰ KOHLER RIESSMAN, C. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage Publications, p. 61.

²²¹ RONZON, F., *Sul campo: breve guida alla ricerca etnografica*, cit., p. 132

CAPITOLO 6. STORIE E CONFIGURAZIONI: UN APPROCCIO INTER-GRUPPO

Giovani, dite quello che sentite dentro e non quello che dovrete (Shakespeare W., *Re Lear*, atto V, scena III)

Prima di passare ai punti di contatto esistenti tra le narrazioni degli attori coinvolti nella ricerca, ai codici utilizzati e alle relazioni osservate tra essi, potrebbe essere utile una puntualizzazione che permetta di comprendere meglio le caratteristiche di ciascun gruppo, ovvero del livello “micro”.

Si è scelto quindi di “*lasciare voce*” a coloro che hanno dato corpo e sostanza alla ricerca, di descriverli attraverso le loro stesse narrazioni, partendo dal presupposto che proprio grazie ad esse si possa «accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti»²²², quali potrebbero essere le letture di esperienze, o le rappresentazioni che si hanno, di artefatti o situazioni, poiché, come suggerisce J. Bruner,

«Come la nostra esperienza del mondo naturale, che tende a imitare le categorie della scienza che ci è familiare, anche l’esperienza delle cose umane finisce per assumere la forma delle narrazioni che usiamo per parlarne.»²²³

²²² MORTARI, L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 180.

²²³ BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it., 2001, *La cultura dell’educazione*, Milano: Feltrinelli, p. 147.

Verranno considerati in questo capitolo e nel successivo solo gli attori che hanno partecipato al terzo e quarto step di ricerca, e non alle fasi preliminari della stessa.

Pur nella consapevolezza che

«se la parola, lungi dall'essere il semplice segno degli oggetti (o dei significati), abita le cose, istituisce l'evento e contiene il proprio senso, essa non può darsi se non nel contesto da cui emerge, da cui si alimenta e alla cui perenne incompletezza essa stessa dà vita.»²²⁴

verranno di seguito utilizzati stralci e frasi tratti da interviste e focus group senza riportare le intere trascrizioni, che renderebbero poco fruibili gli elementi emersi “appesantendoli” con elementi sicuramente importanti ed interessanti, ma non sempre pertinenti con il nucleo tematico considerato.

6.1 Insegnanti tra motivazione e “logistica organizzativa”

«I saperi sui quali si appoggiano gli insegnanti dipendono dalle condizioni sociali e storiche nelle quali essi esercitano la professione. I saperi degli insegnanti non possono essere compresi se non in relazione con le condizioni che strutturano il loro lavoro. Queste condizioni sono spesso produttrici di difficoltà e malessere negli insegnanti e, quindi, nel processo di insegnamento.»²²⁵

Gli step 3 e 4 della ricerca hanno visto il coinvolgimento attivo di 18 insegnanti suddivisi come segue:

- 5 insegnanti coinvolti attraverso interviste semi strutturate, tre dei quali si sono, dopo una fase preliminare, lasciati trasportare dalla

²²⁴ VEZZANI, B. (1999). *Narrare il gruppo*. Padova: Unipress.

²²⁵ VADALÀ, G. (a.a. 2009/2010). *Il pensiero degli insegnanti Uno sguardo dal sistema docente*, Tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bergamo, p. 324.

narrazione, arrivando a generare racconti che si avvicinano molto a delle storie di vita.

- 10 insegnanti coinvolti attraverso un focus group online
- 3 insegnanti, attivi in rete all'interno di gruppi o forum, che sono stati contattati direttamente per alcuni approfondimenti.

Per un quadro riassuntivo si veda la Tabella 2, presentata di seguito, mentre per un quadro più preciso rispetto all'età (anagrafica e di servizio) degli insegnanti coinvolti e ad altri utili indicatori si veda l'Allegato 1.1²²⁶.

CONDIZIONE CONTRATTUALE	UOMINI	DONNE	TOTALI
Di ruolo	4	6	10
Precario	2	6	8
TOTALI	6	12	

TABELLA 2: QUADRO RIASSUNTIVO RELATIVO AGLI INSEGNANTI

6.1.1 Un doppio ruolo: insegnanti e genitori

Un elemento saliente, emerso fin dalle prime battute sia nelle interviste che nel focus group, è il doppio ruolo vissuto dalla maggior parte degli attori coinvolti (14 su 18), ovvero l'essere nella loro vita in primis genitori, oltre che docenti.

Questo elemento viene spesso sottolineato in apertura alla descrizione o alla presentazione che ciascuno fa di sé, in particolar modo dalle donne, che dovendo conciliare il loro ruolo di madri con quello di lavoratrici, ne vivono maggiormente le implicazioni.

²²⁶ Cfr. pagina 169

«Allora, che dire...ho 34 anni, una bambina che compie 4 anni tra qualche mese e un secondo in arrivo.» (C. S., Intervista 1)

«Ciao a tutti, mi chiamo M., ho 32 anni, un bambino di 12 che probabilmente si arrabbierrebbe se sentisse che lo chiamo bambino e un posto da precaria nella scuola. Insegno da 4 anni e in questo momento insegno in un professionale.» (M. R., Focus group 1)

Essere genitori, inoltre, può comportare l'attenzione ai mutamenti sociali in atto non solo per questioni professionali, ma innanzitutto, come strumento di comprensione dei contesti utile a supportare le preoccupazioni per il futuro dei propri figli.

«Buongiorno a tutti, sono L., papà di due bambini, un maschio e una femmina, in piena preadolescenza, per cui sono decisamente interessato al tema "nuove generazioni". Se devo essere sincero più per una preoccupazione verso il futuro dei miei figli che per questioni didattiche.» (L. A., Focus group 1)

La genitorialità, inoltre, spesso porta con sé la volontà di comprendere appieno quali sono gli interessi dei propri figli e generare apprendimenti, che vengono poi rigiocati in aula con gli studenti.

«Poi un giorno i miei figli sono cresciuti e il più grande è andato all'università a Firenze. Certo, ci sentivamo quasi tutti i giorni telefonicamente, ma lui iniziava ad avere la sua vita e questo, se devo essere sincera, un po' mi spaventava e mi dispiaceva. Tornava a casa ogni due settimane e sapevo che si sentiva con la sorella minore attraverso internet, le mandava anche delle fotografie, le raccontava quello che faceva. Ogni tanto si sentivano anche su una chat. Così mi sono detta: ragazza mia, è ora di imparare o rimarrai tagliata fuori.[...] Ultimamente ho imparato anche ad utilizzare un po' power point per presentare agli studenti le opere proiettate e poterle osservare meglio di quanto si potrebbe fare sul libro. Insomma...tutto è nato dal timore di perdere

contatto con i miei figli...ed eccomi qui, che mando gli esercizi via mail agli studenti!» (F. T., Intervista 2)

«Seguire gli interessi dei miei figli mi ha portato però a capire meglio anche gli studenti, credo. O per lo meno anche solo a poter far capire loro che so di cosa stanno parlando.» (L. A., Focus group 1)

Essere genitori, quindi come tratto saliente nella descrizione dei docenti coinvolti, che spesso dichiarano di vivere i loro stessi studenti quasi come fossero dei “figliocci” replicando con loro alcune dinamiche familiari.

«in qualche modo sento di voler bene ai miei studenti, soprattutto a quelli che riesco ad accompagnare per qualche anno. E sento di essere una figura di riferimento per loro.» (F. T., Intervista 2)

La propensione a ricalcare una modalità relazionale paterno/paternalistica può essere presente, inoltre, anche in quegli insegnanti che non hanno avuto figli e che vivono, di conseguenza, il rapporto con i propri studenti come fosse quello con dei figli “mancati” o “immaginarli”.

«Anche a me è capitato di pensare a delle classi quasi come a dei figli» (E. Z., Focus Group 1)

6.1.2 Motivazione

La maggior parte dei docenti coinvolti esplicita un vivo interesse nei confronti dei propri studenti: vorrebbe riuscire a comprenderli meglio e a supportarli nei processi di apprendimento tanto quanto nelle scelte quotidiane.

Gli studenti sono spesso percepiti come disorientati e bisognosi di sostegno, che in molti casi, agli occhi degli insegnanti, non viene sufficientemente fornito dalle famiglie.

«[parlando degli studenti] forse era questo che intendevo, in parte, dicendo che li trovo tristi: insoddisfatti, insofferenti, una sensazione che li porta ad essere svogliati.» (M. D., Focus group 1)

«non sono solo gli studenti ad essere cambiati: sono anche i genitori. Ho l'impressione che in molti casi pensino che siamo noi insegnanti la causa di ogni male. Ma forse mi sento un po' attaccata per la giornata che ho avuto oggi» (C. A., Focus group 1)

«Dobbiamo renderci conto che questi padri spesso non sanno cosa è lecito e cosa non lo è nel nostro sistema sociale. Non conoscono i limiti posti alla libertà di una adolescente italiana, e spesso gli unici informatori che hanno sull'argomento sono i figli stessi. Un genitore italiano permette forse ad una figlia adolescente di andare tutte le sere in discoteca? O di rincasare alle 4 di notte? Ignorando i meccanismi della vita sociale italiana come possono sapere a quale punto della normale libertà giovanile cominciano i rischi di droga, alcool, sesso, incidenti? Per paura di sbagliare, nel dubbio, proibiscono tutto. Ma ci sono anche quelli che nel dubbio permettono tutto, e non è una bella cosa.» (Post in un forum dedicato ai docenti)

Le motivazioni che spingono gli insegnanti ad interessarsi alla cultura degli studenti, ai loro interessi e alle loro storie sono molteplici, riguardano soprattutto la sfera personale e portano ad una riflessione sulle pratiche stesse dell'insegnamento e sulla motivazione iniziale che ha fatto scegliere loro questa professione.

«Mi piacerebbe molto riuscire a fare di più. Credimi, capisco che per loro alcuni modi di comunicare siano importanti e che se riuscissi ad utilizzare i loro canali probabilmente entrerei maggiormente in contatto, ma già mi sembra una conquista aver imparato a scrivere un'e-mail. Insomma, sono un po' negata per queste cose» (N. B., Intervista 4)

«Stiamo parlando delle generazioni di domani, di quelli che saranno al potere quando noi saremo vecchi!» (S. C., Focus group 1)

«È un mio problema, nel senso che mi interessano i miei studenti e mi piacerebbe capire come invogliarli e coinvolgerli. Intendevo dire che non penso di essere io il problema...» (M. D., Focus group 1)

«reputo miei doveri da insegnante riuscire ad educare i miei studenti, riuscire ad aiutarli quando ne hanno bisogno e imparare a capirli. Sono le nuove generazioni e già stanno crescendo in un periodo più difficile, in una situazione socio economica politica che difficilmente riuscirà a garantire loro un futuro. Credo sia nostro compito cercare di trasmettere gli strumenti adatti» (D. L., Contatto 3)

Emerge, inoltre, una forte motivazione di base verso lo svolgimento della propria professione. Va precisato che la totalità degli insegnanti coinvolti ha scelto spontaneamente di dedicare parte del proprio tempo alla ricerca poiché, anche laddove la relazione di ricerca sia nata attraverso una domanda o un contatto diretto (è, per esempio, il caso degli insegnanti coinvolti a partire da forum o gruppi Facebook) essi sarebbero stati liberi, in qualsiasi momento, di declinare la richiesta di partecipazione. Trattandosi di insegnanti “volontari”, è quindi plausibile che siano stati spinti da livelli elevati di motivazione rispetto alla propria pratica professionale e alla volontà di migliorarsi o mettersi in discussione attivamente.

Tale motivazione all’insegnamento potrebbe, in effetti, esser connotata in termini di passione, intesa sia come vivace inclinazione sia in termini di forte pulsione, a tratti percepita quasi in termini negativi.

«beh, io non ho dubbi. A me il mio lavoro piace. Sarà stancante, e a volte anche poco gratificante, ma mi piace.» (P. G., Intervista 3)

«chi di noi avrebbe fatto questo lavoro se non fosse stato per passione?» (G. C., Focus group 1)

«credo che la volontà di stare con i ragazzi, di aiutarli a imparare, e la scelta di farlo, a volte, anche fuori dall'orario lavorativo sia dovuta a qualche meccanismo di pancia, difficile da spiegare. Forse lo stesso che mi ha portato ad insegnare.» (P. S., Intervista 5)

L'insegnamento, infine, viene vissuto anche in termini di spazio di apprendimento personale nella relazione con i colleghi e con gli studenti.

«mi reputo realmente fortunato. Non credo che molti miei colleghi possano lavorare in un contesto piacevole e di scambio come quello che vivo io.» (P. S., Intervista 5)

«Ho sempre visto l'insegnamento come possibilità di apprendere qualcosa di nuovo. A maggior ragione ora, con gli studenti che abbiamo in classe. Non passa giorno in cui non ci capiti di scoprire una parola nuova in qualche lingua straniera» (M. D., Focus group 1)

Riassumendo, quindi, emergono forti spinte motivazionali sia in direzione degli studenti, visti come bisognosi di supporto, sia "a monte", negli elementi che hanno portato alla scelta della professione. In alcuni casi ciò che mantiene viva la motivazione è la voglia di apprendere quotidianamente dalla propria professione ed in altri casi l'ambiente positivo ed il clima lavorativo.

La precarietà pare quasi divenire una caratteristica strutturale, viene sostantivata e acquisisce forza incisiva nel descrivere la propria persona, probabilmente a causa delle molteplici implicazioni che ha sia sul piano personale che, soprattutto, sulla pratica professionale, poiché non prevede progettualità a medio-lungo termine (i contratti più duraturi sono di 9 mesi) e non lascia i tempi necessari per la costruzione di una relazione con gli studenti stabile, di apertura reciproca.

«Inoltre cambiando scuola quasi tutti gli anni è difficile creare relazioni con gli studenti, imparare a capirli. Quando ti sembra di iniziare a capire meglio quali sono le dinamiche di una classe e su cosa far leva per interessarla l'anno scolastico è finito e l'anno seguente si ricomincia da capo.» (M. D., Focus group 1)

«in effetti quello del precariato è un problema piuttosto serio, che temo vada ad inficiare la qualità dell'insegnamento. O meglio, la qualità del percorso formativo. Credo che tra i precari ci siano degli ottimi insegnanti, ma credo anche che potrebbero lavorare meglio in condizioni diverse.» (G. C., Focus group 1)

Altre “fatiche” di tipo organizzativo riguardano invece la troppa rigidità che viene attribuita all'organizzazione e alle sue regole.

«a me piacerebbe sperimentare, portarli in aula informatica, utilizzare anche chat e video. Ho visto, per esempio che ci sono sperimentazioni interessanti in atto sull'utilizzo di videochat con studenti di altre nazioni...un po' l'evoluzione del penfriend. Ma come faccio a farlo? Quando ho del tempo da dedicare a queste cose? Alla fine devo pur sempre mettere i voti. Oltre al fatto che l'aula informatica della scuola non è attrezzatissima» (M. R., Focus group 1)

E le difficoltà personali nel gestire relazioni presenti su più canali.

«ad un certo punto me lo sono chiesta, mi sono posta il dubbio amletico: lascio i miei contatti internet anche agli studenti? Solo qualcosa? Tutto? Niente? Poi ho chiesto un parere a mio marito e mi ha fatto pensare che diventerei contattabile a qualsiasi orario ho pensato di non essere pronta per questo passaggio. Ma so che alcuni miei colleghi hanno persino creato dei gruppi su fb» (M. D., Focus group 1)

Le relazioni in aula con gli studenti sono organizzate su un modello gerarchico, per cui, anche nel caso in cui l'insegnante decida di lasciar più spazio agli studenti, permarrà una suddivisione di ruoli. Attraverso la rete ed i suoi canali questa distinzione potrebbe sussistere con forme differenti, poiché le informazioni si spostano seguendo traiettorie creative e non convenzionali (come nel caso dell'ipertesto). Uno dei problemi sollevati dagli insegnanti è proprio la difficoltà di gestione di queste informazioni, non direttamente rivolte a loro, ma nemmeno filtrate per evitare che le leggano. Uno degli esempi più ricorrenti è quello dei docenti che hanno scelto di condividere un profilo Facebook con i propri studenti, accettando le loro richieste d'amicizia e, in alcuni casi, creando gruppi ad hoc.

«La cosa che ho notato è che, mentre io ho separato il profilo da docente da quello personale, loro non si sono preoccupati minimamente di postare foto molto personali, commenti espliciti e tanto altro. In alcuni casi mi sono anche sentita in imbarazzo.» (C. S., Intervista 1)

Interessanti sono, a questo proposito, le discussioni che nascono tra insegnanti riguardanti la scelta di aprire o meno il proprio profilo Facebook a studenti e colleghi, che suscitano spesso ricchi e vivaci dibattiti in cui emergono posizioni spesso contrastanti (Figura 3).

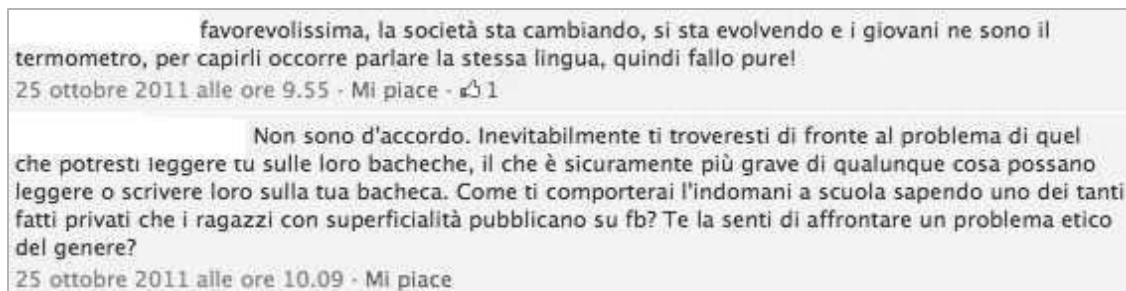


FIGURA 3: DAL DIBATTITO SCATURITO IN SEGUITO ALLA DOMANDA - SONDAGGIO: CHI DI VOI È FAVOREVOLE ALL'ACCETTARE L'AMICIZIA DEI MIEI ALUNNI SUL MIO PROFILO DI LAVORO? SONO COMBATTUTA...

I docenti si trovano dunque a gestire questa duplice tensione: una tensione motivazionale positiva, che li porta a cercare la relazione con gli studenti, ed una tensione organizzativa che viene vissuta come inibente rispetto alla creatività che potrebbe essere messa in gioco.

6.1.4 In sintesi

Il quadro che emerge dai docenti coinvolti mostra delle persone che svolgono per lo più con molta passione il proprio lavoro e che sono particolarmente attente alle dinamiche relazionali, vissute come uno degli elementi maggiormente positivi della propria pratica professionale. La forte spinta motivazionale risulta però essere controbilanciata da una percezione diffusa di fatica, dovuta in parte al mancato riconoscimento dell'importanza del compito svolto sia da parte delle istituzioni, che non garantiscono contratti e condizioni di lavoro adeguati, sia da parte dei genitori, che tendono a delegare le responsabilità senza supportare l'autorevolezza del ruolo giocato. Un'ulteriore fonte di affaticamento è la percezione di un elevato carico di lavoro, che non facilita la possibilità di dedicare momenti alla formazione e alla condivisione con i colleghi, che viene quindi lasciata alla disponibilità e alla "buona volontà" del singolo.

6.2 Generazioni “richiedenti voce”

Poiché gli adolescenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati coinvolti con modalità differenti si partirà da ciò che è emerso dal questionario, per poi passare all’osservazione/descrizione dei giovani attraverso le emergenze dei focus group e delle interviste.

Gli step 3 e 4 della ricerca hanno, infatti, coinvolto attivamente 1431 studenti suddivisi come segue:

- 1400 studenti coinvolti attraverso questionario online presentato nelle scuole.
- 18 studenti attraverso focus group svolti a scuola, 3 dei quali avevano risposto anche al questionario
- 13 studenti coinvolti attraverso interviste semi-strutturate, 2 dei quali avevano partecipato anche al focus group
- 5 studenti, attivi in rete all’interno di gruppi, forum o blog, che sono stati contattati direttamente per alcuni approfondimenti.

Per un quadro riassuntivo delle nazionalità e del genere degli studenti si veda la Tabella 3, presentata di seguito, mentre per un quadro più preciso si rimanda all’Allegato 1.2²²⁷

²²⁷ Cfr. pagina 170

NAZIONALITÀ	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
Albanese	1		1
Bielorussa		1	1
Croata		1	1
Egiziana	1		1
Eritrea		1	1
Filippina		1	1
Ghanese	1		1
Indiana		7	7
Italiana	3	4	7
Ivoriana		1	1
Macedone	1		1
Marocchina		3	3
Pakistana		2	2
Rumena	4		4
Senegalese	2	2	2
TOTALE	13	23	

TABELLA 3: QUADRO RIASSUNTIVO RELATIVO AGLI STUDENTI

6.2.1 Il questionario. Giovani in provincia di Bergamo: fotografia di un contesto

Il questionario presentato ai ragazzi era composto da undici domande introduttive (utili per definire il profilo biografico dello studente) e 220 domande vere e proprie, alcune delle quali non erano di interesse della presente ricerca. Come sottolineato nel capitolo precedente²²⁸, infatti, il questionario utilizzato era parte di una più ampia ricerca sull'utilizzo della tecnologia e la rappresentazione di sé in giovani italiani e di origine straniera.

²²⁸ Cfr. pagina 96 e seguenti

Verranno pertanto considerati, come supporto alla presentazione degli attori coinvolti, solo alcuni degli aspetti emersi dal questionario. Altri aspetti saranno invece trattati nel seguente capitolo.

“SECONDE GENERAZIONI”

Un primo elemento interessante è il numero di coloro che possono essere considerati “*seconde generazioni*”, ovvero il 14,46% degli studenti coinvolti, suddivisi a loro volta tra coloro che hanno entrambi (8,95%) o solo uno dei genitori (3,36% la mamma e 2,15% il papà) provenienti da un altro Paese. È presente, inoltre, una minoranza (0,43%) di ragazzi, figli di genitori italiani, nati all'estero, ma tornati in Italia prima dell'inizio della scuola primaria.

Se si considerano le età di ingresso nel nostro Paese la maggior parte degli studenti nati in un'altra nazione (il 73,91%) è arrivato prima dell'inizio della scuola secondaria di primo grado, e le percentuali diminuiscono con l'aumento dell'età di arrivo, il che significa che più di un quarto degli studenti di origine straniera sta svolgendo il proprio percorso scolastico interamente nel nostro Paese.

Altro elemento interessante riguarda la composizione delle coppie formate da un genitore italiano ed uno straniero, nelle quali un'elevata percentuale (66,67% dei papà e il 60,87% delle mamme) dei genitori di origine straniera è proveniente da uno stato europeo, con un'elevata presenza di genitori di origine Svizzera (il 15,35% sulla totalità dei genitori stranieri), che hanno formato per lo più coppie e famiglie italo-svizzere.

Tale dato risulta particolarmente stimolante poiché apre alcune riflessioni sul “peso” che può avere nel sistema scolastico *il grado di prossimità culturale con il contesto italiano*: i ragazzi figli di coppie italo-svizzere, che sono il 37,66% dei ragazzi figli di coppie italo-“altro”, sono a tutti gli effetti considerati e considerabili “figli di stranieri”? Anche all'interno della scuola? O non vengono più facilmente omologati ai compagni italiani, alla luce del fatto che hanno per altro tutti cittadinanza italiana e che il legame tra il territorio di Bergamo e la

Svizzera ha una storia ormai consolidata, tanto che nella città di Bergamo è presente la più antica delle scuole svizzere riconosciute dalla Confederazione Elvetica (fondata nel 1892)?

“DIGITAL NATIVES”

Il quadro che emerge dalla ricerca sul territorio provinciale è significativamente differente rispetto a quello presentato dai dati ISTAT²²⁹, di cui si è discusso nel Capitolo 2.

Il 99,00% dei ragazzi che hanno risposto al questionario, infatti, dice di avere un computer in casa e la percentuale sale ulteriormente se si considerano i ragazzi con entrambi i genitori italiani (99,66%) e quelli con un genitore italiano ed uno straniero (99,68%). Una prima spiegazione di questa differenza potrebbe risiedere nel divario presente tra nord e sud del Paese, per altro sottolineato dal Rapporto ISTAT²³⁰. Si consideri, inoltre, che gli studenti coinvolti appartengono per lo più a quella fascia d'età (15-19) la quale utilizza maggiormente strumentazioni tecnologiche (età media campione circa 17 anni).

Un altro dato particolarmente rilevante è il fatto che non solo in queste famiglie sia presente almeno un computer, ma che il 56,76% dei ragazzi ne abbia uno *personale*. Anche in questo caso la percentuale aumenta se consideriamo i figli di genitori italiani (58,15%) o quelli figli di coppie miste italo-“altro” (57,98%).

Dati analoghi riguardano la connessione internet, presente nel 98,00% delle case e in crescita costante rispetto al passato: solo nel 2010, infatti, dichiarava di avere una connessione il 96% degli studenti intervistati²³¹. Le famiglie

²²⁹ ISTAT, *Cittadini e nuove tecnologie*, cit.

²³⁰ *Ibidem*

²³¹ Cfr. DE FIORI, A., JACONO QUARANTINO, M., & LAZZARI, M. (2010). L'uso degli strumenti di comunicazione telematica tra gli adolescenti. In M. Lazzari, & M. Jacono Quarantino (a cura di), *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali* (p. 171-203). Bergamo: Sestante.

intercettate, quindi, non solo hanno la possibilità di utilizzare computer da casa, ma nella maggior parte dei casi possono connettersi alla rete.

Lo strumento più utilizzato, insieme al computer, è sicuramente il telefono cellulare, la cui funzione principale risulta essere l'invio e la ricezione di SMS (Grafico 4).

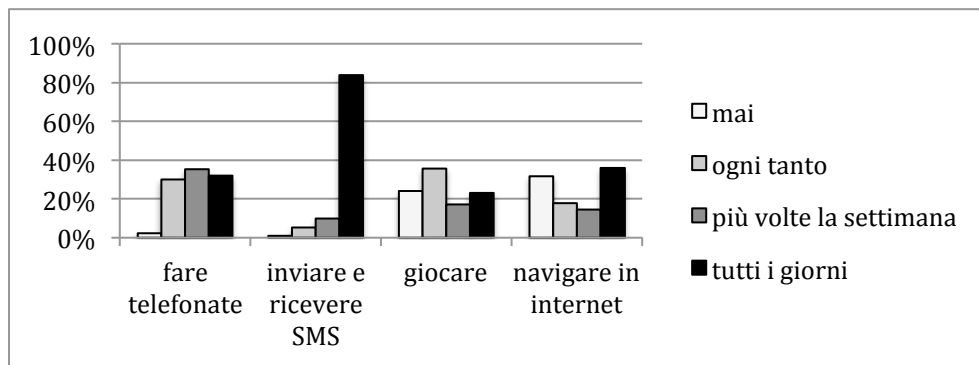


GRAFICO 1: UTILIZZO DEL TELEFONO CELLULARE

Gli SMS restano, infatti, in Italia²³² come nel resto d'Europa, la modalità comunicativa più utilizzata tra i giovani per molteplici motivi, tra cui il costo ridotto²³³: mentre le telefonate sono riservate per lo più ai genitori, gli SMS vengono utilizzati per comunicare con gli amici attraverso codici linguistici, spesso caratteristici di gruppi ristretti di persone, che rendono questa forma di comunicazione mediata dalla tecnologia un elemento distintivo della propria identità, confermando l'appartenenza a una comunità culturale specifica e segnando la distanza dal mondo degli adulti²³⁴.

²³² Cfr. CARONIA, L., & CARON, A., *Crescere senza figli*, cit.

²³³ Cfr. GRINTER, R. E., & ELDRIGE, M. A. (2001). Y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt, & V. Wulf, *Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work* (p. 219-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

²³⁴ *Ibidem*

ATTIVITÀ E SOCIAL NETWORK

Il 90,3% degli studenti che hanno risposto al questionario dichiara di essere iscritta a Facebook e di accedervi per lo più tutti i giorni (72%) o più volte alla settimana (21,4%).

Se si considerano le attività indicate e coloro che le svolgono *tutti i giorni o più volte alla settimana*, risulta osservabile che l'elevata frequenza di connessione non va ad intaccare la percentuale di tempo dedicata ad altre attività che rimane elevata e che vede al primo posto "ascoltare musica" (93%), seguito da "guardare la televisione" (90%), "incontrare gli amici all'aperto" (66%) e "fare sport" (65%). (Grafico 5).

Il tempo dedicato al social network diventa quindi un'attività come le altre, inserita al pari di esse nelle quotidiane routine. Parrebbe inoltre che proprio coloro i quali più utilizzano strumenti di comunicazione online si dedichino maggiormente anche ad altre attività, ritenute più "tradizionali".

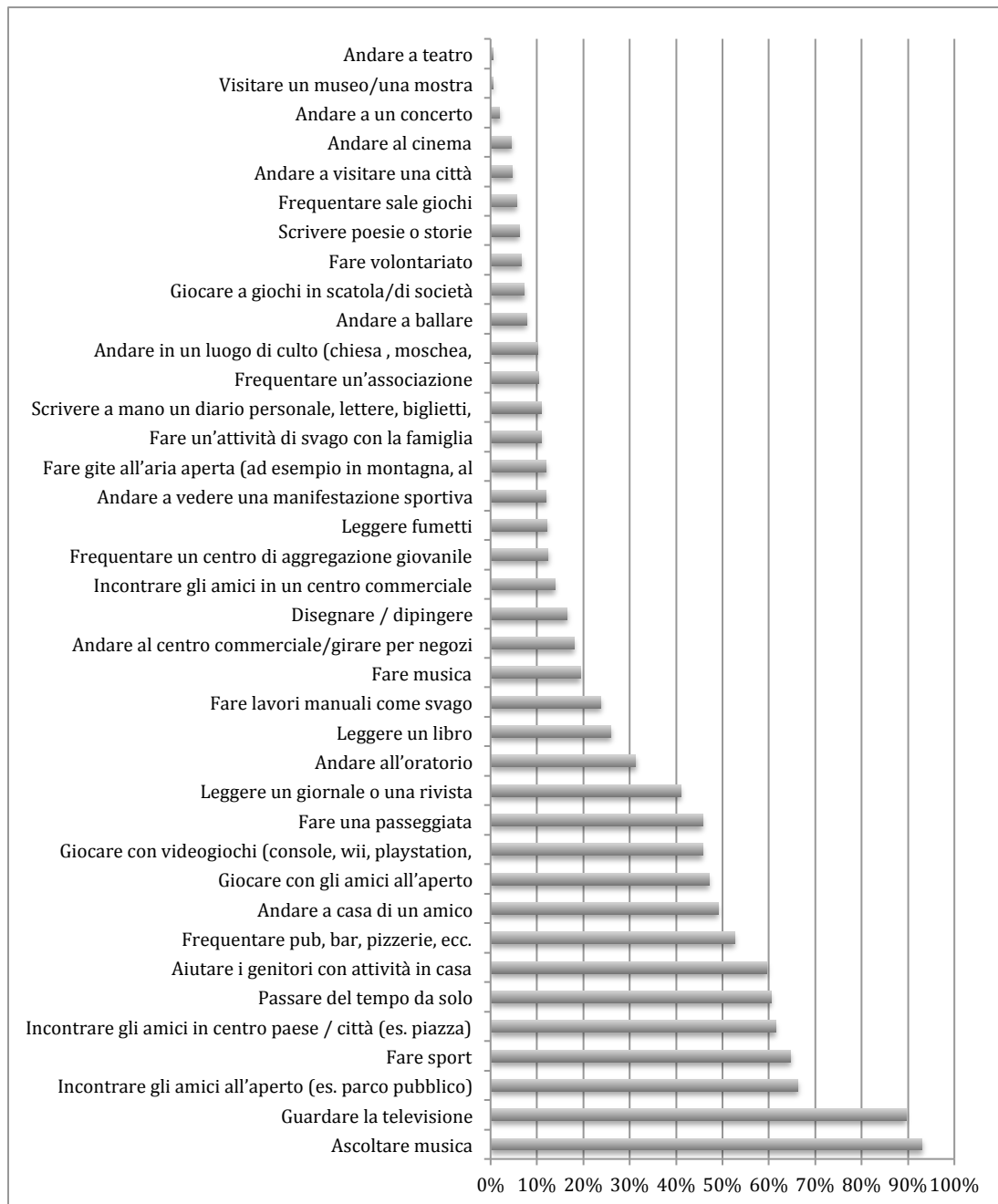


GRAFICO 5: INDICA CON QUALE FREQUENZA NEL TUO TEMPO LIBERO SVOLGI LE ATTIVITÀ ELENcate DI SEGUITO

6.2.2 "Richiedenti voce"

Così come chi fuggendo dal proprio Paese e arrivando in una nuova nazione chiede asilo politico, dai racconti dei ragazzi coinvolti emerge chiaramente, come segno distintivo di tutto il gruppo, la volontà di trovare uno spazio di dialogo, in cui essere ascoltati alla pari, senza ostacoli alla propria espressione.

Tale richiesta emerge sia dalle narrazioni delle pratiche:

«quando sono online mi sento bene, perché alla fine posso parlare di me» (K. G., Intervista 7)

«mi piace scrivere e tenere un blog è un modo per far sentire la mia voce agli altri, per dire che io ci sono e che ho qualcosa da raccontare.» (F. M., Intervista 15)

«quando sei giovane e per lo più non sei italiano devi trovare un modo per spiegare agli altri chi sei, prima che pensino che non vai bene.» (S. N., Intervista 18)

Sia dalle descrizioni che i ragazzi danno di sé e sia da quelle dei gruppi che frequentano online.

«abbiamo fatto il sito della squadra di calcio, così ci mettiamo le partite e i risultati e chiunque ci può vedere, soprattutto le ragazze ;）」 (E. H., Intervista 6)

«quando sono in internet uso facebook e msn, ma frequento anche altri siti. Per un po' ho scritto su un blog, poi portava via troppo tempo e ho smesso. Ma mi piacerebbe riprendere, prima o poi. Mi piace scrivere, e soprattutto mi piace che gli altri sappiano chi sono e cosa faccio» (E. S., Intervista 13)

Un primo elemento da sottolineare è che questa richiesta di essere ascoltati e di divenire protagonisti pare essere trasversale, e non appannaggio solo dei ragazzi di origine italiana o di quelli di origine straniera, in secondo luogo, sia per gli uni che per gli altri, si declina maggiormente online, in uno spazio visto come “libero”, e capace di offrire opportunità che abbiano ripercussioni anche sulle pratiche offline. È questo, in particolar modo, il caso di chi si vorrebbe

dedicare ad un'attività musicale o mediatica e vede nella rete un mezzo di pubblicizzazione del proprio lavoro.

«abbiamo registrato un video e l'abbiamo caricato su youtube. Ci piacerebbe di più suonare dal vivo, ma magari qualcuno ci sente e...chi lo sa» (M. F., Intervista 10)

6.2.3 Il mondo degli adulti

Un ulteriore elemento trasversale è la diffusa percezione di un mondo adulto che difficilmente possa comprendere gli interessi, le necessità e le modalità di relazione dei "giovani". È utile ricordare che i ragazzi coinvolti nella ricerca hanno età comprese tra i 14 e i 23 anni e si trovano pertanto in quella delicata fase del processo di sviluppo, l'adolescenza, in cui le relazioni con i propri genitori possono diventare critiche, e che pertanto tale percezione potrebbe essere ricollegabile al vissuto di transizione e alla necessità di rileggere i rapporti personali in termini di antagonismo *noi/loro*, come base per la costruzione di una nuova identità.

«Mia mamma ha deciso di iscriversi a facebbok e quindi le ho dovuto dare l'amicizia. Ma avrei preferito evitare...ehm...alla fine lei legge quello che scrivo ma cosa ne può capire? Finisce solo che rompe ancor di più» (Z. I., Focus group 2)

«Tanto loro [gli adulti, insegnanti e genitori] non capiranno mai cosa ci interessa» (E. S., Intervista 13)

«Certo, lo so che loro fanno fatica a capire. Non parlano nemmeno bene in italiano, non escono...come possono sapere cosa fanno i ragazzi normali? Mio papà pensa ancora di poter fare come se fossimo in Senegal, ma qui siamo in Italia!» (A. S., Intervista 16)

6.2.4 In sintesi

Il quadro che emerge dai ragazzi (studenti e non) coinvolti è quello di adolescenti alla ricerca di una propria identità, combattuti tra il vissuto di contrapposizione con un mondo adulto percepito come distante e la volontà di interagire con esso, di far sentire la propria voce e di trovare una collocazione in un mondo che, anche sul piano del futuro professionale, viene visto non tanto come ostile quanto come privo di possibilità.

Se coloro che hanno vissuto una migrazione pensano di potersi spostare ulteriormente alla ricerca di maggiori opportunità

«Se son partita una volta posso farlo ancora. So già cosa significa cambiare casa, amici e modo di vivere. L'ho già fatto una volta, e non l'avevo nemmeno scelto. Per questo ho deciso di andare in Australia, dove ho dei parenti e dove farò l'università» (K. H., Focus group 2)

per i ragazzi di origine italiana la partenza è in molti casi contemplata come ultima spiaggia, ma al contempo come una buona opportunità per poter diventare autonomi e dimostrare di cosa sono in grado.

«Mi piacerebbe partire. Qui in Italia le cose sono cambiate, non è più come prima: trovare lavoro è difficile e lo è pure mantenere una famiglia. Mi piacerebbe lasciare gli amici con cui sono cresciuto ma credo che all'estero potrei stare meglio. E anche i miei capirebbero che alla fine me la so cavare e che non sono più un ragazzino.» (S. T., Contatto 5)

6.3 Genitori in bilico

Sono stati coinvolti nella ricerca, in complesso, 55 genitori, di cui 22 italiani e 33 di origine straniera, con una netta prevalenza di mamme, più disponibili e libere di quanto potessero essere i mariti. 50 di essi hanno infatti partecipato a

focus group, mentre 5 sono stati contattati direttamente in seguito a post del forum o gruppi Facebook.

Per un quadro riassuntivo relativo al genere e alle nazionalità dei genitori si veda la Tabella 4, mentre per un quadro più completo si rimanda all'Allegato 1.3²³⁵.

NAZIONALITÀ	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
Albanese		1	1
Argentina	1		1
Bengalese		1	1
Boliviana		1	1
Brasiliana		1	1
Egiziana		2	2
Giordana		1	1
Indiana		2	2
Italiana	4	18	22
Ivoriana		2	2
Marocchina	1	4	5
Olandese		1	1
Pakistana	1	4	5
Rumena		3	3
Senegalese	2	5	7
TOTALE	9	46	

TABELLA 4: QUADRO RIASSUNTIVO RELATIVO AI GENITORI

Con i genitori sono stati organizzati 5 focus group, dei quali 3 di sole donne e due con la presenza di alcuni papà. La scelta di mantenere una divisione di genere in alcuni gruppi si è resa necessaria per garantire la presenza di alcune donne di origine straniera, le quali non si sarebbero presentate in un contesto

²³⁵ Cfr. pagina 172

che prevedesse uomini adulti o si sarebbero sentite in forte imbarazzo nell'aprirsi e narrare le proprie storie.

6.3.1 Tensioni contrastanti

L'elemento più ricorrente nelle narrazioni e nei commenti dei genitori è la sensazione di trovarsi tra due tensioni opposte, equilibrati tra la volontà di scoprire cosa fanno i propri figli e il rispetto nei loro confronti

«A volte mi verrebbe voglia di stare a guardarlo mentre è in camera sua. So che passa molto più tempo al computer di quello che dichiara, ma mi piacerebbe sapere: perché? Cosa fa?» (B. H., Focus group 4)

«Non è bello pensare di controllare i figli, ma io ho paura. Vorrei sapere cosa succede quando esce, cosa dice quando passa tanto tempo al telefono, cosa fa quando guarda internet» (I. F., Focus group 7)

La curiosità verso le attività svolte dai figli, spesso giustificate dal fatto di volerli proteggere e capire, per meglio supportarli nel percorso di crescita, porta inoltre ad esplicitare, in alcuni casi, un vissuto di inadeguatezza, la paura di non essere all'altezza, di non saperli aiutare, di inesperienza al nuovo contesto di vita, sia per quanto riguarda i migranti, sia per quanto riguarda gli aspetti legati alla digitalizzazione.

«a volte mi piacerebbe che mi raccontasse quello che fa, cosa pensa, e invece a me non dice mai niente. So che parla con i suoi fratelli, ma non sono molto più grandi di lui, non credo possano aiutarlo più di tanto.» (A. N., Focus group 7)

«Sono così i figli, qui. Crescono e non sai più cosa devi fare. Al mio Paese funziona diversamente, ma qui, a volte, ho paura di non riuscire a capire cosa succede. Anche se mi piacerebbe provare a capirlo» (K. J., Focus group 4)

«Tutto sta cambiando: la scuola non è più quella di una volta, se non usi un computer rimani tagliato fuori...non mi immaginavo che fosse semplice essere genitore, ma nemmeno di trovarmi a non sapere come aiutare i miei figli» (F. F., Contatto 8)

Una forte sensazione di inadeguatezza è ciò che caratterizza, in molti casi ed in particolar modo il vissuto delle mamme di origine straniera, che sentono la necessità di svolgere il proprio ruolo educativo e di aiutare i figli, ma al contempo vivono come molto limitanti le proprie difficoltà legate sia all'utilizzo della lingua sia alla comprensione di dinamiche culturali cariche di implicite che spesso sfuggono,

«io non so cosa posso dare ai miei figli, non parlo bene, non capisco.» (T. F., Focus group 5)

«noi proviamo a fare tutto quello che riusciamo, ma per alcune cose devono essere i loro padri ad aiutarli. Noi cosa possiamo fare?» (S. S., Focus group 5)

Un'ulteriore tensione è quella che si crea tra la paura di essere asfissianti, il bisogno di indipendenza dei figli, e la necessità di averli vicini, pur comprendendo che le condizioni socio-economiche attuali siano per loro penalizzanti.

«se penso che l'anno prossimo potrebbe andare in un'altra città per l'università mi viene il magone. So che dovrei essere contenta per lui, ma so che mi mancherà» (L. L., Focus group 5)

«quando mi ha detto che gli piacerebbe partire ci sono rimasta male. Suo papà si è arrabbiato molto, ma forse è per il suo bene, alla fine andrebbe da sua zia in Germania e sarebbe più facile trovare lavoro. Crescono alla svelta.» (R. A., Focus group 4)

6.3.2 In sintesi

Il gruppo dei genitori presenta notevoli similitudini, che li accomunano nonostante abbiamo storie profondamente differenti e vengano da contesti culturalmente distanti.

Quasi tutti i genitori dichiarano infatti di trovarsi in difficoltà, di vivere spesso situazioni di scelta che li mettono in crisi rispetto all'educazione dei figli dove per coloro che provengono da altre nazioni, in particolar modo per le mamme, la percezione di difficoltà è spesso legata a carenze sul piano della competenza linguistica in L2 e quindi, per esempio, alla difficoltà di garantire un adeguato supporto ai figli nel processo di scolarizzazione.

I genitori coinvolti risultano, inoltre, molto interessati e vicini alle necessità dei figli, elemento che parrebbe contrastare in parte con la percezione presente negli insegnanti, che vivono spesso i genitori come distanti e disinteressati. Tale contrasto, però, potrebbe essere correlato al fatto che anche i genitori partecipanti alla ricerca, così come gli insegnanti, hanno volontariamente scelto di farvi parte, e quindi potessero essere un gruppo particolarmente motivato nel comprendere e supportare i figli.

CAPITOLO 7. EMERGENZE: UNA RETE DI RELAZIONI

Il problema di non finire una storia è questo. Comunque essa finisca, qualsiasi sia il momento in cui decidiamo che la storia può considerarsi finita, ci accorgiamo che non è verso quel punto che portava l'azione del raccontare, che quello che conta è altrove, è ciò che è avvenuto prima: è il senso che acquista quel segmento isolato di accadimenti, estratto dalla continuità del raccontabile. (Calvino I., *Lezioni Americane*, 1993)

Il presente capitolo si propone di mettere in relazione le narrazioni di insegnanti, adolescenti e genitori. Si partirà quindi dai nuclei tematici emersi per provare a creare una narrazione condivisa, il racconto del gruppo, che

«non può essere se non la narrazione che il singolo fa di sé, riattualizzando la qualità del “noi” da lui acquisita nel corso dell’esperienza di rapporto con gli altri»²³⁶

E infine ipotizzare le ripercussioni che queste storie potranno avere sul tessuto sociale, in una rilettura delle dinamiche che esse stesse ci narrano.

²³⁶ VEZZANI, B., *Narrare il gruppo*, cit. 30

7.1 Lingue e linguaggi

«Nuove lingue, nuove storie, nuove narrazioni stanno per entrare nella nostra esperienza rendendola più diversificata, più negoziata e più interessante di quanto fosse in precedenza.»²³⁷

Ogni gruppo genera un proprio linguaggio fatto di vocaboli atti al racconto degli avvenimenti, delle storie, delle relazioni che in esso abitano.

Il tema della lingua e dei linguaggi emerge a più livelli nelle narrazioni raccolte, che evidenziano principalmente tre elementi:

- l'esistenza di un linguaggio condiviso dagli attori;
- l'importanza della lingua madre, tematica molto cara soprattutto alle famiglie straniere;
- l'esistenza di un linguaggio specifico, parlato da ciascun gruppo e di difficile codifica per gli altri.

7.1.1 Linguaggi condivisi

Nonostante i “macro-gruppi” considerati non possano essere letti, nella maggior parte dei casi, alla luce di relazioni pre-esistenti, per quanto queste si siano andate generando nei momenti di condivisione e di confronto propri del processo di ricerca, è possibile osservare l'utilizzo di linguaggi comuni e la percezione, presente negli attori, di poter essere compresi all'interno del “proprio gruppo di pari”. Affermazioni simili sono, infatti, emerse in tutti i gruppi.

«certo, ogni tanto capitano colleghi demotivati, con cui è difficile lavorare, ma per lo più tra colleghi ci si capisce, si vivono esperienze simili» (P. G., Intervista 3)

²³⁷ MANTOVANI, G., *Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale?*, cit., p. 105

«Ho trovato molto bella quest'esperienza. Credo che un confronto su tematiche diverse dalle urgenze didattiche sia molto utile, anche se è difficile prendersi del tempo per poter incontrare i colleghi. Il fatto di partire da un'esperienza comune però aiuta molto, non è come parlare di scuola a qualcuno che non ne sappia nulla» (S. C., Focus group 1)

«so che se parlo con i miei amici non devo spiegare troppo. A volte basta una parola e la mia amica capisce, anche se quello che volevo dirle non era così scontato. È quasi come se potesse leggermi nel pensiero ☺» (E. S., Intervista 13)

«è bello parlare con altre mamme, ci si sente capiti. Non mi capita spesso di trovarmi in un gruppo con sole donne...credo che dovrei farlo più spesso» (B. M., Focus group 4)

«ho trovato utile un confronto tra genitori, vedere che ci si può capire così bene, che le mie preoccupazioni sono condivise e magari si possono trovare delle soluzioni insieme» (E. A., Focus group 6)

Il linguaggio, quindi, emerge come artefatto culturale²³⁸ che grazie al suo essere co-costruito all'interno di una comunità diviene marcatore e promotore di senso di appartenenza e permette un confronto *tra* pari e *alla* pari poiché

«Le connessioni che il linguaggio permette di fare tra le realtà più diverse svolgono un doppio ruolo per gli individui. Da una parte ci aiutano a sostenere la sensazione di una fondamentale coerenza del nostro io, nonostante i cambiamenti sia rapidi (da una situazione ad un'altra) che lenti (da un'età ad un'altra) di comportamenti, credenze, e valori che caratterizzano qualsiasi biografia umana. Dall'altra, quelle stesse connessioni

²³⁸ Ivi

ci permettono di appartenere ad un mondo sociale complesso abitato da altri individui, in parte uguali e in parte diversi da noi»²³⁹

7.1.2 Madre lingua

Graziella Favaro riguardo al bilinguismo dei minori di origine straniera afferma:

«La lingua familiare mantiene la funzione affettiva, è la lingua della casa, della famiglia, dell'intimità, ma viene utilizzata con scarsi interlocutori e su argomenti limitati e prevedibili; tende, quindi, ad impoverirsi, a ridursi, a restare sempre legata al contesto comunicativo. La seconda lingua, invece, diventa strumento, funzionale e potente, ma essa è priva dei riferimenti affettivi fondamentali, degli accenni impliciti alla complicità con la madre e alla mitologia infantile. Dall'altra parte, i due sistemi linguistici non rimandano in maniera chiara e non conflittuale a due universi culturali distinti, rischiano creare situazioni di confusione e di giustapposizione tra frammenti culturali, relativamente contraddittori, che si trovano in presenza.»²⁴⁰

La tematica della lingua madre è uno degli elementi ricorrenti nelle narrazioni sia dei figli che dei genitori di origine straniera. Ricorre però anche nelle narrazioni di giovani italiani, che nel raccontare la loro relazione con i compagni sottolineano l'utilizzo di lingue differenti non tanto come elemento di distinzione dai compagni, quanto come elemento di apprendimento.

«A casa parlo solo wolof, praticamente. Parlo un po' italiano con i miei fratelli ma poco. Credo sia importante continuare a parlare la lingua dei miei genitori, perché, alla fine, è sempre una lingua in più e se decidessi di tornare in Senegal potrebbe essermi utile. E poi lo sto insegnando anche ai miei amici! Ogni tanto

²³⁹ DURANTI A. (2003), citato in Mantovani G. (2005). *L'elefante invisibile*. Milano: Giunti, p. 91.

²⁴⁰ G. Favaro, op. cit., 1995, p. 255.

proviamo a scrivere dei pezzi rap e mischiare le lingue...insomma...fa abbastanza figo.» (S. N., Intervista 18)

«tra di noi, con gli amici, a volte parliamo una lingua che in realtà non esiste, ma che è l'insieme di tante lingue, sai, una parola in arabo, una in spagnolo. Mia mamma mi ha raccontato che quando era giovane lei qualcuno parlava esperanto, forse abbiamo anche un libro a casa. Questo è il nostro esperanto. Credo che adesso sarebbe più facile, perché ci sono persone provenienti da molti posti, insomma, solo io ho amici almeno di sei o sette posti diversi» (M. F., Intervista 10)

«mi piace sentirli parlare...ha un bel suono. Un giorno ho chiesto ad A. di insegnarmi qualche parola, ma è davvero difficile.» (F. M., Intervista 15)

«A casa parliamo solo la nostra lingua, urdu o punjabi. E abbiamo organizzato una scuola per i bambini, per insegnare a leggere e scrivere.» (B. S., Focus group 5)

«la lingua è importante, perché serve per trasmettere la cultura. È la nostra base» (M. D., Focus group 4)

Per i genitori stranieri, inoltre, l'abbandono della lingua madre è spesso visto come un possibile distacco traumatico, che sancisce l'inserimento a tutti gli effetti nel nuovo contesto di vita. Se l'apprendimento della lingua italiana, infatti, è percepito in termini funzionali per l'utilità che ha nella vita quotidiana, viene comunque sottolineata l'importanza di continuare a parlare la propria lingua nel contesto familiare.

«io voglio imparare a parlare bene italiano per andare a scuola dai professori, dal dottore, a fare le cose che servono. Ma a casa no. A casa voglio stare tranquilla» (K. A., Focus group 5)

I ragazzi stranieri, inoltre, interpretano la difficoltà dei genitori, soprattutto delle madri, nell'apprendere la nuova lingua in termini di pigrizia o di volontà di restare ancorati al passato.

«Mia mamma non imparerà mai...ormai è qui da 15 anni ma non parla ancora, cioè parla ma male. Io credo che in realtà non abbia voglia di imparare. È andata anche a un corso ma non è servito a niente» (S. F., Intervista 17)

«mio papà parla bene, ma è qui da tanti anni. Io sono nato qui e parlo bene ma mia mamma...anche se è qui da tanto è come se fosse appena arrivata. Sta a casa tutto il giorno a parlare con le sue amiche o con mia zia al telefono o a guardare la tv nella nostra lingua» (S. M., Intervista 12)

Gli insegnanti, infine, valutano la lingua madre come ricchezza, nei casi in cui lo studente non abbia problemi scolastici, e come limite, in caso contrario.

«io ho una studentessa in classe, è qui ormai da qualche anno ma parla ancora malissimo. Probabilmente non esce quasi mai di casa, credo che il padre sia piuttosto severo, però questo la sta rallentando, fa più fatica a studiare dei suoi compagni» (F. T., Intervista 2)

«sì, poi ci sono quelli che parlano quattro o cinque lingue senza problemi e hanno tutti 9. Io ho avuto uno studente pakistano qualche anno fa che era un portento. Non so come facesse, ma solo in casa sua si parlavano tre lingue diverse» (G. C., Focus group 1)

La lingua madre quindi come elemento culturale fondante, riconosciuto da figli e genitori e vissuto come ancora verso il passato da parte dei primi e come modalità per mantenere le proprie radici dai secondi.

E la nuova lingua, poco problematica, in genere, per quegli studenti che hanno vissuto gran parte del proprio percorso di studi in Italia diviene una nuova

sfida per i genitori, per i quali lingua implica un maggiore inserimento nella società, poiché

«Oltre alle competenze di tipo strettamente linguistico, cioè all'acquisizione del nuovo codice a livello fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico lessicale, testuale e stilistico, egli deve riuscire a padroneggiare anche e soprattutto le regole sociali e pragmatico-comunicative. Deve conoscere, cioè, le regole d'uso della nuova lingua per l'azione e per la comunicazione e saperla usare per gestire rapporti e adempiere alle varie funzioni sociali»²⁴¹

7.1.3 linguaggi specifici

Così come ciascun macro-gruppo vede nel linguaggio e nella comprensione reciproca uno strumento per sviluppare un maggior senso d'appartenenza, viene riconosciuta agli altri una specificità data da un linguaggio "settoriale", che segue regole e strutture proprie. La maggior distinzione, o percezione di distanza, è reciprocamente percepita tra adulti e ragazzi, in quanto viene riconosciuta ai ragazzi una capacità creativa nell'invenzione di nuovi linguaggi, che uscendo però dagli schemi classici, vengono visti con un'accezione piuttosto negativa, soprattutto dagli insegnanti.

«[riferito ai ragazzi] mandano dei messaggi che sono incomprensibili. Usano solo tre lettere ripetute per dire intere parole» (S. R., Focus group 5)

«si inventano un sacco di parole, i miei studenti. E non sarebbe male, se poi non le usassero nei temi convinti della loro correttezza.» (M. B., Focus group 1)

²⁴¹ SIRNA TERRANOVA, C. (1997). *Pedagogia interculturale*, Milano: Guerini, p. 64.

7.2 Relazioni con il mondo

Un secondo nucleo tematico significativo è la percezione delle relazioni che ciascun gruppo ha con il mondo, in generale, ed i contesti in cui vive, in particolare, e che riconosce agli altri gruppi.

I giovani, infatti, tendono a sentirsi parte di un tutto globale, “*ampio*”. Non si sentono legati ad un territorio o ad una Patria, soprattutto se hanno già vissuto una migrazione.

«[...] alla fine la fatica l'ho già fatta una volta, so cosa significa» (Z. I., Focus group 2)

«credo che noi ragazzi stranieri in questo siamo avvantaggiati. Abbiamo parenti in giro per il mondo e, se vogliamo, possiamo decidere di partire. Cosa ci possono dire i nostri genitori? Alla fine l'hanno fatto anche loro prima di noi» (V. A., Focus group 2)

Nel mantenere relazioni con il resto del mondo, inoltre, un supporto significativo è dato dalla rete e dai servizi di videofonia e dai social network, che permettono di sentire, vedere e stare in relazione con persone spazialmente molto distanti.

«su facebook ho degli amici coreani e americani, non li ho mai visti ma ci sentiamo, perché abbiamo interessi comuni» (P. W., Intervista 9)

«Con internet sento i miei cugini che vivono in Germania e i pochi amici che sono ancora in Romania, ci scambiamo e foto e ci raccontiamo quello che facciamo.» (V. A., Focus group 2)

Generalmente gli adulti vedono elementi positivi nell'utilizzo di strumenti come skype o msn, che permettono di restare in contatto con persone lontane a basso costo, pur percependo tutti gli altri strumenti (caricare video su

youtube, i social network, ecc.) come uno spreco di tempo o come potenzialmente pericolosi.

«Skype sì, lo usiamo per chiamare alcuni parenti, ma mi devono aiutare i miei figli» (B. S., Focus group 5)

«So che mio figlio mette le foto su facebook. Io gli dico sempre di stare attento perché, insomma, un po' mi spaventa...ho paura che qualcuno le possa usare» (L. L., Focus group 5)

Alcuni genitori provano quindi a porre delle limitazioni, a dare delle regole, ma si rendono conto che i ragazzi con gli smartphone, e i tablet, in particolar modo, riescono facilmente ad aggirare le limitazioni poste.

Secondo uno studio promosso dalla McArthur Foundation nel 2005²⁴² questo nuovo modo di socializzare, potrebbe avere importanti ripercussioni anche sulla formazione della personalità degli adolescenti, poiché la struttura dei social network sembrerebbe poter supportare lo sviluppo e l'apprendimento emotivo e sentimentale, permettendo ai ragazzi di sperimentare nuove forme di stare nelle relazioni.

Amicizie e status, infatti, sarebbero gli strumenti utili per esprimere agli altri le proprie emozioni, per renderli partecipi dei propri vissuti.

Gli adolescenti vivono, perciò, relazioni ed emozioni online in una destrutturazione degli spazi fisici che non comporta lontananza, ma un nuovo modo di vivere una differente prossimità

«Si costruisce un nuovo modo di entrare in relazione, che non può certo sostituirsi al modo di relazionarsi fisicamente, ma che lo integra e in qualche modo lo reinterpreta. Coloro che partecipano ad una comunità virtuale hanno regole precise nel gestire i loro rapporti (es. pertinenza delle

²⁴² Si veda, a tal proposito, il *Digital Youth Project* reperibile su www.macfound.org (ultimo accesso: 8 aprile 2012)

informazioni, ampia libertà di parola, ma rifiuto degli attacchi personali o affermazioni contro categorie di persone, etc.) secondo la logica della reciprocità. La costituzione di comunità virtuali è la base per accedere alla costruzione di quella che Lévy chiama “intelligenza collettiva”, cioè la possibilità di mettere in sinergia i saperi, le immaginazioni, le energie spirituali di chi si connette, nella prospettiva valoriale e idealistica dell'autonomia di ogni persona e del riconoscimento e rispetto dell'alterità (Lévy, 1996). Ma è anche il contesto in cui sperimentare il “pensiero delle reti” come forma di pensiero connettivo che consente lo sviluppo di relazioni fondate sulla precisione e la pertinenza e la condivisione dei contenuti attraverso una vera partecipazione personale e personalizzata (De Kerckhove, 2008, 155-156).»²⁴³

Complementare a questo vissuto di nuovi spazi e nuove comunità da parte degli adolescenti è la visione degli adulti, ancorati ad un'idea di spazio circoscrivibile e delimitabile, che faticano a capire come i propri figli o studenti possano mantenere relazioni a distanza con persone che non hanno mai conosciuto fisicamente.

«se devo essere sincera un po' mi spaventa. Quando vedo mia figlia passare ore e ore davanti al computer per scrivere a gente che non ha mai visto e che probabilmente non incontrerà mai» (F. T., Intervista 2)

7.3 Identità tra appartenenza e partecipazione

Nel Capitolo terzo sono state presentate le definizioni di comunità culturale, proposta da Barbara Rogoff²⁴⁴, e di comunità di pratica, proposta da Etienne Wenger²⁴⁵. Come sottolineato in tale capitolo Wenger propone un parallelismo

²⁴³ FALCINELLI, F. (2012). I giovani e i media. *Education Sciences and Society*, 2 (1), 74-85, p. 79.

²⁴⁴ Cfr. ROGOFF, B., *La natura culturale dello sviluppo*, cit.

²⁴⁵ Cfr. WENGER, E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, cit.

tra la definizione di comunità e il concetto di identità, che risulta anch'esso essere frutto di una costante negoziazione.

Le identità, ricreate e costantemente rinegoziate nei processi relazionali, vanno a definirsi come tali e trovano un loro spazio all'interno di comunità, quindi, proprio attraverso l'incontro tra sistemi viventi e contesti di vita, attraverso i vissuti di appartenenza e partecipazione ad essi. Proprio la distinzione tra queste due modalità di stare e vivere nei contesti, proposta dalla Rogoff, emerge dalle narrazioni degli attori della ricerca e va a definire il loro essere parte di comunità culturali e/o di comunità di pratica.

In particolar modo i ragazzi, anche attraverso la rete, si sentono parte di una comunità più ampia alla quale sentono non solo di partecipare, ma anche di appartenere. Spesso si tratta di un sentimento nascosto e poco esplicitato, che emerge nel momento in cui si trovano a dover dare una definizione di sé.

«beh, se dovessi dire chi sono...sono un ragazzo, un ragazzo nato e cresciuto in Italia, in questa Italia, che è diversa da quella di chi c'era qui prima» (M. F., Intervista 10)

Definizione di sé stessi che spesso si genera in termini di contrapposizione a qualcosa di differente, al mondo dei genitori o degli adulti.

«io non sono come i miei, ma nemmeno come mio fratello. Loro si vede che sono più vecchi che non sanno usare le cose, che non capiscono» (F. O., Contatto 6)

7.4 Sentimenti contrastanti: presenze ed assenze

Abdelmalek Sayad, descrive il vissuto dei migranti in termini di doppia assenza²⁴⁶: il vuoto lasciato nel Paese d'origine, il non essere più fisicamente

²⁴⁶ SAYAD, A., *La doppia assenza*, cit., p. 9.

presenti in esso, e il non essere completamente parte del Paese di migrazione, il non essere riconosciuti e non sentirsi partecipi.

Tale vissuto è riscontrabile sia nelle narrazioni che di sé fanno i genitori, che in quelle che i figli fanno dei genitori stessi.

«Mi manca la mia famiglia e la mia città. Mi manca il panorama e mi mancano le strade, la gente. Qui non mi sento ancora a casa, ma la cosa peggiore è che ormai non mi sento più a casa nemmeno quando sono là.» (J. P., Contatto 11)

Un sentimento molto differente pare invece caratterizzare i ragazzi, soprattutto coloro che si narrano come maggiormente integrati nel territorio, inseriti in reti amicali stabili e soddisfatti della propria situazione.

È un vissuto quasi complementare, costituito da molteplici presenze, essere qui e là, riconoscersi in entrambi i luoghi, in una sorta di scissione che è osservabile anche, per esempio, nella scelta di mantenere attivi due profili su Facebook, msn o altro.

«io ho due profili. Uno per gli amici italiani, che sono la maggior parte, e uno per gli amici marocchini. Ho scelto di averne due così da una parte scrivo in una lingua e dall'altra in un'altra e non ho nessuno che mi chiede cosa sto facendo o scrivendo. Insomma, è più facile così.» (M. M., Focus group 3)

Anche in questo caso un notevole supporto viene dalla rete, dal fatto di potersi mantenere in contatto con cugini e amici.

La sfida per la scuola e la società è quindi quella di alimentare questa sensazione di presenza, la voglia di protagonismo, perché le nuove generazioni possano avere e vivere un'identità plurale, per utilizzare le parole di C. Silva

«È dunque necessario che la famiglia e la scuola congiuntamente vengano a rappresentare un supporto, l'impalcatura con cui questi giovani possano

edificare un'identità plurale. La scuola italiana sta muovendo i primi passi in questa direzione, ma è ancora presto per un bilancio.»²⁴⁷

7.5 Educazione, formazione e pedagogia: aperture verso futuri possibili

Le nuove tecnologie comunicative che stanno caratterizzando l'attuale periodo storico non solo veicolano informazioni, ma anche idee, rappresentazioni, linguaggi, ecc, immergendo ciascuno in un "*flusso culturale globale*"²⁴⁸. Anche chi nasce, vive e muore nel medesimo luogo partecipa quindi (volente o nolente) ad un cambiamento di scala globale che, modificando l'ecosistema in cui viviamo (e con cui ci relazioniamo), ci rende con gradi differenti sia "digitalizzati" che "migranti".

L'impatto culturale che questi due elementi, che caratterizzano ormai il presente, hanno ed avranno sull'intera società globale futura è difficilmente calcolabile, così come il potenziale generativo degli adolescenti, che si trovano ad affrontare autonomamente le carenze di un linguaggio che non è più in grado di descrivere né i vissuti né le ripercussioni che essi hanno sulle modalità di costruzione delle relazioni. Essi si trovano inoltre a dover gestire in modo creativo alcuni "metodi standardizzati" per l'apprendimento, soprattutto scolastico, poiché l'ecosistema in cui vivono non è più composto solo da menti, corpi e strumenti "fisici", ma anche da «*menti e corpi sociali, e di macchine e database messi in rete*»²⁴⁹

Quale sarà, quindi, il futuro possibile della pedagogia in Italia?

Innanzitutto, la compresenza e la co-costruzione di due fenomeni complessi quali la digitalizzazione e i processi migratori, porta a

²⁴⁷ SILVA, C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit., p. 34

²⁴⁸ Cfr. CALLARI GALLI, M. (2005). Mappe antropologiche per la contemporaneità. In P. Palmeri, *I rapporti interculturali in Italia oggi* (p. 29-65). Padova: CLEUP

²⁴⁹ FERRI, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.

«delineare la relazione tra “nuove tecnologie dell’informazione-comunicazione” (intese come ambiente e non solo come veicolo) ed educazione interculturale»²⁵⁰

il che

«implica il tentativo di comprendere gli elementi essenziali dello scenario nel quale la nostra società si sta muovendo»²⁵¹

Edgar Morin, in uno dei suoi ultimi saggi, individua come gli incontri e gli scambi culturali, la convivenza comune, la molteplicità delle appartenenze siano generatrici di forme di identità nuove:

«L’unità, il meticcio e la diversità devono svilupparsi contro l’omogeneizzazione e la chiusura. Il meticcio non è solo una creazione di nuove diversità a partire dall’incontro; diviene, nel processo planetario, prodotto e produttore di rielance e di unità. Introduce la complessità nel cuore dell’identità meticcio (culturale o razziale). Certo, ognuno può e deve, nell’era planetaria, coltivare la sua poli-identità che permette di integrare le diverse identità: familiare, regionale, etnica, nazionale, religiosa o filosofica, continentale e terrestre. Ma il meticcio può sviluppare una poliidentità a partire dalla sua bipolarità familiare – bipolarità etnica, nazionale, se non continentale – e così in sé un’identità complessa pienamente umana»²⁵².

Ci troviamo oggi di fronte a nuove generazioni, che, proprio nella loro differenza da ciò che le ha precedute e da ciò che le seguirà, hanno insita una pratica generatrice, non solo di nuove identità, ma di nuovi linguaggi, di nuove formule comunicative e di nuove modalità relazionali.

²⁵⁰ TOSOLINI, A. & TROVATO, S., *New Media, Internet e intercultura*, cit. p.13

²⁵¹ *Ibidem*

²⁵² MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l’Éducation du futur*. Paris: UNESCO. Trad. it., 2001, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 79-80.

Il Programma Ministeriale di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico si poneva come finalità, nel 1995, quella di

«modificare e integrare la didattica, tradizionalmente imperniata sulla parola orale e sul libro di testo, con un'attività di insegnamento e apprendimento in un ambiente caratterizzato dalla presenza di tecnologie didattiche, con particolare riguardo ai personal computer, anche multimediali, e al lavoro di rete.»²⁵³

Tale obiettivo ha visto spesso una declinazione in termini di insegnamento/apprendimento dell'utilizzo di strumenti, dello sviluppo di abilità di utilizzo di software. Ma può la scuola di oggi e di domani limitarsi a questo?

Le paure e le perplessità in primis dei genitori, ma anche di alcuni insegnanti, sembrerebbero sottolineare la necessità di sviluppare, parallelamente, abilità di comprensione degli strumenti e delle loro potenzialità e problematicità.

Ciò che emerge, infatti, è che se gli adulti, nella necessità di apprendere i nuovi linguaggi informatici, sono portati a ricercarne e studiarne le regole, i ragazzi, proprio come dei nativi che crescono madrelingua in un ambiente linguistico differente da quello dei propri genitori, sono meno portati ad una riflessione *meta*, che metta in luce limiti, vincoli e possibilità.

In questo orizzonte potremmo quindi ipotizzare di leggere le nuove generazioni in termini di comunità di pratica, ove ciò che le rende tali è la partecipazione attiva ad un processo di etnogenesi culturale, ovvero di quel processo di

«construcción de la identidad de grupo y de la revitalización o persistencia de los rasgos culturales caracterizadores de un grupo social sometido a un

²⁵³ Direttiva del Ministro della Pubblica Istruzione G. Lombardi, n.318 del 4 ottobre 1995 per il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche nel Sistema Scolastico*.

proceso de cambio radical y rápido. Se usa también para referirse a un sistema étnico nuevo que emerge de amalgama de otros grupos»²⁵⁴

Diviene perciò importante trovare sia una nuova comunicazione, che nuove strategie comunicative, le quali riescano a costruire ponti tra diverse comunità.

Le scuole, riconosciute come luoghi educativi sia dai genitori sia dai figli, potrebbero quindi giocare un ruolo fondamentale nel processo di (ri)avvicinamento tra due orizzonti differenti alla luce della funzione, che comunque le viene riconosciuta, di «assicurare l'integrazione degli individui nella società»²⁵⁵ e quindi di supportare e stimolare, da un lato la formazione degli adulti. e dall'altro il dialogo inter e intra-generazionale, con cui, attraverso uno sguardo inclusivo, sviluppare la possibilità di partecipare attivamente ai processi in atto e ai contesti di vita.

²⁵⁴ PUJADAS, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema, p. 86: «costruzione dell'identità di gruppo e della rivitalizzazione o persistenza degli elementi culturali che caratterizzano un gruppo sociale sottoposto ad una processo di cambio radicale e rapido. Si usa anche per riferirsi ad un sistema etnico per riferirsi ad un sistema etnico nuove che emerge dall'insieme di altri gruppi»

²⁵⁵ OLIVER, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva sulla società inclusiva. In Medeghini, R. & Fornasa, W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*. (pp. 23-39) Milano: Franco Angeli, p. 23.

BIBLIOGRAFIA

- AGRE, P. (1994). Net Presence. *Computer-Mediated Communication Magazine*, 1 (4).
- AJELLO, A. M. (1999). La motivazione ad apprendere. In C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.
- AMBROSINI, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- AMBROSINI, M. (2009). *Migrazioni e società*. Milano: Franco Angeli.
- AMBROSINI, M. (2012). Famiglie migranti e città multietniche. In M. Ambrosini, & P. Bonizzoni (a cura di). *I nuovi vicini: famiglie migranti e integrazione sul territorio*. (p. 25-39). Milano: Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Fondazione ISMU.
- AMBROSINI, M., & ABBATECOLA, E. (a cura di). (2009). *Migrazioni e società*. Milano: Franco Angeli.
- AMBROSINI, M., & BONIZZONI, P. (a cura di). (2012). *I nuovi vicini: famiglie migranti e integrazione sul territorio*. Milano: Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Fondazione ISMU.
- AMBROSINI, M., & MOLINA, S. (a cura di). (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- ANGROSINO, M. V. (2005). Recontextualizing observation. *Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- ARCURI, F. P., & ARCURI, F. (2010). *Manuale di sociologia: Teorie e strumenti per la ricerca sociale*. Milano: Springer.
- ARMEZZANI, M. (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.
- BAILEY, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press. Trad. it, 1985, *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- BALSAMO F. (2003), *Famiglie di Migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- BARTOLINI, R. (2012). *Indire, progetti e attività a supporto dell'innovazione nella scuola*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. <http://issuu.com/sagazioindire/docs/innovazione-2012/1>
- BASA, C., & DE LA ROSA, R. J. (2004). *Io, noi e loro: realtà e illusioni delle collaboratrici familiari filippine, Un progetto di ricerca comunitaria del Filipino Women's Council*. Roma: Ograro.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Pu. Trad it., 1977, *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- BATESON, G., & BATESON, M. C. (1987). *Angels Fear: Towards An Epistemology Of The Sacred*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. it., 1989, *Dove gli angeli esitano*, Milano: Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita e Pensiero.
- BENHABIB, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press. Trad. it., 2005, *La rivendicazione dell'identità culturale*, Bologna: Il Mulino.
- BENNETT, S., MATON, K., & KERVIN, L. (2008) The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, 39(5).
- BENNET S., MATON K., (2010). Beyond the “Digital Natives” Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students “Technology Experience”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321-331.
- BERTAGNA, G. (a cura di) (2004). *Scuola in movimento*. Milano: Franco Angeli
- BESOZZI, E. (2001). La scuola. In F. Cariplo-Ismu, *Sesto Rapporto sulle migrazioni*. Milano: Franco Angeli.
- BICHI, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- BOLOGNESI, I. (2008). *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 3

- BONICA, L. (2008). Transizioni e sviluppo nel ciclo di vita. In L. Bonica, & M. Cardano (a cura di), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico* (p. 49-96). Bologna: Il Mulino.
- BORRINI, C., & DE GIROLAMO, P. (a cura di). (2012). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2011/12*. MIUR – Servizio Statistico.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it., 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it., 2001, *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- BRYMAN, A. (2012). *Social Research Methods (4th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- CALLARI GALLI, M. (2005). Mappe antropologiche per la contemporaneità. In P. Palmeri, *I rapporti interculturali in Italia oggi* (p. 29-65). Padova: CLEUP.
- CARONIA, L., & CARON, A. (2010). *Crescere senza figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- CECCONI, L. (a cura di). (2002). *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*. Milano: Franco Angeli.
- CHARMAZ, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172.
- CHARMAZ, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research (II ed.)* (p. 509-535). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- CHARMAZ, K. (2003). Grounded Theory. In J. A. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 81-110). London: Sage.

- CHARMAZ, K., & MITCHELL, R. G. (2001). Grounded Theory in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. H. Lofland (eds.), *Handbook of ethnography* (p. 169-174). London: Sage.
- CHAVAILLON, J. (1996). *L'âge d'or de l'humanité*. Paris: Odile Jacob. Trad. it. *L'età d'oro dell'umanità*. Milano: Editoriale Jaka Book, 1998, p. 61.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. Oxon: Routledge. Oxon: Routledge.
- CONWAY, F., & SIEGELMAN, J. (2005). *Dark Hero of the Information Age: In Search of Norbert Wiener, The Father of Cybernetics*. New York: Basic Books. Trad. it., 2005, *L'eroe oscuro dell'età dell'informazione. Alla ricerca di Norbert Wiener, il padre della cibernetica*, Torino: Codice Edizioni.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- CRUL, M., & VERMEULEN, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37 (4), 965-986.
- DAL LAGO, A. (a cura di). (1998). *Lo straniero e il nemico. Materiali per l'etnografia contemporanea*, Genova: Costa & Nolan.
- DAL LAGO, A. (2005). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- DE CARO, M., & FERRARIS, M. (a cura di). (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Lecco: Giulio Einaudi.
- DE FIORI, A., JACONO QUARANTINO, M., & LAZZARI, M. (2010). L'uso degli strumenti di comunicazione telematica tra gli adolescenti. In M. Lazzari, & M. Jacono Quarantino (a cura di), *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali* (p. 171-203). Bergamo: Sestante.
- DE FIORI, A., LODI, A., & VILLA, G. (2011). *Rilevazione dati alunni di cittadinanza non italiana. Sintesi dati Sportelli Scuola della Bergamasca*. Bergamo: Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Ufficio X.
- DE KERCKHOVE, D. (1991). *Brainframes: Mind, Technology And Business*. Utrecht: Bosch & Keuning. Trad. it., 1993, *Brainframes: Mente, Tecnologia, Mercato*, Bologna: Baskerville.

- DE KERCKHOVE, D. (2001). *L'architettura dell'intelligenza*. Torino: Testo & Immagine.
- DELL'AQUILA, P. (2000). La sociologia del cyberspazio: loisir e comunità virtuali. In E. Minardi (a cura di), *Economia e sociologia della notte*. Faenza: Homeless Book.
- DEMARIE, M., & MOLINA, S. (2004). Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano. In M. Ambrosini, & S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (p. IX-XXIII). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- DEMETRIO, D. (1997). *Nel tempo della pluralità*. Firenze: La Nuova Italia.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (eds). (2000). *Handbook of qualitative research (2nd ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (eds). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- DJOUDER, A. (2006). *Désintégré*. Paris: J'ai Lu. Trad. it., 2007, *Disintegrati*. Milano, Il Saggiatore.
- ECO, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- ECO, U. (2006). *Opera aperta* (Seconda ed.). Milano: Bompiani.
- EVANS, N. J. (2001). Work in progress: Indirect passage from Europe Transmigration via the UK, 1836–1914. *Journal for Maritime Research* , 3 (1), 70-84.
- FALCINELLI, F. (2000). *Cultura, tecnologia, azione didattica*. Perugia: Morlacchi.
- FALCINELLI, F. (2012). I giovani e i media. *Education Sciences and Society* , 2 (1), 74-85.
- FAVARO, G. (2008). Fatherhood and motherhood somewhere else. Characteristics, histories and educational models of migrant families, *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 16, n. 30

- FERRARI, M. (2010). Ecologia delle migrazioni. In R. Finco, *Tra migrazione ed ecologia delle culture*, (p. 65-78), Milano: Franco Angeli, p. 67.
- FERRAROTTI, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- FERRI, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- FISCHER, L., & FISCHER, M. G. (2002). *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- FOERSTER VON, H. (1985). Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive. In G. Bocchi, & M. Ceruti (a cura di), *La sfida delle complessità*. Milano: Feltrinelli.
- FORNASA, W. (2004). Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi. *C'è bisogno del pensiero evoluzionista?* Roma: Legambiente Scuola e Formazione.
- FORNASA, W. (2005). L'"agirpensando" tra sistemi e progetti. In C. Giudo, & G. Verni (a cura di), *Convivenza civile e scuola* (p. 65-80). Bari: Ufficio Scolastico Regionale Puglia.
- FORNASA, W. (2007). Epistemologia della sostenibilità. In W. Fornasa, & M. Salomone (a cura di), *Formazione e sostenibilità* (p. 15-36). Milano: Franco Angeli.
- FORNASA, W., & SALOMONE, M. (a cura di). (2007). *Formazione e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- FRAISSE, P., PIAGET, J., & REUCHLIN, M. (1967). *Traité de psychologie expérimentale. 1, Histoire et méthode*. Paris: Presses universitaires de France. Trad. it., 1976, *Trattato di psicologia sperimentale Vol. 1. Storia e Metodo*, Torino, G. Einaudi.
- GARFINKEL, H. (1983). Che cos'è l'etnometodologia. In P. P. Giglioli, & A. Dal Lago (a cura di), *Etnometodologia* (p. 55-87). Bologna: Il Mulino.
- GIANNINI, G., & TOSCANO, M. (2010). Dal reale al virtuale A/R. In M. Lazzari, & M. Jacono Quarantino (a cura di), *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali* (p. 23-35). Bergamo: Sestante.

- GIGLIOLI, P. P., & DAL LAGO, A. (a cura di). (1983). *Etnometodologia*. Bologna: Il Mulino.
- GLASER, B. G., & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GLASERSFELD VON, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In P. Watzlawick (ed) *The Invented Reality*. New York: Norton. Trad. it., 1988, Introduzione al costruttivismo radicale, in *La realtà inventata* (p. 17-36), Milano, Feltrinelli.
- GLASERSFELD VON, E. (2010). Idee costruttiviste. *Riflessioni sistemiche* , 2, 179-181.
- GOFFMAN, E. (2001). *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando Editore.
- GRASSEN, C., & RONZON, F. (2004). *Pratica e cognizione*. Roma: Meltemi.
- GRINTER, R. E., & ELDRIGE, M. A. (2001). Y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt, & V. Wulf, *Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work* (p. 219-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HERRING, S. C. (2008). Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism and Adult Constructions of Online Youth Identity. In D. Buckingham (ed), *Youth, Identity, and DigitalMedia*. Cambridge, MA: The MIT Press, 71-92.
- HINE, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- HINE, C. (ed). (2005). *Virtual Methods*. Oxford: Berg.
- HUBERMAN, B. A., & ADAMIC, L. A. (1999). Growth dynamics of the World-Wide Web. *Nature* , 401 (4), 131.
- IAVARONE, M. L., SARRACINO, V., & STRIANO, M. (a cura di). (2000). *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- INGOLD, T. (2001). *Ecologia della cultura*, Roma: Meltemi.
- ISTAT. (2011). *La popolazione straniera in Italia*.
www.istat.it/it/archivio/39726

- ISTAT. (2012). *Cittadini e nuove tecnologie*. www.istat.it.
- JONES, R. A. (1985). *Research methods in the social and behavioural science*. Sunderland (MA): Sinauer.
- KANIZSA, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (p. 36-83). Milano: Bruno mondadori.
- KASINITZ, P., MOLLENKOPF, J. H., WATERS, M. C., & HOLDAWAY, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- KOHLER RIESSMAN, C. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage Publications.
- LA BARBERA, D., & CANNIZZARO, S. (2008). Le psicotecnologie e l'internet addiction disorder, *NÓOS*, 2, 138-146.
- LAZZARI, M., & JACONO QUARANTINO, M. (a cura di).(2010). *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*. Bergamo: Sestante.
- LÉVY, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?*. Paris: Editions La Découverte. Trad. it., 1997, *Il virtuale*, Milano: Raffaello Cortina.
- LEWIN, K. (1935). *A Dinamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- LONGO, G. O. (2012). *Homo Technologicus*, Milano: Ledizioni.
- LUHMANN, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. Trad. it., 2005, *Organizzazione e decisione*, Milano, Bruno Mondadori.
- LUMBELLI, L. (1985). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, & B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (p. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- MANTOVANI, G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- MANTOVANI, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre interculturali?* Bologna: Il Mulino.
- MANTOVANI, G. (2005). *L'elefante invisibile*. Milano: Giunti.
- MANTOVANI, G. (2007). Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale? In G. Cacciavillani, & E.

- Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati. Atti del Convegno Nazionale dei Centri Interculturali* (p. 100-106). Milano: Franco Angeli.
- MANTOVANI, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- MANTOVANI, G., & SPAGNOLLI, A. (2000). Imagination and Culture: What Is It Like Being in the Cyberspace? *Mind, Culture, and Activity*, 7 (3), 217-226.
- MANTOVANI, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MANTOVANI, S. (1998). 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* (p. 2-35). Milano: Bruno Mondadori.
- MARKOVA, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici, & F. Buschini (ed), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Paris: Presses Universitaires de France.
- MARTINEZ OJEDA, B. (2006). *Homo digitalis: etnofrafia de la cibercultura*. Bogotá D.C.: Uniandes.
- MATURANA, H., & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen. Trad. it., 1987, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- MELDI, D., CARASSITI, A. M., CANEVARO, S., ET AL. (2004). *Dizionario etimologico*. Santarcangelo di Romagna: Rusconi Libri.
- MELUCCI, A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*. Bologna: Il Mulino.
- MILAN, G. (1999). *Disagio adolescenziale e strategie educative*. Padova: Cleup.
- MILLER, D., & SLATER, D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg.
- MONCUSÌ FERRÈ, A. (2007). "Segundas generaciones" ¿La inmigración como condición hereditaria? *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (3), 459-487.

- MORIN, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, & M. Ceruti (a cura di), *La sfida delle complessità* (p. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- MORIN, E. (1986). *La méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Seuil. Trad. it., 2007, *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur*. Paris: UNESCO. Trad. it., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1 (1), 143-156.
- MOSCOVICI, S., & BUSCHINI, F. (eds). (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NILS, F., & RIMÉ, B. (2003). L'interview. In S. Moscovici, & F. Buschini (eds), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 165-185). Paris: Presses Universitaires de France.
- OLIVER, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva sulla società inclusiva. In Medeghini, R. & Fornasa, W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*. (pp. 23-39) Milano: Franco Angeli.
- ORGAD, S. (2005). From Online to Offline and Back: Moving from Online to Offline Relationships with Research Informants. In C. Hine (ed), *Virtual Methods: issues in social research on the Internet* (p. 51-65). Oxford: Berg.
- PALMERI, P. (2005). *I rapporti interculturali in Italia oggi*. Padova: CLEUP.
- PALUMBO, M., & GARBARINO, E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- PARK, R. E. (1914). Racial Assimilation in Secondary Groups with Particular Reference to the Negro, *American Journal of Sociology*, 19, (5), 606-623.
- PARK, R. E. (1930). Assimilation, social. In E. Seligman, & A. Johnson (eds), *Encyclopaedia of Social Sciences*. New York: Macmillan.

- PEREIRA BASTOS, S. (2008). Politizando as relações familiares dos imigrantes em contextos multiculturais. Uma perspectiva a partir da ecologia cultural portuguesa, *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 16, n. 30, 5-21.
- PIEVANI, T. (2005). *Introduzione alla filosofia della biologia*. Bari: Editori Laterza.
- POLLINI, G., & SCIDÀ, G., (2002). *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*. Milano: Franco Angeli.
- PONTECORVO, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.
- PORTES, A., & ZHOU, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, 74-96.
- POSTMAN, N. (1991). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando Editore.
- POZZI S. (2012), Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale. In Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di), *I nuovi vicini: famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*. (p. 181-218), Milano: Regione Lombardia, Éupolis Lombardia, Fondazione ISMU.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon* 9 (6).
- PRENSKY, M. (2007). Changing Paradigms. From "being taught" to "learning on your own with guidance". *Educational Tecnology*.
- PRENSKY, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3).
- PREZZA, M., & SANTINELLO, M. (2002). *Conoscere la comunità*. Bologna: Il Mulino.
- PRIGOGINE, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.

- PUJADAS, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- REBUGHINI, P. (2004). I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell'identità, *Working Papers del Dipartimento di Studi Sociali e Politici*, 13.
- RETE G2. (2010). www.secondegenerazioni.it/about. Tratto da www.secondegenerazioni.it
- RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. London: Seker & Warbur
- RIVOLTELLA, P. C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- RIVOLTELLA, P. C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press. Trad. it., 2004, *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- RONZON, F. (2008). *Sul campo: breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi.
- RUMBAUT, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205.
- RUMBAUT R. G. (2006). Edades, etapas de la vida, y cohortes generacionales: Un análisis de las dos primeras generaciones de inmigrantes en Estados Unidos. En A. Portes & J. DeWind, *Repensando las migraciones: Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, (p.361-410) Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, Colección Migración
- RUSSEL BERNARD, H. (2002). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham: Altamira.
- RUTTER, J., & SMITH, G. W. (2005). Ethnographic Presence in a Nebulous Setting. In C. Hine (ed), *Virtual Methods: issues in social research on the Internet* (p. 81-92). Oxford: Berg.

- SAYAD, A. (1999). *La double absence*. Paris: Seuil. Trad. it., 2002, *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- SAYAD, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris. Éditions Raisons d'agir. Trad. It., 2008, *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità*. Verona: Ombre Corte.
- SEMERARO, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), 97-106.
- SERRES, M. (2011, mars 5). *Eduquer au XXIe siècle*. Le Monde.
- SERRES, M. (2011, aprile 20). Inventiamo un'altra educazione per gli studenti "Pollicino". *La Repubblica*.
- SILVA, C. (2002). *Educazione interculturale: modelli e percorsi*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- SILVA, C. (2006). Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 5, 30-36.
- SIMON, P. (2005). Une «Question de la Seconde Génération» en France: le rôle de l'école dans la formation d'une identité minoritaire. *Séminaire d'Espace de Recherche de Confrontation, de Développements, des Nouveaux Concepts*. <http://seminaire.samizdat.net/UNE-QUESTION-DE-LA-SECONDE.html>.
- SIRNA TERRANOVA, C. (1997). *Pedagogia interculturale*, Milano: Guerini.
- SIRNA TERRANOVA, C. (1998). *Pedagogia interculturale*. Guida bibliografica. *Nuova Secondaria* (8), 55-58.
- SLATER, D. (2002). Social Relationships and Identity Online and Offline. In L. Lievrouw, & S. Livingstone (eds), *The Handbook of New Media* (p. 533-546). London: Sage.
- STUDIO I - COM (2012). Una stima dei possibili benefici per i cittadini di una PA digitale. Su www.governo.it/GovernoInforma/dialogo/StudioIComPADigitale.pdf
- TAPSCOTT D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, New York: McGraw Hill

- THOMASSEN, B. (2010). "Second Generation Immigrants" or "Italian with Immigrant Parents"? Italian and European Perspectives on Immigrants and their Children. *Bulletin of Italian Politics*, 2 (1), 21-44.
- TONIONI, F. (2011). *Quando internet diventa una droga*. Torino: Einaudi
- TOSOLINI, A., & TROVATO, S. (2001). *New Media, Internet e intercultura*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- TRAMMA, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli, Milano.
- VALTOLINA G. G. (2010), I figli come mediatori linguistici. Uno studio su un campione di adolescenti filippini. *Rivista di Studi Familiari*, n. 1, pp. 113-124.
- VALTOLINA G. G. (a cura di) (2010), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*. Milano: Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie dal Marocco, Pakistan e India*. Torino: Utet.
- VADALÀ, G. (a.a. 2009/2010). *Il pensiero degli insegnanti Uno sguardo dal sistema docente*, Tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bergamo.
- VERA LUGO, J. P., & JARAMILLO MARÍN, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanistica*, 64, 237-255.
- VEZZANI, B. (1999). *Narrare il gruppo*. Padova: Unipress.
- WALDINGER, R., & PERLMANN, J. (2009). Seconda generazione: presente, passato, futuro. In Ambrosini, M., & Abbatecola, E. (a cura di), *Migrazioni e società*. Milano: Franco Angeli.
- WENGER, E. (1998). Communities of Practice: learning as a Social System. *The Systems Thinker*, 9 (5).
- WENGER, E. (2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*. Pubblicato online su:

<http://www.ewenger.com/tech/index.htm>

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

WENGER, E., WHITE, N. & SMITH J. D. (2009). *Digital Habitats. Stewarding technology for communities*. Portland (OR): CPsquare

SITOGRAFIA

rheingold.com. Sito personale di Howard Rheingold.

wenger-trayner.com. Sito di Etienne e Beverly Wenger-Trayner.

www.camera.it. Camera dei Deputati.

www.ewenger.com. Sito personale di Etienne Wenger.

www.governo.it. Governo Italiano, Presidenza del Consiglio dei Ministri.

www.indire.it. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

www.interno.gov.it. Ministero dell'Interno.

www.istat.it. Istituto Nazionale di Statistica.

www.macfound.org. John D. and Catherine T. McArthur Foundation: fondazione indipendente, con sede a Chicago (IL).

www.marcprensky.com. Sito personale di Marc Prensky.

www.minorimedia.it. Centro Studi Minori e Media: con sede a Firenze, svolge attività di ricerca e documentazione, in ambito nazionale ed europeo, in collaborazione con l'Università di Firenze.

www.secondegenerazioni.it. Rete G2: organizzazione nazionale fondata da figli di immigrati e rifugiati nati e/o cresciuti in Italia.

www.yallaitalia.it. Blog di "seconde generazioni".

ALLEGATO 1: ATTORI COINVOLTI

Vengono di seguito presentati alcuni utili indicatori riguardanti gli attori attivamente coinvolti nella ricerca, che possono essere utili per meglio interpretare le affermazioni e le considerazioni riportate nei capitoli 6 e 7.

1.1 Insegnanti

INIZIALI	ETÀ	GENERE	CONDIZIONE CONTRATTUALE	ANNI DI SERVIZIO	FIGLI	MODALITÀ COINVOLGIMENTO
C. S.	34	F	Precario	5	2	Intervista 1 (online)
F. T.	56	F	Ruolo	26	2	Intervista 2 (offline)
P. G.	36	F	Precario	6	1	Intervista 3 (online)
N. B.	45	F	Ruolo	15	1	Intervista 4 (online e contatto offline)
P. S.	40	M	Ruolo	14	1	Intervista 5 (online)
G. C.	38	M	Ruolo	9	1	
L. A.	41	M	Ruolo	11	2	
M. R.	32	F	Precario	4	1	
E. Z.	51	F	Ruolo	20	0	
M. B.	39	M	Ruolo	20	3	Focus group 1
S. C.	35	M	Precario	7	0	(online)
G. T.	50	F	Precario	10	2	
M. D.	35	F	Precario	5	1	
C. A.	46	F	Ruolo	16	2	
N. C.	58	F	Ruolo	24	0	
B. M.	36	M	Precario	15	2	Contatto 1 (forum)
S. M.	31	F	Precario	4	0	Contatto 2 (gruppo Facebook)
D. L.	47	F	Ruolo	15	2	Contatto 3 (gruppo Facebook)

1.2 Ragazzi

INIZIALI	GENERE	CLASSE	TIPOLOGIA SCUOLA	NAZIONALITÀ	MODALITÀ COINVOLGIMENTO
R. B.	M	5	Ist. Tecnico	Rumena	
B. A.^s	F	3	Ist. Tecnico	Indiana	
Z. I.	M	5	Ist. Tecnico	Rumena	
K. H.*	F	3	Ist. Tecnico	Indiana	Focus group 2 (offline)
P. N.	F	3	Ist. Tecnico	Indiana	
T. E.	F	3	Ist. Tecnico	Croata	
V. A.^s	M	5	Ist. Tecnico	Rumena	
Z. E.	M	4	Ist. Tecnico	Macedone	
H. E.	M	4	Ist. Professionale	Rumena	
M. M.	F	3	Ist. Professionale	Marocchina	
M. S.^s	F	4	Ist. Professionale	Pakistana	
K. R.	F	3	Ist. Professionale	Indiana	
C. K.*	F	3	Ist. Professionale	Filippina	Focus group 3 (offline)
F. Z.	F	2	Ist. Professionale	Marocchina	
K. S.	F	3	Ist. Professionale	Indiana	
T. K.	F	4	Ist. Professionale	Ivoriana	
K. Ra.	F	4	Ist. Professionale	Indiana	
A. F.	F	3	Ist. Professionale	Marocchina (nata Italia)	
E. H.	M	5	Ist. Tecnico	Albanese	Intervista 6 (online)
K. G.	F	5	Liceo	Bielorussa	Intervista 7 (online)

S. L.	F	4	Ist. Tecnico	Italiana	Intervista 8 (online)
P. W.	M	3	Ist. Professionale	Senegalese	Intervista 9 (online)
M. F.	M	2	Liceo	Italiana	Intervista 10 (online)
S. M.	F	2	Liceo	Pakistana (nata Italia)	Intervista 12 (online)
E. S.	F	1	Ist. professionale	Italiana	Intervista 13 (online)
F. M.	F	4	Ist. Tecnico	Italiana	Intervista 15 (online)
A. S.	F	2	Ist. Professionale	Senegalese	Intervista 16 (online)
S. F.	M	2	Ist. Tecnico	Egiziana (nato Italia)	Intervista 17 (online)
S. P.	M	3	Liceo	Italiana	Intervista 18 (online)
J. S.	F	5	Liceo	Indiana	Contatto 4 (sito)
S. T.	M	5	Ist. Tecnico	Italiana	Contatto 5 (gruppo Facebook)
F. O.	M	4	Ist. Tecnico	Ghanese	Contatto 6 (blog)
F. D.	F	3	Ist. Professionale	Italiana	Contatto 7 (sito)
A. T.	F	5	Liceo	Eritrea (nata Italia)	Contatto 8 (blog)

* Le studentesse K. H. e C. K., che hanno partecipato rispettivamente al focus group numero 2 e numero 3, si sono rese disponibili, in seguito, anche ad un confronto attraverso interviste semi-strutturate on line.

§ Gli studenti B. A. e V. A. che hanno partecipato al focus group 2 e la studentessa M. S., che ha partecipato al focus group 3, avevano precedentemente risposto al questionario online.

1.3 Genitori

INIZIALI	GENERE	N° FIGLI	NAZIONALITÀ	MODALITÀ COINVOLGIMENTO
A. E.	F	3	Marocchina	Focus group 4 (offline)
M. C.	F	1	Italiana	
B. M.	F	2	Italiana	
K. J.	F	4	Indiana	
M. D.	F	3	Ivorianana	
F. F.	F	2	Ivorianana	
B. H.	F	3	Marocchina	
R. A.	F	4	Pakistana	
A. R.	F	3	Pakistana	
K. L.	F	3	Indiana	
K. C.	F	4	Senegalese	Focus group 5 (offline)
B. D.	F	3	Senegalese	
S. S.	F	4	Senegalese	
T. F.	F	5	Egiziana	
K. A.	F	3	Marocchina	
K. T.	F	2	Marocchina	
A. A.	F	1	Rumena	
R. P.	F	2	Rumena	
S. B.	F	3	Pakistana	
B. S.	F	3	Pakistana	
S. R.	F	2	Italiana	Focus group 6 (offline)
L. L.	F	1	Italiana	
S. J.	F	2	Bengalese	
A. P.	F	2	Boliviana	
L. G.	F	2	Italiana	
P. Z.	F	3	Italiana	
A. H.	F	2	Albanese	
S. T.	F	2	Italiana	
H. T.	F	2	Olandese	
E. S.	F	1	Italiana	
E. G.	F	2	Italiana	Focus group 7 (offline)
E. A.	F	2	Rumena	
A. S.	F	2	Italiana	
S. F.	F	2	Italiana	
G. L.	F	3	Italiana	

A. N.	F	4	Senegalese	
I. F.	M	2	Italiana	
O. T.	M	4	Marocchina	
A. U.	F	2	Brasiliana	
M. S.	F	2	Senegalese	
F. N.	F	3	Italiana	
H. M.	M	3	Pakistana	
B. V.	F	1	Italiana	
P. C.	M	3	Senegalese	
D. L.	F	2	Italiana	
I. O.	F	3	Italiana	
N. L.	F	2	Giordana	Focus group 8 (online)
L. D.	M	2	Italiana	
C. C.	M	2	Italiana	
S. H.	F	3	Egiziana	
P. L.	F	2	Italiana	Contatto 7 (sito)
F. F.	M	1	Italiana	Contatto 8 (blog)
J. P.	M	2	Argentina	Contatto 11 (forum)
D. Z.	F	3	Italiana	Contatto 12 (sito)
G. W.	M	3	Senegalese	Contatto 13 (gruppo facebook)

ALLEGATO 2: STRUMENTI

Sono presentate in questo Allegato le tracce di focus group e interviste utilizzate nel processo di ricerca.

2.1 Focus group

I focus group si sono sviluppati a partire da alcune domande-stimolo volte a stimolare la discussione dei partecipanti attorno ad alcune tematiche ritenute rilevanti ai fini della ricerca.

Poiché ciascun gruppo ha sviluppato una narrazione differente, generata a partire dal contesto e dal particolare momento in cui si è andata sviluppando, non sempre è stato necessario porre domande esplicite e non sempre sono state poste le medesime domande.

Verranno quindi di seguito presentati i nuclei attorno ai quali sono state orientate le discussioni, premettendo che ogni focus group è stato introdotto da un momento iniziale in cui è stato chiesto ai partecipanti di presentarsi.

2.1.1 Insegnanti

La professione

(Come viene vissuta? Esistono differenze rispetto al passato? Esisteranno differenze rispetto al futuro?)

Le relazioni generate a partire dalla pratica professionale

(Che rapporti con i colleghi?_Con gli studenti?_Con i genitori?)

La tecnologia

(Come viene vissuta? È possibile un utilizzo finalizzato al lavoro in aula?)

La presenza di alunni stranieri

(Come viene vissuta? Quanto la presenza di differenti *culture della scuola* incide sul lavoro di classe?)

2.1.2 ragazzi

Identità

(Come ci si percepisce? Esistono differenze rispetto al passato? Quali aspettative per il futuro?)

Le relazioni

(Che rapporti con i genitori? Con i professori? Con i coetanei? Con gli amici?)

La tecnologia

(Com'è vissuta? Quanto viene utilizzata? Quanto ci si sente esperti? Quanto è fruibile come supporto allo studio?)

Lingue e culture

(Quante e quali lingue si parlano? Gli amici sono tutti connazionali? Come ci si rapporta alle culture differenti dalle proprie?)

2.1.3 Genitori

Il ruolo genitoriale

(Come viene vissuto e percepito? Esistono differenze rispetto al passato? Esisteranno differenze rispetto al futuro?)

Le relazioni

(Che rapporti i propri figli? Con la scuola dei figli?)

La tecnologia

(Come viene vissuta? Quali sono le conoscenze che si hanno? Come viene vissuto l'utilizzo della rete da parte dei figli?)

Lingue e culture

(Quali lingue si parlano in casa? Ci si rapporta con culture differenti dalle proprie? Come viene vissuta la presenza di studenti di altre provenienze nella classe dei propri figli? Come sono vissute le amicizie dei figli?)

2.2 Interviste semi-strutturate

Si premette che la scelta di non strutturare rigidamente le interviste ma, al contrario, di lasciarle aperte alle suggestioni e alle conseguenti narrazioni degli attori coinvolti, ha implicato la non formulazione a priori di domande precise. Sono state quindi definite unicamente le aree di indagine e le domande possibili, che restano per tanto puramente indicative.

2.2.1 Insegnanti

Area socio-anagrafica

- Età
- Anni di servizio
- Tipologia di scuola (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto professionale)
- Condizione contrattuale (precario, ruolo, altro)

Area della percezione della propria professione (presente, passata e futura)

- Come descriverebbe la sua professione?
- Quali sono, se ci sono, gli elementi positivi?
- Quali quelli negativi?
- Ci sono delle differenze nello svolgimento della pratica professionale rispetto a quando ha iniziato ad insegnare?

- Se sì, quali?
- Crede che muteranno le pratiche di insegnamento nel futuro?
- Secondo lei la scuola di domani come sarà?

Area della percezione degli altri

- Come descriverebbe i suoi studenti?
- Che rapporto ha con i suoi alunni?
- Che rapporto ha con le famiglie dei suoi alunni?
- Che rapporto ha con i suoi colleghi?

Area del rapporto con la tecnologia

- Che strumenti tecnologici è in grado di utilizzare?
- Quali utilizza anche nella pratica professionale?

Area del rapporto con le lingue

- Conosce delle lingue straniere?
- Legge libri in lingua straniera?
- Consulta siti in altre lingue?
- Sa quante lingue parlano i suoi studenti?

2.2.2 Ragazzi

Area socio-anagrafica

- Età
- Per gli studenti non nati in Italia: anni vissuti in Italia
- Classe
- Tipologia di scuola (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto professionale)

Area della percezione di sé (presente, passata, futura)

- Come ti descriveresti?
- Ti vedi diverso/a rispetto a qualche anno fa?
- Se sì, in cosa?
- Come ti vedi tra qualche anno?

Area della percezione degli altri

- Come descriveresti i tuoi insegnanti?
- Come descriveresti i tuoi genitori?
- Pensi di avere molti amici?

Area del rapporto con la tecnologia

- Che strumenti tecnologici sei in grado di utilizzare?
- Quali utilizzi più frequentemente?
- Quanto?
- Sei iscritto ad qualche social network?
- Quali siti e/o applicazioni utilizzi?
- Utilizzi il computer anche per lo studio? Come?

Area del rapporto con le lingue

- Conosci delle lingue straniere?
- Leggi libri in lingua straniera?
- Consulti siti in altre lingue?
- A casa che lingua parli?
- I tuoi amici che lingue parlano?