

## **Di come l'universalità dei diritti si traduce nelle politiche e nelle pratiche nazionali di esclusione: lo spettro della precarietà dei giovani "migranti"**

*Cristina Notarangelo  
Università di Genova  
notacri@libero.it*

### **Abstract**

The structural presence of young migrants leads us to investigate the different levels and practices through which inclusion and exclusion processes are declined in daily life also considering the persistence of apparent and concealed barriers affecting the construction of new forms of political, social and cultural cohesion. Drawing on life stories of young people who arrived in Italy from the country of origin at different stages of their educational formation and socialization process and on fieldwork, this ethnographic paper explores the material and symbolic consequences engendered by the tension existing between Italian educational policy and norms regulating the status of migrants and more in general the effects of immigration policies. A case study conducted in the city of Genoa provides evidence of discrepancies between the aims of some institutions, in particular schools, which even if with lots of contradictions try to valorize multiple belongings and to adhere to international Conventions on human rights, and an "outside" context which ties the permit of residence in Italy to the sphere of labour or to the involvement in the education system provided that the family of a dependent major student have the required income. This fact limits the opportunities and redefines the rights both of second generations and adult migrants educated elsewhere and migrated in search for a new or better life.

The expectations of young migrants with multiple identities are thus betrayed because they have to confront walls and barriers which distance them from citizens, citizenship and connected rights.

**Keywords:** migrants, educational policy, citizenship, identity, Italy

### **Introduzione**

Un aspetto particolarmente rilevante per le presenti e future forme di coesione sociale culturale e politica riguarda la presenza di giovani appartenenti a collettività straniere e i piani in cui si declinano i processi di inclusione in atto. La riflessione su questi temi diviene ancora più

pregnante nell'attuale congiuntura economica, considerando che la crisi rende difficile la ricerca o il mantenimento del lavoro, presupposto indispensabile per il godimento di una serie di diritti da parte dei migranti o dei loro figli nati oppure cresciuti in Italia, ma privi di un permesso di soggiorno comunitario per soggiornanti di lungo periodo o di cittadinanza italiana.

Esistono nodi problematici che sono in parte frutto di una tangibile dicotomia fra i presupposti su cui si basano, o si dovrebbero basare, le politiche scolastiche di "accoglienza", già di per sé contraddittorie, e le norme giuridiche inerenti lo *status* e la permanenza sul territorio di coloro che vengono categorizzati come "stranieri" o "immigrati extra-comunitari". Le stesse norme hanno profonde ripercussioni altresì su giovani adulti che, una volta terminato il percorso formativo nel paese di origine, sono partiti alla ricerca di opportunità e di migliori condizioni di vita e che, dopo un breve periodo, hanno realizzato di doversi confrontare con una miriade di difficoltà per veder riconosciute le loro capacità o, più semplicemente, per riuscire a lavorare avendo assicurato il diritto di permanenza sul territorio senza lo spettro della clandestinità.

Considerando questioni che attengono la cittadinanza e i processi migratori, risultano interessanti le riflessioni di alcuni studiosi sulle trasformazioni dell'istituto del confine e delle sue funzioni nell'ambito dei processi di globalizzazione.

Étienne Balibar, in riferimento ai confini afferma: "*They have become not only a burning political issue, but an essential dimension of the 'political' today, and in fact what anthropologists would call a phènomène social total, or a 'comprehensive social fact', where the cultural, the symbolic, the material, the institutional aspects of social relations are combined, which contribute to the formation and dissolution of collective identities, the management of conflicts, the transformation of legal statuses [...] the idea of protection against threats, generally pictured as 'invasions', material or immaterial [...] is perhaps the main concept with which they become associated*" (Balibar, 2012: 8).

Contemporaneamente allo sviluppo di una nuova cittadinanza europea e sotto l'egida della retorica della sicurezza, si è assistito a una proliferazione di confini. Ai "muri" preposti a difendere le frontiere esterne si accompagnano "*light and circulating fences*" che si adattano alla mobilità del *target* cui sono destinati, in particolare i migranti trasfigurati in "nemici" da espellere. Caratteristica del confine diviene in tal modo l'ubiquità, non essendo più possibile discernerlo in maniera nitida dallo spazio geografico e istituzionale che racchiude. Poiché il confine è un istituto discrezionale, ciò segnala una "de-democratizzazione" nel funzionamento dei sistemi democratici (Balibar, 2012: 11-13). L'erezione di confini interni, sovente legittimata da differenze culturali percepite in forma reificata, secondo questo Autore, è lo specchio di ineguaglianze globali e il proliferare di modelli tradizionali di esclusione di fatto contraddice l'eguaglianza formale associata alle costituzioni degli stati nazione democratici. Secondo l'Autore è evidente, a livello europeo, una contraddizione fra un'immagine democratica e universalistica che ci si autoattribuisce e la diffusione capillare di pratiche neo-imperialiste ed etnocentriche (Balibar, 2006: 6).

Sandro Mezzadra ritiene inoltre che il tempo storico postcoloniale sia caratterizzato "*dal tracimare di logiche di dominio tipicamente coloniali al di fuori degli spazi in cui hanno avuto origine, fino a investire 'le metropoli'*" (Mezzadra, 2008: 27). Nel momento in cui i confini divengono permeabili e porosi, deterritorializzandosi, codici di stampo coloniale filtrano ovunque all'interno del "centro", perpetrando differenze, confinamento, squilibri e sfruttamento. Benché i nuovi confini e dispositivi di dominio siano sfidati dalle pratiche di soggetti che lottano incessantemente contro di essi cercando di sottrarsi alla loro azione, la parola uguaglianza oltre a essere provocatoria continua a configurarsi come una chimera (Mezzadra, 2008: 23 - 38).

Le politiche migratorie producono una "*inclusione selettiva e differenziale*", una molteplicità di *status* che disarticolano l'universalità e l'unitarietà della cittadinanza moderna. Il processo di trasformazione di quest'ultima, oltre a investire l'esistenza dei migranti, attraverso la precarizzazione dei diritti legata alle politiche di stampo neoliberale, coinvolge sempre più parti consistenti della popolazione "autoctona" in Europa (Mezzadra, 2008: 86 - 87).

Seguendo il pensiero di Beck si può infine notare che, nell'ambito della "modernizzazione riflessiva", caratterizzata da una differenziazione, frammentazione e confusione della cultura del "noi", il senso di insicurezza costruita conduce a una "politicizzazione generalizzata del problema della sicurezza". Le minacce che si presumono incombenti legittimano quindi la politica dello stato forte che ha trovato un'anticipazione nell'ambito del diritto degli stranieri, come testimonia il "pacchetto sicurezza" approvato in Italia nel 2008 che non solo penalizza gli stranieri, ma limita altresì le libertà dei cittadini. E ciò nel momento in cui il consenso democratico è in crisi (Beck, 2000: 176 -192).

## **Metodologia**

Le riflessioni che qui propongo costituiscono la fase iniziale di una ricerca in corso a Genova e sorgono principalmente da periodi di osservazione e dalle narrazioni biografiche di giovani migranti. Alcuni di questi sono di nazionalità marocchina e appartengono a una seconda generazione sia in parte socializzata in Marocco sia nata in Italia. Per quanto concerne questo gruppo di interlocutori, oltre alla somministrazione di profonde interviste semi-strutturate o aperte, è stata possibile un'osservazione longitudinale in più luoghi "cruciali", durata oltre una decina d'anni, la quale, dapprima per la ricerca di dottorato e in seguito per motivi di lavoro, mi ha consentito di cogliere il passaggio dall'età adolescenziale a quella adulta e le ripercussioni che il clima culturale, le politiche nazionali e locali e le pratiche rivolte ai migranti hanno avuto sulla soggettività e sull'esistenza quotidiana di questi giovani. Gli altri soggetti sono invece giovani adulti di nazionalità senegalese, intervistati nel corso dell'ultimo anno nell'ambito di una ricerca in atto sulle politiche informali in ambito urbano nei confronti dei venditori ambulanti che stazionano nell'area del Porto Antico di Genova. La metodologia prevista affianca le interviste a momenti di osservazione partecipata in un'associazione civica di stampo politico che tenta di intercettare i bisogni di questo gruppo fungendo in parte da tramite con le istituzioni.

Infine ho tratto spunto da alcune osservazioni fatte nel corso degli ultimi cinque anni nelle scuole nell'ambito del mio lavoro di docente e operatrice in sportelli di ascolto e orientamento per studenti e genitori stranieri.

Se si considerano le storie di vita la prima cosa che emerge con chiarezza è che le esperienze "oggettive", che riguardano lo *status* giuridico, e quelle "soggettive", connesse alle percezioni di inclusione ed esclusione da parte dei soggetti, non coincidono in modo lineare, essendo queste ultime sfaccettate e correlate a diversi piani. Inoltre, nell'arco del tempo, lo *status* giuridico di una persona può cambiare slittando da posizioni di clandestinità e irregolarità a situazioni "legittime" e viceversa.

Come sottolinea un articolo che riguarda l'esclusione sociale di giovani adulti di origine migrante, basato su testimonianze raccolte in diversi contesti nazionali, gli "esclusi" non possono essere considerati un gruppo stabile e omogeneo di persone. Pertanto, nella ricerca, si rende necessario adottare una prospettiva dinamica che colga sia le transizioni tra situazioni e percezioni di inclusione ed esclusione nell'arco della vita individuale sia i fattori che contribuiscono a tali movimenti (Fangen, 2012: 102).

## **La scuola e "l'esterno"**

Il sistema di istruzione è un ambito privilegiato per il tentativo di costruire forme solide di coesione sociale tra le nuove generazioni. Nei banchi di scuola, fra compagni di classe, soprattutto nei primi cicli di istruzione, la frequentazione quotidiana induce lo sviluppo di relazioni affettive e amicali tra coetanei che sovente attraversano e superano le differenze "etniche" e "culturali". Le

potenzialità dell'ambiente scuola, in un contesto socio-culturale sempre più eterogeneo, sono state supportate da una normativa che, fin dagli anni Novanta del secolo scorso, attraverso le numerose circolari sull'educazione interculturale, ha favorito un approccio volto all'inclusione.

Le fonti normative a tutela del diritto di accesso all'istruzione del minore straniero sono la Legge sull'immigrazione n. 40 del 1998 e il Decreto legislativo del 25 luglio dello stesso anno che riunisce gli interventi a favore degli immigrati, con particolare attenzione all'integrazione scolastica; mentre la Legge n. 189 del 2002 (la cosiddetta Bossi-Fini) ha confermato le modalità di accoglienza degli alunni stranieri.

Precedentemente al 1998, già le Circolari ministeriali n. 205 del 1990, *La scuola dell'obbligo e degli alunni stranieri. L'educazione interculturale*,<sup>1</sup> e quella n. 73 del 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*,<sup>2</sup> avevano posto l'accento sulla connessione esistente fra intercultura, considerata una pratica arricchente, e democrazia, sostenendo la necessità di promuovere modelli di convivenza costruttiva. In seguito, la Circolare ministeriale n. 24 del 2006, *Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri* ha ribadito:

*“I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto “persone” e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale”.*

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), infatti, all'art. 2 afferma che: *“Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione”*; principi confermati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991), la quale all'art. 2 ribadisce: *“Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o ogni altra circostanza. Si tratta di Dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie (Circolare ministeriale 01/03/2006, n. 24: 3).<sup>3</sup> “L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità dei percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto può trasmettere le conoscenze storiche, sociali giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza comunitaria” (Circolare ministeriale 01/03/2006, n. 24: 4-5).*

Per effetto delle riforme scolastiche mirate al decentramento dei poteri e delle competenze, ciascuna scuola ha assunto il compito di gestire la programmazione didattica e l'attivazione di progetti interculturali; le risorse economiche a disposizione sono state però progressivamente erose, un “dettaglio” che ha ostacolato una messa in pratica coerente e lineare degli intenti normativi. Così, nella realtà dei contesti scolastici, non sono mancate ombre e contraddizioni o fenomeni di intolleranza e razzismo generati dalla concomitanza di una pluralità di fattori (Notarangelo, 2012: 50-56).

Nonostante le criticità è pur sempre innegabile che, rispetto ad altri contesti, le scuole siano luoghi più propizi a favorire legami e relazioni interpersonali fra coetanei che prescindono da *status*, culture e cittadinanze differenti e innescano la creazione di nuovi “noi”. Così come sono

<sup>1</sup> [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html).

<sup>2</sup> [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073\\_94.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html).

<sup>3</sup> [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm024\\_06.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm024_06.pdf).

ambiti nei quali si avviano processi di ampliamento e ridefinizione delle appartenenze, per gli alunni di origine straniera, altresì mediati dall'acquisizione della lingua italiana o dal miglioramento nella sua padronanza uniti ad *input* formativi che hanno lo scopo di incentivare pratiche attive di cittadinanza. Non solo vi è l'apprendimento dell'educazione civica e di alcuni principi costituzionali, di diritti e doveri nell'ambito di regole e norme condivise, ma altresì di una serie di meccanismi di rappresentanza che esistono all'interno dell'universo scuola, dall'elezione dei rappresentanti di classe a quelli di istituto.

Ciononostante le antinomie sovente non sfuggono né agli alunni di origine migrante né ai loro compagni di classe. Contraddizioni che possono emergere in occasioni particolari che contraddistinguono la vita scolastica, come, ad esempio, le gite scolastiche che talvolta, in particolare nella scuola secondaria, portano gli studenti a varcare i confini nazionali. In tali momenti diventa nei fatti evidente lo iato tra chi potrà o meno partecipare in ragione della regolarità del permesso di soggiorno. Tra le pagine dei libri di educazione civica, di tale differenza gli studenti diventano consapevoli ancor prima, scoprendo che alcuni loro compagni, al compimento della maggior età, non potranno partecipare alla vita politica del paese. Nei testi, il reiterarsi dei termini "cittadino" e "cittadinanza" propongono l'esistenza di differenziazioni tra coloro che sono titolari di tali definizioni e chi non lo è. Accade così di osservare il crearsi di situazioni di imbarazzo allorquando uno studente chiede al docente se uno dei propri compagni è o meno un cittadino, nei termini proposti dal libro di testo. Una domanda che palesa lo scarto tra la cittadinanza "agita" all'interno dell'aula e una realtà esterna dove tale diritto viene meno.

Nel corso della mia esperienza ho potuto osservare direttamente, all'interno delle scuole, il ripetersi di situazioni analoghe e lo stupore dei ragazzi nello scoprire che la presenza dei propri compagni assumeva caratteri di precarietà anche quando erano nati e cresciuti in Italia. Ricordo il caso di una ragazza, nata in Italia, di cittadinanza nigeriana, che stava frequentando la scuola secondaria di primo grado. Giunta in lacrime in classe, una mattina comunicò ai compagni e ai docenti che la madre aveva perso il permesso di soggiorno e che aveva ricevuto un decreto di espulsione. La ragazza manifestava ai compagni la propria preoccupazione per il doversi trasferire in un paese che considerava straniero, che in realtà non aveva mai visto e del quale dichiarava di non saper neppure parlare la lingua, in modo contraddittorio continuava a ripetere "[...] *non voglio andare a vivere con quei neri, ho paura, chi li capisce?*". Fu in quella occasione che la sua classe prese consapevolezza di una "precarietà" che non aveva sospettato prima, comprendendo che lo *status* della compagna e il suo diritto a stare con loro erano una questione transitoria. Per i docenti, nella fattispecie, non fu per nulla semplice spiegare il traumatico confronto tra una realtà percepita, che vedeva nella compagna di classe una parte del gruppo, "una di noi", e una realtà istituzionale che ne richiedeva l'allontanamento.

In un'altra occasione, durante una gita a Vienna organizzata da una quarta classe di un liceo genovese, una studentessa, regolarmente presente sul territorio, ma per la quale i docenti non avevano provveduto a redigere la documentazione richiesta dalla Questura per il suo momentaneo espatrio, fu costretta a rientrare a Genova una volta giunta alla frontiera. In quel caso sia i docenti che i compagni di classe divennero coscienti di una "differenza" che pareva in contrasto con il loro percepito, con una quotidianità contrassegnata da familiarità e competenze condivise che avevano reso la giovane parte attiva della sua classe. Sull'accaduto, i ragazzi della classe in seguito si confrontarono, esibendo una sorta di incredulità nello scoprire che la loro compagna non solo non poteva come loro uscire dal territorio nazionale con la sua carta di identità, ma correva il rischio di essere espulsa in funzione della regolarità del permesso di soggiorno dei genitori. In considerazione del reddito familiare, il problema si sarebbe ripresentato al momento di consentirle di continuare gli studi, sicché uno studente era arrivato a dire "*Vorrà dire che a diciotto anni uno di noi la sposa*", nel tentativo ingenuo di trovare una soluzione "semplice" a una complessità e incongruenza alla quale quei giovani liceali non riuscivano a dare una connotazione di senso.

Ma così come non pare chiaro ai compagni di classe italiani quale sia l'elemento che definisce il discrimine tra chi ha il diritto o meno a considerarsi cittadino a tutti gli effetti, parimenti esso non è sempre del tutto chiaro agli stessi giovani migranti. Agli inizi della mia osservazione, ho avuto modo di assistere a un'attività didattica durante la quale la docente invitò i suoi studenti a colorare alcune sagome con i colori delle diverse bandiere delle nazionalità che popolavano la classe, per poi collocarle su una cartina appesa alle pareti dell'aula. In quel frangente, un giovane studente di origine maghrebina rivendicò il suo buon diritto di colorare la sua sagoma con il tricolore, essendo lui nato e cresciuto in Italia e non sentendosi in alcun modo cittadino del paese d'origine dei suoi genitori. Lo stesso giovane, in quella occasione, spiegò ai compagni che la sua era una situazione transitoria, in quanto al compimento del diciottesimo anno di età avrebbe avuto modo di richiedere la cittadinanza, essendo questa un diritto riconosciuto dalla legge. Le cose però non andarono come lui aveva con tanta sicurezza auspicato. Al compimento del diciottesimo anno quel giovane compilò la documentazione richiesta dalla Prefettura entro i termini di legge e fu allora che scoprì di non possedere il requisito della "continuità di residenza". I genitori, infatti, quando lui aveva due anni, avevano perso tale requisito per alcuni mesi, fatto che, da solo, era sufficiente a ridefinire la sua situazione. Per la legge era infatti un immigrato extracomunitario che, per richiedere la cittadinanza, doveva associare alla residenza continuativa per un decennio anche requisiti di reddito. I suoi progetti dovettero così necessariamente mutare, costringendolo a rinunciare ai suoi sogni legati alla frequenza di un corso universitario in chimica, per dedicarsi alla ricerca di un lavoro e di un reddito, così da poter veder riconosciuto il suo diritto di cittadinanza alcuni anni dopo.

Il caso di un altro ragazzo di nazionalità marocchina illustra il difficile *iter* che alcuni devono affrontare per poter arrivare anche al solo ottenimento del diploma: Youssef, arrivato a Genova a 12 anni, ha frequentato le scuole medie e poi si è iscritto a un istituto professionale. Ha conseguito la qualifica dopo la terza classe con quasi il massimo dei voti ed era ben determinato a prendere il diploma. Però la frequentazione della parte finale della quarta classe ha coinciso con l'urgenza di pensare che a breve avrebbe raggiunto la maggior età e che - poiché il padre non era né desideroso né forse in grado di garantire con il suo reddito l'ottenimento di un permesso di studio - il ragazzo ha dovuto cercarsi immediatamente un lavoro, fortunatamente trovato grazie ad alcune conoscenze. Ha così dovuto optare per frequentare la quinta classe alla scuola serale. Essendo però l'istituto a cui si era iscritto lontano, il primo anno non è riuscito a frequentare assiduamente e quindi è stato respinto. In seguito, avendo avuto l'opportunità di acquistare un motorino, ha trascorso tutto un anno lavorando tutto il giorno e frequentando la scuola di sera. Alla fine, le sue fatiche sono state ricompensate con il conseguimento del diploma. Resta da dire che tuttavia non è banale o scontato che i molti giovani nelle stesse condizioni riescano a reggere un impegno e un ritmo analogo al suo.

Dopo la parentesi in un "limbo" più "protetto" che coincide con la minore età e con la permanenza più o meno lunga nelle istituzioni scolastiche, all'interno delle quali si possono comunque ravvisare discrasie, può sopraggiungere la scoperta della propria "estraneità" da un corpo sociale del quale i giovani di origine migrante si sentono parte, con la conseguente sensazione di frustrazione e tradimento generata dal confronto con categorie attribuite con violenza dall'esterno che non coincidono con la propria immagine autoctona.

Nel 2009 il dirigente di una scuola media superiore genovese entrò nelle classi scrivendo sulla lavagna i nomi di quegli studenti che avrebbero compiuto il diciottesimo anno prima della conclusione dell'anno scolastico, invitandoli a regolarizzare la documentazione agli atti della scuola e informandoli che, se non avessero presentato un regolare permesso di soggiorno, sarebbero stati costretti a lasciare la scuola. Il fatto, che produsse molto scalpore sulla stampa genovese e portò a un'ispezione ministeriale per valutare l'opportunità del comportamento del dirigente, attesta una situazione di fatto. La stessa normativa che garantisce il diritto all'istruzione per tutti pone uno spartiacque ineludibile. Una volta divenuti maggiorenni, quelli che prima erano studenti, compagni

di classe, ragazzi tra altri ragazzi, mutano il loro *status* divenendo “extracomunitari”, la cui presenza è vincolata a condizioni economiche che definiscono il loro accesso alla sfera di diritti di cui molti di questi giovani credevano di essere titolari come gli altri e che invece sono loro negati. Emblematica è la storia di un altro ragazzo marocchino, Radouane: arrivato a Genova all’età di 11 anni, il ragazzo ha frequentato e terminato le scuole medie e si è poi iscritto a un corso di formazione professionale. Radouane ha appreso velocemente la seconda lingua, ha persino acquisito un accento marcatamente genovese e ha stretto nuovi legami principalmente con coetanei e adulti di nazionalità italiana. Nel periodo dell’adolescenza è stato spesso in acceso conflitto con il padre, che avrebbe desiderato il suo aiuto economico e che quindi lo spingeva a fare il venditore ambulante, attività da lui praticata saltuariamente con molte resistenze e senso di vergogna. Poco tollerante verso le forme di costrizione e controllo sociale poste in atto dai migranti appartenenti al suo gruppo di origine, Radouane, negli anni, si è ritagliato numerosi spazi di socialità, al di fuori della cerchia dei compaesani, in luoghi quali la scuola, il quartiere e lo stadio, essendo un appassionato tifoso genoano. Egli tendeva e ancora tende a percepirsi e autodefinirsi “genovese”. Una volta raggiunta la maggior età, il ragazzo avrebbe dovuto rinnovare il permesso di soggiorno in modo autonomo rispetto al padre che lo aveva fino ad allora formalmente in carico. In quel periodo, Radouane stava attraversando una profonda crisi a causa dei sempre più accesi diverbi con la figura genitoriale e delle difficoltà a trovare un lavoro stabile sicché, distrattamente, sottovalutando le gravi conseguenze della sua negligenza, non ha presentato la domanda di rinnovo del permesso entro i termini stabiliti e ha perso il diritto a ottenerlo. Quando si è rivolto a una struttura del privato sociale per chiedere aiuto, lui pensava che alla fine un piccolo ritardo non fosse poi così rilevante e neppure ipotizzava la possibilità di poter cadere nella irregolarità rischiando un rimpatrio, ma non è andata così. Ha infatti perso il permesso di soggiorno.

Radouane oggi ha venticinque anni, per sette anni ha vissuto un incubo cercando di impegnarsi nel tentativo di riacquisire i documenti per mezzo delle sanatorie. È riuscito a riaverli nel 2013 e in Marocco, dove risiede la madre e il resto della famiglia, non è più rientrato. Ha continuato la sua esistenza sperimentando situazioni esistenziali paradossali che lo hanno portato spesso a verbalizzare l’angoscia della sua “presenza divenuta illegittima”. Grazie alle relazioni sociali intessute è riuscito a lavorare in nero aiutando un amico a vendere prodotti caseari nelle fiere, ha continuato ad andare regolarmente allo stadio e a frequentare luoghi di divertimento con i coetanei. Ha espresso le sue sensazioni nei seguenti termini:

*“Vivo sempre in ansia, con la paura, cammino per le strade e quando vedo la polizia cambio giro perché mi potrebbero fermare, la vita così non ha senso. Sono cresciuto qui, andato a scuola, ho gli amici, le ragazze [...] ma mi sento strano, ci sono ma devo essere invisibile. Da quando non ho più il permesso non ho più nessun diritto. Questo non lo trovo giusto”.*<sup>4</sup>

Beck, analizzando la costruzione politica dello straniero, in particolare del “vicino” che diventa “straniero” attraverso tutta una serie di pratiche sociali e norme legali, ha evidenziato i processi attraverso i quali “*il nostro prossimo può essere tramutato in straniero e in nemico*” e ha enfatizzato il modo in cui la categoria di “straniero” forzi dall’interno i concetti su cui si fonda l’“*ordine nel ‘nostro’ mondo ossia il mondo degli autoctoni*” incarnando, secondo gli stereotipi dell’ordine sociale, ciò che deve essere escluso. Secondo l’Autore: “*essi sono figli postumi, indigeni, sono ‘autoctoni’ anche se gli ‘autoctoni’ li emarginano in quanto ‘stranieri’*” (Beck, 2000: 171). Egli cerca infatti di confutare lo stereotipo concettuale, fatto proprio anche dalle scienze sociali, che si riferisce all’idea che straniero è tutto ciò che si contrappone agli “autoctoni” (Beck, 2000: 171).

La storia di Radouane è forse peculiare: in ogni caso un atteggiamento di incuranza o forse di “resistenza” nei confronti dei meccanismi di esclusione, concretizzati in leggi e prassi

---

<sup>4</sup> Intervista effettuata il 09/07/2008.

amministrative entro cui si è incastonati, sussiste da parte di molti giovani migranti che si sentono parte del tessuto sociale e che rifiutano di essere considerati alla stregua di “un corpo estraneo”.

I casi descritti palesano gli slittamenti tra *status* differenti nel corso dell’esistenza individuale e mettono in luce le incongruenze di un sistema normativo che cerca di “proteggere” infanzia e fanciullezza, ottemperando alle convenzioni internazionali, per poi tramutare repentinamente gli stessi minori tutelati in soggetti maggiorenni estranei e potenzialmente “espellibili”.

Ma, tornando al sistema scuola, si può rilevare che esiste una dicotomia evidente tra l’idea di intercultura, che viene promossa per avvalorare il significato di democrazia, e la realtà giuridica di fronte alla quale si trovano i giovani di origine migrante. Se la sopraccitata frase all’interno della Circolare ministeriale n. 24 del 2006, recitava che i minori italiani come quelli stranieri sono in primo luogo “persone” con diritti e doveri che prescindono dall’origine nazionale, ciò non preclude la trasformazione della condizione dei minori “persone” stranieri in quella che Dal Lago ha definito la condizione di “non persone” (Dal Lago, 1999).

L’essere nati o cresciuti in Italia e la frequentazione dell’ambiente scolastico incidono in profondità sulla vita di questi giovani che, fra mille mediazioni, fanno propri nuovi valori e sviluppano un senso di appartenenza a un contesto sociale che poi cerca di ricondurli “ai margini”. Lo scollamento tra la rappresentazione del paese a livello giuridico e la sua realtà sociologica ed economica (Zanfrini, 2007: 15) così come la mancanza o l’insufficienza di politiche sostanziali di riconoscimento sociale e politico in un’ottica lungimirante, che tenga conto delle trasformazioni in atto nella società, può sortire effetti disgreganti (Benhabib, 2005).

L’Italia, nella fattispecie la città di Genova, è lo spazio urbano dove i ragazzi con cui ho interagito vivono la loro quotidianità e nel quale approdano all’età adulta immersi in una rete di relazioni sociali significative, è un luogo cruciale nella costruzione del sé, della propria immagine e di un’identità che è fluida, legata a una pluralità di suggestioni e aspetti tra i quali l’origine è solo uno dei tanti. Il compimento del diciottesimo anno coincide per loro con un momento di transizione e spesso di difficoltà. Quando si diventa maggiorenni i diritti si trasformano e, per chi è ancora all’interno del sistema scolastico, diviene fondamentale avere familiari con un reddito sufficiente per la presa in carico; l’alternativa è trovare un lavoro, altrimenti si è soltanto maturata la possibilità di ottenere un primo permesso transitorio per attesa occupazione, non rinnovabile se non si riesce a entrare nel mercato del lavoro formale.

Si parla, ed è evidentemente importante, di estendere il diritto di cittadinanza ai bambini che nascono in Italia da genitori stranieri. A mio avviso però ciò è soltanto un prerequisito. Anche coloro che vi sono giunti o che vi giungono tramite ricongiungimento e che frequentano qui la scuola dovrebbero poter godere più agevolmente di questo diritto, oggi ancora arduo da ottenere.

Inutile ricordare che si diventa maggiorenni, anche a fronte di percorsi di studi regolari, ben prima di aver concluso la scuola superiore, e che percorsi di studi regolari non sono la regola, poiché gli alunni giunti in Italia a seguito di ricongiungimento, soprattutto nel ciclo secondario di I grado, sono sovente messi in classi inferiori rispetto alla corrispondenza con l’età anagrafica, mentre alle superiori le bocciature sono molto frequenti (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009).

Ciò che accomuna le diverse situazioni al di là o meno della decisione o possibilità di proseguire gli studi è che l’essere cresciuti in Italia non dà il diritto di rimanervi. Dopo essere stati “compagni di classe” dei giovani italiani, diversamente da loro, questi ragazzi sono chiamati a maturare nuovi requisiti per la permanenza sul territorio italiano.

Ma le complicazioni dei minori di origine straniera nascono già a monte. Dapprima vi è la difficoltà a trovare una scuola che li accolga. La pratica dell’iscrizione, infatti, non sempre è così automatica: una scuola può non aver posto, e sebbene in tal caso sarebbe compito delle segreterie alle quali ci si rivolge trovarne un’altra, ciò non sempre accade. Inizia allora una lunga peregrinazione da parte dei genitori, che talvolta può durare mesi, e che va a detrimento dei diritti/doveri del minore e dei genitori che non riescono ad adempiere a un dovere richiesto e che per questo potrebbero essere sanzionati. Le procedure burocratiche, già di per sé complesse per



chiunque non ne abbia dimestichezza, penalizzano maggiormente chi non ha una buona padronanza dell'italiano, poiché si aggiunge l'ostacolo della barriera linguistica.

Del resto, la possibilità, le capacità e le prassi di accogliere e di includere delle istituzioni scolastiche non si presentano uniformi, non costituiscono un dato acquisito ovunque, il che rende non omogenea, anche dopo l'iscrizione a scuola, l'offerta formativa che viene rivolta a questi ragazzi.

In un testo dedicato all'analisi delle procedure attraverso cui le istituzioni e gli attori sociali nel contesto locale di Ravenna trasformano individui richiedenti protezione in rifugiati, Sorgoni, illustrando le premesse e la metodologia del gruppo di ricerca, ha sottolineato la necessità di tenere in conto che gli attori sociali *“tentano di applicare normative, procedure e logiche formulate altrove da altri, così traducendo e interpretando le stesse in relazione al proprio bagaglio di competenze, a conoscenze acquisite o attinte dal senso comune, e a specifiche disposizioni individuali”* (Sorgoni, 2011: 24). Anche all'interno del mondo della scuola si producono modalità eterogenee di interpretazione e traduzione delle normative e direttive che emanano dall'alto, essendo il corpo docente formato da una pluralità di insegnanti che concretizzano il loro ruolo professionale in riferimento a orientamenti di pensiero individuale che produce un agire difforme e delle pratiche discorsive polifoniche. Fra alcuni dirigenti e insegnanti la percezione dei ragazzi di origine migrante inoltre non si discosta molto da quella che è la rappresentazione del migrante nel contesto sociale.

Molti documenti scolastici propongono la presenza di questi studenti come una “risorsa” che può consentire alle classi un arricchimento culturale e linguistico, ma la realtà si mostra differente. Accade che tali studenti siano considerati da una parte dell'organico delle istituzioni scolastiche come un “problema” di difficile soluzione, sia relativamente all'apprendimento della lingua italiana sia in relazione all'acquisizione di competenze inerenti la cittadinanza attiva, e ciò avviene in particolare quando l'immagine dell'alunno incarna lo stereotipo del migrante appartenente a classi sociali “svantaggiate”. Poiché nel mondo scolastico le parole hanno un peso e distinguono con precisione atteggiamenti e valutazioni implicite, merita una riflessione la, forse non del tutto casuale, trasformazione lessicale sopraggiunta con le ultime disposizioni ministeriali in merito agli studenti con bisogni educativi speciali (BES).

Mentre in passato i documenti riportavano definizioni come *“bambino la cui famiglia viene da lontano”* oggi l'area dei Bisogni Educativi Speciali, oltre a comprendere coloro che hanno certificazioni di disabilità o dislessia, comprende le *“difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”*.<sup>5</sup> Non si tratta di negare la necessità di attivare una didattica inclusiva che offra opportunità formative adeguate agli studenti che hanno specifiche esigenze linguistiche, ma viene meno la valorizzazione di un plurilinguismo che non è solo del singolo, ma arricchimento di quella particolare comunità di apprendimento che è una classe. Rimane aperta una questione che sembra volersi risolvere negandone la naturale dinamicità: *“Quale cultura per i molti individui che abitano i confini di tutti gli stati nazionali del mondo? E quale cultura per i milioni di individui che in seguito all'emigrazione, alla fuga [...] hanno per tutto questo secolo abbandonato i loro spazi? È la riterritorializzazione dello spazio – scrivono Akil Gupta e James Ferguson – che ci obbliga a riconcettualizzare, sin dalle loro fondamenta, le politiche della comunità, della solidarietà, dell'identità e della differenza culturale”* (Callari Galli, 2000: 34).

Le indicazioni operative dedicano una specifica sezione all'“Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale”, area di svantaggio che propone sia lo svantaggio economico sia la non conoscenza non solo della lingua, ma della “cultura italiana” come elementi di problematicità. Così si propone per la prima volta nella normativa scolastica una richiesta di

---

<sup>5</sup> Circolare Ministeriale n. 8, 06/03/2013, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”*. Indicazioni operative.

differenziazione basata su un concetto di “cultura” nazionale, la cui trasmissione sembra diventare un compito della scuola, la quale inoltre avrebbe il diritto e l’onere di certificare attraverso i Consigli di classe gli alunni portatori di questi particolari bisogni.

Tali novità non sono state accolte dalle istituzioni scolastiche e dal corpo docente in modo omogeneo. Dalle mie osservazioni all’interno dei Collegi dei docenti e da scambi di opinioni con insegnanti di diverse scuole, sembra tuttavia esserci la tendenza generale a sottovalutare le implicazioni implicite ed esplicite e i riflessi che una tale normativa presuppone, nella speranza di riuscire a ottenere risorse non ben precisate e di cui la scuola si considera come sempre più bisognosa. In una conversazione con una docente che conosco da alcuni anni e che si è spesso impegnata nell’insegnamento dell’italiano ad alunni di recente migrazione, essa ha più volte espresso le sue riserve rispetto a quest’ultima disposizione normativa. Commentando l’inclusione degli alunni “stranieri” nelle disposizioni sui BES così si è espressa: *“Sono ben consapevole che l’apprendimento linguistico di questi ragazzi richiede ‘risorse speciali’ per permettere loro di poter continuare con profitto il loro percorso formativo in Italia. Studiare in una lingua che ci è straniera non è semplice, e credo negli anni di essere divenuta capace di valutare le competenze linguistiche e di programmare un intervento didattico orientato al loro incremento. Ciò che non riesco a capire è l’uso del termine cultura in questo contesto. Sicuramente l’apprendimento di una lingua veicolo contenuti culturali, la lingua è un vettore ma, parafrasando Wittgenstein se ‘i confini della mia lingua sono i contenuti del mio mondo’, nelle classi la cultura che si va costruendo, il mondo del quale si definiscono i confini, il nostro mondo, è somma di elementi compositi, di tanti portati linguistici, è, per ogni alunno, per ogni classe, qualcosa di diverso e di più della somma delle sue parti, un mondo che negozia nuovi orizzonti comuni di significato. Non riesco a capire come la parola cultura possa avere a che fare con uno svantaggio, con un bisogno, quando per anni ho creduto che fosse una risorsa, una fragile ricchezza che ha bisogno di essere coltivata affinché possa esprimersi per non correre il rischio che si trasformi in atteggiamenti di chiusura e di contrapposizione, atteggiamenti che da più parti sembrano consolidarsi con un portato di problemi che talvolta rischiano di vederci come inconsapevoli artefici di differenze”*.<sup>6</sup>

## **Al di là dei banchi**

Le politiche migratorie sortiscono gli stessi effetti di estraniamento e precarietà anche su giovani che, in età più adulta, dopo aver terminato il percorso di studi nel paese di origine, hanno scelto la via della migrazione all’estero. A questo riguardo riporto le storie e le testimonianze di due giovani senegalesi incontrati e conosciuti dapprima per motivi di ricerca e con i quali ho poi stretto un legame di amicizia.

Lamine<sup>7</sup> è arrivato dal Senegal nel 2007. Nel paese di origine ha frequentato la scuola superiore e il primo anno di università, per poi entrare nel mondo del lavoro. Ha avuto l’occasione di viaggiare all’estero, soprattutto in Francia, sia per motivi di studio e formazione lavorativa sia nell’ambito del suo impegno sindacale. Prima della partenza, risiedeva a Dakar con moglie e figlia e il suo stile di vita lo rendeva soddisfatto. L’opportunità di partire per l’Italia gli si è presentata un po’ per caso e la scelta di migrare, più che rispecchiare un desiderio individuale, è stata indotta dall’insistenza dei familiari, influenzati dalle rappresentazioni dominanti sulla vita in Europa e da una “cultura migratoria” che in Senegal, così come in altri paesi, è ormai consolidata nei contesti rurali e urbani (Riccio, 2007: 47-49).<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Intervista del 05/08/2013.

<sup>7</sup> Intervista del 23/05/2013.

<sup>8</sup> In riferimento alla cultura della migrazione in Marocco v. Capello, 2008 e Notarangelo, 2011.

Sua cognata, che già risiedeva in Italia, in concomitanza con una legge sui flussi lavorativi in ingresso, gli ha fatto avere i documenti e il nulla osta, in modo che potesse ottenere il visto. Ma lui non era affatto entusiasta all'idea di abbandonare la sua *routine* e la moglie, peraltro incinta della seconda figlia. Confrontandosi con i familiari ha però infine deciso di partire:

*“Io ero indeciso, poi con il mio datore di lavoro avevamo dei rapporti perfetti [...] Dunque sono andato all'ambasciata e mi hanno dato il visto per un anno e di là ho iniziato a dubitare, ne ho parlato con la famiglia [...] tutti mi dicevano provaci, se non ci provi non puoi sapere. Prova, prova, prova [...] Il problema per me è che mia figlia stava per nascere, bisognava decidere, ho discusso con mia moglie e anche lei diceva prova, è un'offerta. Tutti pagano migliaia di euro per andare lì, tu ce l'hai ti offrono già il contratto, tutto quanto, vai e prova! Poi di nuovo ne ho parlato con tutti e la mamma, le sorelle, tutti dicevano ma prova, prova, prova e il 13 di marzo ho preso l'aereo, sono arrivato a Milano e sono arrivato qua il 14, a Genova. Sono arrivato lasciando la bambina di due mesi [...] terribile [...]”.*

Lamine ha aspettato diciotto mesi prima di poter ottenere il permesso di soggiorno e tornare in Senegal, con la sola ricevuta non se la sentiva. I primi tempi sono stati difficili, ha dovuto imparare la lingua, trovare un lavoro e ambientarsi nel nuovo contesto creandosi nuovi spazi di socialità:

*“Quando sono arrivato la prima barriera era la lingua. La prima cosa che ho voluto fare è stata tradurre il curriculum. Ho girato per giorni solo per la traduzione. Poi ho iniziato a girare, a girare, tutto il porto, però è vero che c'era sempre quella barriera, io parlavo il francese, tutti guardavano così, l'inglese, un po' di spagnolo. Allora mi sono detto bisogna fermarsi un po' e sono andato in una scuola, ho fatto l'iscrizione. Mi davano due ore al giorno, io ne facevo quattro, facevo il primo gruppo, loro ci conoscevano, aspettavano, poi entravo con il secondo gruppo. La maestra mi diceva no tu non devi stare qua. Così per quattro mesi [...] la mattina televisione dalle sette, appena uscivano tutti vedevo la televisione italiana poi andavo a scuola. Dopo quattro mesi iniziavo a parlare, così un ragazzo che veniva sempre a mangiare a mezzogiorno a casa mi ha detto che c'era un signore che stava cercando dei ragazzi per la sicurezza, sono andato lì, abbiamo discusso e mi ha messo in rapporto con sua sorella. Mi ha chiesto da quanto sei qua? Quattro mesi, ma quattro mesi no, non è vero, sì sono qua da quattro mesi, e dice come hai fatto per capire così bene l'italiano? Sono andato a scuola. Ok va bene, giovedì vieni qua [...] Ho lavorato con loro era un contratto a progetto, all'inizio prendevo sui 600-700 euro, però per me era [...] prendevo i soldi e subito in Senegal, subito. Poi dopo due mesi c'era una legge che vietava i contratti a progetto e ci hanno fatto passare tutti a tempo indeterminato e così sono rimasto con loro due anni. Nelle prime ferie che ho avuto, diciotto mesi dopo il mio arrivo, sono andato in Senegal. Sono rimasto 28 giorni e sono tornato subito il giorno dopo [...] Abbiamo iniziato di nuovo a lavorare poi dopo un po' iniziava a mancare il lavoro. Noi, soprattutto gli immigrati che eravamo lì, ci faceva lavorare tre ore, però sulla busta paga vedevo sempre delle cose storte perché, anziché segnarti tre ore, ti segnava otto ore e poi la differenza di 5 ore la metteva come permessi non retribuiti. Due mesi, tre mesi boh [...]full io sono tranquillissimo però su certi punti no, non ci riesco. Sono andato da lui e gli ho detto, ma se c'è una cosa che so fare è calcolare, fare i calcoli, questa busta non torna per niente, e non ho voglia di avere casini con te, non ho voglia di andare ai sindacati, non ho voglia. O me la fai in regola, io ho un contratto con te, indeterminato, full time, sei tu il datore di lavoro ok, mi hai fatto un contratto di questo tipo. Se sapevi che non potevo fare otto ore potevi farmi un contratto per quattro ore, non mi posso più permettere di lavorare tre ore e di essere valutato su otto e che tu mi prendi quelle cinque come permessi non retribuiti. O mi fai normale o non mi dici di andare a trovare un lavoro. Il lavoro me lo devo trovare tu [...] Mi ha detto no sai sono un po' incasinato sto perdendo un sacco di lavoro. Dico, ma sì, questo lo so, lo capisco. Se non puoi tenerci, licenziaci, io me ne vado non ci sono problemi. Però non poteva perché, soprattutto in quel negozio, il principale, il chef manager, ha detto o mi mandi questo ragazzo o non ci viene nessuno, dunque mi doveva tenere e alla fine cos'è che faceva [...] mi ha detto ok ti faccio queste buste, però ogni mese mi dava qualcosa in più, fuori busta 200-300*

*euro in più. E così le seconde ferie, un anno dopo, sono andato in Senegal. Sono tornato e ho detto io non ce la faccio più, non posso più continuare a lavorare per 600-800 euro. Mi hanno fatto il licenziamento, poi sono rimasto sei mesi a cercare di nuovo, girare, girare, poi il settimo mi hanno mandato da Adecco, un nuovo contratto che faccio sempre con questi qua. Interinale, precarissimo, un mese, un mese, un mese. È una ditta che fa commercio di rottami metallici, ferro, metallo, tutto quanto”.*

Le trasformazioni del tardo capitalismo che hanno smantellato i sistemi di *welfare* e ristrutturato il mercato del lavoro in direzione di una “precarietà” stabile sono un problema che coinvolge fasce sempre più ampie della popolazione (Pugliese, 2002), per i migranti però genera effetti a spirale perché, influenzando la tipologia di permesso di soggiorno di cui si può essere titolari, moltiplica la vulnerabilità e le possibilità di sfruttamento nei contesti lavorativi. Permessi di lunga durata sono rilasciati solo a fronte di contratti di lavoro di più anni o a tempo indeterminato, sempre più difficili da ottenere, e inoltre l’esborso economico connesso ai rinnovi è divenuto progressivamente più oneroso.

*“Sì perché è già due anni che sono obbligato ogni volta per rinnovarlo a fare la richiesta come attesa occupazione, perché se faccio la domanda per il permesso di soggiorno come lavoratore subordinato te lo danno sulla base del contratto che hai, quindi ti danno un mese, al massimo ti danno tre mesi. Se faccio la richiesta come attesa occupazione da tre mesi ti danno un anno obbligatorio [...] sempre come disoccupato [...] Porto un contratto, l’ultima volta sono tornato dal Senegal e avevo un contratto per 12 giorni. Devono rinnovarlo, perché tu hai portato un contratto, anche se fosse di un giorno, devono farti un permesso di soggiorno perché il permesso è legato al lavoro. L’altra volta l’ho fatto, ho fatto la domanda, sulla ricevuta, quando paghi tutto, ti mettono o lavoro subordinato o attesa occupazione e in questura la ragazza mi ha detto ok se ti faccio il permesso per lavoro subordinato [...] mi ha detto so che lavori, però i contratti che hai non ti permettono, io non ho la possibilità di darti due anni, anche se io vedo sul tuo CUD che da due anni non ti sei fermato dal lavoro. Però il contratto che mi hai portato scade fra un mese, io ho portato la proroga però ha detto beh facciamo che hai due mesi di contratto qua, più la proroga di un mese, sono tre mesi, quello che ti posso dare io sono tre mesi. Posso darti un permesso di soggiorno di tre mesi, vuol dire che tra tre mesi torni qua e lo devi rifare, ok [...] quello che io ti propongo di fare è che lo facciamo come attesa occupazione. Io ti do sei mesi che ti dà la legge più i tuoi tre mesi di contratti, dunque sei tranquillo per nove mesi. Le ho detto ma c’è un problema perché il permesso per attesa occupazione quando scade, il giorno dopo se non ho il contratto sono clandestino, ci fa questo lo so però [...] tu quando vedi che il permesso sta per scadere portami un contratto, anche per un giorno e io te lo faccio. Però è rischioso”.*

Lavorare regolarmente sotto regimi di contratto precario condanna Lamine e molti altri a rimanere in bilico, in una situazione di incertezza, con uno *status* giuridico temporaneo e con il rischio sempre incombente di scivolare in posizioni di “irregolarità” ed essere espulsi dall’interno della “Fortezza Europa”.

*“E che è il sistema, il sistema che non funziona perché se vedi che uno da tre anni prende attesa occupazione, attesa occupazione e vedi che ha un CUD, che lavora [...] cioè c’è qualcosa che non va [...] per richiedere la carta altro problema ti serve un contratto a tempo indeterminato [...] adesso ho maturato cinque anni di residenza, è il sistema che è sbagliato. Per lo stato va bene perché ogni volta sono un’entrata di soldi, prima era ogni sei mesi, di fare la disoccupazione, minimo 180 euro. Adesso l’hanno portato su un anno mi sembra”.*

Altra storia è quella Khadim,<sup>9</sup> anche lui proveniente da Dakar. Khadim, una volta conseguito il diploma, aveva l'intenzione di recarsi in Francia per proseguire l'*iter* formativo. Una volta ottenuto il benessere dell'università, gli è stato però negato il visto senza alcun apparente motivo. Era il 2005 e, l'anno successivo, ha inoltrato per la seconda volta la richiesta, che ha però avuto di nuovo un esito negativo. Nel frattempo era iniziato il suo impegno in un'associazione internazionale, "Quartieri del mondo", nella quale rappresentanti di diversi paesi collaboravano insieme in un *forum* sociale in rete, per poi incontrarsi una volta l'anno. Nel 2007 si è pertanto potuto recare in Francia al fine di partecipare all'incontro internazionale dell'associazione, il cui scopo era anche quello di promuovere scambi culturali fra il Nord e il Sud del Mondo. Intanto, in quel periodo, gli era stato concesso il visto e la possibilità di iscriversi all'università, ma erano passati due anni e la sua motivazione era diminuita mentre l'impegno nel volontariato gli aveva consentito di creare *link* sociali che travalicavano i confini. Alcuni amici belgi, facendogli un "invito" a recarsi nel loro paese, gli avevano consentito di ottenere il visto, peraltro più semplice da avere con un timbro francese già sul passaporto. Dal Belgio, dopo aver soggiornato ancora qualche tempo in Francia, è arrivato in Italia nel 2008, in coincidenza con la crisi economica. È allora vissuto per quattro mesi a Siena con i cugini senza riuscire a trovare un lavoro. Non reggendo questa situazione, si è trasferito a Genova dove vivevano alcuni amici suoi coetanei con i quali era cresciuto a Dakar, con i quali si sentiva più a suo agio. Il suo ingresso nel mondo del lavoro informale è avvenuto proprio tramite questi amici: ha comprato della merce e ha iniziato a fare il venditore ambulante, zaino in spalla, nel Ponente ligure, nei ristoranti, porta a porta, senza riuscire a vendere nulla per due mesi, perché fare il venditore non faceva per lui, non l'aveva mai fatto prima:

*"In Italia ci sono state delle cose belle e delle cose brutte, soprattutto il primo periodo, a Genova, è stato molto difficile a causa dei soldi, ero da solo, sì ci sono gli amici, ma in pratica posso dire che ero da solo, nessuno ti aiuta".*

Khadim abitava nel cuore del centro storico, condividendo la casa assieme ad altri connazionali e nel 2009 i vigili hanno bussato alla porta una prima volta, per poi tornare dopo due settimane portando tutti in Questura. Lì ha ricevuto un foglio di via. Non conoscendo i meccanismi burocratici inerenti le procedure di espulsione, quando ha realizzato di doversi avvalere della tutela di un avvocato era troppo tardi perché erano già passati due mesi. L'avvocato gli ha difatti suggerito di tenersi il foglio di via, era solo un problema in più che avrebbe dovuto affrontare:

*"Sì, era il 2009 quando erano venuti i vigili in casa, perché per coincidenza quell'anno lì c'era la sanatoria, e io avevo fatto richiesta in questa sanatoria truffa, mi hanno fregato i soldi, il tipo mi aveva richiesto 2000 euro per farmi un contratto. Prima io sono riuscito a prendere di qua e di là, gli ho dato 700 euro e poi piano piano 100 o 50 euro alla volta fino a 1500, poi era una truffa fino a adesso niente".*

A differenza di Lamine, Khadim viveva nella clandestinità: entrato con un visto turistico si era poi fermato sul territorio oltre i termini previsti e la sua permanenza si configurava come "irregolare", condizione dalla quale è riuscito a emergere durante la sanatoria dell'aprile 2012, grazie a un parente che gli ha fatto un contratto di lavoro. Ha ottenuto i documenti dopo più di un anno e, non riuscendo ad andare avanti espletando lavoretti saltuari nel settore dell'edilizia, si è momentaneamente trasferito in Germania.

*"È molto difficile nel senso che sei sempre stressato, già quello è difficile [...] Vi racconto un po' un parallelo. L'obiettivo di un senegalese che parte da giù per venire, l'obiettivo è di tornare, tornare con i soldi, arrivi qua dici, no, con questa situazione come faccio io a tornare*

---

<sup>9</sup> Intervista del 26/05/2013.

giù? *Quando devo tornare? Perché la prima volta che sono venuto, mi presentavano la gente quello ha fatto qui cinque anni, sei anni, ma io dicevo ma no cinque anni io non lo farò mai, in realtà sono cinque anni, pensa un po'. È difficile, molto difficile nel senso che non hai il permesso, non puoi lavorare. Perché se non hai il permesso non puoi lavorare, se non hai il lavoro non puoi avere il permesso. Immaginatelo un po' ti chiedono il permesso per lavorare e per darti il permesso ti chiedono un contratto di lavoro quindi [...] è stressante nel senso anche che sei lontano dalla famiglia. Personalmente, vi racconto la mia storia, io quando sono venuto, dopo due anni è mancata mia mamma, non potevo tornare, perché io volevo tornare, volevo dire no basta qui, poi i miei fratelli, le mie sorelle mi hanno detto no stai lì ormai, e poi ho detto va bene ormai sto qui, non è facile però noi abbiamo sempre il sorriso e questo è interessante".*

In relazione al ritorno afferma:

*"Oramai hai deciso di partire [...] se torni anche a mani vuote la famiglia ti accoglie ti dice bentornato, ma sei tu, come persona, perché tanti, la maggior parte di quelli che sono qua hanno sacrificato qualcosa, io per esempio se sapessi che trovo i miei amici, chi era all'università, alcuni sono ingegneri adesso, alcuni lavorano tranquillamente giù anche, sono ben pagati, cinque anni di studio all'università, quindi io ho detto per esempio, ho sacrificato questa cosa qua, quindi devo resistere fino alla fine o no? C'è un altro che aveva un negozio, tranquillo poteva vivere lì tranquillamente, sposarsi, vivere con la famiglia, ha lasciato tutto, ha detto vado a cercare di più, arriva qua non può mettere da parte neanche cinque euro, dieci euro al giorno. Così ci torna ma cosa va a raccontare? È difficile tornare con quello che hai sacrificato. Noi stiamo promuovendo anche che la gente torni, stiamo anche lavorando con un video che far vedere la realtà di qua, non solo quello che vedono in TV. Stiamo anche lavorando per fare vedere come è veramente qui, perché loro dall'Africa dicono la 'lumièrè', c'è tutto, invece se entri dentro c'è l' 'obscurité' qua [...] noi vogliamo fare veder la vera realtà dell'Europa, soprattutto dell'Italia".*

Khadim è stato coinvolto in diverse realtà associative a carattere multiculturale e interetnico, lo considera un modo per arricchire la sua esperienza personale, per crescere, e lotta per il riconoscimento dei diritti sociali e politici in un'ottica di resistenza verso i meccanismi di esclusione. Nonostante le difficoltà il suo futuro prossimo lo vede in Europa, forse a Genova, dove come tanti altri ragazzi vuole essere parte integrante del contesto in cui vive. Ciò dimostra con il suo commento a un termine che viene utilizzato tra senegalesi per connotare coloro che in qualche modo si auto-escludono rimanendo proiettati maggiormente verso l'orizzonte del Senegal:

*"C'è una parola che si usa tra di noi ogni tanto: è 'gulù', non so se è francese o cosa significa esattamente comunque si usa fra noi, uno che non ha permesso, uno che è clandestino, come noi, si chiamano, 'gulù', gli ultimi fra di noi. Per esempio io dico non sono 'gulù', perché un 'gulù' è uno che pensa solo ai soldi, lavora e a casa, non fa niente altro che quello, non cerca neanche di migliorare la condizione di vita che sta vivendo qua. Per esempio quest'anno abito qua, dopo due o tre anni cambio situazione. 'Gulù' è uno che sta fermo, quello che guadagna lo manda via, non mangia bene, non gli frega di niente. Questo termine è stato spiegato tra noi anche [...] io di questa spiegazione non mi fido tanto perché [...] per quello che non ne parlo anche tanto [...] per esempio nel film documentario tu vedi queste vacche che attraversano il fiume, e per attraversare il fiume ci sono sempre il leone o degli ostacoli che si frappongono, o c'è il cacciatore, animali selvaggi che cercano di attaccare il gregge. Alcuni passano, gli altri rimangono lì".*

## Conclusioni

All'inizio degli anni Novanta, una delle premesse da cui partirono Basch, Glick Schiller e Szanton-Blanc, nel tentativo di delineare il modello transnazionale delle migrazioni, è che la migrazione transnazionale è intrinsecamente legata alle condizioni cangianti del capitalismo globale. Peroravano pertanto la necessità di avere come orizzonte dell'analisi le relazioni globali tra capitale e forza lavoro (Basch, Glick Schiller e Szanton-Blanc, 2004: 22).

Mezzadra, rifacendosi al pensiero di Foucault inerente il razzismo di Stato e la connessione fra razzismo moderno e tecniche del potere, sostiene da parte sua che la matrice delle politiche migratorie europee sia profondamente razzista. Reinscrivendo il confine all'interno dello spazio della cittadinanza e promuovendo una *“inclusione selettiva e differenziale”* dei migranti e del lavoro migrante nel suo spazio, il nuovo regime migratorio europeo produce nuove stratificazioni gerarchiche correlate alle differenti posizioni giuridiche e, in tal modo, con la creazione di una miscela di mobilità e immobilità del lavoro e dei corpi che è diversa da quella predominante negli ultimi secoli, rende possibile la riorganizzazione del mercato del lavoro. A questo scopo, il *“governo della mobilità”* gioca un ruolo fondamentale nella produzione della forza lavoro come merce e il razzismo costituisce un *“supplemento”* (Mezzadra, 2008: 89-105). Egli sostiene che *“le nuove configurazioni del razzismo con cui siamo costretti a confrontarci oggi in Italia e in Europa non puntano ad assegnare popolazioni diverse a spazi diversi; sono piuttosto funzionali a sostenere (come loro “supplemento interno”) le politiche migratorie che si propongono di regolare la convivenza gerarchicamente ordinata di corpi diversi all'interno di un medesimo territorio, fino a legittimare vere e proprie forme di segregazione”* (Mezzadra, 2008: 104).

Balibar ritiene che a tale analisi si debba aggiungere un ulteriore elemento ossia ciò che chiama provocatoriamente lo *“stato sociale nazionale”*. Questo elemento, a suo parere, ha a che fare sia con la produzione di diversi *status* e di diverse categorie di cittadini sia con la produzione di *“xenofobie differenziali”*. Infatti, lo Stato non è più in grado di fornire ai cittadini i servizi sociali essenziali e in questo modo fomenta risentimento nei confronti della forza lavoro che proviene dall'estero (Balibar, 2011: 22). Si può rilevare a questo riguardo che i *“crimini”* a sfondo razziale nei confronti dei migranti sembrano aumentati in tutti i paesi d'Europa, anche se non è sempre semplice quantificarli e se non generano l'interesse dei *media* al pari di quelli perpetrati dai migranti stessi (Andreescu, 2013).

In Italia, nei confronti dei migranti, *“nemici simbolici”* (Dal Lago, 1999), esiste una sorta di trattamento rovesciato rispetto a ciò che avviene per i cittadini. L'articolo 4 della Costituzione garantisce ai cittadini il diritto al lavoro, invece ai migranti è il lavoro a fornire i diritti. Essi, più che avere diritti in quanto soggetti, hanno diritti in quanto lavoratori o figli di lavoratori. Detengono solo diritti precari e permangono in un limbo d'incertezze considerando che la loro possibilità di una maggiore stabilità è legata ad un lavoro *“in regola”* a tempo indeterminato, requisito sempre meno facile da raggiungere nell'attuale congiuntura economica.

I processi di etnicizzazione delle collettività straniere e la loro reificazione in *“comunità”*, processi di tipo deindividualizzante, le leggi che regolano la permanenza sul territorio degli stranieri e la difficoltà nei processi di revisione del concetto di cittadinanza, oggi ostacolano e ledono il diritto soggettivo ad autodefinirsi di un consistente gruppo di giovani. La naturalizzazione di ciò che definisce il *“noi”* e gli stranieri non ha nulla di naturale, bisognerebbe quindi ripensare la questione della cittadinanza, quel sistema di diritti e doveri che danno al cittadino il suo *status* sociale, come sostiene Balibar, non in termini di nozione fissa, con un'essenza permanente che si adatta ai successivi quadri politici, ma come problema costantemente aperto che storicamente ha già subito mutamenti, collassi e ridefinizioni (Balibar, 2006: 3).

## Riferimenti bibliografici

- Andreescu V., 2013, Fear of Violent Victimization among the Foreign-Born, *Journal of Identity and Migrations Studies*, 7, 1: 69-94.
- Ambrosini M., Molina S., a cura di, 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Balibar E., 1991, Esiste un "neorazzismo"?, in Balibar E., Wallerstein I., *Razza nazione classe le identità ambigue*, Edizioni Associate: 29-40.
- \_\_\_\_\_, 2006, Strangers as enemies: Further Reflections on the Aporias of Transnational Citizenship, *Globalization Working Papers*, 06/4.
- \_\_\_\_\_, 2012, Strangers as enemies. Walls all over the world, and How to Tear them Down, *Mondi Migranti*, 1: 7-25.
- Basch L., Glick Schiller N., Szanton-Blanc, 1994, *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nations-state*, New York, Gordon and Breach.
- Bauman Z., 1999, *Voglia di comunità*, Bari, Laterza.
- Beck U., 2000, *I rischi della libertà*, Bologna, Il Mulino.
- Benhabib S., 2005, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., 2009, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- Dal Lago A., 1999, *Non – persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Callari Galli M., 2000, *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canclini N. G., 2010, *Differenti, Disuguali, Disconnessi. Mappe interculturali del sapere*, Roma, Meltemi.
- Capello C., 2008, *Le prigionie invisibili. Etnografia multisituata della migrazione marocchina*, Milano, Franco Angeli.
- Chaloff J., Queirolo Palmas L., a cura di, 2006, *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci.
- Fabietti U., 1998, *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- Fangen K., 2012, Social Exclusion of Young Adults with Immigrant Backgrounds. Relational, spatial and political dimensions, *Mondi Migranti*, 1: 99-117.
- Gobbo F., a cura di, 2007, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu.
- Mezzadra S., 2008, *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale*, Verona, Ombre Corte.
- Notarangelo C., 2011, *Tra il Maghreb e i carruggi. Giovani marocchini di seconda generazione*, Roma, Cisu.
- \_\_\_\_\_, 2012, Non chiamateci razzisti! Riflessioni su stereotipi, pregiudizi e discriminazioni in ambito scolastico, *Anuac*, I, 1.
- Pugliese E., 2002, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino.
- Ravecca A., 2009, *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- Riccio B., 2007, "Toubab" e "Vu Cumprà". *Transnazionalità e rappresentazioni nelle migrazioni senegalesi in Italia*, Padova, Cleup.
- Sen A., 2008, *Identità e violenza*, Bari, Laterza.
- Siebers H., 2004, The management of Multiculturalism: Coming to Terms with the Multiplication of Experienced Difference, *International Journal on Multicultural Societies*, 6, 2: 300-321.
- Sorgoni B., 2011, Per un'etnografia dell'accoglienza, in Sorgoni B., a cura di, *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, Roma, Cisu: 17-34.
- Taguieff P. A., 1999, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Cortina editore.
- Touraine A., 1998, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore.
- Wieviorka M., 2000, *Il razzismo*, Laterza.



Zanfrini L., 2004, *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma Bari, Laterza.