

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VENEZIA - FACOLTA' DI LETTERE
Corso di Laurea Specialistica in Interculturalità e cittadinanza sociale

STRANIERA a SCUOLA
il paradosso dello straniero

laureanda: **Anna Mosconi**
matricola: **805083**

relatore: Prof. **Massimo Bricocoli**
correlatrice: Prof. **Giuliana Chiaretti**

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare, in primo luogo, il dirigente, i docenti e gli studenti della Scuola Salvo D'Acquisto – Don Milani di Mestre, che hanno sopportato la mia intrusione nella loro vita quotidiana e mi hanno accolta con apertura e benevolenza. In particolare sono infinitamente grata ai due coraggiosi che mi hanno permesso di entrare nella scuola al loro fianco per poter fare questa mia ricca esperienza di ricerca, senza i quali questo lavoro non sarebbe stato possibile (li lascio nell'anonimato per questioni di privacy). Ringrazio il Servizio Immigrazione e promozione dei diritti di cittadinanza del Comune di Venezia, per aver supportato la mia ricerca ed essersi fatto materialmente canale per la sua attuazione, in particolare nelle persone di Gianfranco Bonesso, Marta Anselmi, Giovanna Brondino, Laura Castellani, Eleonora Gaggiato. Ringrazio i docenti che mi hanno seguita in questo percorso, Massimo Bricocoli e Giuliana Chiaretti. Un grazie particolare va a mio padre, per i numerosi, incessanti e molto interessanti spunti di riflessione ed approfondimento, e a mia madre per il sostegno e la pazienza nell'ascolto delle critiche sulla scuola, ambiente in cui lavora da decenni. Ringrazio Marta, Marco ed Alessandra che hanno condiviso con me tempi e spazi con grande affetto e pazienza e tutti gli amici e i familiari che hanno dimostrato interesse ed entusiasmo per il mio lavoro, e soprattutto mi hanno dato il loro affetto e la loro comprensione nei momenti di fatica e in quelli di gioia. E infine soprattutto ringrazio Claudio, insostituibile presenza, che ha contribuito anche alla veste grafica dell'elaborato.

SOMMARIO

SOMMARIO	1
INTRODUZIONE.....	3
PARTE I: CONCETTI POLISEMICI	9
CAPITOLO 1: MULTICULTURALISMO & CO.....	11
1.1 <i>Multiculturalismo e pluralismo: schismogenesi?.....</i>	<i>12</i>
1.2 <i>Che fare con la differenza? Modelli verso un paradosso.....</i>	<i>14</i>
1.3 <i>Proporre un nuovo sguardo e una nuova comunicazione?.....</i>	<i>16</i>
CAPITOLO 2: LO STRANIERO	21
2.1 <i>Excursus sulla sociologia dello straniero</i>	<i>23</i>
2.2 <i>Straniero e immigrato</i>	<i>26</i>
2.3 <i>Fino a quando si rimane stranieri?.....</i>	<i>29</i>
2.4 <i>Meticci, Vagabondi e Persone: stranieri del XXI secolo</i>	<i>33</i>
CAPITOLO 3: DENTRO LA SCUOLA ITALIANA... MULTICULTURALE?	37
3.1 <i>Scuola italiana e “sindrome irenista”.....</i>	<i>38</i>
3.2 <i>Stranieri a scuola: territori ombrosi.....</i>	<i>40</i>
3.2 <i>L’educazione interculturale.....</i>	<i>43</i>
CAPITOLO 4: LA SCUOLA “DON MILANI”	47
4.1 <i>Sono in una scuola multiculturale?</i>	<i>47</i>
4.2 <i>Io, Rahman e la globalizzazione.....</i>	<i>50</i>
4.3 <i>Cosa rimane nel mio zaino?.....</i>	<i>52</i>
PARTE II : METODOLOGIA È RICERCA	53
CAPITOLO 5: INTRODUZIONE ALLO SHADOWING	55
5.1 <i>Epistemologia della complessità, scoperta di mondi possibili</i>	<i>56</i>
5.1 <i>Quale rapporto tra fenomenologia e shadowing?.....</i>	<i>59</i>
CAPITOLO 6: COS’È LO SHADOWING?	65
6.1 <i>Metodologia umoristica.....</i>	<i>67</i>
6.2 <i>Autoconsapevolezza emozionale.....</i>	<i>69</i>
6.3 <i>“Exotopia” ed empatia.....</i>	<i>73</i>
CAPITOLO 7: SUL CAMPO	77
7.1 <i>Del perché e del per come del mio shadowing (e completamento con punti di vista).....</i>	<i>77</i>
7.2 <i>Dello shadowing in pratica.....</i>	<i>80</i>
RACCONTI DI SHADOWING PARTE I : DALLA PARTE DI RAHMAN.....	85
RAHMAN, RAPPRESENTANTE POCO RAPPRESENTATIVO	85
PRIMO GIORNO DI SHADOWING	89
LEZIONI ESEMPLARI	104
PARTE III: IL PARADOSSO DELLO STRANIERO.....	127
CAPITOLO 8: GIOCHI DI CORNICI.....	129
8.1 <i>Cornici ad intermittenza.....</i>	<i>129</i>
8.2 <i>Le cornici si rendono evidenti e pongono questioni</i>	<i>132</i>

8.3 Soluzioni umoristiche e paradossi senza uscita	134
CAPITOLO 9: INTRODUZIONE AL PARADOSSO DELLO STRANIERO	143
9.1 Paradossi.....	144
9.2 Doppio vincolo.....	145
9.3 Paradosso dello straniero	148
CAPITOLO 10: LE INTERAZIONI IN CLASSE SECONDO IL PARADOSSO DELLO STRANIERO	151
10.1 Il paradosso e la squalifica.....	152
10.2 Il cuore del paradosso dello straniero	156
CAPITOLO 11: QUESTIONE DI PUNTI DI VISTA...E DI NARRAZIONI CONDIVISE	159
11.1 Stralci di storie	160
11.2 Essere straniero	164
11.3 Punti di vista e narrazioni condivise: la relazione insegnanti - studenti stranieri.....	166
11.4 Punti di vista e narrazioni condivise: la relazione studenti italiani – studenti stranieri.	171
RACCONTI DI SHADOWING PARTE II : DALLA PARTE DELLA PROF.	177
LA PROFESSORESSA MARTA ORSINI	177
PRIMO GIORNO A FIANCO DELLA PROF.	179
LEZIONI (E RIUNIONI) ESEMPLARI.....	193
PARTE IV: CAMBIARE PUNTO DI VISTA	205
CAPITOLO 12: UNA COMUNICAZIONE POSSIBILE	207
12.1 Nuove cornici per uscire dall'impasse.....	208
12.2 Verso l'“insegnante manager”.....	210
CAPITOLO 13: SPIRAGLI NEL PARADOSSO DELLO STRANIERO	213
13.1 Cosa succede alla cornice dello straniero?	213
13.2 Una comunicazione non ambivalente.....	216
CAPITOLO 14: ALCUNI SPUNTI METODOLOGICI TRASVERSALI	219
14.1 La didattica e le relazioni... ..	219
14.2 ...tra individui che esprimono diversità	223
CONCLUSIONI	227
BIBLIOGRAFIA.....	231
APPENDICE: INTERVISTE	237

INTRODUZIONE

Mi sono detto che bisogna accompagnare la parola verità a un punto interrogativo o a uno esclamativo, o a una parentesi, o virgolette, senza mai mettere un punto.

A. Lakhous, 2006

La natura della realtà è intrinsecamente e basilamente nascosta ad ogni esplorazione finita. [...] La realtà è basilamente e non contingentemente problematica, poiché afferrarla e formularla, anche come un insieme di domande, significa frammentarla. Il meglio che possiamo sperare di fare è cogliere gli sguardi parziali.[...] Se non possiamo mai sperare di essere perfettamente nel giusto, possiamo forse trovare illuminazione e ristoro nel cambiare, di tanto in tanto, i nostri modi di essere nell'errore.

P. Wheelwright, 1962

Ho però il sospetto che il bisogno di vivere in termini amichevoli con i paradossi e l'utilità dell'ironia sostanziale saranno temi rilevanti di ogni teoria futura della comunicazione, della società e della condizione umana.

B. W. Pearce, 1989

Sui banchi di scuola del liceo ho passato diverso tempo a chiedermi perché non potessi entrare nella testa degli altri e vedere il mondo attraverso i loro occhi, benché in certi momenti ci si senta così vicini a qualcuno eppure non si possa, non sia possibile, fondersi in uno. C'è sempre qualcosa, per quanto impercettibile e invisibile, o che a me sembra tale, che impone una divisione invalicabile. Col tempo ho potuto fare esperienza del fatto che quando abbiamo a che fare con un "Altro" che viene da

lontano, che ha una lingua diversa, un aspetto diverso, che conosciamo poco, questo qualcosa da velo, da vetro sottile, diventa un doppiovetro infrangibile.

Ho sempre avuto la tendenza a guardare il mondo come un luogo composto da persone, persone che incontrano altre persone e comunicano con persone; sono rimasta dunque molto interdetta nelle occasioni - ad esempio durante viaggi in altri continenti - in cui ho percepito che la comunicazione mi era diretta non in quanto persona - all'unicità del mio essere me stessa- ma in quanto "persona tipo", caratterizzata ad esempio dall'essere donna, giovane, bianca, europea. Questo ha provocato in me un certo disagio, perché "io sono io", e non solo un'etichetta, un "tipo", e mi ha fatto pensare che sarebbe auspicabile andare oltre quelli che ritenevo essere aspetti irrilevanti. Poi mi si è resa improvvisamente evidente la banale "verità" che non siamo tutti uguali, non siamo solo persone, e non possiamo pretendere di essere visti come tali, né raccontare a noi stessi che vediamo gli altri solo come tali. Siamo anche esseri determinati nel tempo e nello spazio e ciò che ci unisce va a braccetto con ciò che ci divide; entrambi gli aspetti sono spesso impercettibili ma non impalpabili.

Dando spazio e tempo alla riflessione su questo tema, ho scoperto che questo è ciò che avviene quasi sempre nell'incontro con l'Altro, e in particolare con l'Altro "straniero": scrive Simmel (Simmel, 1989) che nella relazione con lo "straniero" si crea una particolare costellazione di lontananza e vicinanza per la quale lo "straniero" è spesso visto come uno "straniero di un certo tipo". Ritengo che, nell'atto di comunicare, si esprima, consapevolmente o no, questa ambivalenza; malintesi, imbarazzi, tensioni, insorgono quando non riusciamo a vedere che non siamo né solo diversi né solo uguali, ma ci concentriamo su una di queste dimensioni e ne facciamo la chiave di tutto. In altre parole, quando non ci è chiaro da che punto di partenza l'altro sta sviluppando la sua comunicazione, e ci accorgiamo che di non capire e non riconoscere i nostri reciproci "fondamenti" (Paatfort, 2001).

Questo elaborato nasce dunque da bisogni autobiografici, quasi esistenziali. Non si tratta dell'esposizione di risposte, ma di un tentativo di ricerca nella direzione di problematizzare, arricchire la mia riflessione attraverso l'osservazione del mondo che mi circonda. Sono partita proprio dall'attività più semplice, osservare: osservare le persone, l'ambiente, le interazioni, i miei sentimenti, le mie reazioni. Ho strutturato e dato un nome a questa mia attività attraverso il metodo di ricerca dello *shadowing* (Sclavi, 1989), un metodo che permette di osservare e di osservarsi e di fare di questo

la fonte della conoscenza del mondo.

Ho scelto di riformulare il mio problema, di rispecchiarlo, in una realtà più definita. Ho preso come osservatorio la scuola, il luogo in cui per eccellenza si incontrano e poi si gestiscono le diversità. E come guida della mia osservazione ho scelto due persone che potessero in qualche maniera rappresentare i termini della mia questione : un ragazzo “straniero” e una docente “media- rappresentativa”.

Il primo risultato di questa mia osservazione sono stati racconti polifonici, punti di vista, che ho cercato di conservare nella loro integrità nelle interviste e nei racconti di *shadowing*. Tuttavia, dato che nessuna osservazione e nessun racconto è oggettivo, e dato che parto appunto da riflessioni che mi appartengono e “uso” pensieri di altri per approfondirle, ho ritenuto opportuno in tutte le parti del mio elaborato, di esplicitare sempre che chi espone, chi scrive, sono “io”. L’uso della prima persona è stata una scelta che mi è sembrata coerente con l’impostazione del mio lavoro e il mio modo di concepire il “fare ricerca”.

Il secondo risultato è stata l’individuazione di due punti chiave: il significato dell’essere straniero e il ruolo della comunicazione paradossale nella definizione delle relazioni. Nel corso di tutto l’elaborato cerco di creare una rete di connessioni tra questi due punti, il primo dei quali appartiene di più ad una riflessione sociologica, sulla condizione e la definizione dell’“Altro” nella società contemporanea, il secondo a una riflessione che si può definire più psico-sociale, che proviene dagli studi sul disagio psichico. Ma infondo, dice Sayad (Sayad, 2002), anche l’essere “straniero”, l’essere detto, considerato, autoconsiderato, “straniero”, è una condizione che crea disagio interiore, e allora perché non cercare di capire come questo disagio si possa legare alle pratiche comunicative? Ovvero perché non studiare come i grandi meccanismi si legano ai piccoli ingranaggi?

Mi rendo conto che sono obiettivi alti ed ambiziosi: quel che propongo è una riflessione forse più in estensione, che in profondità, una riflessione che chiama in causa molte discipline, molti concetti, molte analisi, che interessano solo in parte la scuola in sé. In effetti la scuola è solo un ambiente simbolo che “sfrutto” –come spesso mi dicevano le mie “guide-cavie”- per studiare ciò che mi interessa. Formulandolo con altre parole ancora, ho cercato di capire come si produce la diversità, come questo processo si leghi all’interazione e alla comunicazione, come il tipo di comunicazione si connetta al tipo di relazione che si cristallizza in condizione o ruolo in un gruppo sociale. Ovvero come la “schismogenesi” si leghi alla

comunicazione paradossale, come questa produca una conflittualità latente e come il conflitto talvolta scoppi chiamando in causa la diversità.

Nell'orientarmi in tutto questo groviglio mi ha assillato anche un altro bisogno (o un'ansia?), oltre a quello di "capire": quello di "risolvere". Si può cambiare la situazione? Come? Si può uscire dalla condizione di "straniero"? Si può comunicare riconoscendosi come Persone? Può la scuola dare a tutti gli strumenti per agire questa trasformazione? Si può trasformare un conflitto, un disagio, un malinteso? Ho cercato di proporre qualche risposta anche a queste domande, forse perché anch'io devo ancora imparare a so-stare serenamente nel conflitto, nel non risolto.

Passando al concreto. Ogni parte dell'elaborato esplora queste questioni partendo da un punto diverso.

Nella prima parte prendo in considerazione concetti e parole che si usano comunemente per definire la nostra società così densa di "Altri" e per nominare gli "Altri stessi". Mi concentro quindi sull'esplorazione di riflessioni ampie proposte nella letteratura teorica e di ricerca sociale che riguardano la società dell'era globale, la condizione dello "straniero", la condizione e la prassi della scuola nell'era globale piena di "stranieri".

La seconda parte ha come obiettivo quello di illustrare la metodologia che ho adottato per la ricerca sul campo - quella dello *shadowing*, ovvero fare da ombra a una persona nelle sue attività quotidiane-, le motivazioni che mi hanno portato a questa scelta, e i legami tra questa metodologia con le domande alla base della mia ricerca.

Segue l'esposizione della prima parte di racconti di *shadowing*, ovvero dei racconti che sono scaturiti dall'esperienza di "essere l'ombra" di un ragazzino "straniero" in una scuola media. In questi racconti narro i fatti che ho osservato attraverso le mie lenti, di cosa si compongono tali lenti e di come esse si siano scontrate e talvolta incontrate con quelle degli altri personaggi del racconto, provocando una riflessione sulle cornici differenti in cui ognuno si muove.

Nella terza parte propongo un'analisi del funzionamento dell'interazione delle cornici e metto al centro il tema del paradosso come forma comunicativa conflittuale che provoca dinamiche di squalifica dei soggetti in comunicazione. Formulo poi l'ipotesi del "paradosso dello straniero" attraverso cui ripercorro alcuni episodi esposti nella narrazione.

In seguito propongo un'ulteriore sequenza di narrazioni di *shadowing*, che riguardano l'esperienza di "ombra" al fianco della vicepresidente e docente della stessa

scuola media. Nel corso di quest'esperienza ho scoperto l'esistenza di possibili modalità comunicative e didattiche che pongono i semi necessari all'uscita del paradosso trovato in precedenza.

Nella quarta ed ultima parte uso alcune parti della narrazione per esplorare quali cornici, stili comunicativi, metodi didattici rendano possibile tale trasformazione e propongo infine una piccola rassegna di prospettive educative, comunicative, di sguardo diffuse a macchia nella scuola italiana, che aprono finestre su un'altra scuola possibile.

Infine, preciso che ogni tanto anch'io, per comodità, utilizzerò il termine "straniero" non tra virgolette, come espressione di un dato di fatto e non di una definizione. Mi scuso dicendo che spesso le definizioni diventano poi dati di fatto.

NOTA: Al fine di preservare la privacy di coloro che gentilmente e coraggiosamente si sono offerti al mio sguardo indagatorio, tutti i nomi contenuti nei racconti sono inventati. Ho mantenuto solo le iniziali per poter trovare un collegamento con le interviste, che sono altrettanto anonime, ovvero hanno solo le iniziali degli intervistati. Spero nessuno di loro si senta offeso da questa scelta e nemmeno dalle mie riflessioni.

Parte I: Concetti polisemici

In questa prima parte del mio elaborato intendo costruire la cornice del contesto in cui si è svolta la ricerca che presento. Tale cornice è composta innanzitutto da termini ad alta intensità di significato, termini polisemici, usati tanto nel linguaggio comune quanto in quello delle scienze sociali, secondo quel processo di riflessività di cui scrive Melucci (Melucci, 1998). Si tratta di termini usati comunemente per definire la società occidentale di oggi e il suo rapporto con chi è un nuovo arrivato, il rapporto tra il “Noi” e l’ “Altro”: società multiculturale, plurale, cosmopolita, straniero, immigrato, meticcio, interculturalità. Fin da questa prima parte voglio argomentare il tema del paradosso, leggendolo e rintracciandolo in queste parole, parole che si legano poi a modelli di relazione a livello “macro”.

Capitolo 1: Multiculturalismo & co.

Le società occidentali si sentono pervase da un grande cambiamento: da società che si riconoscono in una nazionalità, in uno stato nazione che presuppone o impone una cultura nazionale presentata come omogenea, stanno diventando società in cui la differenza culturale è sempre più presente. Talmente presente che a volte si sentono invase. Nel formulare questa frase ho usato non a caso una grande quantità di verbi legati alle attività di rappresentazione e immaginazione, dato che l'omogeneità culturale delle comunità nazionali, e la maggiore presenza di differenze sono tutte da dimostrare. È compito degli storici ricostruire una visione del percorso dei popoli quanto più vicina alla realtà e contribuire, con la formulazione della memoria collettiva, alla formazione delle identità del presente. E molti di loro¹ testimoniano che le società umane sono sempre state un miscuglio di provenienze, di culture, e dunque che culture monolitiche ed omogenee non sono mai esistite se non nella testa di chi le ha definite tali (e non sono pochi). La questione è molto spinosa ed intricata perché definizioni e rappresentazioni collettive incidono sulle pratiche, le pratiche mutano e creano definizioni, le definizioni vengono tradotte e rielaborate dagli specialisti, ogni definizione ha diverse interpretazioni, e il tutto avviene in un circolo senza capo né coda. Certo è che il tema della differenza, delle culture, della multiculturalità, sono frequentemente all'ordine del giorno delle discussioni a livello politico, economico, educativo e di prassi quotidiana nelle nostre società, per non dire a livello mondiale. Per provare ad addentrarci in questo groviglio potremmo dire che siamo in un'epoca di flussi migratori globalizzati e che i paesi europei sono particolarmente coinvolti in questo fenomeno come meta delle migrazioni. E, in secondo luogo, sono anche paesi in cui il dibattito sulle differenze è molto vivace da almeno due secoli, a partire dalle differenze di classe, di genere e, ora, di cultura. Tuttavia vi è particolare difficoltà a stabilire i confini di queste ultime differenze perché c'è chi parla di caratteri oggettivi, chi di rappresentazioni identitarie, chi di creazione delle differenze. È perciò molto

¹ Alcuni riferimenti si possono trovare nell'opera degli storici di quella che è chiamata la *World history*, una prospettiva di studi storici che considera la storia del mondiale cercando di mantenere una pluralità di punti di vista e non prendendo come punto di riferimento solo alcuni stati. Un grande contributo è venuto poi dagli studi antropologici o dai *cultural studies* (Fabietti, 1995). Per approfondimenti si può vedere il testo *Didattica interculturale della storia*, a cura di Antonio Nanni e Claudio Economì, EMI, 1997.

difficile comprendere come gestire queste differenze nelle nostre società che, oltre che complesse, sono oggi spesso definite come multiculturali. Parlare di multiculturalità significa entrare in una “nuvola semantica lasca” (Barberis in Maggiori Vincenti, 2007, p.27) in cui si confondono descrizioni fattuali, progetti societari e strategie politiche.

1.1 Multiculturalismo e pluralismo: schismogenesi?

Il termine multiculturalismo nella sua accezione descrittiva rimanda a un’idea di società come insieme di molteplici culture. La descrizione è in sé piuttosto banale, come fa notare Barberis (Ivi, p.29), dato che le società sono sempre state pervase da diversità di ogni genere, prime tra le quali diversità culturali. È chiaro che questo termine vuole mettere in luce una diversità culturale di un determinato tipo, legata cioè alla provenienza, o, come spesso si dice, all’appartenenza etnica. Il multiculturalismo tradisce anche un’impostazione, appunto, culturalista, rimandando ad un’immagine di culture come blocchi monolitici ed impermeabili che se ne stanno l’uno accanto all’altro a fare numero. Viene a questo punto spontaneo domandarsi: se siamo sempre stati pervasi da differenze perché c’è ora il bisogno di coniare un termine specifico per un certo tipo di differenza, ovvero quella della cultura legata alla provenienza? Probabilmente perché, è il mio primo pensiero, questa differenza è sentita come problematica. È un tipo di descrizione che risente perciò dello sguardo della società di accoglienza (Sayad, 2002; Gobbo 2000) che cerca di ridefinirsi dopo uno scossone. Si vede solo un certo tipo di differenza, limitando in questo modo la visione della società.

Il multiculturalismo – nella versione dei filosofi della politica in cerca di un modello di società postnazionale² - propone, accanto alla descrizione, un progetto di società, forse un’utopia. Di questo progetto fanno parte la convivenza pacifica tra culture diverse, una visione relativista dei valori e delle culture, un linguaggio *politically correct* (Semprini, 2000). Martiniello definisce questa accezione “multiculturalismo hard” o ideologico (Martiniello, 2000, p.75): un modello sociale in cui si concilino libertà individuali e diritti dei gruppi, che rimette ovviamente in questione il concetto di nazionalità. Ad essere scettici su questo modello non sono in pochi. Il filosofo liberale Giovanni Sartori (Sartori, 2002) evidenzia il maggiore pericolo insito in questo

² Per approfondire questo tema si può fare riferimento a Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 1999

progetto: creare differenze. Il multiculturalismo basato sul riconoscimento³ delle identità delle minoranze innanzitutto favorisce l'acuirsi del senso di differenza di certi gruppi e, inoltre, promuove la differenziazione dei diritti. Crea una differenza che produce un'altra differenza. Sartori è molto aspro nel criticare questo modello, parla addirittura di "servitù dell'etnia, della differenza" (Ivi, p.92), ma pone certamente un'importante questione: quali sono le differenze che contano? La sua proposta alternativa è quella di una società "pluralista", in cui differenze e dissenso siano valori, in cui vengano riconosciuti tutti i tipi di differenze in base alla libera affiliazione individuale, il tutto nel quadro del principio: la legge è uguale per tutti. Al riconoscimento contrappone la tolleranza, un concetto che implica aperture e chiusure, un forte senso identitario del "noi" e del "loro". Certi valori, insiste Sartori, non sono contrattabili, e non tutte le culture hanno lo stesso valore. Inoltre dichiara che "il pluralismo raccomanda quel tanto di assimilazione che è necessario per creare integrazione" (Ivi, p.36). Nonostante le critiche il problema di fondo resta sempre lo stesso: come trattare queste differenze? Come capire quali sono ascrivibili e quali passibili di mutamenti? In che rapporto stanno le differenze e i conflitti? La proposta multiculturalista viene infatti anche tacciata di "irenismo" (Barberis in Maggiori Vincenti, 2007, p.29), ovvero di occultare i conflitti, soprattutto quelli basati sulle differenze di livelli di vita, sotto un'immagine di felice convivenza tra i diversi popoli. Spesso, sottolinea sempre Barberis (Ivi, p. 40), il progetto multiculturalista confonde la *group identification* – autodefinizione di appartenenza ad un'identità collettiva - con la *social categorization* - appartenenza ad una categoria come quella della cittadinanza - presa da un'ossessione per la cultura, concetto che spiegherebbe tutto l'andamento della società, compresi i suoi conflitti.

Un sistema che crea differenze è dunque problematico; ma la creazione della differenza è forse l'unico dato certo che si possa osservare. Se, infatti, è difficile classificare le differenze culturali per poi gestirle, è certo che in qualche modo tutte queste differenze si creano e si modificano, secondo processi di "contatti tra culture" (Bateson, 1976, p.102-114). In questo senso un'ottica interessante è quella prospettata dal concetto di "schismogenesi" di Bateson. La "schismogenesi" è il mutamento graduale che avviene nella relazione tra gruppi differenti, è il processo di

³ Per approfondire questo tema si veda Habermas J. Taylor C., *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998

differenziazione e di etichettamento delle differenze. Bateson propone uno studio metodico di questo processo, tipizzandolo a seconda del modello di relazione (simmetrica, complementare, reciproca) e del risultato possibile (fusione, eliminazione, equilibrio dinamico). Anche se tale prospettiva parte dal criticabile presupposto dell'unità interna dei membri in relazione, il focus sulle relazioni permette di esplorare con maggiore flessibilità la complessa questione della differenza, senza dover scegliere se scendere in campo dalla parte dell'uguaglianza o della diversità come valori. È questa la prospettiva che ho adottato nella mia ricerca, nella quale ho cercato di analizzare dal punto di vista relazionale il sistema classe come creatore o riproduttore di una differenza radicale: quella tra italiano e straniero. Ritorrerò molte volte su questi temi, via via che mi addenterò nel mondo denso della differenza.

1.2 Che fare con la differenza? Modelli verso un paradosso

Il problema di come definire e gestire la differenza culturale si è posto alla politica dei paesi europei in maniera pressante a partire dalla seconda metà del '900. È noto che si sono delineati diversi modelli di strategia politica, dalla Francia dell' "assimilazionismo", all'Inghilterra del "comunitarismo", alla Germania del *Gastarbeiter* e via dicendo⁴. Tutti questi modelli tengono ovviamente conto del presupposto teorico nato nell'Occidente proprio subito prima dell'epoca delle grandi migrazioni: quello dei Diritti Universali dell'uomo, dei Diritti Umani. È importante considerare questo per capire la difficoltà di applicazione di questi paradigmi, l'ambiguità di fondo su cui a mio avviso si muovono. Anche i modelli più differenzialisti, sia nel senso di valorizzazione delle differenze, che nel senso di differenziazione dei diritti, devono fare i conti con la necessità dell'uguaglianza degli individui in quanto esseri umani e, dopo la dichiarazione del diritto di autodeterminazione dei popoli, con la nascita dei diritti delle collettività. A mio avviso si possono rileggere tutti i modelli ponendoli su una immaginaria linea che collega due poli valoriali: l'uguaglianza e la differenza. Secondo questa lettura il modello francese si pone all'estremo dell'uguaglianza, mentre quello inglese all'estremo della differenza.

⁴ Per approfondimenti si veda il testo di Martiniello M., *Le società multietniche*, Il Mulino, Bologna, 2000.

La costruzione teorica del modello francese si basa infatti sull'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla *République*; tutti i cittadini sono considerati uguali senza distinzioni di "razza, sesso, religione e cultura", a patto che rispettino doveri imposti dalla cittadinanza. Negli ambienti pubblici deve esserci quindi un'uniformità di lingua e di cultura – assimilazione- , mentre alla sfera privata appartengono le diversità di ogni tipo, compresa quella religiosa, secondo il famoso precetto della *laïcité*. Di fatto però questo approccio non ha impedito il crearsi di ghetti e di forti processi di esclusione e differenziazione esplosi platealmente in più occasioni⁵; soprattutto non ha impedito la creazione di un forte sentimento di disuguaglianza e di differenza da parte dei giovani cittadini *issus d'immigration*, i francesi di origine straniera, a tutti gli effetti concretamente cittadini, ma di serie B⁶. Il fondamentalismo islamico di cui tanto si parla ha messo radici nelle *banlieues* francesi come nei sobborghi di Londra e in altre città inglesi. Eppure il modello inglese si colloca all'estremo opposto della nostra linea immaginaria, dalla parte della differenza. La politica comunitarista prevede infatti il riconoscimento politico della differenza e suddivide la popolazione a seconda dell'appartenenza a *communities* culturali, con la confusione tra appartenenza di gruppo e di categoria che abbiamo visto in precedenza. In questo modo ogni comunità concorda con lo stato le proprie libertà, e lo spazio pubblico accoglie tutte le espressioni di differenze; anzi lo stato propone politiche a tutela delle identità culturali e che prevenivano le discriminazioni⁷. Tutti gli altri modelli si pongono sulla via che va tra le due estremità, non con risultati di maggiore successo.

Certamente la questione è complicata e spesso questi modelli teorici commettono l'errore di non fare i conti con la pratica, che include i processi e il potere di autodefinizione e le disuguaglianze strutturali. Forse tutti questi modelli non fanno i conti con la conflittualità insita alla società e non riconoscendola, anzi, volendo prevenirla, la fomentano. Molti approcci critici tendono ad evidenziare la contraddittorietà di questi modelli che "ideologicamente" propongono un'eguaglianza e "strutturalmente" costruiscono una differenza che sfocia in discriminazione nei confronti delle fasce deboli (stranieri, donne, ceti deboli). Certo le prove portate a

⁵ Si vedano gli episodi di cronaca sulla questione del velo a scuola (scoppiata in particolare nell'anno 2003) e delle rivolte delle *banlieues* scoppiate a più riprese tra il 1989 e il 2007. Per approfondimenti si veda il testo di Lagrange H. Oberti M., *La rivolta delle periferie*, Mondadori, 2006.

⁶ Ho analizzato questo problema approfonditamente nel mio elaborato di triennio *Ni putes ni soumises, identità in movimento*, a.a. 2003-2004.

⁷ I famosi concetti di *affirmative action* e "quote" differenziate derivano da questa tradizione.

favore di questa interpretazione sono molte⁸, io vorrei però provare ad aggiungere un contributo diverso.

La mia proposta è quella di riconoscere in questa polarizzazione tra uguaglianza e diversità, come concetti caricati di una valenza morale, come valori positivi o negativi⁹, una posizione paradossale. Se infatti si adotta uno sguardo che veda l'uguaglianza e la differenza due valori alternativi, in misura più o meno esclusiva, ci si troverà sempre nella posizione paradossale di riconoscere come uguale chi è diverso, negando e insieme ribadendo la sua diversità o, dall'altro lato, di riconoscere come diverso chi è uguale, costruendo una sua diversità. Il paradosso in cui si entra genera conflitto soprattutto se non si ha coscienza di essere inseriti in un circolo senza via d'uscita, in cui uguaglianza e diversità sono valori che si negano reciprocamente in continuazione. La scelta decisa tra questi due poli o il loro accostamento non fa superare il paradosso, così come non si risolve un conflitto né optando per una delle due parti, né sommando le ragioni dei due. Molti esperti di gestione dei conflitti¹⁰ argomentano che per superare o almeno gestire un conflitto è necessario innanzitutto riconoscerlo e accettarlo, imparare a viverlo; e poi trasformarlo, creando un nuovo sguardo.

1.3 Proporre un nuovo sguardo e una nuova comunicazione?

Secondo il sociologo tedesco Ulrich Beck (Beck, 2003) noi vivremo in una società che, più che multiculturale e globalizzata, è definibile come cosmopolita. Con questo termine egli intende evidenziare un "processo multidimensionale di metamutamento che ha modificato la natura dei mondi sociali" (Ivi, p.18), ovvero l'incrociarsi e il mescolarsi di dimensioni locali e globali sempre più presente in tutte le dimensioni della vita, a partire dalla quotidianità¹¹. In questo contesto, in cui vicinanza sociale e territoriale si separano¹², vi è una perdita di senso della concezione di identità come legata ad un territorio. I punti interrogativi posti dalla nuova situazione mondiale sono numerosissimi e riguardano la concezione dello stato, della cittadinanza, della

⁸ Per approfondire questo tema si vedano i contributi di Basso P. Perocco F. (2003, 2000), di Dal Lago A. (1998) e Balbo L. (2006).

⁹ Bateson, come vedremo, parla di coppie di concetti, o strutture bipolari, termini della relazione: ad esempio uguaglianza Vs discriminazione; diversità Vs assimilazione.

¹⁰ Su questo tema si vedano ad esempio Paatfort 2001, Scaparro F. 2001, UCSEI-LIVIA 2001.

¹¹ Beck parla in proposito di "cosmopolitismo banale" (p.56 e sgg.)

¹² Un particolare fenomeno che evidenzia questo mutamento è ciò che Beck definisce "cosmopolitizzazione della biografia", ovvero il diffondersi di uno stile di vita in cui è continuamente presente una "poligamia di luogo" (p.59-60)

sicurezza, della disuguaglianza, della giustizia. Per cercare di trovare delle risposte Beck propone una rivoluzione di sguardi, uno slittamento dallo sguardo monoculturale, che caratterizza la ricerca sociale, il discorso politico, la rappresentazione mediatica¹³, a uno sguardo “cosmopolita”. Lo sguardo cosmopolita deve considerare i mutamenti epocali della società mondiale ed accettarne la conflittualità e le differenziazioni. Staccandosi da una prospettiva territoriale che propone una scelta identitaria dettata dall’ “aut... aut”, lo sguardo cosmopolita prende per essenziale ed empiricamente più sostenibile la costruzione identitaria sulla base del “sia...sia”. In altre parole Beck invita ad uscire dall’ottica nazionalista, che vede, ad esempio, la migrazione solo come immigrazione; anzi a questo proposito invita addirittura ad interrompere la visione frammentaria del processo migratorio come percorso che procede da una rottura, ad un allontanamento, ad un arrivo, e che termina con una possibile integrazione. Tutte le dimensioni vanno considerate insieme come processo simultaneo e continuo di mutamento di luoghi collegati da reti sociali. In questa prospettiva la distinzione tra universalismo e relativismo è fuorviante, perché “l’altro è sia differente sia uguale” (Ivi, p.146). Lo sguardo cosmopolita propone una riformulazione dell’interpretazione del mondo contemporaneo secondo un paradigma che analizzi insieme movimenti cosmopolitici e resistenze ad essi, in un processo relazionale. Il protagonista del nuovo mondo cosmopolita è, secondo Beck, l’individuo, che grazie a processi di autoriflessività, riesce a riformulare costantemente in un processo creativo la propria identità¹⁴, deterritorializzando lo spazio e il tempo e dialogando continuamente con “l’altro”¹⁵ sia interno che esterno. Al di là dell’analisi delle necessità politiche a livello globale la proposta del sociologo tedesco sembra interessante perché cerca di formulare un’alternativa costruttiva alle modalità di pensiero vigenti, e lo fa nella direzione di cercare una soluzione alla divisione e contrapposizione paradossale tra uguale e diverso. Non è un caso che il testo *La società cosmopolita* si concluda con un’affascinante introduzione dell’ironia¹⁶ come ingrediente essenziale per lo sguardo cosmopolita. L’ironia come “mit-lachen” (secondo la definizione di Nietzsche), ridere insieme agli altri delle proprie certezze, è la base per costruire la saggezza e la morale

¹³ Beck fa esplicitamente riferimento ai paesi occidentali, ma c’è da aspettarsi che tale prospettiva consideri questo slittamento necessario a livello globale.

¹⁴ A dire il vero Beck critica il concetto di “identità” in quanto presuppone la necessità di confini difficilmente messi in questione. A questo termine preferisce quello di “individualità”.

¹⁵ Come “altro esterno” vanno secondo Beck considerati la natura, le altre civiltà, il futuro. Come “altro interno” l’oggetto e la razionalità che si distinguono da soggetto e da coscienza ed emotività. (p.191).

¹⁶ In particolare si veda p.284, il paragrafo intitolato *Quella saggezza piena di ironia*.

cosmopolita, una “morale che cerca: dare a sé stessi un fine”. Posto infatti che la non-mescolanza è impossibile, è necessario, secondo Beck, divenire legislatori di sé stessi, costruire i propri valori, ma essere insieme in grado di capacità critica e conflittuale (ovvero di stare nel conflitto) nell’aprirsi alla diversità. Non si tratta di un mero relativismo, ma di avere le proprie certezze e allo stesso tempo essere aperti a comprendere quelle altrui. Il collegamento di questo nuovo sguardo con quello che è l’impianto teorico e metodologico della mia ricerca si esprime molto bene, a mio avviso, in queste frasi:

Il mondo è caricatura di un ineludibile (non) dialogo in cui ognuno parla con l’altro, fraintendendolo. Mascherare questa situazione con una retorica benintenzionata, secondo la quale ognuno impara dall’altro, non è solo poco utile, ma non è nemmeno necessario, se si costruisce sulla forza creativa dei malintesi (Beck 2003, p.290)

E con un riferimento alla retorica e all’ironia si chiude anche il famoso testo di Barnett Pearce *Comunicazione e condizione umana*, nel quale l’autore propone una rivoluzione dell’impostazione comunicativa che chiama, anch’egli, cosmopolita. Sebbene edito nel 1989, non vi è traccia di questo testo nella trattazione di Beck, come del resto nell’analisi della società fatta da Pearce non vi è traccia dell’amalgama di meticcianti e ibridazioni della società cosmopolita presentata da sociologo tedesco. Eppure è interessante notare come entrambi questi eminenti studiosi abbiano scelto il termine “cosmopolita” per proporre una rivoluzione che superi il monoculturalismo, l’etnocentrismo, considerato come inadatto e dannoso per il futuro della società umana. Pearce si focalizza sui processi comunicativi perché a suo avviso la comunicazione è il “processo sociale primario attraverso il quale vengono creati tutti i significati sociali” che, a loro volta, “contestualizzano il processo di comunicazione, permettendone la realizzazione”(Pearce, 1993, p.9). È questa una prospettiva che mi sembra molto prolifica e che, come vedremo, ho ampiamente usato nella mia ricerca. Al contrario di quel che propone Beck però, secondo Pearce non ha senso di parlare di individuo al di fuori delle relazioni o delle conversazioni, eventi situazionali o processuali che lo determinano. Le forme della comunicazione danno vita a modi di “essere umani”, non secondo un processo lineare di causa effetto, ma secondo un processo circolare di coevoluzione¹⁷. Gli individui si pongono dunque in processi

¹⁷ Questo, secondo Pearce, risolverebbe l’eterna diatriba tra materialisti ed umanisti, collocandosi chiaramente in una prospettiva “sistemica”(Pearce, 1993, p.57).

comunicativi secondo diverse forme, che si sviluppano sulla base di due distinzioni: la considerazione reciproca dei partecipanti alla comunicazione come “nativi” o “non nativi” e il grado di messa a rischio delle proprie “risorse”. Con la prima distinzione si intende la considerazione del coinvolgimento o meno dell’altro nella cultura di riferimento (e quindi il grado di responsabilità attribuitogli nella comprensione della comunicazione¹⁸), con la seconda si intende il grado di disponibilità a mettere in crisi le proprie storie in seguito ad uno scambio comunicativo. Le forme di comunicazione fin ora maggiormente sviluppate nella storia umana secondo Pearce sono tre: comunicazione “monoculturale”, la comunicazione “etnocentrica”, comunicazione “modernista”¹⁹. Tuttavia vi sarebbe un’altra forma di comunicazione che affiora in diversi ambienti sociali, una forma che sembra allo studioso più “appropriata alle condizioni materiali e sociali della società contemporanea”²⁰, e che egli definisce, appunto, “cosmopolita”. In questo tipo di comunicazione ognuno si considera “nativo” della propria cultura e “non nativo” di un’altra, e non mette necessariamente a rischio le proprie “risorse”, ovvero la costruzione della propria storia. Essa si basa sul riconoscimento e il rispetto dell’“incommensurabilità” tra insiemi di storie, ovvero, in altre parole, riconosce la diversità e non pretende la “compatibilità”, l’integrazione. Al contrario, ciò che ricerca la comunicazione cosmopolita è la dimensione di “comparabilità”, ovvero cerca di rendere “comparabili” storie “incommensurabili”. Lo strumento che viene usato per questa difficile operazione (a p.186 del testo l’autore dichiara: “la complessità di questo compito è impressionante”) è l’ “eloquenza sociale”, che si differenzia appunto dalla sopra menzionata retorica. Con l’eloquenza sociale si cerca di favorire il “coordinamento”²¹ nella comunicazione, che consiste nel

¹⁸ Se noi consideriamo gli altri “nativi” ci aspettiamo che interpretino la realtà come noi e ci aspettiamo che le loro differenze siano interpretabili secondo i nostri standard. Se quindi non ci capiamo tendiamo a dare la responsabilità a una non volontà più che a una differenza di ciò che Bateson chiamerebbe “cornici”. Se li consideriamo “non nativi” possiamo decidere di sospendere il giudizio o cercare di scoprire quali criteri interpretativi utilizzino, con il rischio però di mettere a repentaglio le nostre interpretazioni. (ivi, p. 54)

¹⁹ “Nella comunicazione *monoculturale* gli altri sono trattati come nativi e le risorse non sono a rischio. Il termine denota un’attitudine ad agire come se ci fosse una sola cultura (naturalmente la propria). La comunicazione *etnocentrica* si realizza quando le risorse non sono a rischio ma le altre persone vengono divise in due gruppi: nativi e non nativi...questa distinzione si traduce spesso, ma non sempre e non necessariamente, in modelli di trattamento degli altri come inferiori. Quando altre persone sono risolutamente trattate come non native e le risorse sono sistematicamente messe a rischio, avviene una comunicazione *modernista*.” (ivi, p. 55)

²⁰ Ivi, p.58

²¹ Altri concetti chiave nella trattazione della comunicazione di Pearce sono quelli di coordinamento, coerenza e mistero. “Il *coordinamento* è il processo attraverso il quale le persone tentano di dar vita ad emanazioni congiunte della loro visione del bene, del desiderabile e dell’utile, e di impedire l’emanazione congiunta del male, del brutto e di ciò che ostruisce [...]è la conversazione, l’interazione, la reciproca danza di azione ed interpretazione che costituisce la materia del coordinamento[...].La *coerenza* è il processo attraverso il quale raccontiamo a noi stessi e agli altri storie che hanno lo scopo di interpretare il mondo che ci circonda e il nostro posto in esso[...].Il *mistero* è il riconoscimento che il mondo e

comprendere l'altro, rendersi comprensibili, trovare un buon vocabolario di "traduzione", senza necessariamente cambiare posizione. In sintesi, nella comunicazione cosmopolita tutti riconoscono gli altri come "nativi", perché tutti riconoscono di essere uniti "nel processo di essere formati dal processo continuo di espressione e (ri)costruzione delle risorse pratiche - ovvero, nel fatto di vivere tutti nella comunicazione"²². A mio avviso vi è una stretta parentela tra quanto va dicendo Pearce e quanto si sviluppa nel filone dello studio sulla gestione creativa dei conflitti, e in particolare nello studio sulle tecniche di ascolto attivo²³. È rilevante inoltre che Pearce sottolinei che i partecipanti alla comunicazione cosmopolita sono portati a rimettere in discussione il concetto di "verità", ma neanche qui semplicemente in chiave relativistica: la verità esiste, ma è sfaccettata e dunque inesprimibile nella sua interezza. La dimensione del "mistero" nella comunicazione umana, fortemente messa in luce da questo autore, è spesso non considerata dai partecipanti alla comunicazione, dai coinvolti in un conflitto, e, anche, da chi fa analisi sociale. Infine, la comunicazione cosmopolita è fortemente intrisa di ironia, un'ironia che Pearce definisce "sostanziale", e che è in grado di offrire una visione che comprenda ed insieme critichi le proprie ed altrui credenze, in modo del tutto analogo dell'ironia proposta da Beck. Essa è anche "il mezzo per vivere in termini amichevoli con il paradosso"²⁴, il modo per uscire dalla distinzione univoca tra diverso e uguale.

Per concludere, una rivoluzione di sguardo e una rivoluzione di comunicazione possono, seguendo il ragionamento di questi autori, aiutarci ad uscire dai paradossi delle differenze, che si presentano sia nelle progettazioni di un modello sociale, che nelle prassi comunicative a tutti i livelli; possono quindi anche essere molto utili nell'analisi delle tensioni e dei conflitti che sfociano da questi paradossi e malintesi. possono in sintesi aiutarci ad interpretare il mondo, e ad agire in esso, in un modo nuovo. Inoltre questi due autori, grazie alla loro dettagliata analisi, forniscono, a mio parere, anche degli utili strumenti per reperire quelle tendenze al mutamento di sguardi e di comunicazione che crescono nella nostra società.

l'esperienza che ne abbiamo sono più vasti di ogni storia particolare che li rende coerenti e di ogni attività nella quale ci impegniamo" (ivi, p. 45-46)

²² Ivi, p. 188

²³ In particolare è da considerare il contributo di Marshall B. Rosenberg, che formula su queste basi il concetto di "comunicazione nonviolenta". Per approfondimenti si veda il suo testo *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Edizioni Esserci, Reggio Emilia 2003.

²⁴ Pearce, op. cit., p. 200

Capitolo 2: Lo straniero

La realtà come narrazione vuole che il termine più diffuso per definire chi è “non nativo” di un certo paese sia quello di “straniero”. Così almeno risulta dalla mia esperienza di ricerca, sia bibliografica che sul campo²⁵, su questo tema. In questo capitolo cercherò di problematizzare questo concetto avvalendomi del valoroso supporto di alcuni tra i più importanti studiosi di scienze sociali. La parola “straniero” allude in effetti a molti strati della realtà: è una categoria, una definizione, la definizione di una relazione, di uno stato d’animo, ma anche di una condizione esistenziale nonché sociale.

La sociologia ha sviluppato, a partire da Simmel²⁶ (1908), un filone di studi che si può definire “sociologia dello straniero”, dove “straniero” è una categoria sociologica che vuole esplorare sia la costruzione sociale della figura dello straniero sia le relazioni che tale figura intesse con un gruppo integrato. Il primo dato che è stato posto fin da Simmel come base della riflessione sullo straniero, è, certo, che non vi è straniero senza una società, un gruppo, che si riconosca come tale e che senta il nuovo arrivato come estraneo. Essere straniero è dunque una condizione sociale e relazionale che, da un’angolazione più interiore e psicologica, si lega al concetto di estraneità. Spesso però, i termini di questa relazione non sono definiti reciprocamente, congiuntamente, dagli attori della relazione. Il potere di definire lo straniero come tale è impugnato più saldamente dal gruppo di “autoctoni” che stabiliscono i termini della relazione e ne definiscono i confini simbolici e di diritto, se non di luogo. Lo straniero ha certamente un senso di estraneità, di spaesamento di fronte alla nuova situazione e, come hanno sapientemente sottolineato alcuni autori, mantiene un tormentato e doloroso legame con il luogo di provenienza. Ma la definizione di straniero allude soprattutto a una dichiarazione di differenza da parte del gruppo di arrivo, a una relazione, dunque, asimmetrica, perché si svolge nel luogo, sul territorio, del gruppo. È bene tenere presente questo perché la differenza culturale, spesso ritenuta la dimensione principale dell’essere straniero²⁷, si colloca in una situazione di disparità relazionale che spesso

²⁵ In particolare si veda Parte III cap. 11 par. 11.2

²⁶ Simmel G., *Excursus sullo straniero*, in *Sociologia*, Edizioni Comunità, Milano, 1993.

²⁷ È bene già da qui sottolineare che si tratta di una differenza culturale vista al negativo, nel senso che una volta definito come diverso lo straniero, non si va all’esplorazione della sua diversità, non permettendo quindi che essa assuma dei

definisce o include una disuguaglianza sociale²⁸. Lo studio della relazione tra questi due attori ha evidenziato come spesso le opzioni di sviluppo relazionale si restringano a due: l'assimilazione dello straniero, che abbandona quindi una parte di sé per entrare nel nuovo gruppo ("violenza dolce" secondo Sayad, 2002), o un tentativo di ignorare lo straniero, tentativo che si concretizza in un'esclusione, anche qui, simbolica e concreta (emarginazione, segregazione). La tendenza ad oscillare tra queste due configurazioni relazionali mette in luce un altro nodo di questa figura: l'incertezza dei confini. Se lo straniero, colui che viene da lontano, come dice Simmel, rimane, mette senza dubbio in discussione i confini fisici e simbolici (di cui quelli fisici sono per altro la figurazione) del gruppo e dell'individuo che di esso fa parte. Lo straniero è, infatti, il detonatore delle ansie e delle paure, delle incertezze dei confini: confini identitari, del singolo e del gruppo, e politici, territoriali e dei diritti. L'ansia di definizione si scatena perché lo straniero è una figura sfuggente, ambivalente, che contiene in sé caratteri contraddittori che ne rendono difficile la messa a fuoco. E se è difficile mettere a fuoco un soggetto è ancor più difficile porre in atto con esso una relazione priva di contraddizioni e di paradossi.

Così delineata la figura dello straniero porta, nel contesto attuale, a tre importanti questioni. La prima: può un tale concetto ben descrivere la società delle migrazioni di massa? In altre parole, in che rapporto sta il concetto di straniero con quello di immigrato, e come può essere utile a comprendere la situazione dei migranti di oggi?

La seconda: cosa ne è di questa categoria quando si prendano in considerazione, come nel nostro caso, i figli dei migranti, le seconde generazioni?

La terza: cosa significa essere straniero in un contesto di diritti umani universali, di cittadinanza sociale? In un contesto in cui, per quel che ci concerne, il diritto all'istruzione è ritenuto universale, cosa significa essere straniero a scuola?

Tutte queste domande alludono a una quarta domanda: che alternativa c'è alla categoria di straniero?

Cercherò ora, piano piano, di snodare queste complicate, ma affascinanti, questioni.

connotati specifici, con una forma, una dignità. Spesso lo straniero è solo straniero, non straniero "proveniente da" e "portatore di", come invece potrebbe essere un "tedesco", un "americano", un "indiano", un "iraniano" (anche se le definizioni nazionali o culturali possono essere lo stesso oggetto e strumento di riduzione).

²⁸ Tabboni parla di "intrecciarsi di distanze sociali". (Tabboni S. (a cura di), *Vicinanza e lontananza: modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*, Franco Angeli, Milano, 1990, p.17)

2.1 Excursus sulla sociologia dello straniero

In primo luogo è d'obbligo fare una piccola ricognizione delle principali analisi della figura dello straniero che sono raccolte nell'omonima branca della sociologia.

Il capostipite di questo filone, come detto, è Georg Simmel, con il suo *Excursus sullo straniero* del 1908. Qui Simmel enuclea in poche parole, usate come preziosi amuleti dai posteri, i nodi cruciali della categoria dello straniero. Lo straniero è una “forma sociologica” che rivela un duplice rapporto: un rapporto con lo spazio e un rapporto con gli uomini. In particolare lo straniero che “oggi viene e domani rimane”, si inserisce in un “determinato ambito spaziale” a cui egli non appartiene fin dall'inizio. Egli diviene quindi il portatore di una nuova “costellazione” del rapporto tra uomini, nel quale, sottolinea bene lo studioso, sono sempre incluse le dimensioni contemporanee di vicinanza e lontananza²⁹. “L'essere straniero significa che il soggetto lontano è vicino”³⁰, ovvero colui che viene da fuori è ora “di fronte”. Egli resta “di fuori”, ma essendo “di fronte”, parte immanente del gruppo, costringe anche il gruppo a confrontarsi con il nuovo, a mettere in crisi i propri confini, a specchiarsi nello straniero. Certo Simmel sta pensando ad uno specifico tipo di straniero, il commerciante ebreo nella società europea, una figura che crea collegamenti con l'esterno e che porta anche innovazioni, cambiamenti, uno straniero non rappresentativo del migrante e in particolar del migrante di oggi. Il suo sguardo è quello della società dei “nativi” rispetto a cui lo straniero, interno ma anche distante, può essere portatore di risorse positive, come il cambiamento o uno sguardo oggettivo, oltre che di rischi. La sua analisi resta tuttavia valida al di là del riferimento contingente, in quanto il concetto di ambivalenza resta un'intuizione chiave, soprattutto per spiegare la configurazione delle relazioni tra il “noi” e lo straniero. L'ambivalenza³¹ è il tratto fondamentale della figura dello straniero in quanto tale, è insita al modo di costruire la sua rappresentazione sociale e incide sul mondo dei rapporti. Per questo secondo Simmel il rapporto che si instaura con uno straniero, per quanto stretto, è sempre

²⁹ È molto importante a mio avviso riconoscere che lo straniero è una delle configurazioni dei rapporti umani, ovvero che in ogni rapporto c'è una dimensione di vicinanza e di lontana che si declinano in maniere diverse. Questa prospettiva ci permette infatti di analizzare i rapporti sulla base di meccanismi di configurazione invece che di etichettamento, ed aiuta, a mio avviso, a superare la prospettiva di contrapposizione tra stranieri e autoctoni inserendola in una cornice più ampia di relazioni tra uomini. Nel contesto scolastico, dell'interazione in classe, questa proposta di analisi mi sembra molto interessante.

³⁰ Tuttavia questa costellazione si aggiunge, non esclude, a mio avviso, la normale distanza della relazione, ovvero che “il soggetto vicino è lontano”.

³¹ Per approfondimenti su questo concetto fondamentale si veda il testo di Tabboni S., *Lo straniero e l'altro*, Liguori, Napoli, 2006.

pervaso da un particolare senso di estraneità. Sebbene l'estraneità sia una componente propria di tutti i rapporti³², si propone con particolare forza nei rapporti con lo straniero perchè la comunanza con questa figura poggia su di "un'eguaglianza soltanto generalmente umana"; il senso di differenza ne risulta in tal modo accentuato e pervade la maggior parte della relazione. Le differenze percepite non sono però proprie del singolo straniero, ma rimandano anch'esse a una generalità comune a molti stranieri; il risultato è che sia la vicinanza che la lontananza sono sentite come generali e non proprie di quel rapporto. È per questo che lo straniero, arriva a dire Simmel, non è sentito propriamente come un individuo, ma sempre come straniero "di un determinato tipo". In quest'ultima nota si può leggere tutta l'asimmetria in cui giace la relazione con lo straniero, l'asimmetria di potere di nominazione insito alla definizione di straniero, che riduce la persona al tratto di differenziazione con la società che lo guarda. Con i tratti di ambivalenza, cambiamento, vicinanza e lontananza, asimmetria, Simmel ha posto i fondamenti dello straniero come categoria sociologica, ma altri autori hanno contribuito ad arricchire il bagaglio, riprendendo alcuni di questi concetti e aggiungendone altri.

Il primo nel tempo è R. E. Park, che sposta il faro dallo straniero al migrante. Egli è immerso nel clima delle grandi migrazioni che caratterizzano il primo ventennio del novecento e che hanno come meta gli Stati Uniti d'America. Park si focalizza non solo sul migrante, ma si mette dal punto di vista del migrante. Cerca infatti di comprendere cosa avviene al migrante quando entra in contatto con la società di arrivo, che mutamenti porta in essa e propone una nuova figura tipo: l'uomo marginale. L'uomo marginale è un uomo in crisi permanente, in bilico tra due culture tra cui non riesce a scegliere. Egli è però anche il simbolo dell'emancipazione, dello "slegarsi" da norme e tradizioni, della secolarizzazione e dell'individualismo, un individuo portato alla riflessività e all'autoconsapevolezza, più libero e quindi portatore di cambiamento, un cosmopolita: il simbolo del nuovo secolo. Se però l'uomo marginale non riesce a contagiare la società al cambiamento rischia di provocare conflittualità attraverso l'incertezza che gli è propria. Il rischio è dunque quello di restare ai margini o, ancor di più quello di provocare reazioni aggressive e razziste che si poggiano su quei tratti che, secondo Park, lo rendono non-assimilabile: i tratti somatici.

³² Come per la "vicinanza-lontananza" anche l'estraneità è insita in qualsiasi tipo di relazione nella misura in cui si è consapevoli che la comunanza, l'armonia sentita è "un elemento più generale che vale potenzialmente tra noi e un numero indeterminato di altri soggetti" (Simmel, op.cit. p.582).

Il conflitto e il cambiamento sociale sono anche i nodi dello studio di N. Elias³³, condotto (negli anni sessanta) sul rapporto tra due comunità di residenti, uno vecchio e uno nuovo, a Winston Parva, un quartiere di una piccola città inglese. Elias cerca di studiare cosa avviene quando due gruppi vengono a contatto, come si configura la relazione tra “stranieri” e “nativi” e come si definiscono tali. In questo caso gli stranieri si definiscono infatti all’interno della relazione con i “nativi”, gli “*established*”; tale relazione si caratterizza per essere una relazione di interdipendenza tra i due gruppi, basata innanzitutto su rapporti di potere di nomina e di auto-definizione. Le differenze individuali, culturali, di potere economico, si aggiungono e talvolta discendono tutte dalla configurazione della relazione tra interni (*established*) ed esterni (*outsiders*) nei termini di superiorità-inferiorità. L’essere straniero, “outsider”, implica quindi innanzitutto l’appartenenza ad un gruppo in relazione con un altro gruppo, e in secondo luogo un differenziale di potere di nomina e di identificazione. Questo non significa però che l’omogeneità apparente dei due gruppi sia permanente e innata: essa è conquistata a prezzo di un alto controllo interno, ad un processo di auto-identificazione con gli stereotipi di “superiorità” ed “inferiorità”, e ad una resistenza al cambiamento. L’atteggiamento che il gruppo di “*established*” elabora nei confronti dello straniero dipende infatti, osserva Elias, dall’atteggiamento che il gruppo elabora verso il cambiamento sociale. L’asimmetria della relazione non è dovuta, quindi, a un’impossibilità o difficoltà di assimilazione, ma piuttosto a un modo di gestire il potere e la relazione secondo dei bisogni che sembrano per lo più identitari.

Un altro importante contributo viene da Alfred Schutz³⁴, che torna invece a porsi dal punto di vista dello straniero come migrante. Nella sezione dedicata alla metodologia riprenderò il pensiero di Schutz sullo straniero per coglierne le implicazioni conoscitive; per quel che riguarda la categoria sociologica dello straniero si può dire che il suo contributo va nella direzione di reinquadrare l’ambivalenza dello straniero, un vicino lontano, interno al gruppo ma distante da esso, nella prospettiva dello straniero piuttosto che in quella del gruppo che lo riceve. Secondo Schutz, il problema della gestione delle relazioni tra straniero e autoctoni nasce da una non condivisione di codici interpretativi del mondo della vita quotidiana. Quando uno straniero arriva in una nuova società si trova in difficoltà perché deve cercare di

³³ Elias N., *Gli integrati e gli out-siders*, in Tabboni S., (a cura di), op.cit., 1986, p.155-185.

³⁴ Schutz A., *Lo straniero. Saggio di psicologia sociale*, in A.Izzo (a cura di), *Saggi sociologici*, Utet, Torino, 1979.

comprendere le regole condivise ed imparare ad agire in conformità ad esse. Egli è colui che “deve mettere in questione tutto ciò che ai membri del gruppo[...]sembra fuori questione”³⁵ ovvero capire come costruiscono la normalità, il loro “pensare come al solito”. Se sia possibile per lo straniero arrivare a padroneggiare i nuovi codici come un autoctono, e non cadere più preda di malintesi e incomprensioni, non è chiaro, ma certo richiede molta applicazione e una totale ricostruzione identitaria, in altre parole una totale assimilazione.

Secondo la tradizione della “sociologia dello straniero” dunque, la figura dello straniero è costruita socialmente, e si può studiare attraverso rapporti ed interazioni con il gruppo che lo accoglie, considerato per lo più omogeneo. È lo straniero l’emblema dell’incertezza, della non definizione per definizione, l’“unità di polarità opposte che convivono in una certa tensione”(Tabboni, 1990, p.93), mentre il gruppo che si relaziona con lui, e che lo definisce tale, è “integrato”. Le difficoltà relazionali tra questi due attori sembrano irrisolvibili proprio per l’irrisolvibile ambivalenza dello straniero. Ma le società contemporanee, post-moderne, segmentate, “dell’incertezza”, come si pongono di fronte ai nuovi stranieri, i migranti? E come costruiscono questa figura? Le relazioni oscillano ancora tra l’alternativa all’assimilazione (impossibile) e quella all’esclusione (irreversibile)? La categoria di straniero così delineata propone certo alcuni elementi di analisi validi ancora attualmente, tuttavia le nuove condizioni ne mettono seriamente in crisi la valenza euristica.

2.2 Straniero e immigrato

Lo straniero di oggi è per antonomasia il migrante, o meglio, l’immigrato. In questa frase, che interpreta il senso comune, si perpetra una doppia riduzione³⁶: quella da migrante a immigrato, e quella da immigrato a straniero. E a monte ve ne anche una quarta, quella simmeliana, da individuo, persona, a straniero. In altre parole si prende una parte per il tutto, si dà una definizione che va verso la squalifica. Si presenta già nell’analisi della categoria di straniero l’opportunità di vedere quel processo che analizzerò nella comunicazione, secondo le indicazioni di Watzlavick, nella seconda

³⁵ Schutz A., op. cit., 1979.

³⁶ Per approfondimenti si veda il saggio di Chiaretti G. in Basso P Perocco F. (a cura di), *Immigrazione e trasformazione della società*, Franco Angeli, Milano, 2000.

parte dell'elaborato. Si tratta di un processo sottile, ma che lascia il solco nell'immaginario collettivo e nelle costruzioni identitaria collettive ed individuali. Chiaretti lo esprime così:

Il potere di nominazione espresso dalle parole "tu sei straniero", statuisce una norma che assegna a tutti gli stranieri una posizione sociale ed esistenziale di inferiorità e deprivazione. (Chiaretti in Basso Perocco, 2000, p. 79)

Il potere di nominazione è dunque sempre uno dei nodi chiave della figura dello straniero, il potere di nominazione negato e non riconosciuto, a volte rifiutato dallo stesso straniero che si accontenta di definirsi straniero.

Che lo straniero sia una riduzione di qualcosa di ben più complesso ce lo dice chiaramente Abdelmalek Sayad, che propone infatti di considerare la migrazione un "fatto sociale totale". Se lo straniero è un immigrato, l'immigrato non è solo immigrato, ma è anche emigrato. Non si tratta di una distinzione temporale e sequenziale, un succedersi lineare nel tempo e di cause in effetti. Il migrante è sempre, in tutti i momenti, emigrato ed immigrato, presente ed assente in due luoghi contemporaneamente, diviso, incompleto, frammentato, sempre, doppiamente infedele e doppiamente fedele. L'ambivalenza simmeliana si trasforma in Sayad in uno stato di sofferenza interna del migrante, corredata da un'incapacità di relazionarsi alla "doppiezza" da parte di entrambe le società a cui egli, in un modo o in un altro, appartiene.

Come il discorso sullo straniero, anche il discorso sull'immigrazione deve essere decostruito, perché è in realtà un discorso sulla società di accoglienza, sulla nazione. L'immigrazione è, secondo un'idea proposta da Sayad e ripresa dal filone della "sociologia delle migrazioni", uno specchio che riflette il "noi", a diversi livelli. A livello di organizzazione politica, ovvero di costruzione politica dell'identità nazionale, "lo stato pensa sé stesso pensando l'immigrazione" (Sayad, 2002, p.368), e riorganizza in tal modo la definizione della "porosità" dei propri confini, territoriali e di diritto (alla cittadinanza e sociale). A livello di discorso identitario, anche individuale, l'immigrato, in quanto straniero, è colui che "rappresenta in qualche modo il lato nascosto della nostra identità" (Dal Lago, 1999, p.54), è l'estraneo dentro di noi, che mette in crisi i nostri confini e desta paure sepolte (Kristeva, 1990).

Il migrante che attraversa le frontiere e diviene immigrato e straniero, si trasforma da soggetto a oggetto, destinatario di una definizione di confini politici. Come ricorda tra gli altri Dal Lago, la migrazione è infatti un fenomeno politico che costringe gli stati

a confrontarsi con il loro presupposto nazionale, e, mettendolo in crisi, fa cadere l'apparenza di universalità dei diritti e libertà di mobilità. Essere straniero come immigrato, oggi, significa entrare in uno statuto giuridico che delimita diritti di movimento, di azione, di espressione. Lo statuto giuridico dello straniero-immigrato sottintende dunque rapporti di forza entro i quali le definizioni identitarie, le differenze, i pregiudizi di stranieri e autoctoni non hanno lo stesso peso. In questa prospettiva i differenziali di potere, potere di nominare, ma anche di controllare tutti gli aspetti della vita degli immigrati, divengono la cornice in cui interpretare i conflitti "culturali o etnici", costruiti come tali dal discorso pubblico³⁷. In un tale quadro lo straniero diviene facilmente nemico, e l'immigrato criminale. Sempre Sayad aggiunge un'interessante osservazione in merito:

Nel caso in questione, la delinquenza non è solo quella dei reati conosciuti dalla polizia ...ma è una delinquenza che ne nasconde un'altra, che potrebbe essere definita di situazione o statutaria ("ontologica"), perché si confonde nel nostro modo di pensare più intimo (ovvero nel pensiero di stato) con l'esistenza stessa dell'immigrato e con il fatto stesso dell'immigrazione. (Sayad, 2002, p. 372)

Il reato latente dell'immigrato è quello di essere uno sradicato, un traditore di radici, è colpevole di essere assente e di essere presente, e dentro di sé lo sa. Sayad è un maestro nel saper collegare le dimensioni sociali, politiche, economiche a quelle interiori, più soggettive e di costruzione del discorso. Così ci fa cogliere che nell'asimmetria che imprigiona la relazione tra immigrato e autoctono si crea un circolo tra le definizioni del discorso collettivo, nazionali, e quelle interiori dei singoli, un circolo tra segregazione e autosegregazione, assimilazione e negazione di sé.

C'è un altro fondamentale tassello di questo puzzle da collocare: il legame tra straniero - immigrato e il lavoro. Lo collocherò certo all'interno del contesto diritti-doveri stabiliti dallo stato sull'immigrato, che ha il diritto di essere tale proprio perché è un lavoratore. È bene specificare questo, anche se nel contesto della mia ricerca non ha molto peso, perché è un dato di base dell'esistenza del fenomeno migratorio attuale e delle sue possibilità di controllo o non controllo. La prima integrazione, dice sempre Sayad, che avviene per un migrante è quella nel mercato globalizzato del lavoro, o, per citare una definizione celebre, nella divisione internazionale del mercato del lavoro. Ne

³⁷ In quest'ottica si iscrivono le numerose analisi delle politiche migratorie condotte da Dal Lago e dall'equipe di ricerca del Master sull'Immigrazione dell'università di Venezia.

discende che la posta in gioco politica ed identitaria dello straniero passa attraverso l'organizzazione economica, i diritti e i poteri ad essa legati. Vi è qui un pericolo di una quinta riduzione, quella dello immigrato a forza lavoro, che porta a ulteriori processi di discriminazione, e di limitazione, spesso interiorizzata, dell'auto-definizione³⁸.

Tuttavia la definizione dei diritti e doveri nello stato nazionale, dei confini di essi, delle frammentazioni di essi, nei confronti degli immigrati-lavoratori-stranieri, non risolve tutta la questione dell'essere e sentirsi straniero. Se si interroga Sayad in merito, ovvero se gli si chiede se il riconoscimento di diritti pari a quelli di un cittadino "nativo", un'acquisizione di cittadinanza per "naturalizzazione" possa in qualche modo cancellare questa condizione, la sua risposta è un malinconico no (Sayad, 2002, p.299 e sgg.). La naturalizzazione, una "dolce violenza", applicata dai francesi ai figli degli immigrati non ha influito, anzi, ha complicato ulteriormente il crogiuolo di sensi di differenza, estraneità, colpa, interiori e nelle relazioni. Lo straniero, secondo Sayad, resta straniero fino a quando non sarà garantita a tutti una libertà fondamentale, che è quella di autodefinirsi. Entriamo qui nuovamente, questa volta per rimanerci un po' più a lungo, nel delicato mondo dell'identità.

2.3 Fino a quando si rimane stranieri?

La questione dei confini dell'essere straniero si fa tanto più forte per i figli dei migranti, figli che migrano, a forza, insieme ai genitori, o figli che nascono sul territorio di immigrazione. Essi sono figli della doppia colpa, portatori dello stigma del migrare. Ma sono anche la possibilità, la forza del cambiamento. Tutto, o quasi, si gioca nella loro costruzione identitaria: confermeranno o no, agli occhi degli "autoctoni" e a quelli degli avi rimasti in patria, le colpe dei genitori? Saranno stranieri nei confronti di chi? Chi e come lo deciderà?

In base alla definizione di straniero si hanno due possibilità di scelta: confermarla o non confermarla. Se la si conferma ci si esclude, se no ci si rende più uguali agli altri possibile³⁹. Come gli stati nazione malvolentieri riconoscono la doppia cittadinanza così difficilmente le società e gli individui difficilmente si rapportano con ciò che è

³⁸ Per approfondire il tema dell'immigrato come corpo, come forza lavoro, e la particolare forma di alienazione legata a questa concezione si vedano i testi già citati di Sayad (2002) e Kristeva (1990).

³⁹ Francesca Gobbo esprime così questa alternativa binaria: "In particolari contesti storico-politici e in particolari quadri di relazioni sociali, la diversità viene definita come inferiorità, mancanza, svantaggio, da chi ha il potere per farlo, e diviene oggetto di discriminazione o di annullamento; o viene al contrario assunta dai membri del gruppo precisamente per tali caratteristiche di stigma, e fatta orgogliosamente propria." (Gobbo, 2000, p.214)

doppio, ambivalente, ibrido. Questo l'abbiamo visto nell'analisi della figura dello straniero, nella sua ontologia, e lo ritroviamo alla base della questione identitaria. Servono dei confini, dei confini per riconoscersi, per arginare paure, ansie, e controllare la situazione e quindi si chiedono confini e se non si hanno si impongono.

Julia Kristeva nel suo testo *Stranieri a sé stessi* propone una visione diversa: lo straniero ha una sua definizione identitaria interiore da cui non può sfuggire, che è appunto quella di essere straniero. Non è “mai del tutto vero”, né “mai del tutto falso”, ha mille “*self*” e non ha un “*sé*”. È un senza legami, un senza radici, che soffre ma insieme gioisce per questo (l'elemento del piacere che manca in Sayad), perché lo ha cercato, ha seguito ciò che Kristeva, seguendo le orme di Freud, definisce un “istinto matricida”. Attraversa radici e contatti, li desidera e li fugge, è alienato da sé, ma ciò gli permette di vedersi e di riflettere su di sé e quindi riconoscersi.

Vi sono degli elementi che spesso vengono presi come criteri per misurare il grado di “stranierità” del migrante, strumenti usati dal migrante stesso e dagli altri: il primo è la lingua, il secondo è il corpo. Su questi due terreni spesso si gioca la battaglia del riconoscimento dell'identità, soprattutto per i figli dei migranti nati sul territorio di immigrazione: puoi ad esempio dirti italiano se non sai l'italiano? O algerino se non ricordi più il tuo dialetto? Francese se vesti come un maliano e indiano se ti atteggi come un inglese? Qualche autore parla della “lingua come dimora”⁴⁰, dimora identitaria, luogo di ospitalità. Kristeva definisce questa dimora “il silenzio dei poliglotti”, il mettere da parte una componente di sé per perfezionare un nuovo strumento. Il risultato di non-differenziazione ricercato è a suo parere un'illusione facile a cadere, perché lo standard a cui conformarsi è tarato da altri che fanno i giudici: quanto questo risulti problematico nell'insegnamento scolastico si può intuire, ma lo approfondirò meglio in seguito. Per quel che riguarda il corpo è facile portare il pensiero alle famose questioni del velo che hanno imperversato per le nazioni europee negli ultimi anni. Ma il processo di costruzione dell'identità che passa attraverso il corpo è ben più sottile. Il corpo è il simbolo per eccellenza dell'identità, il luogo in cui lo stigma si rende visibile e si radica, “è il luogo geometrico di tutte le stigmate che possono essere loro inflitte...il corpo porta l'identità sociale, è questa stessa identità” (Sayad, 2002, p.345). Quella che passa attraverso l'immagine, il corpo, è una

⁴⁰ Si veda sul tema il saggio di P. Barbetta “Migrazioni, bilinguismo e psicodiagnosi” in Basso P., Perocco F., op. cit. 2000.

dominazione simbolica⁴¹ o una ribellione simbolica, una conferma o una disconferma dello stigma.

È chiaro però quanto una totale mimetizzazione sia difficilmente praticabile, e come il fallimento delle rappresentazioni in questo senso sia molto facile. Resta la possibilità di autodefinizione identitaria, dell'espressione del sentimento di appartenenza. Questo dipende, come già detto, dal potere di nominazione, ma posso qui aggiungere che Sayad suggerisce che dipende anche dal contesto e dall'intenzione intuita nel contesto, io direi, dalla comunicazione e dalla cornice che ne determina il senso. Ovvero dire "sono straniero/sei straniero" assume un valore diverso a seconda della cornice, della metacomunicazione, come in seguito avrò modo di dimostrare. Ciò non toglie tuttavia che spesso la cornice è quella di un'asimmetria di poteri che finisce per confermare il processo di stigma, processo tanto più devastante, quanto più la posta in gioco si rivela essere il valore in sé della persona, che viene "socialmente ridotta alla sua identità sociale" (Sayad, 2002, p.431).

Un filone molto interessante di studi⁴² propone un nuovo tipo di narrazione identitaria attraverso i concetti di "ibridità" e di "meticciano": si tratta di una sorta di diritto alla non scelta, al rimanere non definito o multi definito. Jean-Loup Amselle ci ricorda però che anche il parlare di meticciano può essere pericoloso in quanto sottintende una divisione tra culture pure e culture meticce, ovvero fa trasparire l'idea che una cultura pura "sporandosi" possa diventare meticciana. Il dato che preme sottolineare a questi autori è invece che tutte le culture sono per loro natura meticce e connesse, anzi addirittura approdare ad "un agnosticismo culturale assoluto, ovvero la volontà di disconnettere ogni forma di pensiero da una qualunque origine" (Amselle, 1999, p.191) per fuggire al cerchio continuo del "puro" "impuro".

Ancora, nel mondo dell'appartenenza plurale, si sono sviluppati i concetti di "identità multipla", di "identità a strati", di "identità flessibili" che si costruiscono negli "interstizi tra culture" ("culture" come proprie di appartenenze a "comunità" plurali), si negoziano continuamente. La cultura è, in quest'ottica, un'attribuzione negoziata di senso, un senso dato dalle cornici in cui si colloca la negoziazione e non un dato ascrittivo ed immutabile.

⁴¹ Questo tipo di dominazione è stata molto approfondita dagli studi sull'orientalismo (in particolare si veda Said, 2006), e sulle donne. Un testo che riunisce i due è lo splendido *L'harem e l'occidente* della sociologa marocchina Fatema Memissi, edito Giunti, 2006.

⁴² Questo filone si lega agli studi post-coloniali, che propongono una contro-narrativa al discorso dei paesi colonizzatori sui colonizzati. Alcuni autori rappresentativi: J.L. Amselle, H. Bhabha, E. Said, G. Spivak, S. Rushdie.

Tuttavia, se queste identità, legate ad una condizione di individualizzazione e di libertà di appartenenze e scelte sempre più diffusa nella società, sono abbastanza ben accettate per un individuo comune, per lo straniero sembrano essere più problematiche. Ovvero, uno straniero tende a restare straniero agli occhi di sé e degli altri, nonostante la crescente indefinitezza o libertà di definizione identitaria degli individui appartenenti alla società globalizzata. Michel Wieviorka (Wieviorka, 2002) afferma che l'ibridità è un concetto difficilmente gestibile dal mondo politico, perché poco rappresentabile: come rappresentare una massa di individui che hanno in comune solo il processo di mescolamento culturale? Inoltre la difficoltà di considerare il meticcio come un valido strumento per comprendere le costruzioni identitarie dei migranti discende dall'ineguaglianza dei piani su cui si pongono le culture con cui essi vengono a contatto. Analizzando la situazione dei discendenti dei migranti in Francia Wieviorka parla piuttosto di una costruzione identitaria, individuale e collettiva, che reagisce al marchio negativo imposto dalla società e cerca di proporre un capovolgimento del marchio. Tale capovolgimento si può basare su una cultura precedente reinterpretata (basti pensare alle nuove generazioni di fondamentalisti islamici) o sull'invenzione di nuove narrazioni di sé (ad esempio nuove culture o subculture legate a luoghi, reali o virtuali).

Tornando alla domanda iniziale sembrerebbe quindi che il potere di definizione delle identità, o di etichettamento (con il possibile conseguente processo di introiettamento dell'etichetta), resti in mano alle società di arrivo, che continuano a dividere gli "stranieri" dagli altri per un tempo slegato dalla permanenza sul territorio. Si è stranieri fino a quando lo vogliono gli altri, e la definizione di straniero prevale su tutte le altre possibili appartenenze o modalità di raccontarsi. Si può però constatare oggi come molti discendenti di migranti, in Italia e altrove, rivendichino il diritto a non essere più considerati e a non sentirsi più stranieri⁴³, e non solo catalogabili secondo la provenienza, o l'appartenenza nazionale. Propongono nuove definizioni di sé, come meticci, rappresentanti di un nuovo mondo di appartenenze, globali, cosmopolite, plurali, e talvolta cercano di promuoverle attivamente nello spazio pubblico. La questione quindi si trasforma in quando e come queste proposte verranno accolte,

⁴³ Ad esempio in Italia si sta affermando la rete G2 "seconde generazioni". Per la letteratura italiana il romanzo di R. Ghazy *Oggi forse non ammazzo nessuno* edito Fabbri, 2007. Un'interessante raccolta di narrazioni dei figli di migranti in Italia è *Quando nasci è una roulette* a cura di I. Mubianyi e I. Scego, edito Terre di Mezzo, 2007.

ovvero quando le nazioni cambieranno i presupposti dell'appartenenza e quando i discorsi sulle appartenenze cambieranno cornici.

2.4 Meticci, Vagabondi e Persone: stranieri del XXI secolo

La possibilità di una sana convivenza umana dipende dai diritti dello straniero e non dipende invece dalla questione a chi spetti – lo stato o la tribù- decidere chi sono gli stranieri

Bauman 1999, p.77

Questo discorso sull'identità e sui poteri di nominazione ci riporta alle questioni che mi sono poste inizialmente. Ci sono e quali sono le alternative al concetto di straniero nella contemporaneità? In particolare, alla fine del primo paragrafo mi sono chiesta se e come cambia la valenza della categoria dello straniero nella società contemporanea, detta, a seconda degli autori, "tarda modernità" (Giddens), "modernità riflessiva" (Beck), "post-moderna" (Bauman). Dopo gli spunti portati negli altri paragrafi, passo ora la parola a Zigmund Bauman e al suo discorso sullo straniero nella "società dell'incertezza". La società contemporanea è, secondo questo autore, una società in cui vige un "incertezza permanente ed irrisolvibile" (Bauman, 1999, p.61), prodotta dal progressivo processo di sradicamento (*disembedding*) avvenuto nella società moderna. La questione dell'identità nasce in quest'epoca proprio come risultato di questo processo, come domanda di un progetto conseguente allo sradicamento. Nel mondo post-moderno la questione dell'identità rimane centrale, ma prende altre forme: da pellegrini con percorsi identitari dritti verso una meta, si diventa *flaneur*, turisti, giocatori. Si costruiscono identità basate su un tempo a *spotting*, su istantanee, su un seguirsi di pozzanghere invece che lungo lo scorrere di un fiume, anche perché non vi sono più luoghi solidi dove porre solide radici⁴⁴. Questi modelli identitari, a "palinsesto", contengono al loro interno una forte ambivalenza, una polarizzazione tra bisogno di libertà e bisogno di radici, tra "voglia di comunità" e

⁴⁴E' chiaro come ciò influenzi anche le narrazioni di vita. Può essere anche un'ottica molto interessante per leggere anche le narrazioni dei migranti e dei loro percorsi di vita e di costruzione identitaria.

frammentazione della comunità⁴⁵. In questo contesto l'incontro/ confronto con l'Altro diventa frammentario e discontinuo, perché sentito come una necessaria e arricchente esperienza estetica, ma allo stesso tempo una scomoda e terrificante esperienza morale. Da qui discende la permanenza del carattere ambivalente dello straniero anche nella società post-moderna, con alcune varianti fondamentali rispetto allo straniero simmeliano. La prima è che la condizione di straniero si estende alla maggioranza della popolazione, specialmente delle metropoli, in cui "ciascuno diventa straniero appena esce di casa". Di conseguenza anche lo straniero ha un carattere non definito, o ridefinito ad ogni incontro, un carattere "proteiforme" o multiforme. La seconda variante è che nella post-modernità si propaga una sorta di "eterofilia", un amore ed una fascinazione per la diversità, però più, come detto, come esperienza estetica, esperienza arricchente e necessaria nel mondo delle identità in costruzione, che come instaurarsi rapporti di carattere morale. Questa eterofilia si riflette nel discorso multiculturalista che ho analizzato nel precedente capitolo, con tutte le sue ombre e le sue incongruenze. Tuttavia lo straniero mantiene una certa "vischiosità", un carattere pericoloso, che è proporzionale al grado di libertà di auto-definizione degli individui. La libertà è infatti una relazione di potere, è funzione delle capacità e delle risorse di ognuno e quindi:

L'acutezza dell'estraneità e l'intensità del risentimento cresce relativamente alla mancanza di potere e diminuisce in rapporto alla crescita della libertà (..) la vischiosità che attribuiscono agli stranieri, ripeto, è il riflesso della loro mancanza di potere. È la loro stessa mancanza di potere che cristallizza nei loro occhi la terrificante forza degli stranieri. (Bauman, 1999, p.70-71)

Chi siano questi loro è presto detto: le persone senza possibilità di scegliere, quelle dei quartieri-ghetto, delle periferie economiche, della non libertà di movimento:

... "l'altra nazione": tutti i deboli, cioè, a cui sono state negate le risorse per la costruzione dell'identità e, di conseguenza, anche ogni strumento di cittadinanza. (Ivi, p.78-79)

Nella post-modernità infatti vi è un altro importante fattore che modifica l'essenza dello straniero: la polarizzazione delle risorse che permettono la libertà di movimento e di auto-definizione, una polarizzazione sempre più forte e che divide tra chi vede l'Altro come un'esperienza estetica positiva e chi lo vede come pericolo

⁴⁵ Per approfondire il tema della "comunità" si può fare riferimento al testo *Voglia di comunità* sempre di Bauman, edito Laterza, Roma, 2001

vischioso. Ma, secondo Bauman, in tutto questo vi è un'opportunità di emancipazione che risiede nel portare fino in fondo il processo di "sradicamento" (siamo tutti dei senza radici, o con radici mobili, tutti connessi) messo in atto dalla modernità, aumentando, attraverso un progetto politico oltre che filosofico e morale, la possibilità di tutti di scegliere il proprio cammino.

Il discorso baumaniano ci re-invita a parlare di altre visuali, altre cornici concettuali che si pongano alla base di un nuovo narrare e un nuovo gestire la società. Ritorna utile la riflessione di Kristeva, la sua proposta di trasportare l'"etica della psicoanalisi" alla politica. Se ognuno riconoscesse lo straniero che lo abita, "l'altro della morte, l'altro della donna, l'altro della pulsione incontrollabile" (Kristeva, 1990, p.174), ovvero l'inconscio⁴⁶, "l'improprio nel nostro possibile proprio", saremmo tutti stranieri e non ci sarebbe nessuno straniero. La nuova politica cosmopolita poggerebbe sulla coscienza dell'inconscio come elemento che unisce l'umanità, la coscienza di contenere tutti al nostro interno la differenza.

Il radicare l'uguaglianza, o il superamento della distinzione tra stranieri ed autoctoni, nell'interiorità, è una proposta che arriva anche da Charles Taylor. L'interiorità a cui pensa Taylor è però un'interiorità dialogica, ovvero che costruisce sé stessa in dialogo con l'esterno, con l'Altro. Per definire questa ricerca interiore Taylor usa il termine di "autenticità" (Taylor, 1999, p.31 e sgg.) ovvero la capacità di ascoltarsi e di saper riconoscere e sviluppare le proprie particolarità ed originalità. Non si tratta di una ricerca interioristica, nel senso di autoreferenziale, ma di un processo che richiede un continuo gioco di rimandi e confronti con l'Altro, un riconoscimento da parte dell'Altro. Il riconoscimento è la conferma della libertà di costruzione del proprio percorso e non fa riferimento ad identità di gruppo già definite e riconosciute. È un ascolto, un riflesso, un rispetto per il percorso originale di ogni individuo. Si riscopre così sotto nuova forma l'umanesimo, che mette al centro il Soggetto umano, nell'incessante opera di costruire l'identità personale e il suo agire sociale. Questa riscoperta del Soggetto (non a caso con la "s" maiuscola) non è da confondersi con un relativismo individualista e narcisista, perché, avverte Taylor, non ogni scelta ha lo stesso valore e la mera esistenza di differenza non può essere la base dell'uguaglianza di valore. In altre parole non è la stessa cosa decidere tra due cibi e decidere tra il

⁴⁶ In questo Kristeva prende come riferimento il saggio di Freud "Il perturbante", contenuto in *Opere 1917-1923*, edito Boringhieri, 1986. In particolare qui è presentato in concetto di *unheimlich*, l'inquietante estraneità del familiare che ci abita.

lavoro e la famiglia. Vi è nel Soggetto un'unicità di libertà e moralità, nel senso che l'Altro non può essere solo strumentale al raggiungimento della propria auto-realizzazione (come avviene per il vagabondo-turista baumaniano), ma ci deve essere una continua negoziazione che basa su un'apertura di orizzonti dei significati condivisi, apertura che necessitano di nuovi "linguaggi sottili".

Ricomporre la Soggetto, o come altri dicono, la Persona⁴⁷, nella sua integrità e libertà, e rimetterla al centro del discorso politico e sociale è dunque una possibilità di superare il dualismo straniero-autoctono, immigrato-radicato. Si tratta quindi di eliminare quelle riduzioni nei confronti della persona migrante di cui abbiamo parlato più sopra, di superare la logica dei confini, ma anche quella dei non-luoghi che permettono di guardare senza vedere⁴⁸. In questo senso si tratterebbe di ridefinire anche i luoghi e le distanze, il loro valore e il loro obiettivo, di passare da città utopiche che ordinano e controllano e da metropoli che oscillano tra la possibilità e la protezione dall'incontro con lo straniero, a luoghi il cui senso e la cui forma possa essere ridefinita dall'uso e dalla partecipazione. A mio avviso, un luogo importante in cui tutto ciò potrebbe o dovrebbe avvenire è proprio la scuola, luogo fisico e simbolico di costruzione di identità, relazioni, conoscenza, emancipazione, futuro.

⁴⁷ Faccio riferimento qui a Chiaretti, op.cit, 2000 Barberis, op. cit., 2007 non a particolari filoni della sociologia delle persona.

⁴⁸ In merito si veda sempre Chiaretti, op. cit. 2000. L'autrice, facendo riferimento (...) a Escobar parla del concetto dell'"altrove" come possibile alternativa a quello di "altro". Il legame della dimensione identitaria con il luogo è un motivo ricorrente nell'opera di molti autori che trattano il tema identitario, da Simmel a Bauman, si parla di città utopiche, architetture (tra le più citate il *Panopticon* di Bentham, reso famoso anche dal testo *Sorvegliare e punire* di M. Foucault), confini (si veda il filone dei *border studies*, un classico: Anzaldúa G., *Terre di confine/La frontera*, Palomar, Bari, 1987), non-luoghi (famoso il saggio dell'antropologo Marc Augé), *landscapes*.

Capitolo 3: Dentro la scuola italiana...multiculturale?

[...] Scuola non soltanto come ambiente dove oggi sono presenti differenti appartenenze, ma anche (e prevalentemente) come un ambiente dove tali appartenenze vengono messe in gioco, con peso ovviamente diverso, nella comunicazione e nelle interazioni faccia a faccia.

Gobbo, 2000 p.143

Lo studio che propongo parte dalla problematizzazione dell'essere straniero in un luogo e in un tempo preciso: la scuola italiana di oggi. La scuola è un luogo fondamentale di pratiche quotidiane di costruzione di rapporti ed identità, che re-impasta in un tempo ed in un luogo preciso differenze, disuguaglianze, poteri di definizione. La scuola è inoltre uno dei primi luoghi in cui si rende visibile la compresenza di differenze, è il primo spazio pubblico in cui ci si pone il problema di come gestirle. È un luogo importante perché è anche l'istituzione preposta alla riproduzione e produzione della narrazione di sé della società, della riproduzione culturale. Tutte le analisi fin qui condotte vanno quindi ora ricollocate nel territorio scolastico, un territorio poroso e in collegamento con tutto il resto dell'ambiente. Lo straniero, a scuola si trasforma in colui che senza malizie è definito da insegnanti e tecnici dell'istruzione "alunno straniero". È un soggetto che ha diritto all'istruzione, qualunque sia la sua condizione giuridica, perché la condizione di minore prevale su qualsiasi altra condizione, come è scritto nella Costituzione Italiana nonché nella legislazione internazionale dei Diritti Umani. Ma a che tipo di istruzione abbia diritto e con che fine non è così chiaro, perché nessuna istruzione è neutra e oggettiva, ma è innanzitutto orientata secondo le cornici culturali, giuridiche, politiche del luogo e del momento, e infine si svolge nella pratica secondo le cornici comunicative di tutti gli attori coinvolti nell'atto educativo. Le relazioni sono quindi un elemento chiave per capire come la pratica si lega al diritto e alla definizione e viceversa.

3.1 Scuola italiana e “sindrome irenista”

Secondo alcune prospettive di recenti ricerche⁴⁹ la scuola italiana di oggi è una scuola “localista”, una scuola che risente di più della dimensione locale che di quella nazionale. A ragione potrei dunque dire che la mia ricerca, svolta in una scuola di Mestre, può essere considerata in qualche modo rappresentativa della realtà scolastica italiana. Ma non è questa un’ottica che mi interessa particolarmente, trattandosi di una ricerca qualitativa che tende a problematizzare dei temi più che a voler rappresentare realtà. Tuttavia è importante tener conto che l’immigrazione in Italia si spalma in maniera diffusa sul territorio seguendo, almeno in Veneto, il modello della città diffusa. E così anche le scuole di provincia, specialmente certe scuole di province molto produttive, hanno una forte presenza di studenti figli di migranti, giovani migranti forzati. Le politiche migratorie, e anche le politiche scolastiche riguardo la migrazione, seguono in Italia un modello non ancora del tutto chiaro, che si potrebbe definire di “negoziante locale”⁵⁰. A livello nazionale vengono stabilite delle linee guida che poi, a livello locale, vengono applicate a seconda delle condizioni e degli orientamenti. La scuola si trova dunque nella scomoda posizione di dover “fare gli italiani” essendo il contenitore delle differenze per eccellenza, e di doverlo fare senza avere delle chiare linee e soprattutto delle risorse e degli strumenti adeguati.

La normativa nazionale in merito è un susseguirsi di Circolari ministeriali o Pronunce del Consiglio del Ministero della Pubblica Istruzione prevalentemente di tipo amministrativo, che hanno per oggetto cioè indicazioni operative e finanziamenti per scuole ad alta presenza di migranti. Spesso vengono a regolarizzare situazioni già presenti, a dare un nome unitario alle diffuse iniziative che le singole scuole, anche per l’accrescersi dell’autonomia locale, hanno sviluppato. Non sembra essere presente però una politica scolastica unitaria che stabilisca programmi di intervento organici e preveda un’azione di monitoraggio delle scuole. Nel corso degli anni poi la normativa è passata da un’ottica per lo più assimilazionista, a una relativista, fino ad approdare ad un’attuale “via italiana alla scuola interculturale”⁵¹. Questa via italiana si colloca nelle

⁴⁹ In particolare faccio riferimento alla ricerca dell’equipe della Facoltà di Sociologia dell’Università di Urbino, citata in bibliografia (Maggiori, Vicenti, 2007).

⁵⁰ Perocco parla però di “assimilazionismo senza assimilazione”, “eticizzazione senza riconoscimento” e inserimento lavorativo selettivo e precario (Basso P. Perocco F., 2003 p.211 e sgg.)

⁵¹ Faccio qui riferimento ai due documenti “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” pubblicato dal Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca nell’ottobre 2006, e “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell’ottobre 2007 a cura

migliori prospettive interculturali: mette al centro la Persona⁵², il confronto e lo scambio nella differenza, la reciproca trasformazione. Nelle linee guida del Ministero della Pubblica Istruzione del 2006 si parla di educazione interculturale come “dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici”, di formazione alla “cittadinanza societaria”, si propone di aprire il sistema “a tutte le differenze (di provenienza, di genere, di livello sociale, storia scolastica)”. Si auspica un cambiamento di ottica, e quindi di metodologia, nell’insegnamento, attraverso aggiornamenti nella formazione, mutamento del ruolo della valutazione e dei programmi di studio. Quest’ottica è ribadita e riproposta nell’ultima pubblicazione dell’“Osservatorio per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale”, un organo costituito all’interno del Ministero della Pubblica Istruzione e composto da esperti del mondo accademico, della scuola, associazioni, e tecnici del Ministero. Si tratta certamente di un modello molto avanzato e che tiene conto dei fallimenti di altri modelli europei di cui abbiamo già parlato, un modello che però rischia di rimanere una bella utopia sulla carta.

Anche se prende spunto dalle progettualità e iniziative già presenti in maniera diffusa (nel senso di “spalmata sul territorio” e non di “frequente”; si tratta di una diffusione che sta prendendo un’organicità maggiore nel tempo attraverso la costituzione di reti) nella scuola, non tiene conto delle risorse e dei problemi presenti nella quotidianità dell’ambiente scolastico. Si tratta di un ambiente in cui il personale ha un’età media molto alta (specialmente nella scuola secondaria di I grado) e dunque una formazione “antiquata”, in cui le risorse economiche sono scarse, la formazione tanto auspicata non è obbligatoria; in cui la presenza di alunni stranieri è vista per lo più come un problema, un carico di lavoro in più per modificare programmi, fare corsi “di recupero”, avere in classe scomode presenze aggiuntive quali mediatori o insegnanti “di sostegno”. Le linee guida suonano più come un rimprovero alla scuola e agli insegnanti che non sono in grado di realizzare l’integrazione nel migliore dei modi. Gli insegnanti, anche nella mia esperienza di ricerca, si sentono caricati di responsabilità molto pesanti, responsabilità educative da parte delle famiglie, responsabilità di preparazione tecnica da parte del mercato del lavoro, responsabilità di coesione sociale e abbassamento del livello della conflittualità da parte dello Stato. È

dell’Osservatorio per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale. vedi anche Indicazioni per il curriculum.

⁵² Termine usato sopra citato documento del MPI.

certo che ci vuole un nuovo modello scolastico, ma non è chiaro come, e a iniziativa di chi questo nuovo modello debba essere creato.

Nonostante il discorso molto avveniristico del Ministero, emerge nei suoi documenti ed organi ancora la parola “integrazione”, un concetto di per sé ambiguo e polivalente, che spesso rimanda ad ottiche assimilazioniste, e che resta certamente tra i più diffusi. In proposito è importante tenere a mente le osservazioni di Sayad (Sayad, 2002, p.293 e sgg.), secondo il quale di fatto l’integrazione è un processo del quale si può parlare solo a posteriori, e che può essere perseguito soprattutto attraverso azioni intraprese per altri scopi. Il discorso sull’integrazione è spesso, infatti, piuttosto una denuncia sulla mancata integrazione, o, ancor peggio, un’accusa della non capacità di integrarsi da parte degli “stranieri”.

Il fatto che il Ministero proponga delle linee guida molto avanzate che devono poi essere interpretate e riadattate secondo le diverse realtà locali, che, come dicevamo, sono i principali fautori dell’organizzazione scolastica, finisce inoltre per far assomigliare il discorso nazionale a una retorica più che a un’indicazione. Una retorica che vede il mondo per lo più a rose e fiori e non considera le difficoltà, le conflittualità presenti nella scuola quotidiana, aspetti negativi lasciati in gestione alla buona volontà locali, e spesso dei singoli insegnanti. Barberis (Barberis in Maggiori Vincenti, 2007, p.29), parla qui ancora una volta di irenismo, ovvero della tendenza tutta italiana a voler occultare il conflitto sotto una patina di buoni propositi. Occultare il conflitto, lasciarlo latente, e quando scoppia metterci una bella toppa –misura d’emergenza- non è certo una strategia sostenibile sul lungo periodo in nessun tipo di conflitto a nessun livello.

3.2 Stranieri a scuola: territori ombrosi

Quel che succede in concreto nella scuola è che gli insegnanti si chiedono continuamente se è meglio far finta di non vedere le differenze e trattare tutti da eguali, o sottolineare le differenze e rischiare di stigmatizzare. Oscillando tra i due poli in continuazione entrano nel paradosso comunicativo che è il cuore di questa mia ricerca. Le linee nazionali non sono appigli a loro utili per uscire da questo circolo infinito, che del resto non è nuovo nella scuola: le stesse problematiche si sono poste dall’inizio della scuola di massa per tutti i tipi di differenze, sociali, di genere, di abilità. La famosa accusa di Don Milani che la scuola tenda a giudicare tutti con il metro di pochi

sembra acquistare oggi una nuova valenza, nel momento in cui il modo più facile per giudicare i progressi scolastici degli “alunni stranieri” risulta spesso essere il loro grado di “normalizzazione”, ovvero di “italianizzazione”.

Nel “navigare a vista” a cui sono portati dalla mancanza di riferimenti concreti validi, gli insegnanti tendono infatti a seguire per lo più il metodo di insegnamento a cui sono abituati, intervallandolo con qualche sperimentazione o gestendo caso per caso problemi ed emergenze. Se i metri di giudizio e i programmi restano uguali, o comunque non vengono radicalmente modificati, si genera una confusione che finisce per confermare o creare differenze più che gestirle e trasformarle. Tornando al problema della definizione dello straniero, spesso gli alunni vengono definiti stranieri fino a quando non hanno appreso la lingua italiana e le regole scolastiche in maniera tale da rendersi irriconoscibili. Questo è ovviamente tanto più facile quanto più il corpo si adegua nell'apparenza al modello italiano, almeno in quello che è possibile. L'elemento del vestiario, le mode, le apparenze, sono tanto più cruciali per questi adolescenti in quanto si caricano ancor di più di una valenza di inclusione-esclusione non solo nel gruppo dei pari, ma nel gruppo dei pari “locale”. Dal punto di vista più strettamente scolastico l'alunno cessa di essere considerato straniero quando diventa in grado di seguire gli stessi programmi scolastici degli italiani, con voti soddisfacenti⁵³. Ne deriva che l'essere considerato straniero è sinonimo dell'essere considerato “a statuto speciale”, uno statuto speciale di “mancanza” rispetto ad uno standard, che necessita più lavoro da parte degli insegnanti e che non è certo accolto con gioia. Lo studente straniero resta per lo più qualcuno che è in difetto di qualcosa e che solo in casi di straordinaria bravura riesce ad eguagliare se non a superare i compagni italiani. Le statistiche sulle bocciature e gli abbandoni scolastici da parte degli studenti stranieri rispetto agli italiani ci danno una conferma in questo senso.

Un altro dato che avvalorava questa prospettiva è che le politiche e le prassi più sviluppate e consolidate sono senza dubbio quelle che riguardano l'“accoglienza” del nuovo alunno a scuola e l'insegnamento dell'italiano come L2⁵⁴. Entrambe queste azioni, certamente fondamentali, se isolate in sé finiscono per confermare l'idea secondo cui lo studente straniero è un soggetto che necessita solo di strumenti per

⁵³“Tutto il resto dipende dalle risorse della scuola, dalla sensibilità dei colleghi che incontrano e poi anche dalle risposte di alcuni ragazzi stranieri: ci stanno ragazzi stranieri che dopo un anno non son più considerati stranieri perché sono in tutto al pari dei ragazzi italiani, anzi molti hanno tante chance in più”. (Intervista 14)

⁵⁴ Con questo termine si definisce l'“italiano come lingua seconda”, ovvero come lingua che per i non-nativi diventa una seconda lingua madre, non la propria, ma quella di uso comune nel paese di residenza.

comprendere e adattarsi al nuovo ambiente, come solo soggetto che si deve “integrare”.

Passata la fase di accoglienza si entra dunque in un territorio ombroso e ambiguo, e un po' fangoso, in cui non è più chiaro chi sia straniero e chi no e come bisogna comportarsi. E qui il potere di nominazione resta sbilanciato verso chi ha il potere di valutazione. La valutazione avviene caso per caso e discrezionalmente; attività, programmi, metodologie, che propongano il confronto con le diversità e le problematiche a questo legate, sono attuati secondo la buona volontà degli insegnanti o in casi di emergenza. Allora intervengono cooperative ed associazioni che fanno laboratori sul razzismo, la xenofobia, il pregiudizio, il bullismo, il conflitto, anche un po' in corrispondenza degli allarmi sociali diffusi dai *media*. La mia ricerca si situa in questo territorio oscuro, nel quale le interazioni e la comunicazione sono la chiave per la creazione di ruoli ed identità. Qui ciò che spesso avviene è che lo “straniero” si rende indipendente –nel linguaggio, nella comunicazione, nella confidenza con l'ambiente– almeno quel minimo che gli permette di esprimere il suo disagio, in diversi modi. È bene precisare che non è necessariamente determinato che vi sia una situazione di disagio, e che il disagio non dipende necessariamente dalla scuola; ma è molto probabile che un disagio sia presente in questi ragazzi che sono stati costretti ad una migrazione, e spesso in una fase molto delicata della loro vita. Il trauma migratorio li accomuna tutti indipendentemente dalla provenienza, e credo sia questo, più che l'impatto con la differenza culturale, unito alla percezione della diversità-minorità rispetto ai compagni italiani, che provoca la sofferenza e l'insofferenza di questi ragazzi nel contesto scolastico. Nel momento, anche liberatorio, in cui il ragazzo esprime dunque il suo malessere, insegnanti e compagni si sentono traditi nei loro sforzi in buona fede per “aiutare” il ragazzo, e lo classificano come irrimediabilmente straniero perché è “lui che vuole restare dov'è”. Raramente si incontra una riflessione sul perché si sia arrivati a tale situazione, proprio come raramente ci si chiede perché il bravo è bravo, il ripetente è ripetente e il disturbatore è disturbatore. È una situazione di non metacomunicazione che concorre al riprodursi dell'asimmetria delle definizioni di straniero e non straniero.

Vi è un'ultima precisazione da fare. La divisione tra italiani e stranieri è tanto più riduttiva quanto più nelle classi scolastiche è presente una molteplicità di percorsi migratori molto diversi. Nella classi da me visitate, come del resto in moltissime classi, ci sono studenti appena arrivati da altri paesi, studenti nati in Italia da genitori

immigrati, studenti adottati tramite adozioni internazionali, figli di coppie miste, figli di italiani all'estero e, perché no, studenti che sono arrivati da poco da altre città italiane o da altri quartieri. Mi ha colpito molto come lo studente figlio adottivo fosse classificato dai compagni come straniero, quando a sua volta insultava i compagni arrivati in Italia da poco facendo loro notare la loro diversità. Come anche un ragazzo da poco arrivato nel quartiere si sentisse molto più vicino ai "ragazzi stranieri" che agli altri compagni. Come una ragazza albanese da molto tempo in Italia non fosse più considerata da nessuno come straniera. I confini di questa definizione sono flessibili a seconda delle necessità e degli obiettivi, che, operando una riduzione, si dirigono spesso purtroppo verso la squalifica della persona.

3.2 L'educazione interculturale

L'applicazione di un modello organico di educazione interculturale che vada al di là del binomio "integrazione e misure di emergenza"⁵⁵ è forse così difficile perché vi è una contraddizione di base ancora non risolta. L'educazione, nella famosa doppia accezione di "condurre fuori" (*ex-ducere*) e "nutrire dentro" (*educare*), prevede in ogni caso un rapporto asimmetrico tra insegnante e allievo; tale rapporto si riflette nella nostra cultura educativa nel modello di insegnamento frontale, in cui è privilegiato il sapere, l'aspetto cognitivo, che deve essere trasmesso dall'insegnante all'allievo. Sembra quasi ovvio, ma tanto ovvio non è. Inoltre nel modello tradizionale l'educazione avviene in modo da trasmettere, oltre al sapere, anche valori e norme di comportamento chiare e conformi al modello sociale prevalente.

Il modello interculturale mette innanzitutto in crisi quest'ultimo punto, perché propone come valori e regole modelli non condivisi dalla società, ovvero si basa su un rispetto della libertà di scelta, di valorizzazione della persona, che sono per ora solo idee utopiche; il che significa in primo luogo che non sono ben introiettate e condivise dagli insegnanti che dovrebbero trasmetterle, essendo più un dover essere che un essere, e in secondo luogo che si crea uno scollamento tra ciò che accade, o dovrebbe accadere, nel mondo scolastico, e ciò che accade al di fuori di esso. Vi è in tal modo un alto tasso di rischio di cadere o in un relativismo che svaluta tutte le scelte e tutte le

⁵⁵Linee guida del MIUR 2006.

regole, perdendo di vista la dimensione morale, o di rifugiarsi in una ricerca di ordine fomentata dal disorientamento.

In secondo luogo la proposta interculturale come metodologia, promuovendo lo scambio, l'ascolto reciproco, l'aspetto affettivo oltre che quello cognitivo, prevede lo sviluppo di una certa simmetria all'interno della relazione asimmetrica dell'educazione. In altre parole la comunicazione interculturale e quella educativa partono da assunti differenti e hanno obiettivi diversi, ed entrano perciò talvolta in conflitto. Le spinte verso il controllo e la regolamentazione della diversità si oppongono alle spinte che vedono nell'educazione l'opportunità per realizzare il proprio potenziale.

Nella pratica per lo più prevale lo schiacciamento delle dimensione interculturale su quella educativa. In tal modo, come già dicevamo, l'interculturale diventa promozione di differenze stereotipate e schismogenesi, l'insegnamento della lingua da possibilità di acquistare competenze comunicative a tutto tondo diventa alfabetizzazione e il piano affettivo viene trasformato in sentimentalismo e perde di valore di fronte al piano cognitivo, su cui resta basata la valutazione, la programmazione, la comunicazione. Anche l'intervento dei mediatori culturali, da occasione per riassetare la relazione su un piano simmetrico, si trasforma in un'occasione folklorica di racconto di una cultura, di una lingua, di un'etnia, come un tutto monolitico, che rinforza la disparità. Come fa bene notare Zoletto, il fatto che spesso le mediatrici siano donne ("mediatrici come badanti") e sottopagate è segno che la diversità si traduce spesso in disuguaglianza:

Concentrarsi sulla figura del mediatore come *deus ex-machina* che potrebbe risolvere, se ben preparato e "utilizzato", il delicato problema dell'inserimento in classe, significa di fatto accettare i meccanismi extra e intrascolastici che riproducono quell'esclusione che si voleva combattere. Significa escludere non una persona sola (il nuovo allievo), ma due persone insieme, sottolineando e stigmatizzando quella differenza che si voleva invece riconoscere e valorizzare. (Zoletto, 2003, p.60)

Tutto questo rivela, secondo Zoletto, una scarsa attenzione alla dimensione dell'interazione e delle dinamiche di gruppo della classe, della classe come sistema di attori che in interazione costruiscono il loro senso. L'insegnante dovrebbe cambiare ruolo, da educatore diventare "*manager*" del gruppo, cambiare, in sintesi, metodologia⁵⁶.

⁵⁶ Si veda poi il par.12.2

In conclusione affinché l'ottica interculturale possa acquistare uno spessore all'interno dell'educazione, forse è l'educazione e il modo di praticarla che deve modificare i suoi presupposti. Questo dice il Ministero quando parla di cambiamento di ruoli e metodologie, questo propongono molti autori che chiedono una riforma radicale dell'intero sistema scolastico. Tuttavia ho più volte sottolineato, supportata da molti altri e più valenti studiosi, quanto la comunicazione, la narrazione, e la costruzione della realtà e dell'identità che avvengono attraverso questi atti, siano importanti, e quanto sia importante quindi il piano emotivo in tutto questo processo. La mia ricerca, dalla metodologia al tema, si inserisce qui, nel pensiero che la possibilità del cambiamento si racchiude nella capacità di cambiare le proprie cornici.

Capitolo 4: La scuola “Don Milani”

Prima di entrare nel cuore della mia ricerca, vorrei muovere qualche passo dentro la scuola in cui ho fatto lo *shadowing*. Un passo piccolo, che dia qualche coordinata in più al lettore per capire in che universo atterrerà leggendo le mie osservazioni sul campo. In questa piccola passeggiata voglio anche mettere alla prova le cornici interpretative fin qui analizzate, i due grandi temi della multiculturalità e dello straniero, ripercorrendo il filo che ho tracciato nella riflessione teorica snodandolo però ora per i corridoi della scuola media Don Milani.

4.1 Sono in una scuola multiculturale?

La scuola si trova nel quartiere di Gazzera, alla periferia di Mestre, e costituisce il polo distaccato della scuola media Salvo D’Acquisto, situata più in centro città. Il quartiere ha l’aspetto di un piccolo paese, infatti gli abitanti dicono che sono “della Gazzera”. Vicino alle medie ci sono le elementari e la materna, e i ragazzi del quartiere passano di fatto la prima parte della loro vita percorrendo l’unica via su cui si affacciano le tre scuole.

Entrando nella scuola, dando uno sguardo ai corridoi in un momento di intervallo, mi salta all’occhio che ci sono tratti, colori, visi, che rivelano origini delle più disparate. Mi trovo a pensare che possa davvero trovarmi in una scuola multiculturale, in un bel *melting pot*. Facendo un altro passo dentro la scuola però mi si rende evidente un fatto: non mi trovo in una scuola multiculturale (nel senso più “banale” del termine, *supra* 1.1), nè tanto meno interculturale.

Ma andiamo con ordine. Al mio primo ingresso nella scuola ho trovato ad accogliermi la professoressa M., docente disponibile ed appassionata, che ha anche l’incarico di “Funzione strumentale per l’intercultura”⁵⁷. Mi ha raccontato che da diversi anni la scuola è molto attiva all’interno di una rete di scuole e servizi del territorio (amministrazione locale, università, cooperative), che ha l’obiettivo di

⁵⁷ È il titolo che viene dato all’insegnante che gestisce le politiche della scuola rispetto agli stranieri, sia all’interno della scuola che con la rete dei servizi e delle scuole.

costruire strategie di gestione positiva della presenza di questi nuovi alunni a scuola, di “buone prassi”. Dapprima le scuole coinvolte nella rete erano poche, e quindi i finanziamenti meno frammentati, il clima più disteso, la disponibilità a sperimentare maggiore. Con il tempo, e con l’aumento della presenza degli alunni stranieri, si è diffusa una certa insofferenza, gli stranieri sono diventati per le scuole un problema da affrontare, piuttosto che un fenomeno, e un problema da affrontare con risorse sempre più esigue. Secondo questa docente, comunque, il Comune di Venezia è abbastanza sensibile su questo fronte, il che facilita le cose. Mi ha elencato le attività che la scuola ha attivato nell’anno scolastico in cui ho svolto la ricerca:

- Un protocollo di accoglienza redatto con la rete delle scuole e delle istituzioni del territorio che determina tutte le fasi di accoglienza, dall’iscrizione, all’entrata in classe con la presenza del mediatore culturale, alla programmazione di percorsi didattici particolari, come da direttiva del Ministero.
- Laboratori pomeridiani di lingua italiana di base e di lingua tecnica per alcune materie, nonché laboratori di recupero in alcune materie, realizzati, a seconda dei finanziamenti ricevuti, dagli stessi insegnanti della scuola o da esperti esterni.
- Una commissione interculturale che si occupa di gestire le iniziative riguardanti l’intercultura e proporre materiali didattici sul tema.

Uno degli interessanti materiali prodotti dalla commissione interculturale è quello che la professoressa chiama “Le carte del ricordo”, ovvero dei cartoncini con incollate delle immagini ritagliate dai giornali, immagini “suggestive”. Con queste si fa un gioco che consiste nel pescare a turno una carta e raccontare al compagno un ricordo che l’immagine rievoca. Il compagno ascolta e poi scrive la storia, che poi viene restituita alla classe. Questo gioco è stato costruito nell’intento di stimolare l’ascolto, e la capacità di raccontarsi, di raccontare anche esperienze complesse come quelle della migrazione. Altre iniziative della commissione sono state, negli anni passati, la presentazione di un’esperienza teatrale condotta dai ragazzi stranieri con il metodo del “teatro dell’oppresso”⁵⁸, e un cineforum di film non occidentali.

Le iniziative dunque non mancano, e, ascoltando la professoressa parlare di ascolto, competenze relazionali, mi sembrava ci potessero essere le basi per un

⁵⁸ Organizzata da Comune di Venezia, Servizio Immigrazione e Politiche di cittadinanza e diretto dalle educatrici Giovanna Brondino e Alessandra Bastasin.

ambiente multiculturale, dove le diverse narrazioni potessero essere ascoltate e prese in considerazione.

Addentrandomi più a fondo nella vita della scuola e osservando più da vicino le iniziative proposte ho rilevato però che non ci si allontanava molto dalla tendenza comune delle scuole italiane che ho evidenziato nel precedente capitolo. Anche in questa scuola le prassi più consolidate e la maggior parte delle energie sono rivolte alla fase di “accoglienza”, o di inserimento dei ragazzi “neoarrivati”. È una fase molto delicata, in cui il ragazzo entra in un nuovo universo di significati, regole, comportamenti, e il passaggio viene accompagnato dalla scuola attraverso mediatori linguistici, supporti amministrativi e didattici costruiti per creare una buona base, un buon punto di partenza per la futura vita scolastica del ragazzo. Una buona vita scolastica sarà una vita in cui il ragazzo sia in grado di fruire del sapere veicolato dalla scuola in maniera autonoma, ovvero acquisisca una conoscenza linguistica tale che gli permetta di seguire il corso di studi senza troppe difficoltà. Di conseguenza si punta moltissimo sulla lingua, una lingua che il nuovo arrivato deve costruirsi da zero cercando di raggiungere il massimo livello, livello di equivalenza ai madrelingua. A partire da qui si comprende come il percorso di accoglienza, come già detto, anche in questa scuola prenda la forma di un corso di “italianizzazione”, ovvero di acquisizione di strumenti, linguistici, comportamentali, normativi che rendano possibile al ragazzo di conformarsi all’ambiente in cui si trova. Ciò permetterebbe a lui di sentirsi a suo agio nel nuovo ambiente e alla scuola di diminuire la difficoltà di gestione della diversità.

La presenza degli stranieri è anche qui, infatti, sentita come un carico in più per gli insegnanti, per una scuola in difficoltà, un problema di gestione di regole e di didattica (dei *curricula*). La vicepresidente mi ha informato che la maggior parte degli stranieri presenti a scuola viene dall’est Europa e dai paesi balcanici, raramente ci sono ragazzi con “maggior quoziente di diversità”, come i cinesi, o altri asiatici, africani o Rom. Secondo l’esperienza, e la testimonianza, di alcuni professori finché non ci si imbatte in tali “amene” persone non ci sono grossi problemi di gestione, proprio perché l’affinità linguistica e culturale aiuta a riempire il *gap*.

Anche in questa scuola dopo la fase di “accoglienza” si entra dunque in quei territori ombrosi in cui non si può definire con certezza chi è straniero e chi no, chi necessita di ulteriori percorsi differenziati, o meglio, di sostegno, e chi no. Il tutto avviene a discrezione degli insegnanti, valutando caso per caso. La didattica, mi hanno

confermato diversi insegnanti, è rimasta più o meno invariata, con l'aggiunta di alcuni materiali speciali talvolta adoperati per gli studenti stranieri, e secondo la buona volontà dei docenti. Le iniziative della commissione intercultura sono ancora troppo flebili, anche in quanto non di obbligatoria applicazione, per incidere in maniera tale da modificare questo andamento.

La cornice della scuola multiculturale è dunque crollata, l'aspettativa di una scuola nella quale la differenza culturale sia per lo meno presa in considerazione, non dico come valore, ma almeno come esistenza, delusa. La specificità culturale, la varietà di biografie è, anche se con le dovute eccezioni, ignorata, ritenuta esistere solo all'arrivo dei ragazzi e ritrovata all'insorgere di problemi, ma poi anestetizzata nel calderone di un'italianità che si stende come un'apparenza di serenità.

4.2 Io, Rahman e la globalizzazione

L'incontro con Rahman, (nome di invenzione per il ragazzino quattordicenne originario del Bangladesh che è stato una delle mie guide all'interno della scuola), è stato fonte di imprevisti e messa in crisi delle mie cornici mentali dal momento esatto in cui l'ho visto, fino all'ultimo giorno della nostra avventura scolastica. Non voglio ora anticipare storie che il lettore troverà già esposte in maniera dettagliata più avanti, ma mettere in campo un elemento in più rispetto alla dissoluzione dell'immagine di scuola multiculturale. Il fatto, del tutto imprevisto, da me e dalla scuola, e, devo dire, in parte anche incompreso, è che Rahman era in qualche misura già occidentalizzato prima di mettere un piede fuori dal suo paese. È un fatto così evidente che ci ho messo molto tempo per metterlo a fuoco. Andavo alla ricerca (anch'io nonostante i discorsi sulle ibridazioni: il potere enorme dei pregiudizi!) di una differenza culturale un po' folklorica, una differenziazione forte di valori, comportamenti, e mi sono trovata davanti, sì una diversità, ma che ai miei occhi correva il rischio di essere fraintesa come omologazione e dunque non esplorata. Il suo modo di abbigliarsi e la sua predilezione per la tecnologia lasciano perplesso chi lo incontra, perplesso perché non ci si aspetta che un ragazzo arrivato da poco dal Bangladesh -che corrisponde nell'immaginario a un paese rurale, "arretrato", fatto di persone che scappano da noi per poter tutto apprendere- possa essere così attento al suo look e agli ultimi ritrovati della tecnica. I docenti hanno interpretato questo fatto come una rapida quanto esagerata influenza di ciò che c'è di peggio nel nostro paese, e forse in parte è anche vero. Ma un fatto a cui

nessuno ha pensato è che Rahman è figlio della globalizzazione, quel processo che tra le altre cose, ha intaccato la corteccia culturale dei paesi non occidentali diffondendo al loro interno immagini e beni uguali a quelli del mondo occidentale. A guardar bene Rahman arriva dalla capitale, da una famiglia mediamente benestante, da scuole private, è cresciuto in un ambiente in cui bere *Coca Cola*, avere due cellulari, *chattare* con persone sparse in mezzo mondo, è del tutto normale. L'arrivo in Italia ha probabilmente creato ancor più "connessioni" tra le diverse culture, narrazioni, in cui è cresciuto, narrazioni, è importante ricordarlo, non necessariamente legate solo alla provenienza nazionale, ma anche alle molteplici appartenenze a comunità differenziate che può aver sperimentato e sedimentato in sé.

L'idea della diversità delle culture legata alla provenienza, già fragile di fronte all'idea di meticcio universale, va rivista alla luce di questo fenomeno dilagante, che può avvicinare un ragazzo italiano ad uno cinese in un modo del tutto inaspettato. La scuola italiana, che a sempre riconosciuto a fatica le differenze, di classe, di genere, di cultura interna all'Italia, generazionale, lentamente sta cercando di costruirsi un paradigma di multiculturalità che rischia di essere falsificante. All'interno della scuola non si rende visibile la presenza di una molteplicità culturale forse anche perché non si riconoscono le sfaccettature della diversità, che si manifestano anche in queste forme inattese.

Lo stupore e l'incomprensione mia e della scuola di fronte a questo ragazzo, che certo racchiude in sé, come tutti i ragazzi migranti, mille misteri, mutamenti, "identità multiple", rendono evidente anche il fatto che c'è una frattura, che va allargandosi con la velocità propria del mondo globalizzato, tra le generazioni. La scuola è tanto più in difficoltà nel gestire l'entrata in campo di questi ragazzi quanto più è in difficoltà nel gestire tutti i ragazzi, in modo tale che tutti, studenti e docenti, non solo immigrati, finiscono per sentirsi stranieri a scuola.

4.3 Cosa rimane nel mio zaino?

Alla fine di questa passeggiata ho perso qualcosa e qualcosa è rimasto intatto e si è arricchito. La cornice della multiculturalità è saltata, ma dal suo scoppio si sono rese visibili altre due importanti cornici⁵⁹.

La prima è quella della crisi della scuola, della sua missione educativa, della scuola come istituzione che trasmette norme e valori. In questa cornice si inseriscono la difficoltà di trovare un'alternativa alla dimensione autoritaria dell'insegnamento che sia in grado di riempire definitivamente il vuoto lasciato dalla crisi di questa modalità, e la difficoltà di gestire in maniera organica l'arrivo dei figli della migrazione. Anzi, la loro presenza è la cartina tornasole dello stato della scuola. In questa cornice di crisi della scuola come istituzione si inserisce anche la frattura generazionale tra insegnanti e studenti, una questione di età, ma anche di mondi che cambiano molto in fretta e che rendono difficile la comunicazione.

L'altra cornice che resta è quella dello straniero, che però rimane in sospeso perché non definisce una realtà che coinvolge solo gli "stranieri" *strictu sensu*, coloro che sono così giuridicamente definiti, ma un modo di essere nella scuola. Essendo però la parola "straniero" la più utilizzata per definire gli immigrati presenti nella scuola, essa resta una parola chiave per comprendere i processi comunicativi, che sono l'elemento da me maggiormente preso in considerazione nella ricerca. Resta anche da chiarire il motivo di questa predilezione, ovvero del perché nella scuola si preferisca usare questa parola invece che la parola "immigrato", molto più comune nel resto della società.

Riempito quindi il mio zaino di questi strumenti e di questi interrogativi, lascio spazio alla ricerca vera e propria.

⁵⁹ Parlo ora di "cornici", anche se spiegherò meglio in seguito cosa questo concetto significhi nella mia ricerca. Per ora si legga la parola come sinonimo di concetti interpretativi, lenti attraverso cui si guarda la realtà.

Parte II : Metodologia è ricerca

In questa seconda parte del mio elaborato presento la metodologia di cui mi sono servita per organizzare la ricerca. È anzi bene precisare che in questo mio lavoro sono partita proprio dall'esplorazione della metodologia in questione, una metodologia che mi sembrava affascinante e particolarmente adatta ad esplorare la complessità della società attuale e delle questioni che la attraversano. Radicandosi infatti sul senso di estraneità e sull'imbarazzo che si crea nel momento in cui il ricercatore entra nel campo di ricerca, lo *shadowing* mi sembrava ideale per esplorare il vissuto di chi è obbligato a vivere intensamente immerso in simili sensazioni: il ragazzo migrante. Inoltre, basandosi sull'osservazione delle interazioni comunicative e delle cornici interpretative, si rende particolarmente utile anche per affrontare il tema del paradosso comunicativo e del conflitto ad esso legato. Per questi due motivi ritengo di poter dire che la metodologia è ricerca: essa è parte fondamentale del processo di ricerca ed al suo interno possiede già problemi di ordine concettuale ed interpretativo simili a quelli che poi si propongono nell'affrontare il soggetto/oggetto della ricerca stessa.

Capitolo 5: Introduzione allo shadowing

Osservare e interpretare sono delle attività che tutti noi facciamo ogni giorno in ogni momento, con un grado di consapevolezza più o meno alto. C'è chi pensa di poter osservare oggettivamente e senza pregiudizi il mondo esterno e chi ritiene di non poter osservare altro che sé stesso. A volte sembra che tutto ciò che esiste intorno a noi esiste perché noi lo percepiamo e lo pensiamo, oppure esiste così com'è perché noi così lo percepiamo e lo pensiamo. Fare ricerca sociale significa riflettere su questa attività umana e strutturarla, darci una forma, prendere una posizione nel dibattito tra oggettivo e soggettivo, tra costruttivismo e positivismo. In breve si tratta di scegliere come osservare e come interpretare, avere una certa fiducia negli schemi adottati e comprenderne le implicazioni. Nella costruzione della ricerca, come già affermava Weber (Weber, 1958), contano i valori e le inclinazioni del ricercatore. Questo, a mio avviso, non vale solo per la scelta del soggetto di ricerca, ma anche per la scelta metodologica: credo semplicemente che ognuno sia portato a una certa metodologia della ricerca a seconda di come legge la realtà del mondo e viceversa, secondo un flusso circolare che si rafforza in base al grado di riflessività. Inoltre gli avvenimenti, gli incontri, le letture contribuiscono a costruire l'organizzazione del lavoro di ricerca. La ricerca è, fin dal suo inizio, un processo interattivo e interpretativo in sé, un processo che non esclude le aspirazioni, le aspettative, le incertezze, le insicurezze del ricercatore. Dato che questa è la mia profonda convinzione non potevo non allettarmi l'idea di provare lo *shadowing*¹, una metodologia definita non-standard¹, che mette nella cassetta degli attrezzi del ricercatore l'incertezza, la goffaggine, le emozioni, l'umorismo. Scrive Sclavi:

Questo tipo di ricerche sono anche una scelta esistenziale, un cammino in altri mondi per conoscere sé stessi: non si può sapere cosa succederà e come si reagirà. (Sclavi 2002, p. 179)

¹ Così è definita nell'articolo web di Cozzi D. dal titolo "Specchio delle mie brame. Problemi metodologici nei servizi socio-sanitari" reperibile sul sito....

5.1 Epistemologia della complessità, scoperta di mondi possibili

Se si potesse definire la complessità in maniera chiara, ne deriverebbe evidentemente che il termine non sarebbe più complesso.

E. Morin, 1985

Prima di inoltrarci nel mondo dello *shadowing* facciamo un passo indietro, cercando di chiarire due punti: l'importanza della ricerca sul campo nella società complessa, e l'interesse dello studio della microsociologia.

Innanzitutto è bene chiarire che il termine società complessa si rifà alle teorie dei sistemi complessi, ovvero a tutto quel campo di teorie che si sono sviluppate interdisciplinarmente tra scienze umane e scienze esatte. Gli studiosi che hanno dato vita a queste teorie appartengono infatti ai campi più disparati quali la biologia, la fisica, la psicologia, la linguistica, l'antropologia, la cibernetica. Tra i maggiori esponenti troviamo Maturana, Varela, Wittengstein e Bateson. Per spiegare cosa sia un sistema complesso si possono fare diversi esempi: il cervello, il sistema economico, l'ambiente (detto, non a caso, ecosistema). Le caratteristiche che gli sono proprie sono (Gandolfi, 2002, p.97-99):

- Alto numero di elementi
- Connessione non lineare tra gli elementi
- Imprevedibilità
- Incontrollabilità
- Effetti ritardati
- Creatività
- Sensibilità differenziate
- Sistema aperto e dinamico
- Autorganizzazione
- Autonomia parziale degli elementi
- Presenza di paradossi nel sistema

A dire il vero il termine società complessa è entrato nella storia e nella sociologia per osmosi, senza che vi fosse una teorizzazione unitaria di cosa si intenda con tale definizione. E' entrata a livello macro una concezione di società come sistema di sfere (politica, economica ecc.) o sistema di attori macro (istituzioni internazionali, stati

nazione, organizzazioni economiche, organizzazioni della società civile ecc.), e anche a livello micro si fa sempre più largo la concezione delle interazioni di singoli o gruppi come sistemi complessi di azioni e reazioni. Quando si parla di società complessa si fa riferimento spesso ai mutamenti sopraggiunti con l'avvento delle nuove tecnologie, della maggiore mobilità sociale e territoriale, dei processi ampiamente studiati di globalizzazione e localizzazione, della frammentazione di identità e culture, ecc. Credo, ed è più un'opinione che si basa su intuito e impressioni che il mio ristretto studio di tali teorie mi ha lasciato, che questa prospettiva apra interessanti possibilità di studio della società a tutti i livelli. Non è questa la sede per approfondire tutti questi temi; è però necessario partire da qui per capire il senso di assumere l'ottica di ricerca che sto proponendo.

Per studiare una tale complessità è necessario cercare strumenti adatti a cogliere polifonie, paradossi, comunicazioni non lineari o circolari, imprevisti. E' necessario essere capaci di esplorare i mondi possibili che si celano negli interstizi del mondo reale. Scavi parla di "epistemologia della complessità" (Scavi, 2002, p.195). Credo che nel fare ricerca qualitativa sia importante non fermarsi alle parole che, scritte o dette, certo danno indicazioni importanti su come una certa realtà è costruita nelle menti delle persone, di come viene interpretata e, per il celebre teorema di Thomas², su come essa è. Tuttavia le parole e con esse i costrutti della mente cosciente lasciano scoperto il campo delle pratiche, quelle pratiche che sono in stretta correlazione con esse ma che hanno una loro indipendenza. Scendere "sul campo" è per questo motivo fondamentale, per vedere come le pratiche vengono costruite e negoziate e come si trasformano in discorsi. E' l'altra faccia della medaglia. Certamente, i discorsi proposti dai soggetti dello studio sono centrali e, come detto, contribuiscono alla costruzione delle pratiche; per questo ho completato in parte e mie osservazioni con una raccolta di interviste. Ma l'osservazione permette, nella versione di *shadowing*, di mettere in gioco anche la parte più inconscia e irrazionale, emozionale, del ricercatore e degli altri attori, coinvolti in un'osservazione reciproca. L'analisi del discorso certo è già uno strumento che permette di leggere al di là delle parole, eppure per uscire dalle proprie cornici è necessario mettersi alla prova sul campo perché l'arte del controllo del non verbale e della pratica è molto più raffinata di quella del controllo della parola. Con questo intendo dire, molto semplicemente, che io potrei essere molto abile nel

² Per approfondimenti si veda Collina R., *Teorie sociologiche*, op.cit. p.270.

costruire un discorso in cui appaio coerentemente come non razzista, ma poi, nella pratica del confronto a tu per tu con lo “straniero” sentire nascere in me sentimenti di avversione. Devo avere il tempo e la possibilità di studiare queste emozioni, vedere come agiscono nelle mie azioni e in quelle altrui e nel circolo delle reazioni, e come, così, costruiamo la realtà. Lo *shadowing* inoltre attraverso la narrazione, come vedremo, offre un modo di “raccontare i dati” raccolti particolarmente adatto a trasmettere un’idea di polifonia e complessità.

Per quanto riguarda le prime mi riferisco a quelle teorie che considerano l’uomo come un tutt’uno di anima, corpo, intelletto, emozioni. Questa concezione dell’uomo è alla base della medicina orientale e sta diventando sempre più diffusa in occidente in quel tipo di azione terapeutica che viene chiamata medicina alternativa³. Lo *shadowing* sviluppa l’approccio olistico nella direzione di considerare non solo i soggetti studiati, ma anche il ricercatore, come persona in tutte le sue componenti, compresa quella emozionale.

Per quanto riguarda l’approccio fenomenologico, voglio esplicitare che faccio riferimento in particolare a tre autori che mi sono rimasti cari dagli studi sociologici: Alfred Schutz, Harold Garfinkel e Erving Goffman, ai quali dedicherò il prossimo paragrafo. La microsociologia fenomenologica studia i processi di interazione nella convinzione che il mondo sociale sia frutto della costruzione delle persone che lo compongono, dei processi di interpretazione, dei rituali di interazione, della definizione di normalità. Ora questo approccio mi sembra particolarmente indicato per chi, come me, intende studiare come la figura dello straniero venga vissuta, costruita ed interpretata. Nella costruzione della tecnica di *shadowing* vi sono chiare influenze di questa corrente sociologica anche se, grazie ai salti di cornici batesoniani, il ricercatore di *shadowing* si permette salti logici tra cornici micro, meso e macro, che i sociologi hanno trattato con molta circospezione.

A conclusione di questo mio excursus sulle teorie collegate allo *shadowing* vorrei chiamare in causa due filoni di pensiero che appartengono forse più alla psicologia e alla riflessione pedagogica. Il primo è quello dell’empowerment, concetto che appartiene agli studi sulle tecniche delle relazioni di aiuto. Tale concetto prevede che si

³ La concezione olistica dell’essere umano si ritrova anche all’interno della “scienza olistica”, termine che si usa per indicare una serie di discipline che hanno in comune l’approccio multidisciplinare e che pongono alla propria base la teoria dei sistemi complessi. Questo approccio è particolarmente approfondito dal Santa Fe Institute di Santa Fe, negli Stati Uniti.

risvegli un senso di auto-efficacia nei soggetti coinvolti in una relazione d'aiuto. Ora, nella ricerca non si parla di relazione d'aiuto, anche se molte volte il ricercatore ha la velleità di "dare voce a chi non ce l'ha". Tuttavia una prospettiva di ricerca in cui il soggetto osservatore e il soggetto osservato vengono concepiti come detentori di verità a pari livello e in cui si tiene conto del rapporto di mutua osservazione, non è estranea, a mio parere, dal concetto di "dare potere", distribuire il potere di definizione di sé, della situazione. Questa distribuzione avviene tra chi fa la ricerca e colui/colei (coloro?) che la "subisce" che, appunto, non la subisce più perché volontariamente collabora, spiazza, imbarazza, interloquisce.

Il secondo filone di pensiero è quello della gestione creativa dei conflitti. E' strano e interessante notare come questo fosse il tema da cui ero partita per delineare la mia ricerca ed è ora l'ultimo che mi ritrovo a citare. Sarà un po' un'ombra che si aggira per questo elaborato, un riferimento sottinteso delle mie mosse; sì, una cornice di riferimento del mio cercare. La gestione creativa dei conflitti è un ambito di studio anch'esso trasversale, multidisciplinare, che lega insieme concezione olistica dell'uomo, centralità delle relazioni e delle interazioni, importanza del pensiero laterale o analogico, ascolto attivo, insomma tutto ciò che rientra anche nel metodo di *shadowing* e che a mio parere ha molto a che fare con l'impostazione educativa della scuola italiana e con le tensioni che si percepiscono con l'aumento della presenza di alunni stranieri. Perché, per essere buoni gestori creativi dei conflitti, bisogna prima diventare buoni osservatori di mondi possibili. Ma sopra questo tema tornerò più e più volte; intanto resti a testimonianza di ciò che ho detto in apertura del paragrafo, ovvero che la ricerca è un processo di continua evoluzione.

5.1 Quale rapporto tra fenomenologia e shadowing?

Si può già intuire che la metodologia di *shadowing* è più legata al costruttivismo che al positivismo. La visione costruttivista infatti propone che la realtà sia frutto di un attivo intervento interpretativo dell'uomo, sia costruita nell'interazione e nell'esperienza. Ogni uomo sarebbe un sistema auto-organizzantesi che costruisce una sua mappa di significati che gli permettano di raggiungere i propri scopi, in quello che ciascuno vede come il suo mondo. La verità non esiste, esiste solo un modo di guardare il mondo, di osservarlo. Non a caso Scavi inserisce nella sua bibliografia Heinz von Foerster e Paul Watzlawick, due dei principali esponenti di questa corrente. Io, avendo

una formazione sociologica, vorrei ora provare a tracciare quelle strade che a mio parere possono portare dagli autori della microsociologia al fondamento di questo metodo di ricerca.

Nel corso del mio studio dello *shadowing* continuavano infatti a risuonarmi nelle orecchie gli echi di quei sociologi che tanto avevano colpito la mia immaginazione. Coloro cioè che dicevano che la realtà in cui viviamo è un processo di continua costruzione, solo che noi tendiamo a non volerlo vedere, altrimenti non saremmo più in grado di viverci. Ora vorrei raccogliere dai tre eminenti studiosi che ho prima citato, quei concetti, frutto delle loro scoperte, che a mio parere nello *shadowing* rinascono sotto nuove spoglie dopo l'ibridazione con le teorie sistemiche e costruttiviste.

Del primo, Alfred Schutz, vorrei considerare soprattutto quel “finché” che appare nel suo *Saggio sulle realtà multiple* (Schutz, 1979). Secondo Schutz viviamo in un mondo costruito socialmente che si riproduce grazie al consenso implicito, ovvero vediamo la realtà in un certo modo *finché* non è messa in discussione da un “esperienza strana”. Nella vita quotidiana adottiamo infatti un *atteggiamento naturale*, una sospensione del dubbio che la realtà possa essere diversa da quella che è: Schutz, riprendendo la filosofia greca chiama questo stato *epochè*, l’ “*epochè* dell’atteggiamento naturale”. Questa sospensione ci è permessa fino a quando (finché) non siamo costretti da un avvenimento, da una persona, a mettere in discussione la validità delle nostre ricette. Ma quali ricette? Schutz ritiene che ogni gruppo formuli e tramandi ai propri membri delle ricette utili a interpretare il mondo e ad agire in esso per raggiungere i propri fini. È chiaro a questo punto che quel “finché” può essere legato all’entrata in scena di chi non possiede le ricette, ad esempio, uno straniero. Lo straniero è colui che deve non solo saper comprendere le ricette, ma deve anche imparare ad usarle, se non vuole essere frutto di una continua interruzione del consenso operativo, del dato per scontato del gruppo che lo accoglie e, in tal modo, generare un continuo stato di ansia (Schutz, 1979). Sebbene la concezione monolitica della cultura che Schutz propone sia ampiamente criticabile mi sembra che nella sua fenomenologia le basi siano poste per la costruzione del metodo di *shadowing*. In fin dei conti chi fa l’ombra è uno straniero che volutamente provoca continuamente dei “finché” per scoprire come la normalità è costruita, qual è il senso comune che si cela dietro le pratiche. La proposta schutziana mi sembra ancor più rilevante proseguendo nella lettura del *Saggio sulle realtà multiple*, laddove mette in evidenza che l’azione del “finché” provoca sì, un trauma, ma apre alla consapevolezza della pluralità. L’uomo della vita quotidiana si rende

improvvisamente conto che esistono realtà plurali dentro di sé e fuori di sé, altri sistemi di significato organizzati e possibili. Questa pluralità non è altro che il seme della consapevolezza che vi sono delle cornici di senso che informano le nostre interazioni ed esperienze, consapevolezza che, come vedremo è alla base dello *shadowing* nonché dell'impianto generale della mia ricerca. Tuttavia è bene sottolineare che Schutz intendeva questi mondi plurali come "province di significato", mondi di esperienze condivise all'interno dei quali vigono delle regole precise, rifacendosi ancora una volta a una concezione di culture omogenee e chiuse. Tale concezione non corrisponde a quella adottata dallo *shadowing*, né è a mio avviso utile allo studio della figura dello straniero così come si presenta nel mondo contemporaneo, come vedremo più avanti.

Per quel che riguarda Harold Garfinkel trovo una grande assonanza tra i suoi esperimenti, che egli definiva "ausili per un'immaginazione pigra" (Collins, 2006, p.284), e ciò che lo *shadowing* si propone. Questo eccentrico sociologo infatti, faceva esperimenti tesi a mettere in luce che la vita quotidiana è costruita attraverso un lungo lavoro cognitivo, mascherato però da "atteggiamento naturale". Proprio come un "esploratore di mondi possibili", l'etnometodologo agiva in maniera tale da mettere in crisi il modo normale di interagire delle persone, il pigro dare per scontato che il proprio modo di vedere fosse l'unico possibile. La violazione premeditata delle regole date normalmente per scontate aveva spesso come esito lo sprigionamento di emozioni molto negative nelle persone coinvolte. Le reazioni dimostravano, secondo Garfinkel, che la capacità cognitiva dell'uomo è limitata, e questa è un'altra assonanza con il punto di vista dell'essere umano che lo *shadowing* propone. La terza assonanza giace a mio parere negli etnometodi da lui individuati, ovvero i metodi di costruzione della vita quotidiana (ragionamento pratico di senso comune) e, in particolare, tra questi, nel concetto di "indicalità". Per "indicalità" egli intende che un determinato elemento (parole, atti, fatti sociali, ecc.) si inserisce in un certo contesto, il quale deve essere preso in considerazione al fine di comprendere il significato di tale elemento. Il processo di ricerca delle definizioni potrebbe andare indietro all'infinito, perciò, diceva Garfinkel, la ricerca di una realtà oggettivamente definibile è un pozzo senza fondo (Ivi, p.285). Le persone per agire nella quotidianità si limitano a dare per scontato che una cosa indichi qualcos'altro, così da non dover entrare in questa spirale di infinite precisazioni e definizioni. Il concetto di "indicalità" è a mio parere un parente del concetto di cornici che verrà poi sviluppato da Goffman. Garfinkel ritiene che per capire una cosa bisogna sapere in che contesto essa si colloca e che vi siano inoltre

diversi tipi di contesti. Ad esempio nell'arte, nello scherzo, nell'attivismo politico è permesso di violare le regole di interazione della quotidianità, rompere la realtà; ci sono insomma diversi livelli di cornici.

Ed è appunto il concetto di cornice che derivò da Goffman, il cosiddetto *frame* che tramite Bateson entrò dritto dritto nella formulazione dello *shadowing*. Il *frame* è la cornice in cui si iscrivono i rituali dell'interazione, ciò che permette di discernere il lecito e l'illecito, il goffo dall'esperto. È l'elemento a partire dal quale si costruiscono le definizioni delle situazioni, la cornice in cui si danno le percezioni dell'uomo. I *frames* però non si creano a piacimento, estemporaneamente, essi sono piuttosto come delle scatole cinesi: ci sono i *frameworks* primari (mondo fisico e mondo sociale) sui quali si incastrano via via livelli di *reframing* sempre più ampi e complessi⁴. Goffman perciò complessifica la vita quotidiana così come presentata dalla fenomenologia, sottolineando anche che una persona può essere simultaneamente in molti strati della definizione della situazione. Ad esempio una persona potrebbe essere coinvolta in una prova di una cerimonia, ed essere quindi contemporaneamente coinvolto nei *frames* primari, nel *reframing* cerimonia, a sua volta inserito nel *reframing* prova e via dicendo. Tutto questo collocarsi in successive ricontestualizzazioni sarà poi ripreso da Bateson nella teorizzazione delle cornici contestuali con un'importante differenza: per Goffman le cornici sono sempre in qualche modo legate ad un mondo fisico reale che trascende l'attività umana di interpretazione e definizione⁵; Bateson lega le cornici molto più all'attività comunicativa umana, sia essa verbale o non verbale, inserendola

⁴ Collins (op.cit., 2006 p.307) propone uno schema per unire le diverse teorie microsociologiche in diversi strati di *framing*:

Consapevolezza iperrelativistica
Analisi riflessiva dell'etnometodologia

Complessi giochi di framing e definizioni delle situazioni
Dinamica della definizione secondo l'interazionismo simbolico

Routines sociali
L'atteggiamento naturale dell'etnometodologia, attività pratiche

Il mondo fisico e l'ecologia sociale
Il fondamento durkheimiano dei rituali dell'interazione

⁵ Importante implicazione secondo Collins per la sociologia della scienza (Ivi, p.308-309): "Essa non riduce le idee intellettuali scientifiche direttamente al mondo fisico, ma introduce l'organizzazione sociale come un fattore che plasma le comunità intellettuali. Qui, ancora una volta, vi è un ulteriore insieme di strati: le idee degli intellettuali non rispecchiano semplicemente quelle dei gruppi della società più ampia (come le classi sociali) perché ciò che fa di essi gli intellettuali è la partecipazione a una rete specializzata di altri intellettuali. Le idee sono piuttosto strumenti di dominio e appartenenza per le fazioni all'interno della comunità intellettuale; al tempo stesso queste idee possono essere indirizzate sia al mondo fisico e al mondo sociale sia anche a se stesse, dando luogo perciò a diversi gradi di *reframing*."

in una prospettiva di analisi del comportamentismo biologico. Goffman inoltre colloca la sua teoria dei *frames* in una concezione della società come insieme di rituali a costruzioni teatrali volti al mantenimento di un ordine sociale stratificato, legame macrosociologico che Bateson non sembra prendere in considerazione.

Capitolo 6: Cos'è lo shadowing?

Shadowing letteralmente significa “ombreggiare”, fare da ombra a qualcuno; nel nostro caso, al soggetto scelto per la nostra ricerca: una persona. La persona in questione ci interessa non tanto in sé, i suoi pensieri, le sue azioni, il suo essere, come potrebbe essere nel caso di un’analisi psicologica. Essa ci interessa in quanto inserita in un contesto che è poi il campo della ricerca. Ci interessa osservare come interagisce con gli altri attori inseriti in quel contesto e come interagisce con il contesto stesso, che potremmo definire struttura o organizzazione. Ma se ci fermassimo qui non ci sarebbe nulla di diverso da un normale metodo di osservazione etnologica, osservazione partecipata o altri tipi di osservazione usati dalla sociologia, antropologia, etnologia. Quello che un ricercatore che svolge uno *shadowing* deve essere in grado di fare è “osservare come si osserva”, ovvero osservare come lui stesso osserva ciò che lo circonda e osservare come la persona che segue osserva ciò che la circonda, compreso il ricercatore stesso. Osservare poi come il contesto e gli attori reagiscono al suo osservare e come lui reagisce alle loro reazioni.

There is a mutual observation, an establishing of similarities and differences; then there is a focus created by the movements of the person shadowed, and the double perception as it were – the researcher guesses (and asks about) perceptions of the events that she or he is perceiving, too. (Czarniawska B., *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies.*)

La mia idea di *shadowing* è nata dalla lettura e dall’incontro con Marianella Sclavi e si basa quindi sulla definizione di questa tecnica da lei formulata. Lo *shadowing* è per lei allo stesso tempo una metodologia di ricerca e il cuore della ricerca stessa, una riflessione insieme su un tema prescelto e sul modo di osservarlo, sul rapporto tra sé e il mondo in tutte le sue diverse cornici o scatole cinesi. Nel fare *shadowing* il ricercatore entra come estraneo in un contesto organizzativo e interagendo con esso, cogliendo il circolo tra azioni e reazioni, usando un alto grado di riflessività, cerca di cogliere le proprie e le altrui cornici di senso, quelle esistenti, quelle messe in crisi, quelle che si vanno creando⁶. Gli imbarazzi, il senso di inadeguatezza, i malintesi che si generano

⁶“L’ombra è fondamentalmente un’esploratrice delle premesse implicite del proprio universo simbolico e culturale così come si rivela nello scontro-conflitto con universi simbolici culturali altri” (Sclavi, 2002, p.60)

dall'incontro con il ricercatore e gli attori del contesto vengono usati come indizi per scoprire come si costruisce la realtà. In questo tipo di metodologia, che si basa sulla ricerca del possibile, partire con ipotesi rigide da verificare non può essere che un intralcio. Bisogna anzi resistere alla tentazione di arrivare a conclusioni frettolose; il gioco consiste proprio nel metterle in discussione apertamente, cogliere i particolari dissonanti e marginali, i dettagli che fanno capovolgere la figura, come nella storiella di Bateson⁷ e nelle figure doppie⁸.

Lo *shadowing* diventa quindi strumento e tema della ricerca, si osserva un oggetto e si osserva però anche come lo si osserva. Il risultato è lo specchiarsi di sguardi, del cosa e del come in un continuo gioco di rimandi, in cui il lettore è libero di aggiungere il proprio. Certo la voce del ricercatore emerge con più forza delle altre, ma esplicitata talmente da non poter essere confusa con la Voce della Verità. L'interesse della ricerca non sta solo nell'interpretazione del ricercatore ma nel dialogo tra le sue interpretazioni e le interpretazioni altrui che si incontrano e scontrano nei malintesi e nelle incomprensioni. E' un esercizio sul saper uscire dalle proprie cornici. Nel caso di Sclavi, la presentazione stessa della ricerca rispecchia questa concezione. La ricerca che la studiosa svolge in due scuole superiori, una americana e una italiana, è presentata infatti, nel libro *A una spanna da terra*, attraverso i racconti di *shadowing*, intervallati da appunti sulla costruzione del metodo. Solo alla fine vi è una piccola chiosa interpretativa, una specie di sunto dei dati più evidenti che la ricercatrice sente di aver colto dalla sua esperienza di incontro di cornici diverse. Per capire qualcosa in più sullo *shadowing* nella versione sclaviana bisogna ricordare il suo stretto legame con la narrativa. Sclavi prende spunto da Truman Capote che nel suo racconto *A day's work* in cui lo scrittore racconta di una giornata al seguito della sua donna delle pulizie, una donna ispanica di mezza età. Nella stesura del testo, Capote mette bene in luce le differenze che intercorrono tra sé e la donna, annota piccoli dettagli di ambiente, di gesti, di parole, i particolari inconsueti. E' un tipo di scrittura impressionistico, lo stesso che adotta poi Sclavi nella stesura dei suoi racconti di *shadowing*. I racconti dipingono situazioni, mettono in luce particolari –ambientali, comunicativi, emotivi-, evidenziano

⁷ Riporto tale storiella nel prossimo paragrafo.

⁸ Una figura doppia è quella i cui segni possono essere letti allo stesso tempo come rappresentanti due forme, ad esempio, un papero e un coniglio, un vaso e due volti di profilo. Il primo esempio è fornito da Wittgenstein L., il secondo dalla tradizione dell'illustrazione illusionistica, entrambi sono ripresi in Edwards (1993) e Sclavi (1989, 2002).

il gioco di punti di vista e di reazioni: il punto di vista della ricercatrice sul punto di vista della persona rispetto al contesto.

Nei prossimi paragrafi andrò un po' più a fondo di quelli che mi sembrano i tre elementi fondamentali dello *shadowing*: l'umorismo, l'autoconsapevolezza emozionale e l'"exotopia".

6.1 Metodologia umoristica

Chi ride con humor ride prima di tutto di sé stesso, della propria precedente rigidità, di essersi lasciato catturare da uno, ritenuto l'unico esistente, dei modi possibili di inquadrare gli eventi. Sclavi 1989, p.18

Lo *shadowing* è definito da Sclavi anche come "metodologia umoristica". Essere un'ombra è già di per sé un fatto scomodo, imbarazzante, ambiguo, sia per la persona seguita sia per il ricercatore e talvolta anche per le altre persone. Si cerca però di sfruttare in modo umoristico questo disagio privilegiando, come approfondiremo poi, il codice analogico, del non verbale, delle emozioni. Tra queste la privilegiata è quella dell'imbarazzo che scaturisce dal non sentirsi adeguati alle regole del contesto, avendole trasgredite per non conoscenza o goffaggine. Invece che essere usato come strumento che regola l'ordine sociale, campanello d'allarme che invita al riadeguamento comportamentale alle regole, l'imbarazzo può essere usato come strumento esplorativo (Sclavi, 2002, p.193). Si riescono così a cogliere altre cornici rispetto alle nostre di partenza, tuttavia senza falsare quelle precedenti, apprendendo ad apprendere. L'apprendimento è in questo caso, spiega Sclavi, un insieme di inerzia e salti gestaltici, ovvero avviene solo quando al cambiamento di cornice si affianca la cornice precedente, costruendo dei ponti tra le due (Ivi, p.209). Il momento in cui avviene il salto, il cambiamento di cornice, è il momento umoristico, in cui il riso scaturisce come accordo dopo la tensione che si crea nel racconto.

E' all'antropologo Gregory Bateson che Sclavi si ispira per la trattazione dell'umorismo⁹. Per Bateson alla base dell'umorismo vi sono i paradossi, "materia

⁹ In particolare si veda in *A una spanna da terra* (Sclavi, 1989) il contenuto delle sezioni chiamate "fogli umoristici".

prima della comunicazione umana” (Bateson, 2006, p.7). Un paradosso comunicativo avviene quando un’affermazione è allo stesso tempo vera e non vera, ma a definire la sua veridicità sono segnali metacomunicativi ovvero quando “nel messaggio è contenuto un messaggio sul messaggio” (ibid.) (come nel caso in cui si dica “Questo è un gioco” o si facciano delle azioni che vogliono dire “Questo è un gioco”)

Per spiegare questo meccanismo Bateson racconta una barzelletta:

Un uomo lavorava in una centrale atomica e conosceva di vista il guardiano del cancello. Un giorno si presenta all’uscita con una carriola piena di segatura. Il guardiano gli dice: “Ehi Bill, non puoi portare fuori quella roba”. E quello ribatte: “E’ solo segatura, la butterebbero via comunque”. Il guardiano chiede: “A che ti serve?”. Insomma lui sosteneva di volerla solo sotterrare in giardino, perché il terreno era un po’ troppo pesante, e il guardiano lo lascia passare. Il giorno dopo si presenta all’uscita con una carriola piena di segatura. E va avanti così per giorni con il guardiano sempre più preoccupato. Così alla fine questi sbotta: “Guarda Bill, mi sa che devo metterti sulla lista delle persone sospette: se mi dici cos’è che stai rubando dallo stabilimento forse possiamo tenere la cosa segreta fra noi due, ma io sono perfettamente certo che stai rubando qualcosa”. E Bill: “Ma no, è solo segatura. Hai guardato dentro ogni giorno, scavando fino in fondo. Non c’è niente.” Ma il guardiano insiste: “Bill, non sono soddisfatto. Dovrò proteggere me stesso mettendoti su quella lista, se non mi vuoi dire cosa c’è sotto”. Alla fine Bill si arrende: “Va bene, forse possiamo trovare un accordo. A casa, adesso, ho una dozzina di carriole.” (Ivi, p.6)

Il riso scaturisce dall’improvvisa inversione di figura e sfondo, o, più precisamente dalla nuova connotazione che assume lo sfondo affiancandosi alla figura, creando un raddoppiamento di cornici valide. Si arriva ad un accordo dopo una tensione, un accordo che avviene però su base paradossale. Il paradosso porta al riso quando viene completato il suo circolo, ovvero quando lo sfondo (x) viene preso sul serio, cioè insieme come sfondo (non = y) e non sfondo (= y figura), una non informazione e un’informazione implicita¹⁰. L’umorismo quindi è il momento in cui si rivalutano i segnali precedenti, che ci avevano indotti a interpretare i messaggi in un certo modo, e il riso è il segnale che comprendendo il paradosso lo si è superato.

Sclavi propone molti esempi di uso dell’umorismo nello *shadowing*, prendendo sul serio l’affermazione di Bateson che la vita sarebbe un susseguirsi di barzellette di cui

¹⁰ “Il riso è il segno di un accordo in base al quale x è allo stesso tempo uguale a y e non uguale a y. Si tratta di un accordo che avviene su un terreno paradossale”. (Bateson, 2006, p.15)

noi non riconosciamo l'aspetto umoristico (Ivi, p.24). Io voglio qui proporre un tratto dalla mia esperienza, usando la divisione in fasi proposta da Sclavi.

Ero in classe nell'ora di tecnica e il professore parlava usando frequentemente espressioni in dialetto.

Fase 1 (mia cornice): mi sono molto infastidita e imbarazzata come ex studente, ex erasmus pensando che non si parla dialetto a scuola e che fosse poco rispettoso nei confronti dei ragazzi stranieri.

Fase 2 (altre cornici): Guardandomi intorno mi sono accorta che i ragazzi sembravano divertiti. Dopo un po' con mio stupore R. ha cominciato a interagire con il professore usando il dialetto. All'esternazione del mio sconcerto mi ha risposto che è il suo professore preferito. Il professore invece mi ha detto candidamente che a lui sembra di aiutare i ragazzi ad accrescere i loro registri linguistici.

Fase 3 (risata): ho riso di me per aver pensato di avere la risposta in tasca, per la rigidità delle mie cornici e ho preso atto della validità degli altri punti di vista.

Anche se non ha proprio l'aspetto di una barzelletta, il procedimento è lo stesso: data per scontata una figura bisogna concentrarsi sullo sfondo e cogliere qualcosa che possa capovolgere le connotazioni, rendendo figura e sfondo di valore pari. Il valore conoscitivo di questo procedimento sta nel fatto che osservare la catena delle reazioni mi ha dato un indizio su qualcosa, forse anche semplicemente sul fatto che cominciando il mio studio sui pregiudizi ero piena di pregiudizi.

Vorrei qui accennare al fatto che riuscire a leggere le cornici interpretative e fare il salto che permette di trasformarle è la competenza necessaria per accedere alla gestione creativa dei conflitti, tema di sfondo ma insieme centrale della mia ricerca. Questa capacità è anche quella che permette di cambiare la danza proposta dalle emozioni come relazione, ma questo è ciò che vedremo nel prossimo paragrafo.

6.2 Autoconsapevolezza emozionale

Nella mentalità scientifica empirista diffusa in occidente la conoscenza avviene tramite induzione e deduzione ovvero tramite l'elaborazione dei dati di esperienza empirica tramite le categorie logiche. L'assunto che sta alla base di questo paradigma è che la sola vera conoscenza si possa acquisire tramite la razionalità, funzione separata dalle altre capacità umane, unica atta a interpretare correttamente la realtà esterna. Questo presuppone un ulteriore assioma cioè che vi siano un interno e un esterno, un

mondo empirico nettamente separato da un mondo interiore. Riversato nella psicologia questo modo di concepire l'essere umano stabilisce una gerarchia delle capacità: l'emotività, che appartiene a un mondo interiore, oscuro, deve essere tenuta sotto controllo dalla funzione legittimata a rapportarsi con l'esterno, la razionalità¹¹. Per secoli la sfera emotiva è stata contrassegno del mondo femminile e quella razionale del mondo maschile e sono stati posti, le due sfere e i due mondi, in un ordine gerarchico ben definito¹². Basti pensare alla definizione antichissima di destro e sinistro, il primo positivo e il secondo negativo, legata alla distinzione del cervello in due parti, la prima custode della razionalità, la seconda dell'intuizione, della creatività¹³. Il femminismo ha molto lavorato su questo tema cercando da un lato di dimostrare che anche la donna poteva essere del tutto razionale ed avere quindi accesso alla conoscenza scientifica e dall'altro che anche l'emotività poteva avere una sua legittimità e importanza nell'epistemologia¹⁴. Tirare in ballo la questione uomo-donna può sembrare forse qui inappropriato, ma io credo che vi sia un profondo collegamento tra queste questioni, questioni di controllo e di potere, e la difficoltà con cui si sta affermando un tipo di ricerca che veda nell'emotività e nel linguaggio analogico degli strumenti di conoscenza validi, la difficoltà del gestire i conflitti in modo creativo e molte altre questioni che riguardano ad esempio il modello di insegnamento ed educazione, la definizione di normalità e pazzia ecc. ecc.

Gregory Bateson nei suoi lavori parte da tutt'altri presupposti o meglio, via via smantella quelli del paradigma scientifico e ne costruisce di nuovi. Proviamo ad elencarne alcuni:

- Non esiste dentro e fuori, uomo e ambiente, ma un unico sistema con una sua ecologia che si chiama *Mente*. Si tratta di un sistema in cui ogni parte è in relazione con le altre secondo un equilibrio essenziale all'esistenza di ciascuna parte.

¹¹ La celebre scrittrice Virginia Woolf ha molto riflettuto sul tema della differenza di genere e in particolare nel suo saggio *Le tre ghinee* propone un tipo di istruzione che sia in grado di valorizzare le capacità sviluppate nel tempo da parte delle donne, capacità sia manuali che riflessive, che hanno a suo parere un carattere differente, meno razionale, analitico, di quelle maschili, ma sono altrettanto preziose ed utili alla società.

¹² Questa distinzione si fa evidente soprattutto nella sfera pubblica in cui l'uomo, più che la donna, è tenuto a un controllo ferreo delle emozioni.

¹³ Per approfondire questo tema si faccia riferimento al citato testo di Betty Edwards.

¹⁴ Per approfondimenti si veda il già citato articolo web di Donatella Cozzi.

- Mente è ogni sistema unitario che presenta caratteristiche di apprendimento per tentativi ed errori, sinonimo di sistema cibernetico, il sistema totale che elabora l'informazione e completa il procedimento per tentativi ed errori.
- Informazione è una differenza che genera una differenza¹⁵. Anche lo zero è una differenza e genera conseguenze.
- Non solo si apprende ma si apprende ad apprendere (deutero-apprendimento) a diversi livelli crescenti.
- L'apprendimento ha a che fare con la comprensione delle cornici o segna-contesto che contrassegnano la comunicazione.
- La comunicazione non avviene solo attraverso il linguaggio analitico e verbale (comunicativo), ma anche e soprattutto attraverso quello analogico e non-verbale (metacomunicativo). Si può quindi fare comunicazioni sulla comunicazione, metacomunicare.
- L'apprendimento avviene quindi in quadri dialogici e tiene conto a certi livelli del linguaggio analitico e ad altri di quello analogico, nel senso dell'intuizione e della sfera emotiva. In altre parole si apprende con tutte e due le parti del cervello.
- Ogni emozione non è un indicatore di stato ma un termine di una relazione, ovvero si è sempre inseriti in quadri dialogici in cui le emozioni fungono da marca contesto. (ex. Dipendenza-autorità)

Sclavi nel progettare la metodologia di *shadowing* prende largo spunto dagli studi di Bateson mettendo in primo piano le emozioni come segnali di messa in crisi di cornici date per scontate. Si tratta di acquisire informazioni appunto attraverso il “senso della differenza”(Sclavi, 2002, p.151) evidenziato dalle “reazioni alle reazioni alle reazioni reciproche”, dal senso di inadeguatezza e imbarazzo generato dai malintesi, malintesi che hanno origine, precisa Sclavi, non da una mancanza di informazioni sui comportamenti, ma sulle cornici di significato che connotano questi comportamenti. In *A una spanna da terra*¹⁶ esamina gli aspetti della concezione batesoniana della comunicazione maggiormente rilevanti per lo *shadowing*. Essi sono:

- La dimensione circolare (relazionale) della comunicazione e quindi dell'apprendimento

¹⁵ Per approfondimenti si veda Bateson 1976, p.464 e sgg.

¹⁶ Sclavi M., 1989, p. 59-60

- La valenza cognitiva della comunicazione emotiva e sentimentale
- Aspetti linguistici e analogici si connettono reciprocamente costruendo un sistema di cornici, di messaggi di messaggi.¹⁷

Attraverso l'osservazione delle emozioni si possono quindi comprendere le regole della comunicazione e lo stato dei rapporti. Per spiegare meglio questa concezione Sclavi usa la metafora dei passi di danza:

Questa metafora ci aiuta a vedere le emozioni non prevalentemente come stimoli e/o risposte, ma come rinforzi positivi relativi a configurazioni in cui i nostri corpi sono coinvolti o si stanno coinvolgendo oppure come rinforzi negativi relativi a forme di coinvolgimento volute da altri. (Sclavi, 1989, p. 238)

In quest'ottica i sentimenti, siano positivi o negativi, mettono in luce l'esistenza di una relazione tra le parti. E' quel che affermano anche i teorici dei conflitti e soprattutto della nonviolenza quando considerano il conflitto come una relazione. Il divenire consapevoli del significato delle proprie emozioni è il gradino necessario a poter modificare il modello relazionale, per trasformare il conflitto o, nei termini de Sclavi, cambiare la danza. Senza addentrarmi ora in questo campo ci tengo a sottolineare i collegamenti che vedo tra lo *shadowing* e la gestione creativa dei conflitti perché sia sempre più chiaro al lettore il significato di quanto andavo dicendo all'inizio, ovvero che l'osservazione è la base delle pratiche e che lo *shadowing* non è solo una metodologia di ricerca applicata a un contesto, ma una ricerca sui mondi possibili che si aprono in quel contesto, è insieme metodo e oggetto della ricerca.

Fare *shadowing* significa quindi usare le proprie emozioni, specialmente quelle negative, di imbarazzo, di goffaggine, come campanelli d'allarme che si sta mettendo in crisi qualche cornice dialogica data per scontata, si sta scoprendo, secondo i termini Schutziiani, come è costruita la normalità.

Al posto dell'induzione e della deduzione lo *shadowing* utilizza l' "abduzione" (Sclavi, 2002, p.252), ovvero lo spostamento, il salto logico. L'abduzione avviene quando si introduce una possibilità alla legge di causa ed effetto, la possibilità di cambiare cornici, di smantellare le cornici date per scontate, ancora una volta cambiare il punto di vista per vedere il proprio punto di vista. Come spiega bene Cozzi, questo significa poter collegare l'osservazione dei comportamenti all'analisi dei

¹⁷ In particolare si può vedere lo schema sulla differenza analitico-analogico a p.238 ibid.

processi e dei contesti e quindi delle culture, poter passare dall'analisi di sequenze di azioni a sequenze di interazioni e poi di metacontesti.

L'autoconsapevolezza emozionale, competenza che si acquisisce con l'esercizio, è strettamente collegata con la capacità di osservare le dissonanze ed è il primo gradino verso la risata umoristica.

6.3 “Exotopia” ed empatia

Chi ha detto che per capire una persona bisogna calarsi nei suoi panni non ha tenuto conto che i panni degli altri non sempre ci vanno bene, o, come più efficacemente dice Sclavi, le scarpe degli altri non ci vanno bene. Per creare il concetto di “exotopia” Sclavi si ispira al filosofo e critico letterario Mikhail Bakhtin (Sclavi, 1989, p.237 e sgg.) che propone al novellista, al romanziere, di osservare la realtà come un estraneo per potervi poi scrivere sopra. Per poter capire una persona, una storia, è molto importante secondo Bakhtin cogliere non le somiglianze con sé stessi, ma le differenze, misurare gli spazi che ci separano. Un osservatore deve essere collocato al di fuori del suo oggetto di osservazione in termini di spazio, tempo e cultura. Questo significa l'essere “altro”, riconoscere la distanza, la differenze, perché nessuno, afferma il critico russo, può vedersi dal di fuori, solo l'altro da sé ha questa possibilità¹⁸. L'“exotopia” è quindi un modo di osservare che presuppone il riconoscimento del sé come diverso e la valorizzazione di questa diversità che diventa lo strumento della conoscenza. Non è un modo di osservare comodo, anzi, lo definirei molto scomodo, perché nel corso dell'osservazione bisogna lottare continuamente contro la propensione ad adattarsi, ad apprendere e mimetizzarsi. Bisogna sottolineare la propria diversità, il proprio sentirsi diversi e puntare lo sguardo su questo, scrutare questa sensazione e cercare di sezionarla. Le emozioni negative, come prima dicevamo, diventano quindi un importantissimo strumento di conoscenza. Bisogna continuamente contrattare la propria identità e il significato delle proprie azioni e nell'analisi del malinteso misurare la diversità. Oltre che scomodo ciò è anche molto complesso,

¹⁸ Bakhtin scrive che il personaggio ha una coscienza “fuori e accanto a quella dell'autore”. Tra loro si stabiliscono rapporti dialogici tra coscienze “vive e sovrane”. L'autore deve guardare “negli occhi dell'altro e con gli occhi dell'altro”. (Bakhtin M., 2000, p.320-321)

richiede un alto grado di autoriflessività declinata soprattutto nell'aspetto di autoconsapevolezza emozionale.

In *Arte di ascoltare e mondi possibili* Sclavi presenta l'"exotopia" come un presupposto per esercitare l'arte di ascoltare, in particolare nell'esercizio dell'ascolto attivo (Sclavi, 2002, p.167 e sgg.). L'"exotopia" infatti, al contrario dell'empatia, partendo dall'assunto della diversità ha come modus operandi lo stimolare e valorizzare l'espressione del punto di vista altrui. L'ascolto attivo prevede proprio questo¹⁹, non fermarsi a ciò che si vede, o meglio, si sente, si percepisce dell'altro, all'immagine che ci si crea, ma mettere l'altra persona nelle condizioni di controbattere e precisare, di dare la sua versione, il suo punto di vista. Bisogna creare una polifonia in cui le proprie premesse vengono rese esplicite e confrontate con quelle altrui anche attraverso scontri, tensioni, partendo dal presupposto che:

Se vuoi comprendere ciò che un altro sta dicendo devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva (Sclavi, 2002 3^a regola dell'Arte di ascoltare)

Il collegamento tra il fare ricerca e il modo di vedere il mondo e di relazionarsi in generale è qui molto stretto, le competenze per poter fare una buona osservazione sono le stesse che servono per ascoltare e creare nuovi mondo possibili, per gestire i conflitti. Trovo questo modo di vedere la ricerca sociale molto interessante e stimolante, riporta all'idea che esprimevo più sopra rispetto alla ricerca come esperienza esistenziale e di conoscenza di sé. Inoltre se il tema di riflessione è il rapporto con la diversità, lo straniero, l'incrociarsi dei punti di vista, delle pratiche di ascolto e gestione dei vari conflitti, il collegamento tra metodologia della ricerca e vita diventa ancora più interessante. Ma questo lo approfondirò in seguito.

Vorrei ora precisare alcune cose rispetto all'empatia, un concetto complesso e sfaccettato. L'empatia presuppone che noi possiamo entrare in contatto con il modo di sentire altrui in virtù della nostra similarità come esseri umani. Non è che ciò non sia vero, anzi lo è senz'altro e perciò sottovalutare il ruolo dell'empatia nella relazione con l'altro e in particolare nella ricerca sarebbe sbagliato, sarebbe come pensare che siamo solo diversi, mentre siamo anche simili. Il punto sta nel non dare per scontato questo passaggio, nel non accontentarsi di percepire le similarità perché il rischio che si corre

¹⁹ In proposito si veda la "Tavola di ascolto attivo" e "Le sette regole dell'arte di ascoltare" in Sclavi M., op.cit, 2002, p.69 e 105.

è quello di costruire immagini dell'altro secondo le nostre esperienze, di scadere in un'idea di empatia come simpatia, il poter sentire esattamente insieme, con l'altro. Empatia significa certo cercare di entrare in contatto con il sentire dell'altro – il che richiede spesso un'iniziativa attiva- che però è e rimane il suo sentire, diverso dal nostro e come tale va rispettato. Nello *shadowing* l'empatia non è quindi esclusa e ignorata, ma messa in discussione. Sempre in *Arte di ascoltare* Sclavi presenta l'empatia come un atteggiamento coloniale tipico dell'ascolto passivo, ovvero un modo di rapportarsi all'altro poco rispettoso della sua diversità e possibilità di autodefinirsi, un mantenere sempre valido il proprio contesto di osservatore. A questo proposito riporta una conversazione tra lei PR (personaggio ricercatrice) e una PA (personaggio altra), Francesca una donna che lavora a un servizio legale popolare a Roma (Ivi, p.179-180). Osservando il comportamento di Francesca alla scrivania di lavoro, Sclavi la classifica come segretaria. Definisce questa classificazione come frutto di empatia, l'idea di poter capire come l'altro si senta nel svolgere le proprie azioni. Propone questa riflessione a Francesca che reagisce dicendo che lei non è una segretaria, non si sente tale, ma piuttosto gestisce un servizio. La cornice, il senso di empatia, è quindi messo in discussione dall'azione della ricercatrice che si "espone" e coglie le dissonanze, le risposte a domande non poste. A voler ben vedere questo esempio di Sclavi non è troppo significativo perché la tensione a classificare non è, a mio avviso, tanto frutto di empatia, quanto di attività logica induttiva. Dall'aver visto molte altre persone che compiendo le stesse azioni di Francesca vengono definite e si definiscono segretarie la ricercatrice è portata a definire anche quella persona come segretaria. Il problema sta piuttosto nel potere definitorio di chi ascolta e scrive non tenendo conto dell'autodefinizione della persona oggetto di osservazione. Tuttavia mi sembra importante l'idea di non rinnegare l'empatia, anche quando il focus è posto sull'"exotopia", includerla in un gioco dialogico tra il proprio sentire e il sentire altrui.

Nell'esperienza del fare ricerca, lo sottolineo nuovamente, mantenere questo atteggiamento non è semplice, e certo l'esperienza, la pratica, sviluppa la capacità di autoconsapevolezza. Concordo infatti pienamente con Donatella Cozzi quando afferma che fare ricerca sul campo significa essere implicati nel mondo degli altri, entrare in relazioni e dinamiche complesse che rendono faticoso il mantenere sotto controllo il proprio sguardo. In questo l'apertura al riso, all'imbarazzo, all'umorismo sono sostegni formidabili, indicatori di dissonanze e stridere di cornici.

Capitolo 7: Sul campo

Date tutte queste premesse l'osservazione di *shadowing* mi sembrava il metodo ideale per esplorare il punto di vista di un ragazzo straniero sulla scuola italiana e di essa su di lui. Entrare nell'organizzazione scuola da estranea con un altro estraneo, stranieri entrambi tra noi e con la scuola, istituzione che costruisce l'italianità, ne definisce le caratteristiche, ne tramanda il modello. La scuola può essere anche considerata un polo del sistema complesso società, e, a sua volta, un sistema complesso. Io ho scelto di studiare più approfonditamente il sistema complesso classe con i poli studenti italiani, studenti stranieri, professori pur sempre tenendo conto del fatto che questo sistema fa parte del sistema scuola e che ogni elemento è a sua volta un sistema. Lo *shadowing* come metodologia per un'epistemologia della complessità, come dicevo nel primo paragrafo, mi è parso un metodo adeguato per studiare i malintesi che in questo sistema si creano sulla figura dello straniero e come questi malintesi creano fratture e tensioni e, talvolta, conflitti.

7.1 Del perché e del per come del mio shadowing (e completamento con punti di vista).

Più precisamente la mia esperienza di *shadowing* si caratterizza per essere un'intrusione in un'organizzazione di cui anch'io in tempi remoti ho fatto parte (la scuola italiana dell'obbligo) seguendo un ragazzo arrivato in Italia da due anni e perciò abbastanza estraneo a questa organizzazione. I giochi di identificazione-differenziazione sono perciò stati complessi soprattutto perché ho scelto come altro polo di comparazione, altra persona da seguire, un'insegnante della scuola ma non della stessa classe del ragazzo, la vicepresidente.

Nel mio progetto iniziale gli sguardi da comparare potevano essere quello di un ragazzo straniero (estraneo all'organizzazione) e di colei che forse poteva incarnare l'istituzione stessa, la vicepresidente. Nel corso della ricerca, come vedremo poi, ho modificato quest'impostazione –essere aperti agli imprevisti e ai cambiamenti– soprattutto perché la professoressa O. si è dimostrata tutt'altro che rappresentativa dell'istituzione, almeno così come io me lo immaginavo. Con il suo metodo di insegnamento e le sue modalità relazionali ha aperto uno spiraglio verso una diversa modalità di fare scuola.

Fin dall'inizio non mi sono posta nella prospettiva di considerare la cultura specifica legata alla nazionalità di R. (Bangladesh) come discriminante per comprendere i malintesi e le differenze di cornice. Non credo sia infatti interessante pensare l'incontro tra differenze come l'incontro di blocchi culturali omogenei che non si comprendono a causa di diversità incommensurabili. Piuttosto mi sembrava più appropriato partire dalla concezione di cultura come processo di costruzioni di senso attraverso le interazioni, di continua ibridazione. Ho cercato di cogliere proprio i giochi attraverso i quali un ragazzo originario di un altro paese contratta la sua appartenenza e diversificazione con sé e con gli altri, come costruisce la sua identità multipla, ibrida, e come la scuola e i compagni recepiscono questo processo. Così lui non è solo un ragazzo del Bangladesh arrivato in Italia, ma è anche uno dei tanti ragazzi della seconda generazione che ha vissuto il trauma dello sradicamento e che a fatica cerca ogni giorno di ricostruire ai suoi occhi e a quelli degli altri un'immagine coerente. Un adolescente per il quale le incertezze e gli imbarazzi tipici della sua età si sommano a quelli di diversità più o meno evidenti (il colore della pelle, la religione..). Andrò più a fondo di tutto questo nei capitoli successivi, mi preme sottolineare che le "narrazioni parallele" non scaturiscono semplicemente da "culture diverse", ma da cornici, ovvero un insieme di premesse non necessariamente congruenti e coerenti e perciò particolarmente complesse da ricostruire. Spesso si possono ridurre a ciò che chiamiamo pregiudizi, giudizi che si basano su generalizzazioni a priori che affiorano da dialoghi e impressioni. Lo racconta bene Kossi Komla-Ebri, medico italo-togolese, nei suoi libri *Imbarazzismi* e *Nuovi imbarazzismi*, nei quali presenta quadri conversazionali in cui i pregiudizi, anche inconsci, inconsapevoli, affiorano generando imbarazzo e un bel po' di risate²⁰.

Queste precisazioni non valgono solo per R., ma anche per me (ragazza, italiana, studentessa, ricercatrice, viaggiatrice ecc. ecc.), per la professoressa O., per gli altri studenti e insegnanti.

Mi è sembrato perciò opportuno per approfondire il quadro dei punti di vista, per chiarire certe cornici in cui si inserivano le interazioni che avevo osservato, fare alcune interviste. Ho usato delle interviste semi-strutturate, molto flessibili, costruite su due obiettivi: raccogliere un minimo di informazioni sulla storia delle persone, cercare di

²⁰ Riporto un esempio brevissimo di racconto: "Mi scusi signora, i ragazzi sono fratello e sorella?" chiese una signora anziana a mia moglie che passeggiava con i nostri due figli. "Sì". "Oh! Com'è stata brava ad adottarli insieme!". (Komla-Ebri K., 2004, p.7)

percepire i loro punti di vista sugli altri, ricostruire le presunte narrazioni condivise. Per il primo obiettivo, ho costruito una griglia con un minimo di storia di vita, per il secondo, ho utilizzato un tipo di domande detto “circolare o triadico”. Lo spunto a questo tipo di formulazione mi è venuto dal colloquio terapeutico di matrice sistemica²¹, nel quale si usano questo tipo di domande per ricostruire sia l’opinione di una persona su un fatto relazionale, sia il suo modo di interpretare il sentire altrui. Individuati gli attori del sistema, la tipica domanda circolare suona “Cosa ne pensi che tizio ne pensi di questo fatto?” dove il fatto è spesso una relazione tra due dei termini del sistema. Incrociando le risposte dei diversi attori emerge la narrazione di una realtà condivisa, o presunta tale; un aspetto di maggior “oggettività” della pura osservazione.

Rispetto al modo in cui sono riuscita a raggiungere le mie “guide” di *shadowing* rimando alla narrazione, vorrei qui solo esplicitare i criteri con cui ho cercato di reperirli, tenendo conto che poi il caso ha fatto il resto. Sono andata in cerca di persone che in qualche modo rappresentassero le figure che avevo in mente (un ragazzo straniero che abbia superato la fase di accoglienza, un’insegnante da molto tempo nella scuola italiana e con abbastanza ore di presenza) e che non li rappresentassero. Dovevano essere persone che fossero abbastanza interattive, che non si facessero troppo intimidire dalla mia presenza, con una personalità abbastanza forte, originale, al limite del provocatorio, per creare una buona premessa agli imbarazzi. Persone differenti da me il più possibile per creare una buona premessa all’“exotopia”. Sono partita dalla scelta dello studente, mettendo particolare cura nel trovare un ragazzo che non si facesse troppo mettere in crisi dalla mia presenza vivendola come ulteriore marcatore della sua diversità, come mi era stato consigliato dagli operatori del Servizio Immigrazione del Comune di Venezia a cui ho chiesto di fare da intermediari. Anche per questo ho scelto di individuare una persona che avesse superato una prima fase di accoglienza, che fosse un po’ più a suo agio nella nuova pelle per quanto possibile, e, certo, che fosse più in grado di comunicare e interagire con me e con gli altri. Inoltre la fase successiva all’accoglienza è meno studiata e seguita e perciò interessante nuovo campo di osservazione in cui i giochi di inserimento-rifiuto si fanno più evidenti.

²¹ Penn P. "Circular questioning", *Family Process*, 21, 1982

7.2 Dello shadowing in pratica

Come testimoniano molti autori che hanno tentato lo *shadowing*²² entrare in un'organizzazione come esterni è tutt'altro che semplice. Bisogna convincere le persone chiave dell'utilità della ricerca, dell'opportunità della metodologia, dell'interesse dei risultati. Essere ai loro occhi credibile come ricercatore, rassicurarli che non si creerà nessun disagio al normale svolgimento delle attività. Devo dire che nella mia esperienza, per quanto i passaggi e le burocrazie siano state lunghe e complesse (richiedere collaborazione all'Ufficio Immigrazione del Comune nella figura del responsabile e dell'operatrice nel progetto di inserimento scolastico, la collaborazione dell'insegnante figura obiettivo degli stranieri, del Preside della scuola, degli altri insegnanti, dei genitori dei ragazzi, ovviamente delle persone da seguire, e nel caso del ragazzo della sua famiglia) l'accoglienza che ho ricevuto a scuola è stata molto positiva. Sarà che Sclavi è piuttosto conosciuta nell'ambiente scolastico per il suo *Arte di ascoltare*, ma il suo nome mi ha aperto molte porte. Certo poi alcuni insegnanti non avevano idea di cosa potessi fare lì in ultimo banco, un po' mi prendevano per una tirocinante, un po' per un'insegnante di sostegno, un po' per un'ispettrice didattica. Tuttavia questi malintesi sono stati forieri di interessanti scoperte. Credo inoltre che la scuola sia assetata di studi che l'aiutino ad affrontare il cambiamento che sta avvenendo con la presenza sempre più rilevante di alunni di origine non italiana, intendendo con questa definizione ragazzi che arrivano direttamente dall'estero a un grado avanzato del ciclo scolastico. Credo anche per questo di aver trovato grande disponibilità da parte del personale scolastico.

Si ha in qualche modo così una certa gratitudine nei confronti di chi ti ha dato l'opportunità di realizzare il tuo progetto e questo talvolta può rischiare di diventare un vincolo morale, un freno alla critica. Per quanto ho potuto ho cercato di evitare questo vincolo trasformandolo in una spinta a cercare di comprendere anche il punto di vista della scuola senza farmi frenare da preconcetti, essendo chiaro a me stessa che la mia simpatia andava certo più verso i ragazzi e al loro punto di vista. Prima di cominciare ho annotato sul mio quaderno le mie "idee di partenza", le premesse del mio cervello:

- La scuola è antiquata, gli insegnanti vecchi e non in grado di capire i mutamenti della società

²² Si veda in merito sempre l'articolo di Donatella Cozzi.

- Le metodologie di insegnamento non sono in grado di gestire la complessità
- La conflittualità è crescente e gestita prevalentemente con potere-autorità

Non è importante sapere se fossero giustificate o meno, ma l'esplicitarle a me stessa mi permetteva di capire da dove partivo nell'interpretare le cose, da una prospettiva certo non molto ben disposta nei confronti della scuola.

Prima di cominciare ho formulato anche un obiettivo di massima, presentato anche alla scuola, un'ipotesi che però, nella dimensione aperta e in movimento dello *shadowing*, si è modificata nel corso del tempo. Così ho scritto nella lettera indirizzata alla scuola:

Obiettivi: Voglio osservare come si vive nell'ambiente scolastico italiano: è caratterizzato da forti tensioni e crisi? Come si confronta con le sfide della società cosmopolita e ad alta differenziazione culturale? Vorrei capire come in questo ambiente si muovono studenti che sono arrivati in Italia da poco e insegnanti che vi insegnano da molto. Spero di approfondire la riflessione sul rapporto tra la molteplice presenza di alunni stranieri, il loro vissuto scolastico in Italia, e le tensioni, fratture, conflitti che su questo si sviluppano all'interno dell'istituzione scuola. Questo nella prospettiva di dare degli spunti per la progettazione di interventi adeguati – per esempio progetti di mediazione scolastica o sociale, laboratori sui conflitti etc.

Nell'insieme sono state due settimane di *shadowing*, di cui la maggior parte al seguito di R. per motivi organizzativi (periodo di fine scuola, molti impegni della vicepresidente) e incidenti di percorso (mi sono ammalata). Ho riempito tre quaderni di appunti seguendo quelli che ho definito "le mie guide" quasi continuamente salvo i casi in cui esplicitamente o implicitamente sentivo una resistenza da parte loro. Ho cercato nel prendere appunti di attenermi a questo schema: ambiente, impressioni, interazioni, dettagli caratterizzanti (segnacontestò). Come dice Attila Bruni più estesamente l'indicazione è:

Prendere nota di tutto: dell'agire altrui e del proprio, delle relazioni che si instaurano tra differenti azioni, di ciò che è "ovvio" e/o straordinario, del perché viene definito tale e da chi, dei documenti istituzionali e dei pettegolezzi, dei tempi, dei luoghi e della loro eventuale sospensione e ridefinizione, nonché delle reciproche aspettative che si instaurano tra attore e ricercatore (Cozzi, op.cit., p.4)

Compiere una simile azione richiede molta concentrazione, capacità di notare, annotare, notare come si annota e annottarlo, il tutto in tempi brevissimi. Se poi si pensa che è anche importante interagire l'esercizio diviene ancora più complicato e tre o quattro ore al giorno bastano per esaurire le energie. Una volta presi i primi appunti

occorre prendersi un tempo nella giornata per risistemarli e completarli con ciò che si è tralasciato e con le impressioni e le riflessioni a posteriori. E' difficile spesso riuscire a distinguere le proprie impressioni momentanee e le elaborazioni di esse che scaturiscono in seguito, il ricercatore si deve autosottoporre a una paziente e attenta autoanalisi ed essere in grado di trascriverne i punti fondamentali.

Da tutti gli appunti bisognerà poi comporre uno scritto narrativo che metta in luce sia le interazioni, sia il punto di vista del ricercatore-autore sui punti di vista altrui, il contesto, le reazioni a catena degli attori, le cornici. Un racconto a più livelli, a più strati. Non sono sicura di essere riuscita a costruire i miei racconti perfettamente secondo queste indicazioni, ma questa è la direzione in cui ho cercato di andare. Certo, come dice Cozzi nel suo articolo, dagli appunti di *shadowing* si possono ricavare diversi tipi di risultato: un testo che sia eventualmente un racconto etnografico o una serie di dati da analizzare. Nel mio caso ho scelto di cimentarmi nel racconto, un racconto che mettesse in luce sia le categorie, le cornici altrui, sia le mie come ricercatrice e scrittrice. Ho fatto questa scelta un po' per sfida un po' perché concordo con Sclavi quando dice che il racconto, la narrazione, è la tecnica più adatta per riportare e studiare un universo complesso, un tema complesso, come quello che ho scelto. Il racconto è un ottimo strumento per proporre nello stesso momento al lettore i diversi sguardi lasciando che sia poi lui a farsi un'idea della possibile "verità" che vi sta al di sotto. Ad ogni modo dal racconto ho deciso poi di estrapolare alcuni dati, o piuttosto questioni chiave riguardanti ciò che ho definito il "paradosso dello straniero".

Rispetto alle difficoltà di questo processo e del rapporto con la persona seguita vorrei qui riportare una pagina dal mio diario di ricerca scritta dopo una settimana di *shadowing* con R.:

Osservare è un'attività molto impegnativa, che non permette facilmente di riflettere ed essere autoconsapevole nello stesso momento.

L'essere a scuola, in classe, dà poche possibilità di interazione, in soli dieci minuti di intervallo è molto difficile intessere relazioni fruttuose. Per la maggior parte del tempo mi sento inesistente come persona, non so più chi sono, esisto solo come spugna che assorbe atmosfere, voci, azioni, movimenti, segni. Nei piccoli momenti di spazio cerco di farmi largo con battute e frasi amichevoli, o di rispondere alle curiosità dei ragazzi. Sono tuttavia sempre un elemento anomalo, non ben identificato, né per loro né per me. Questa situazione si complica nel tener conto del fatto che non posso o non voglio essere una presenza disturbatrice né invasiva. Perciò non aggiungo il mio vociare al caos già presente in classe, né mi impongo alla presenza dei ragazzi nei momenti liberi, interagisco con chi mi sembra disponibile e aperto. A

volte sono così stanca che non so neanche che dire.

Nell'osservare cerco di rendere esplicite le mie premesse, i miei giudizi, che sono certo influenzati dal mio posto fisico: ultimo banco dietro la mia "guida". Nel parlare ragazzi e professori cercano in qualche modo di tirarmi dalla "loro", i professori anche apertamente di fronte alla classe, e io, come vuole il buon ascolto attivo, nel momento in cui li ascolto dentro di me gli do ragione. Perciò mi sono poco a poco resa conto come non ci sia una verità, ma tante versioni di una realtà. Ciò non toglie che poi io mi senta più affine a certe e sia più critica verso altre, anche se il mio punto di vista medesimo muta con il tempo.

Inoltre nel rapporto con le persone non vi è niente di logico e razionale, faccio estrema fatica a cercare variabili, logiche, coerenze da considerare "scientificamente".

Nel mio rapporto ricercatore-osservato credo, penso, ci sia abbastanza parità, nel senso che come io imbarazzo il mio interlocutore con la mia presenza e il mio prendere appunti così lui imbarazza me con il suo chiudersi e evitarmi talvolta e talvolta accogliendomi amichevolmente secondo dinamiche per me del tutto misteriose. Fatico a leggere sul suo volto chiari segnali, non distinguo tra sorrisi di cortesia e di simpatia. Influenzata forse dalle idee di certi operatori che mi hanno scoraggiato dicendo che un ragazzo straniero osservato poteva sentirsi ancor più diverso, mi preoccupavo dei suoi momenti di chiusura e mi ritraggo. Ma la pazienza e la sensibilità verso i segnali dell'altra persona credo siano utili a rendere più fertile l'incontro nel momento in questo avviene. Io sono sempre pronta a sfruttare gli spiragli in cui inserirmi per interagire. I fraintendimenti sono numerosi e mi hanno fatto capire che non devo scoraggiarmi di fronte al gioco delle mille apparenze. Così dopo tutta una mattina in cui pensavo di essere di troppo mi sono sentita dire "ma perché non resti di più?".

Come accennavo prima, in certi momenti non ho ritenuto opportuno seguire le mie "guide" perché o esplicitamente – soprattutto nel caso della docente- o implicitamente mi chiedevano di lasciarle libere. Fin dall'inizio ho infatti chiarito che la loro collaborazione doveva essere del tutto spontanea e che potevano interromperla in qualsiasi momento giudicassero opportuno. Questa tutela mi è sembrata fondamentale per stabilire un rapporto di fiducia e per non creare eccessivi disagi a persone che, nel permettermi di andare a scuola con loro, hanno dimostrato un grande coraggio e apertura mentale. La mia presenza è stata dunque continuamente ricontrattata e ridefinita, i limiti di movimento tenuti elastici, cogliendo anche le chiusure, mie e altrui, come segnali per meglio comprendere la situazione.

Racconti di shadowing parte I

Dalla parte di Rahman

RAHMAN, RAPPRESENTANTE POCO RAPPRESENTATIVO

Rahman vive in Italia da quasi due anni: è arrivato dal Bangladesh con sua madre e suo fratello maggiore per ricongiungersi al padre che lavora a Mestre come pizzaiolo da diverso tempo. Dice di avere quattordici anni, ma ne ha forse diciassette. È un ragazzo che sa come farsi notare, attento all'abbigliamento, sempre all'ultima moda, ma non per questo, a mio avviso, superficiale. Ha un modo originale di essere, una personalità particolare, contrastata –abbigliamento da spaccone e occhi bassi, gentilezza e subitanea difensiva, talvolta rispettoso talvolta strafottente, talvolta bambinesco talvolta profondamente adulto. Ha soprattutto una gran voglia di socializzare, di raccontarsi, di parlare, di creare relazioni.

Quando l'ho visto per la prima volta ho avuto un moto di sconcerto: il suo aspetto non corrispondeva affatto alle mie aspettative, alla mio stereotipo di ragazzo bengalese (o bangla? O bangadeshi? diciamo bengalese...) costruito negli anni di esperienza nei doposcuola e nei Laboratori di italiano per ragazzi stranieri organizzati dal Comune di Venezia. Me lo vedo ancora nel momento in cui percorreva il corridoio verso di me, e mi sento chiaramente formulare, dentro di me, la domanda sorpresa: "Ma che razza di bengalese è? Sembra un filippino!" Non riesco assolutamente a classificarlo: nei miei schemi infatti i bengalesi sono tutti ordinati, con la camicia, i capelli un po' lunghi pettinati indietro con il gel, mentre i filippini si vestono da "rapper", sfoggiano un look che ricorda quello di un ghetto *made in USA*. Ma eccolo qui, con pantaloni a cavallo basso, larghi, un magliettone nero con sopra una qualche scritta di un gruppo musicale, una vistosa catena al collo, capello corto e occhiali da sole enormi, a mettermi già in stato d'allerta.

Il percorso che mi ha portato a lui è stato lungo e tortuoso: ho discusso e discusso con diverse persone che lavorano al Servizio Immigrazione del Comune di Venezia, a cui avevo chiesto di fare da intermediario per arrivare a un ragazzino/a da seguire. Alla fine le educatrici dei Laboratori di socializzazione e italiano organizzati da questo Servizio per i ragazzi tra gli 11 e i 17 anni, mi hanno detto che pensavano di avere individuato il ragazzino giusto. Al telefono E. mi ha assicurato, con aria divertita: "Te lo abbiamo scelto bene! Secondo me non ti dice di no". Me lo dipinge come un ragazzo sveglio, intraprendente, socievole, maturo abbastanza da poter capire e partecipare a un tal genere di ricerca. Io sono entusiasta e trepidante, nonché un po' nervosa: dalla sua risposta dipende tutto il mio lavoro.

Così lo attendo in agguato un venerdì pomeriggio, prima dell'inizio del Laboratorio, luogo che frequenta assiduamente e immancabilmente due volte a settimana. È nel livello intermedio "falsi principianti". Stanno preparando un lavoro di

fine anno, un programma radiofonico in cui i ragazzi si intervistano a vicenda e in cui Rahman, mi dice Eliana, ha assunto una certa responsabilità e dimostra molto entusiasmo.

Seduta su una sedia in corridoio, osservo i ragazzi arrivare e mentalmente li seleziono sulla base delle mie speranze: “questo sì, questo no, questo sì...” Sono agitata, ma mi piace il clima dei laboratori, la presenza di tutti questi ragazzini che vengono da mezzo mondo; sarà perché ci ho lavorato e mi porto dietro bellissimi ricordi, ma ho la sensazione che lì succeda qualcosa di molto importante: l’incontro, il confronto, la trasformazione dei ragazzi che sono il nostro futuro, le forze del cambiamento, la creazione del “nuovo”.

E. viene ad avvisarmi quando arriva, e io provo lo sconcerto di cui sopra. Passa, e gli sorrido. Eliana lo ferma prima che entri in aula:

“Ti posso parlare un minuto?”

“Aiuto! Cosa ho fatto?” è la reazione istintiva.

Io, che sono lì accanto, ridacchio imbarazzata, ma mi faccio avanti: “Sono io che ti devo parlare, ho bisogno di te”. Sconcerto nei suoi occhi. Eliana:

“Questa è Anna, ha lavorato con noi l’anno scorso e ora vorrebbe farti una proposta”.

“Ah.” Ci lanciamo occhiate esitanti.

“Parliamo qui cinque minuti e poi te lo mando dentro” dico io.

Ci mettiamo a sedere in corridoio, due sedie vicino alla porta dell’aula da cui esce un chiacchiericcio allegro. Mi presento mentre lui, tolti gli occhiali, guarda in basso: non sa cosa aspettarsi.

“Sona studentessa dell’Università e sto finendo i miei studi...”

“Ah!” questa volta è un’ammirazione mista ad invidia e curiosità.

Per gradi gli sciorino il mio discorso: cos’è la tesi, cos’è la sociologia, perché ho scelto di studiare la scuola, il tutto intervallato da altri “ah!” e domande curiose. Cerco di stabilire con lui un certo piano di empatia e comprensione prima di passare alla questione cruciale:

“Mi piacerebbe stare un po’ di giorni a scuola, mi piacerebbe stare una settimana con un insegnante e una con un ragazzo che mi guidino e mi facciano capire come la vedono...”

Credo cominci a capire, perché sorride compiaciuto-incredulo. Prendo coraggio e propongo decisa:

“Saresti tu”. Trattengo il fiato, ma l’attesa dura pochissimo perché esclama:

“Sì va bene!”

Prima di farmi prendere dalla gioia respiro e spiego meglio, voglio mettere bene in chiaro le cose:

“Vorrei che tu mi guidassi nella scuola una settimana, verrei in classe con te, parlerei con te e i tuoi compagni per sapere cosa pensate...”

Ma il suo spontaneo entusiasmo continua: “Sì, sì...” Mi invade un moto di positività e gratitudine.

“Mi hanno detto che sei molto socievole, che parli bene italiano...”

Si scurisce: “Insomma..”

“Ma hai capito tutto quello che ti ho detto?”

“Sì!”

“Allora va bene! Non ti preoccupare!”

Tranquillo, con voce sicura: “Allora, quando si comincia? Lunedì?”

Gli spiego che dovrò prima parlare con i suoi: non è molto contento all’idea:

“Mio papà non parla tanto italiano, glielo dico io”

Insisto, devo, come spiegargli tutte le formalità che mi chiedono scuola e Comune insieme? Gli dico di non preoccuparsi per la lingua, che posso combinare un incontro con la mediatrice linguistico-culturale in modo che ci aiuti a comunicare. Si rassicura, conosce la mediatrice perché l’ha accompagnato a scuola nei primi giorni, e si è trovato bene. Prendo nota del fatto che la lingua sembra essere un fattore di incertezza, di insicurezza: primi indizi.

Alla fine ci accordiamo per un appuntamento il martedì seguente, il papà non lavora la mattina, - noto che per la seconda volta la mamma non è nominata- io lo chiamerò il lunedì pomeriggio per sapere se va bene. Tira fuori il cellulare. Mi accorgo allora l’attrezzatura tecnologica che lo accompagna: un cellulare ultima generazione – scoprirò poi che ne ha due e che li cambia ogni pochi mesi- e un lettore mp3. Beh, non dovrei stupirmi, tutti i ragazzini “d’oggi” li hanno, eppure lo faccio. Mi dice:

“Non mi ricordo a memoria il numero, dimmi il tuo che ti chiamo”

Rimango interdetta e comincio a dire: “No, preferisco chiamarti io...” ma poi mi illumino: intende farmi uno squillo per farmi registrare il suo numero! Non posso fare a meno di ridere: “Sarà questo il metodo umoristico?” penso tra me e me.

Scambiati i numeri, rifatto il punto della situazione, lo ringrazio tantissimo, e ancora piena di imbarazzo dico ridendo:

“Penserai che sono matta!”

Ma lui è quasi risentito “No, no!”

In effetti forse sono io che mi sento così: io, insicura, lui, interessato ed entusiasta. Ci salutiamo:

“Sono contenta! Grazie! Ciao! Se tutto va bene ci vediamo a scuola mercoledì”

“Ok, ciao! Ah, guarda che hai dimenticato la penna!” Me la porge: mi sento ancor più goffa.

“Bravo! Grazie, ciao!” e io tiro un sospiro di sollievo.

Mi viene da ridere dalla gioia e ancor più per i miei ridicoli – così mi appaiono ora- preparativi: nel timore di un rifiuto ho studiato discorso, look, atteggiamento. Prima che arrivasse sono andata di fronte allo specchio del bagno per sistemarmi i capelli, che ho tenuto sciolti, e lo scialle-sciarpa di un arancione tipo monaco tibetano: pensavo ad un look che richiamasse un po’ quello indiano, un look femminile né troppo provocante né troppo mascolino, niente scollature e niente capelli nascosti. Mi ero fatta tutta la mia immagine, tutto il mio castello mentale, ma mi ha totalmente spiazzata.

Leggo a pag. 20 di *A una spanna da terra*, in cui Sclavi scrive:

Una ragazza “giudicata non rappresentativa” è una che costringe gli altri attori sociali a rendere esplicite le convenzioni tacite, la rete di piccoli accordi di potere in base ai quali un certo sistema culturale condiviso riesce a legittimarsi e riprodurre sé stesso.

Se è già riuscito a svelare le mie tacite idee, i miei pregiudizi, Rahman deve appartenere a quel tipo di persona detta “non rappresentativa”! Almeno così mi pare, e spero di aver conquistato così i presupposti per un’interessante esperienza di

shadowing.

Il colloquio con il padre è all'insegna del malinteso. Ci troviamo nell'ufficio del Servizio Immigrazione del Comune di Venezia, io lui e la mediatrice. Alto, magro, camicia e occhiali cerchiati d'oro, distinto, faccia gentile. Penso a una persona di cultura. Comincio a parlare in italiano ma dopo qualche parola la mediatrice inizia un lungo discorso in bangla intervallato da brevi interventi di lui, il tutto tra grandi sorrisi. Io non capisco, ma osservo incuriosita e fiduciosa. Alla fine il padre di Rahman mi dice:

“Va bene”

“Grazie” dico io “non vuole sapere perché proprio suo figlio?”

“No, no, va bene”. Un po' sorpresa, ma contenta lo ringrazio ancora e ci salutiamo. Dopo che è uscito, chiedo alla mediatrice:

“Ma cosa dicevate?”

“Era preoccupato, pensava che il figlio avesse qualcosa che non andava, ho dovuto convincerlo”. Sono un po' sorpresa e risentita perché non mi ha chiesto di spiegare meglio e non mi ha detto delle resistenze.

Ne deduco però diverse cose che mi sembrano interessanti: la mimica mi ha completamente fuorviato, devo stare attenta a non dare per scontato il significato del non verbale; il padre è preoccupato per la situazione scolastica del figlio; la mediazione è una relazione, non un processo scontato e automatico, se non è bene oliata rischia di assomigliare al telefono senza fili. Ad ogni modo è fatta, domani si inizia.

Primo giorno di shadowing

La prima impressione è quella che conta
(M. Sclavi 1989 p.24)

Ho deciso di riportare per intero il primo giorno di osservazione, dal mio arrivo alla scuola alla mia uscita, per dare l'idea di come sia stato il mio impatto con la ricerca e di come, mano a mano che scorrevano le ore, le impressioni andavano accalcandosi nella mia testa (fino ad intasarla) delineando le questioni cruciali su cui avrei riflettuto poi nei giorni seguenti di osservazione. È come se in quel primo giorno mi avessero investita, senza che io potessi esserne completamente cosciente, una valanga di stimoli e segnali che ho poi piano piano ripreso e messo meglio a fuoco. Nel mantenere integro questo racconto voglio anche accompagnare il lettore a poco a poco dentro la mia ricerca, al filo delle mie questioni, all'ambiente in cui si è svolta, ai personaggi che l'hanno vissuta. È nel primo giorno che ho vissuto il massimo grado di senso di estraneità, quell' "exotopia" che si è andata diluendo in seguito, mano a mano che "diventavo nativa" e che faticavo quindi a cogliere come quel mondo fosse costruito e secondo quali schemi io e gli altri ci muovessimo al suo interno.

16 MAGGIO, ORE 7.40

Ho preso l'autobus da Venezia molto presto, troppo presto, per non sbagliare. E così mi ritrovo nel cortile della scuola vuoto e soleggiato: io, gli uccellini e il vento. La scuola è grande, un edificio in cemento piuttosto squadrato a cui le finestre gialle e rosse danno, a quello che sembrerebbe un casermone, un tono vagamente simpatico. La facciata che dà sul cortile è fatta ad "elle", il corpo centrale di fronte all'entrata del cancello giallo che recinta il cortile e la gambetta che scende sulla sinistra. L'entrata principale è una grande porta a vetri con un maniglione stile uscita di emergenza, ed è preceduta da qualche gradino affiancato da una rampa per disabili. Sul lato sinistro c'è un'altra entrata, più piccola, che porta dietro alla sala insegnanti. Davanti alla porta ci sono delle scalette di cemento affiancate da un muretto ed è lì che mi siedo ad aspettare e osservare.

A fianco a me, verso il cancello, comincia un parchetto che continua per tutto il lato sinistro della scuola, e sotto l'ombra del primo grande albero si riparano i primi arrivati, a gruppetti. Un altro grande albero troneggia dall'altro lato del cortile, dopo la lunga rastrelliera per le biciclette. Sono nervosa, devo incontrare la vicepresidente, non so neanche che faccia abbia, ma è anche colei che ha accettato a fare la mia "cavia" per

la seconda settimana. Allo stesso tempo vorrei entrare con Rahman, anche se non ho avuto modo di accordarmi con lui, ho trovato il telefono sempre spento: mi sento davvero mal organizzata. Spero di scorgerlo tra i ragazzi che arrivano a poco a poco, in bici, a piedi, in gruppetti, da soli, ma alle 7.55 ancora non si vede e ormai un folto gruppo di ragazzine mi accerchia: sono evidentemente andata a piazzarmi nel loro spazio. Mi alzo e decido di entrare, magari riesco a parlare con la vicepresidente e poi ad accordarmi a lui. Passano alcuni professori senza dar segno di riconoscermi o di darmi attenzione, allora mi faccio avanti. Interpello un professore alto, con la barba, arrivato in bicicletta: mi guarda divertito e mi indica la vicepresidente, la professoressa Orsini, dietro la doppia cattedra nell'atrio di entrata. Sta discutendo con altre prof con il naso immerso in fogli e agende.

“Arrivo.”

È molto elegante, tutta panna e rosa, due orecchini di perla e i capelli castani raccolti in una piccola coda di cavallo. “Davvero elegante” penso, un'eleganza non austera, direi ordinata e solare, non deve avere più di quarantacinque anni.

Intanto guardo la massa di ragazzi sparsi per il cortile, al di là della porta vetrata. Il loro chiacchiericcio animato contrasta con il silenzio della scuola vuota, calma. Mi fa pensare a un assedio, ai pochi con il potere che dentro preparano il campo all'arrivo della carica. Mi sento strana lì dentro, mi viene spontaneo pensare che non voglio essere da nessuna delle due parti della barricata, ma forse camminare in equilibrio sopra di essa.

Mentre penso la Orsini viene verso di me e mi porge la mano, che io stringo mentre mi presento:

“Piacere, Anna”

“Cognome?”

“Mosconi”: rimango un po' spiazzata, mi sembra una domanda in più, segno di formalità. Mi dice che mi aspettava per le nove, pare ci sia stato un malinteso con la Mariani. Mi accompagna dalla prof di matematica, la professoressa Petronio, che ha la prima ora in terza E: le sembra giusto che io mi presenti prima a lei e che, di conseguenza, entri in classe con lei. Io non oso contraddire, mi sento sperduta e volenterosa di non creare tensioni. La Petronio sta bevendo un caffè con un'altra prof, e non pare per nulla turbarsi alla notizia del mio arrivo. È una donna di mezza età, piccola e secca, una fronte piena di rughe che si arricciano in espressioni teatrali. Capelli biondo tendente al grigio tenuti in una coda, occhi azzurri quasi trasparenti incorniciati in un paio di occhiali dorati dai quali pende una cordicella, la tipica cordicella agli occhiali dei professori. È vestita in modo spartano, jeans e una maglia fiorita sull'azzurro, una collana sottile d'oro al collo. La Orsini mi lascia con loro, non abbiamo neanche il tempo di dirci qualcosa sulla ricerca, e di questo mi spiace, ma rimando ad un altro momento. Mentre torniamo verso l'Aula Insegnanti la Petronio si sente in dovere di parlarmi di Rahman:

“Quando è arrivato l'anno scorso pareva avesse una spinta, uno sprazzo di impegno, poi ha lasciato perdere, se n'è fregato. In matematica non è che vada tanto bene e si che è una materia con un linguaggio simbolico, dovrebbe essere più facile per lui. Poi insomma è due anni che è qua!”. Lo dice con una vena aspra e delusa, un po' risentita, come a sottintendere che ai suoi occhi non ha scusanti. L'immagine di Rahman che mi porta, dalle parole e dai sentimenti che mi comunica, è del tutto

opposta a quella che mi avevano trasmesso le educatrici del Comune. Bene, bene. In effetti il padre era preoccupato per la scuola, evidentemente non ha risultati così brillanti. Questo è un buon indizio, forse devo cercare nelle diverse competenze ed attività che si svolgono a scuola e al Laboratorio, forse nel diverso clima...Questi pensieri mi attraversano velocemente il cervello mentre la Petronio mi fa vedere le verifiche di matematica e scienze:

“Guarda, così ti fai un’idea: ha sbagliato quasi tutto, anche lì dove c’era semplicemente da inserire parole nelle frasi...”

Non commento nulla, non voglio darle l’impressione di condividere il suo giudizio, né di negarlo. In effetti ci sono pochi esercizi corretti, però non posso non pensare che parole come “elettroliti, elettrodi, cariche” non sono parole elementari, e si tratta di lingua italiana. Sicuramente la professoressa le avrà spiegate, e certo con l’impegno si possono capire, ma mi immagino il muro che queste parole trovano sempre nella mente di un ragazzino, anche se non viene dal Bangladesh. Resta il fatto che anche le operazioni sono sbagliate, ed anche il grafico cartesiano, considerato comunemente come una delle cose più “intuitive” della matematica. Mi domando quale sia la storia che porta a questi errori. La prof non sembra dunque affatto contenta di lui, invece è più soddisfatta delle altre due ragazze straniere della classe: Diana, dall’Albania, e Maria, dalla Moldavia. Loro, secondo la Petronio, si impegnano di più, anche se:

“Maria è una sgobbona, poverina, vorrebbe avere subito ottimi risultati, ma oltre un certo grado non riesce ad approfondire...è scoraggiata, pensa che mi scrive sui compiti “mi spiace non ce l’ho fatta”...Diana si impegna tanto, è tanto dolce, ma data la sua storia scolastica le mancano le basi, sai in Albania quasi non andava a scuola, in questi quattro anni ha fatto enormi progressi”. Comunque pare che “gli stranieri” non raggiungano il successo nella matematica, la materia “più internazionale”, mi chiedo cosa ne è delle altre materie.

Ormai sono le 8.10, saliamo le scale ed entriamo in classe mentre mi dice:

“È una classe un po’ particolare, vedrai”. Vedrò.

ORE 8.05 LEZIONE DI SCIENZE: FOTO DI CLASSE

Mi sento a disagio alla vista di Rahman già seduto, cosa penserà? Sono entrata con la prof mentre dovevo seguire lui. Ma non c’è tempo di pensare. La Petronio ha già cominciato a spiegare ai ragazzi perché sono lì, cos’è l’università, cos’è la tesi, che devono studiare tanto per arrivarci. Parla un bel po’:

“I ragazzi sono curiosi!” dice alla fine, cercando forse di rassicurarmi.

Io, stordita e nervosa, spiego con poche parole, cercando di valorizzare il coraggio e la disponibilità di Rahman che, al suo nome, abbassa la testa. Cerco di spiegare così il motivo della mia scelta:

“Rahaman, come tanti altri ragazzi che sono arrivati in Italia da poco, conosce diverse lingue, diversi paesi, un tipo di scuola diverso, e può aiutarmi così a capire com’è la nostra scuola, che a noi può sembrare banale, ma forse non lo è.”

Non so se sono convincente, se è un intervento ardito, ma guardandomi intorno scorgo sguardi un po’ addormentati, un po’ curiosi, un po’ assenti, e uno sguardo

minaccioso e arrabbiato in prima fila. Chissà che tipo è questo in prima fila. Sguardi forse poco condizionati da ciò che accade contingentemente intorno a loro, presi dalle loro lotte quotidiane, dal mondo interiore. Questo penso, mentre la prof dà ordini per predisporre un banchetto per me in ultima fila, proprio dietro Rahman e il suo compagno di banco, Lorenzo. Un ragazzo alto e magro, Fabio, mi porta una sedia mentre Rahman zelante mi pulisce il banco con addirittura tre fazzoletti di carta. Sto in piedi a guardare, sorrido, mi sento sua ospite.

Eccomi arrivata. Mi siedo e respiro, finalmente sono sistemata, mi sento protetta lì in fondo, lontano dagli sguardi...e con calma cerco di immergermi nell'ambiente.

È l'ora di scienze. La Petronio si posiziona alla cattedra e, aperto il libro, comincia a parlare di centrali nucleari. Vedo teste e schiene, schiene e teste, tutti dritti, con aria di chi segue, ma nessuno prende appunti, solo Rahman scrive qualche parola. Io invece scrivo come una forsennata. Innanzitutto annoto l'ambiente intorno a me: i banchi sono grandi e bianchi, disposti in tre file da due. Ai muri dell'aula sono appesi vari cartelloni fatti dai ragazzi, forse in qualche attività "extra". Uno recita: "È un dovere di tutti rispettare Venezia", proprio come i manifesti disseminati per la città; un altro: "Essere sportivi vuol dire saper perdere"; altri presentano le diverse religioni: noto che manca l'Islam! Chissà da quanto sono lì, con chi li hanno fatti, perché non c'è l'Islam se c'è un ragazzo mussulmano in classe... Sulla parete a cui sono affiancata c'è un planisfero cosparso di bandierine di diversi colori: più tardi qualcuno mi spiegherà che si tratta di un gioco che stanno facendo in geografia, una specie di super quiz a squadre sugli stati, in cui chi risponde giusto conquista il paese. Sono molto appassionati a questo gioco, e io, anche se mi sembra un Risiko, gioco che non ho mai amato, finisco per pensare che così almeno si divertono e imparano allo stesso tempo, e ciò non è male.

Ma finiamo la carrellata dei lati dell'aula: il lato sinistro è completamente occupato da finestre che danno sul giardino. Sono grandi e luminose, hanno tende lunghe e bianche tirate da un lato. Mi perdo un momento a guardare le foglie degli alberi che si muovono al vento giocando con la luce, il fruscio e il cinguettare degli uccelli sono il sottofondo costante della lezione. Lì fuori tutto è calmo e solare, rilassante...

Anche la prof parla con calma, una leggera inflessione della "r", con un po' di rassegnazione nel raccontare il mondo che cambia, forse in peggio:

"Tutto quel che produciamo va smaltito ma come? Adesso abbiamo tantissime esigenze, prodotti che non sono destinati a durare perché le imprese devono vendere, la merce non deve durare troppo a lungo...il nostro frigorifero è stato progettato per durare dieci anni...quando ero bambina io le cose erano costose, ma duravano più a lungo.."

In sottofondo c'è un brusio, fitto e continuo come il ronzio nell'alveare, condito da tosse e copiosi raffreddori. Un ragazzo si alza e va al cestino.

Mi rendo conto di avere già visto prima Diana e Maria, nel corso del mio lavoro ai Laboratori del Comune: mi fa piacere vederle, mi sento rassicurata. Scruto Rahman: sempre vestito di nero, pantaloni larghi fino a metà polpaccio e magliettone, immancabile catena al collo e scarpe da basket – a giudicare dalla grandezza devono essere di almeno due numeri più grandi del suo, supposizione che mi sarà confermata dalla docente di educazione fisica. Nessuno ha un look simile al suo in classe, come

nessuno ha uno zaino, che, come il suo, non sia Invicta. Il suo zainetto, accasciato ai miei piedi, è, infatti, un zainetto semplice e, certo, nero. È agghindato con un certo numero di spille e porta chiavi: ne noto uno con la torre Eiffel e una medaglia sportiva.

Prof: “Quando vi racconto della mia infanzia mi sento un dinosauro..”

Un ragazzo dall’ultima fila: “Prof, tra un po’ è nonna anche lei!”

Prof: “Per carità!” Risate...

“Scch!” fa seria la Petronio. La spiegazione continua, ma nel caos delle cose da osservare la annoto a frammenti:

“La plastica non sempre riesce a sciogliersi nel cibo...l’olio di semi è fatto con un diluente che riesce a sciogliere anche la plastica...” non riesco a seguire tanto il discorso, spiegazioni scientifiche del male del mondo d’oggi. Spiega agitando un fazzoletto bianco, con cui dopo un po’ si soffia il naso.

Una ragazza: “Ma in vetro l’olio non costa di più?”

“Ma quando io mi devo curare non costa di più? Quando devo pagare lo smaltimento dei rifiuti non costa di più?” spiega la prof, come chi deve insegnare a vivere e a muoversi nella giungla a cuccioli indifesi e un po’ sciocchi.

Il ragazzo in ultima fila, Erminio, commenta spesso ad alta voce, ma la prof non lo bada. Vedo libri aperti sul banco, ma ora i corpi si accasciano sempre più, scivolano a poco a poco verso terra. Rahman, come il suo compagno di banco, muove continuamente le gambe con nervosismo, e ha lo sguardo che vaga nel vuoto. È una postura che imparerò a conoscere nel corso dei giorni di scuola, il silenzio e il dondolio dei corpi, lo sguardo vuoto o distratto.

Nell’angolo tra le finestre e la cattedra noto dei banchetti con sopra qualche vaso e qualche bottiglia d’acqua: le “piante della Petronio”, mi spiegherà qualcuno alla ricreazione, ovvero le piante che sta facendo crescere come esperimento di scienze. Intanto la Petronio continua a spiegare seguendo a braccio le pagine del libro e cercando di intervallare la spiegazione scientifica con battute e esempi che coinvolgono i ragazzi. Si parla ancora di riciclaggio:

“Ragazzi, ho pacchi di compiti da correggere, una famiglia sul groppone, tutte le cose da fare, secondo voi sto a togliere la plastica dal vocabolario per buttarlo nella carta? C’è un limite a tutto, ma bisogna fare attenzione quando si acquistano le cose, cercate di capire quando comprate dei beni che fine faranno...Bisogna cercare di riciclare il più possibile, le apparecchiature tecnologiche potete portarle agli ecocentri, per voi il più vicino è a Fusina, perché hanno tutto uno smaltimento differenziato...giriamo pagina”

In prima fila vedo una lunga treccia nera con una forcina a forma di fiore e orecchini grandi e rossi: guardandomi meglio intorno mi accorgo che molte portano questa forcina in testa, dev’essere l’ultima moda. Accanto a me due ragazzine dal capello liscio, lungo e castano biondo, due signorine, chiacchierano a bassa voce tra loro. Bussano alla porta e appare una prof a me sconosciuta:

“Scusa, spero sia l’ultima volta. Ho bisogno di Rahman e Giada, la fotocopia del documento per l’esame del patentino...”

I due si alzano e vanno alla porta, Rahman con la sua camminata molleggiata, ma ad occhi bassi.

La Petronio approfitta per sottolineare la morale dell’episodio: “Vedete ragazzi, il medico ha buttato via i documenti, così chi non ha testa ha gambe: solo che le gambe

sono le mie! Ora dovrò portarli io. Così vi rendete conto quanto si paga per gli errori degli altri!”

Il brusio si alza sempre più. Comincia a farsi sentire il sonno e anche una punta di noia. Mi chiedo come facciano i ragazzi a stare seduti e fermi tutto questo tempo, ho saputo che la ricreazione dura solo dieci minuti, e per il resto delle ore i ragazzi stanno ai banchi, sempre lo stesso posto, lo stesso compagno, per mesi. Non so come fare, in questo contesto, ad interagire con loro, ma troverò una strada.

La prof riprende a spiegare e sembra che racconti una storia, anche se non capisco bene di cosa stiamo parlando e come ci siamo arrivati:

“Queste alghe crescono, crescono, crescono e poi...sono i batteri delle fermentazioni, i responsabili della puzza nei canali...vi ricordate l'estate 2003, con quel caldo? Avete visto i pesci?”

Si alza per prendere il gesso e dice un serio: “Silenzio!” ma tutti parlano. Prende una cosa rossa dalla scatola dei gessi ed esclama: “E questo cos'è? Un residuo?”

Rahman si risveglia e borbotta: “E' mio.” Si alza e va a prenderlo: ma cos'è? Non riesco a capire.

Prof: “E' pericoloso Rahman”. Rahman in piedi davanti alla cattedra cerca di darsi un contegno, a metà tra il chiedere scusa e il far finta di niente.

R: “Si è rotto”

Voce: “Scaraventato”

“Ah, rotto e scaraventato sono due cose diverse!” tono di rimprovero della prof.

Rahman torna al posto, sempre ad occhi bassi e mette sul banco l'oggetto recuperato: colori a cera? Pezzi di plastica? Il suo compagno ci giochicchia.

Qualcuno si mangia le unghie, qualcuno fa scick sciack con la penna

Voce: “Prof è venerdì che lei non c'è?”

Petronio: “Ti dispiace vero? Vado all'Oasi...allora voi sapete che all'esame voglio tutto il programma di scienze! Perciò procediamo” e con ciò riporta il silenzio. Comincia a disegnare alla lavagna, ossigeno nell'acqua, H₂O, pesci, e sorride al suo disegno buffo. Spiega come mai con il caldo i pesci vanno in superficie: non è un bel segno, non trovano più ossigeno sotto. Ha l'aria stanca, cerca di essere amichevole e minacciosa insieme, come due nature che combattono, ma, mi pare, è quella severa ad avere la meglio. Tocca argomenti molto diversi tra loro: ma qualcuno avrà tenuto il filo? Io davvero non ci riesco. Guardo Rahman che scambia qualche parola con il compagno e segue immediatamente uno “Scch!” della prof.

Sono le 9. “Allora diario...Giada, Erminio, Matteo, Daniele, sscch! Allora studiare da pag. 256 a 258”

Suona la campana: muoversi improvviso di corpi, di sedie, gente che si alza, gruppetti che si formano, qualcuno esce.

“Rahman se ti do i soldi per la *memory card* me la prendi?” dice Erminio sporgendosi verso il suo banco. Rahman farfuglia qualcosa e io mi chiedo che commerci abbiano. Ma almeno pare che Rahman venga riconosciuto come competente in materia tecnologica.

Prof: “Scch! State ai posti per favore!” cerca di tenere l'ordine fino all'ultimo.

A poco a poco si risiedono e cominciano un ripasso forsennato per l'ora dopo. Rahman si gira, mi sorride, mi informa che c'è verifica di storia: un testo breve, qualche domanda. La prof intanto va verso il fondo della classe e un armadio di legno: non se

ne va fin quando non arriva la prof dopo. Un ragazzo, Daniele, che scoprirò essere uno dei due ripetenti, si avvicina al banco delle “piante della Petronio” fa cadere una delle bottiglie d’acqua e si bagna. Tutti ridono. E segue l’immane “Scch!”.

Mi chiedo che impressione avrà fatto il mio arrivo in classe ai ragazzi e subito mi arriva qualche risposta. Prima che entri la prof di italiano Erminio mi chiede:

“Ma lei poi dice ai prof se copiamo?”

“No, no, io non dico niente a nessuno, scrivo e basta...e poi dammi del tu, mi chiamo Anna”

“Ma cosa scrivi?”

“Tutto, tutto quello che succede qui”, colgo il sorriso della sua compagna di banco, sorriso dolce. Chiedo a Rahman e compagno se mi possono dare l’orario delle lezioni. Lorenzo subito si mette a scrivermelo in un foglio. Intanto arriva Diana che mi saluta festosa e spiega a Maria che ballo benissimo. Rido. Parliamo un po’, poi entra la prof.

ORE 9.10 LEZIONE DI STORIA STORIA: LINGUAGGI A CONFRONTO

La professoressa Scolari entra e spegne il cellulare:

“Sarei entrata in classe e gradirei un po’ di silenzio!”

Si siede, mi scorge, mi sorride, si dedica al registro. È seguita dall’insegnante di sostegno, che siede vicino a lei: è l’insegnante per Enrica, la ragazzina sorda, in prima fila sinistra dalla mia prospettiva. La guardo: è una ragazzina mingherlina, con gli occhiali, vestita tutta pois, dal cerchiello alle ballerine. Quando ho chiesto di poter fare l’osservazione della classe mi è stato detto che non c’era problema, ragazzi e professori erano abituati ad avere in classe tante persone diverse per via di Enrica. Infatti affianco a lei si alternano l’insegnante di sostegno e una facilitatrice alla comunicazione per disabili sensoriali, che la segue dalle elementari sia a scuola che a casa. Dapprima non ho ben colto il valore di questa affermazione, solo con il tempo e dopo aver parlato con diversi professori, ho capito quanto una figura esterna possa creare disagio, nervosismo. Forse perché il professore ha l’impressione di venir giudicato nel suo insegnamento, o nel suo modo di gestire i ragazzi, o forse perché ha l’impressione di non avere più il monopolio della valutazione, ciò che gli aggiudica un certo grado di potere sui ragazzi. Ad ogni modo se non fosse stato per Enrica e per il modo in cui la scuola affronta la sua presenza in classe, forse mi sarebbe stato più difficile avere il consenso per la ricerca. Ma torniamo alla Storia.

La Scolari è minuta, con un visetto da scoiattolo, occhi grandi castani, capelli castano scuro, lisci, lunghi, perfettamente tirati indietro sulla fronte con un ciuffetto. Giovanile, certo giovane, elegante, orecchini in perla, collana di perle, giacca blu elettrico. Reagisce decisa al vociare che monta come una schiuma in una bottiglietta di Coca Cola agitata:

“Ragazzi, scusate ma cosa c’è sta mattina!” e alza il tono della voce “Basta! Matteo non parli mai parli adesso?! Sapete che oggi ritiro il quadernino per dargli il voto...chi non ha il quadernino è giudicato insufficiente! È il minimo che io possa fare, a metà maggio è il minimo che vi possa chiedere un minimo di impegno!” Con la

minaccia si riporta sempre un minimo di silenzio di cui approfitta per cominciare l'appello per ritirarli. Rahman non ce l'ha:

“Mi sono dimenticato”

La Prof ironica e rimproverante: “In effetti è solo da ottobre che portate il quadernino il mercoledì!”.

Comincio a capire che forse non è proprio un ragazzo diligente e zelante nello studio e che forse diversi docenti condividono l'opinione della Petronio. Tuttavia mi chiedo se l'ha dimenticato sul serio o se proprio non fa i compiti, come sembra sottintendere la prof.

Intanto la Scolari finisce l'appello e poi dichiara senza possibilità di dubbio:

“Verifica”.

Seguono “Noooo!” e un vociare eccitato.

La prof tranquilla e definitiva: “Scusate, verifica significa che cominciamo a spostarci con i banchi” Ma il casino aumenta, allora urla di nuovo:

“Ehi, ragazzi, ma siamo impazziti! Cosa pensiamo di fare?” sbatte forte la mano sulla cattedra:

“Via i bigliettini, voglio solo penne sul banco. Vedo l'astuccio sul banco di...lì in fondo..”

Ce l'ha con me...istintivamente lo tolgo dal banco dicendo “Putroppo nell'astuccio non ho suggerimenti”. Sorridiamo. Mi sento anch'io studente, qualcosa in fondo a me reagisce come se fossi tornata a scuola, sono certo più in empatia con gli studenti che con i prof, da qui dietro. Mi sento anche goffa, non so cosa appuntarmi, dove guardare. La Scolari comincia a distribuire i fogli girando per i banchi:

“Ragazzi buon lavoro.”

Ho visto mille volte verifiche, sento la tensione e la voglia di riuscire dei ragazzi, cosa posso vedere di diverso in questa? Ad esempio che né a Rahman, né a Diana né a Maria è stata data una verifica diversificata, e questo provoca in me insieme un certo sollievo e un certo disagio: sono trattati come gli altri, ma sono in grado di adempiere il compito? Non hanno neanche un vocabolario. Resto in allerta per cogliere segni che possano dare qualche risposta alla mia domanda.

C'è un silenzio totale per qualche secondo, poi cigolii, penne, piedi che molleggiano e sedie che dondolano. Respiro, le prof parlano tra loro sottovoce, ma l'occhio è sempre vigile:

“Rahman e Andrea!”

I due avevano accennato a una comunicazione, ma sono stati stroncati sul nascere.

“Prof, cosa vuol dire rincarare? Diminuire?” fa Cinzia, la biondina liscia, con tipica “erre” mestrina. Noto che ha una canottiera con una cerniera dietro e un'enorme farfalla di pailettes dorate davanti: che originalità!

“Rincarare?!! Rincarare vuol dire aumentare!” è incredula la prof, probabilmente l'ha spiegato o dà per scontato che si sappia, ma i prof pare siano soggetti spesso a questo tipo di stupore incredulo per l'ignoranza dei propri studenti. Una voce dentro di me continua a chiedersi che parole ci siano scritte nel compito e, se una Cinzia non le conosce, le conoscerà un Rahman? Intanto la Scolari resta vigile:

“Erminio non *scanocciare* dal compito di Lucia! Fai la figura del pagliaccio sai”.

Risate.

Qualcuno, italianissimo, ha ancora dubbi di vocabolario: “Professoressa automazione cosa significa?”

La prof non dà risposte, bisogna cercarle: “C’era nel tuo compito, pensa da cosa viene e vedrai che capisci”

Cominciano già a consegnare. Chi non consegna si agita nervosamente. Rahman si guarda in giro, muove i piedi, ha uno scatto.

Voce preoccupata: “Prof, ma è possibile che una domanda abbia due risposte?”

Prof categorica: “No, c’è comunque una sfumatura che ti deve far decidere...anche chi ha finito sta zitto, grazie”.

Una ragazza esce. Diana guarda sconsolata e impaurita verso di me, che sorrido di simpatia. Rumore di penna che gratta sul banco. Rahman dondola i piedi e tende le spalle, si guarda intorno: immagino pensi al vuoto, al non capire, che si senta in gabbia, ma la prof no:

“Rahman guarda il tuo compito, non quello di Lorenzo!”

Voci : “Quello di Lorenzo è più bello di quello di Rahman”

Prof : “Consegnare per favore. Rahman hai consegnato?”

È tra gli ultimi, è l’ultimo, lentamente si alza e ciondolando va. Poi seguono una serie di avvenimenti che appunto così:

1. Rahman tornando al posto prende il tappo della penna di quello davanti che urla

“Dammelo dammelo! Asib dammelo senza fare storie”: si chiamerà allora Asib? I misteri dei nomi di questi ragazzi.

2. Si siede e si gira verso di me, mi chiede se sto saltando lezione all’Università per andare a scuola. A dire il vero all’inizio non capisco cosa mi stia chiedendo con :

“Sei in uscita?”

Però poi capisco e gli spiego che non ho più lezione. Rimango protesa verso di lui pensando – sperando di dire altro, ma il mio cervello è vuoto e lui si gira a parlare con altri: frustrazione? Mi sento stanca e persa.

3. Rahman ed Erminio si scambiano opinioni sul compito:

R. : “Ho messo la due

E.: “Si, hai copiato la due”

R. : “No!”

La verifica viene subito corretta e io cerco di scrivere le domande e risposte:

Qual è la caratteristica della nuova crisi del sistema capitalistico? La recessione

Che cosa agevola la svalutazione del dollaro? La decrescita...

Nel 1973 qual è la forza dei lavoratori industriali?

Che cos’è il fondo monetario internazionale?

Il debito del terzo mondo cosa impedisce?

E parole tipo: “decentramento produttivo”, “deindustrializzazione”, “energia alternativa”, “automazione di cicli di produzione”... Penso come sia nobile cercare di far capire questi meccanismi del mondo ai ragazzi, formativo. Sono parole complesse, di cui bisogna imparare il significato, linguaggio “tecnico per lo studio”. Per i ragazzi stranieri, ho saputo, vengono fatti dei laboratori apposta per rinforzare questo livello di linguaggio, che non si impara nelle conversazioni quotidiane. Trovo sia una particolarità dell’italiano, quella di dividere nettamente tra lingua scritta e parlata, tra tecnico e informale: ad esempio, quale lingua propone un “burocratese” pari a quello

che usano le istituzioni italiane? Così forse è necessario allenare questa capacità di linguaggio fin da piccoli. Ma i ragazzi hanno capito davvero queste parole, o hanno imparato a memoria per le crocette? Perché dimostrare di sapere qualcosa è un'altra tipicità del nostro mondo scolastico, che spesso finisce per accontentarsi di sentire la giusta definizione piuttosto che verificare la comprensione. E poi mi chiedo, cosa interessi loro di più: il sapere o il voto? Dalle loro reazioni mi sembra di capire che ciò che conta è avere successo, fare giusto, essere valutati bene; da questo dipende il nervosismo pre compito e lo scoppio di vociare post correzione:

Voce: "Io ne ho sbagliate tre!"

Voce 2: "Io due"

Voce 3: "Io quattro!"

Voce 4: "Lorenzo quattro errori! Quattro errori Lorenzo!" Lorenzo è evidentemente il più bravo, l'infalibile. Ce n'è sempre almeno uno per classe, di solito non troppo ben voluto, ma non è il caso di Lorenzo, che è stato soprannominato all'unanimità *The President*. Capisco che non è un caso se è stato scelto come compagno di banco per Rahman, così che possa aiutarlo, avere su di lui qualche influenza positiva.

I ragazzi continuano a "dare i numeri":

V: "E io otto!"

R: "E io meno!"

Prof: "Basta ragazzi!". Ma il caos continua, sta volta è il turno di due ragazze vivaci alla mia sinistra, Giada girata all'indietro verso il banco di Cinzia: "Giada, Cinzia, quella combinazione di posti non va!"

Rahman si gira e mi fa:

"Ma scrivi tutto!?!?" evidentemente stupito.

Io tra difesa e modestia: "Ci provo, ma non riesco tutto"

Sono le 10, suona la campana. Non mi sembra possibile che siano passate solo due ore! C'è un brusio continuo, qualcuno esce, la porta sbatte. L'insegnante di sostegno se ne va. Ma la Scolari continua:

"Allora vi ricordate venerdì c'è verifica di italiano, portate anche letteratura che in caso spiego...Andrea complimenti per il tema, ma ti manca la parte centrale e finale, all'inizio eri andato bene però..."risate, brusio e vociare.

All'improvviso un collettivo "Buongiorno!"

Un prof si affaccia alla porta con un ghigno:

"Ah! La fossa dei leoni!"

Voce: "Prof sembra Sherlock Holmes!"

Prof: "Ma io sono Sherlock Holmes! Versi tutto!"

Così fa la sua entrata in scena il professor Mazzini, il professore di tecnica. Ha un'ora di compresenza con la Scolari, in cui dovrebbero fare una ricerca di geografia in formato virtuale – al computer- per portarla poi agli esami. Il Mazzini gira per i banchi a grandi passi sorridendo complice, con il suo ghigno da gatto. Alto, sportivo casual, con occhietti sulla punta del naso e il capello brizzolato un po' lungo e scomposto. Una leggera barba ingrignata. Va verso le giacche appese al fondo della classe, proprio dietro di me – senza degnarmi di uno sguardo- ed estrae un paio di occhiali da sole dalla tasca di una felpa grigia: sono quelli di Rahman! Se li mette. Rahman ride, tira fuori un enorme pacchetto di patatine e cerca di attirare la sua attenzione:

“Professore!”

Ma lui non lo bada, è già alla prossima mossa, di fronte alla classe che parla di alimentazione e di merenda:

“Voglio vedervi con una bella merenda, siete in crescita!” Al che tutti tirano fuori panini al prosciutto e patatine e cominciano a dare morsi da lupi. Per riportare un po' di silenzio nel caos che si è subito creato il prof si mette due dita in bocca e fa un bel fischio. Io sono un po' disorientata, non riesco bene a collocarlo: urgenza classificatoria!. Ora parla di calzini, che Nike o Nke sono sempre calzini, solo con 9€ di differenza. C'è una bella differenza tra l'atmosfera della composta seppur vivace Scolari e questo turbine di teatralità del prof Mazzini. Ma ciò che mi sconcerta ancor di più è che il professore, come se niente fosse, parla in dialetto! Annoto questo scambio:

Nicola chiede:

“Prof vale la pena comprarsi un computer con Windows Vista?”

“Il problema per come lo vedo io è che Frattini *gà spisa ae man!* Si è trovato i soldi e vuole comprare un computer nuovo e non sa se vale i soldi che spende”

Parte con una lunga spiegazione su come funziona il mercato del computer e conclude:

“E' la stessa roba, arricchito e camuffato...alla fine *i te vende uno scatolone grandò con una ciocca ma xe sempre ea stessa cosa...Te ga i cavei tajai strani!*” verso Davide che, in effetti, ha i capelli tirati con la piastra tutti scalati modello divo da palcoscenico.

So che nel veneziano la tradizione del dialetto è molto forte, ed ha un grosso valore per la popolazione locale. Chi parla dialetto è davvero del posto, chi parla italiano è, in qualche modo, straniero: a Venezia se chiedi un caffè in dialetto paghi la metà. Eppure mi è sempre stato insegnato che a scuola si parla solo italiano, e così è stato insegnato a generazioni di ragazzi delle campagne, che hanno dovuto correggere le proprie abitudini. E se si può parlare in dialetto, perché non anche in altre lingue? Mi sembra un'ulteriore difficoltà aggiunta ai ragazzi non italiani madrelingua, o meglio, veneti madrelingua. Guardo i ragazzi, Rahman, per cercare le reazioni: si divertono! Soprattutto lui si è animato un po', ride, si dà da fare per fare qualche battuta. Forse non è così male, dopotutto con il dialetto possono comunicare proprio come la gente locale; ma ancor più mi sembra, che, dialetto o non dialetto, questo professore riesca ad entrare in relazione con i ragazzi, ed è su questo piano che, qualsiasi sia la lingua si intendono: ecco, mi viene da ridere per la mia reazione! Io ragionavo sulla lingua, loro sono immersi un intenso scambio di riconoscimento reciproco.

Mazzini: “Dobbiamo finire il lavoro: voglio due persone che vengano giù con me” Rahman alza la mano. “Cosa?? *Ti che no te se gnanca quante dita ti ga!*” poi si gira nel caos e fa:

“Ma te si inamorà de Checo anca ti? Ti me pari incochè sta matina, te si inamorà anca ti?”

Ancora i ragazzi ridono, almeno li prende in considerazione e li fa divertire, fa attenzione ai loro atteggiamenti e look. Aspettati di essere considerati: così mi sembrano. E questo prof li prende per la gola e li rianima.

Entra la vicepresidente a parla con al Scolari, ognuno fa un po' quel che vuole. Poi Mazzini fa l'aria seria da papà, allora in italiano:

“Scusate! Avete venti giorni davanti, dopo di che le quattro prove scritte e gli orali, giocatevi bene questi venti giorni, ci vuole metodo e impegno...dovete farvi un

quadernone con lucidi e appunti e chiedo a voi un impegno a chiedere ai vostri prof i programmi...”

Rahman prende il cellulare e ci giochicchia, poi scrive qualcosa sul diario. Mazzini continua:

“Il prossimo che *vedo rider come una bacaeà lo prendo e lo tacco fora come un bacaeà!* Dovete ripassare un’ora al giorno tutte le materie! Non me ne frega niente se avete gli altri compiti, un’ora di compiti e un’ora di ripasso! Bene, *vago so co’ i miei amis!*” Esce con tre quattro ragazzi. Lascia dietro di sé agitazione e discussioni.

Rahman chiede a Matteo, in prima fila, se può sedersi accanto a lui dato che la compagna è scesa con il professore. Discutono un po’, ognuno fisso al suo posto, ma nessuno si muove. Cinzia pubblicizza un quadernone ad anelli con tutte le buste trasparenti che si è procurata per gli esami. La Scolari spiega le schede che devono fare per gli esami per le sue materie:

approfondire un autore

riassunto e commento del romanzo che stanno leggendo

tesina di storia e geografia.

Colgo parole difficili ed erudite:

“Cercate di porre...una mappa concettuale che avete realizzato...ricusato una tesina”. Ed anche qui rimango perplessa, ancora concentrata sulla lingua, penso che venga richiesto a questi ragazzi un registro linguistico molto ampio. Ma i ragazzi non chiedono spiegazioni.

Guardo nel vuoto. Per un po’ mi chiedo: ma che ci faccio qui? Come si chiedeva anche Bruce Chatwin nei suoi lunghi viaggi...Una domanda che credo si ponga chiunque non riesca bene a cogliere cosa sta succedendo intorno a sé. Rahman guarda il diario: forse anche lui ogni tanto si chiede la stessa cosa, quando l’attenzione viene distolta dalla relazione e si concentra sulla lingua, che rimane la chiave almeno della riuscita scolastica.

Annoto ancora:

“Disdegno di decifrare i vostri geroglifici...”

Poi la prof comincia a fare il punto sui romanzi che ognuno sta leggendo in vista degli esami:

“Rahman a che punto sei?”

“Mi mancano 7-800 pagine!” risponde lui in uno sprazzo riuscito di ironia: tutti ridono e anch’io. Poi aggiunge serio:

“No, ho letto tre pagine” e piano piano “non capisco un tubo!” Questo mi sembra più chiaro! Prende il libro e va dalla prof mentre i compagni fanno casino. Sento la prof che dice:

“Potresti portare il film invece che il libro..”

E una voce aggiunge:

“Rahman il tuo è arabo!”

La presa in giro, che riflette un modo di dire comune, non è ripresa dalla prof. Ma in effetti non è del tutto fuori luogo, dato che Rahman mi ha raccontato che alla sua scuola in Bangladesh, una scuola privata prevalentemente in inglese, ha studiato anche arabo e così anche alla scuola coranica che frequentava settimanalmente. Lui l’arabo lo sa, e, al contrario dei compagni, sa anche altre tre lingue: il bagla, l’hindi, e l’inglese. Queste competenze però non sembrano essere considerate dalla prof, ma

credo perché non sono in generale considerate nella scuola italiana -così italiana, eppure non così tanto da eliminare del tutto il dialetto- Che ne è, mi chiedo, di tutto il bagaglio culturale con cui questi ragazzi arrivano? È misurabile solo nella parte in cui è utile ad affrontare questo nuovo mondo, questo nuovo sistema culturale in cui si trovano immersi? È una grossa questione, che riguarda non solo le scuole, ma tutta la società, ciò che succede a chiunque si trovi implicato in un processo di immigrazione.

Esco dal mio ragionamento contorto perché Rahman torna al posto e vedo che ha un libro su Gandhi: in effetti è scritto come un saggio storico dei primi del secolo, chiunque si scoraggerebbe! Mi sento a disagio al pensiero che la prof gli abbia proposto il film: perché non gli ha dato un libro più facile? O supportato in una delle altre lingue che conosce? Magari sarebbe riuscito, e sarebbe stato un successo per entrambi. Penso che facilitare spesso finisca per far sentire incapace la persona. Immagino che la Scolari cerchi di aiutarlo, di rendergli le cose più facili, ma allora sotto sotto pensa che, almeno nel tempo dato, non sia in grado di raggiungere le competenze necessarie per leggere un libro; magari cerca di motivarlo, dato che ai suoi occhi appare come svogliato, poco interessato, ma dato che è stato lui a scegliere il tema, l'interesse doveva esserci da qualche parte: sia lui che lei nell'intervista mi confermeranno che ha deciso Rahman di parlare di Gandhi perché lo riportava alla storia del suo paese e alla sua famiglia: "Mio fratello sa tutto su Gandhi e mi può aiutare" mi ha detto. Valutato brevemente tutto ciò e desiderosa di aiutarlo, gli dico che ho il film a casa e che posso prestarglielo, ma in videocassetta. Contento e con aria zelante lo dice alla prof che coinvolge i compagni nella questione. Infine Enrica, la "sorda" si offre volontaria per prestargli il DVD. Meglio, collaborazione tra compagni...diversi. Mi chiedo se è un caso.

Invece che tornare al suo posto Rahman si siede in prima fila, accanto a un ragazzino smilzo e dallo sguardo tra il furbesco e il triste. È Matteo, che scoprirò essere colui che considera il suo unico amico. Parlicchiano un po' tra di loro, ma poi Matteo si gira e si mette a giocare con il compagno dietro, e Rahman comincia a scrivere non so cosa.

Torna Mazzini. Il resto dell'ora passa tra suoi scherzi e tentativi di spiegare qualcosa in merito all'inquinamento mondiale, e mi pare che spieghi solo alla parte della classe -minima- che vuole seguire: la maggior parte dei ragazzi traffica con quaderni, chiacchiera, ha lo sguardo perso nel vuoto. Oppure mangia, come me. Sono stordita e stanca, non vedo l'ora che suoni la campanella per potermi muovere: io che sono a scuola solo da due ore!

Finalmente suona! Ricreazione, tutti escono: bisogna uscire dalla classe e non posso fare a meno di pensare "Per fortuna!".

Non mi ricordavo più tutta la sofferenza delle ore che non passano mai, della noia, della fatica di seguire sempre persone che parlano: quante energie impiegate in tutti i miei anni di scuola a tentare di immagazzinare, ricordare, riflettere su quello che altri, i professori, andavano dicendo. Mi chiedo, e credo se lo chiedano anche i professori, come si possa fare affinché tutti seguano, partecipino alla lezione, e anche con la voglia di farlo...Come si può fare affinché persone con basi culturali e capacità diverse seguano con attenzione una lezione? La mia noia e la noia dei ragazzi la percepiscono sicuramente anche i professori, magari però se la spiegano con l'età, con la

svogliatezza, con la scarsa motivazione. Il prof. Mazzini il giorno dopo mi ha detto che secondo lui è fondamentale trovare il modo per motivare i ragazzi e “per motivarli bisogna innanzitutto che tu stesso sia motivato”. Mi parla di due strategie che lui usa: parlare un linguaggio concreto, che li coinvolga e li punzecchi, e cercare di trasmettergli il senso del divertimento, il piacere nello stare a scuola. Mentre parla vedo le motivazioni e soprattutto sento l'affetto per i ragazzi e la voglia di mettersi in gioco per loro, per vederli sereni e contenti, la priorità che dà alla relazione più che al sapere o al linguaggio.

Una delle sue preoccupazioni è quella del passaggio, del distacco forte che c'è tra i cicli di scuola, in termini di linguaggi, comportamenti richiesti, ruoli da riconoscere. È un buon punto su cui riflettere se si pensa che in molti altri paesi, come mi hanno confermato poi nei loro racconti Rahman, Diana e Maria, vi è un unico ciclo scolastico che va dalle elementari alle medie.

Parlando di comparazioni, nel corso delle nostre chiacchierate collettive, mi hanno anche detto che il rapporto con i docenti in patria era più semplice in qualche misura, perché da un lato erano molto più severi e punitivi con chi infrangeva le regole – poche e chiare: rispetto, diligenza, ordine; dall'altro con i bravi erano molto più amichevoli. Eppure tutti e tre mi hanno detto che qui in Italia la prof che insieme detestano di più è la Petronio – quella che sembra comportarsi in maniera più simile ai loro docenti precedenti; amano di più invece la Scolari e Mazzini, i docenti che sono più amichevoli con i ragazzi, cercano di interloquire con loro, di porre attenzione nei rapporti, che si comportano in modo nettamente diverso dai professori del loro paese d'origine. A seconda dei casi si potrebbe leggere questa loro opinione in modi diversi: come adattamento progressivo al modo di pensare più comune del nuovo contesto, tendenza all'emulazione-assimilazione; come manifestazione della comprensione del nuovo contesto, delle sue regole, dei suoi ruoli; prova dell'efficacia dello stile di gestione del potere dei professori italiani della “nuova generazione”, più basato sulla relazione, la comprensione, l'autorevolezza, che l'autorità. È uno stile che però li confonde anche, perché rende le linee del potere più labili, più confuse, e talvolta contraddittorie, anche perché le regole su cui si basa sono forse meno definite, meno condivise.

Quest'ultima osservazione mi porta al formulare il pensiero che una delle cornici in cui evidentemente si muovono gli insegnanti è quella della scuola come istituzione portatrice di valori e regole. Osservando il comportamento degli insegnanti mi sembra però che questa cornice appaia e scompaia in una sorta di intermittenza, o meglio, che sia una cornice fragile come fragile è l'istituzione a cui fa riferimento (fragilità dovuta al momento storico e che probabilmente non è vissuta in maniera uguale nei paesi da cui vengono i ragazzi.) Di conseguenza la comunicazione che ne discende è facilmente contraddittoria, confusa, poco definita. Ma che altre strategie adottano gli insegnanti per ristabilire una comunicazione? Che altre cornici mettono in campo? Mazzini ad esempio propone quella del divertimento, del piacere dello stare a scuola. E gli altri?

Alla fine di questa giornata è bene che io mi ripeta anche le mie cornici, o miei presupposti di partenza, quelli che ho segnato nel mio quaderno prima di iniziare la ricerca:

- La scuola è antiquata, gli insegnanti vecchi e non in grado di capire i mutamenti della società

- Le metodologie di insegnamento non sono in grado di gestire la complessità
- Non viene valorizzata la diversità di cui sono portatori i ragazzi stranieri

Non posso dire che siano propriamente delle ipotesi da verificare, sono piuttosto delle premesse che il mio cervello, che io lo voglia o no, ha fatto proprie e dunque mi spinge a sentirmi affine ai ragazzi, ed in particolare ai ragazzi stranieri, sentendomi anch'io straniera in qualche modo (empatia più che "exotopia"!)). Che influenza abbiano queste cornici per il proseguo della mia ricerca lo si vedrà nei prossimi giorni.

ORE 10.55 RICREAZIONE

Non so che fare, se andare o restare. Sono davvero stanca. Sento che è difficile osservare, scrivere e interagire insieme. Scrivo soprattutto ciò che sento, a volte ciò che vedo. Vorrei uscire in corridoio ma certo non con il blocco di appunti, mi sembrerebbe di osservare gli animali allo zoo. Vorrei parlare con Rahman ma schizza fuori con un pacchetto di patatine: dopotutto sono gli unici dieci minuti di libertà! Intanto vado a presentarmi alla Scolari che mi dice:

“Dammi del tu”

Le spiego brevemente la mia ricerca e commenta:

“Speriamo serva!”

Poi mi aggiro indecisa, stanca. Vorrei corredare il mio orario con i nomi dei professori. La prof lo nota e mi dice:

“Anna, hai bisogno di qualcosa?Ti affido a Cinzia e Giada, sono brave”

Forti di questo giudizio su di loro, le due, entrambe più alte di me, si danno da fare, zelanti, a completare le mie informazioni. Poi mi fanno un po' di domande curiose sulla ricerca tra cui ricorre sempre:

“Ma cosa scrivi? Scrivi tantissimo!”

“Tutto quello che succede” rispondo, senza troppo entusiasmo. E le lascio lì perplesse. Torno verso il banco ed Erminio, Diana e Maria mi chiedono la stessa cosa, sorridenti. Diana è gasata all'idea, mi dice di non guardarla ad educazione fisica.

“Ma io non do voti!” rispondo io cercando di rassicurarla.

Mi racconta che all'esame lei porta *Il giro del mondo in ottanta giorni* e Maria un libro su Che Guevara: questi due non hanno nulla a che vedere con il loro paese, e mi chiedo con che criteri li abbiano scelti. Ecco la risposta: “Ce li ha dati la prof.” Non mi sembrano entusiaste. Rahman corre su e giù e riesco a scambiare con lui solo poche parole. Decido di andarmene: aspetto che entri la prof di inglese e saluto tutti ufficialmente.. Ho colto i ragazzi un po' di sorpresa, non li avevo avvertiti, la stanchezza mi ha vinta. Rahman ha uno sguardo perplesso, forse si chiede anche lui cosa significa che io lo debba seguire se poi agisco senza coinvolgerlo. “Ha ragione”penso, ma forse è tutto un pensiero mio. Il primo giorno è andato.

Lezioni esemplari

In questa seconda parte di racconti ho deciso di riportare le quattro lezioni che mi sembravano le più significative rispetto alle dinamiche e alle questioni aperte nel primo giorno. Le ho condite con frammenti di altre lezioni e commenti, spero non in maniera così pesante da renderle indigeste.

MATEMATICA: SCONTRO FRONTALE

Andiamo in aula computer per fare LOGO...cosa sarà?

“Un programma di geometria, per fare esercizi pratici” mi spiega Giada scendendo. Questa è anche l’ora in cui i sette colpevoli di un famoso misfatto scontano la loro punizione: aver danneggiato e rovinato le mitiche “piante della Petronio”, specialmente quella destinata alla bidella. Il fatto è accaduto ormai da tre mesi, ma la professoressa ha stabilito che, oltre alla nota di prassi, la punizione sarebbe stata duratura: durante le ore di LOGO avrebbero fatto esercizi di geometria con lei, e a fine anno non avrebbero ricevuto in regalo la piantina.

L’episodio fa ormai parte della mitologia della classe ed è un cardine attorno a cui si strutturano i rapporti tra gli alunni e la professoressa: ci sono i buoni e i cattivi, o meglio, i dannati, che non meritano pietà e che probabilmente non sono degni/non sono in grado di redimersi. Almeno questa è l’opinione di alcuni di loro, che la vivono così, da colpevoli si sentono vittime di un giudizio irrevocabile. Secondo il racconto più quotato i leader dell’azione sarebbero stati le solite due “mele marce”, Dado e Daniele, Daniele e Dado, la coppia del male. A ruota avrebbero seguito, nell’azione o nella complicità, perchè “anche chi guarda e ride è complice”, Matteo, Erminio, Rahman, Andrea e Riccardo. Quest’ultimo mi giura che lui non c’entrava niente e che l’hanno tirato dentro a forza nella denuncia e che la prof non ha ascoltato le sue scusanti. Rahman dice invece che lui rideva e basta e, che, resosi conto che stava entrando in brutte amicizie, da quella volta cerca di starci alla larga. Matteo dice che la Petronio è “paranoica” e che lui l’ha fatto perché si annoia in classe. Gli altri imputati non mi hanno rilasciato dichiarazioni, io interpreto rabbia e noia contro la scuola e questa professoressa che si dimostra severa. Forse cercano proprio quella punizione sicuri che arriverà.

Ho potuto constatare la tenacia e la severità con cui questa professoressa ricerca la “verità” dei fatti, i responsabili e poi applica le punizioni. Un giorno metà della lezione è stata impiegata per trovare i responsabili di aver buttato le chiavi dell’armadio fuori dalla finestra, e far uscire da loro una confessione completa. È senza dubbio molto chiara nelle sue azioni, cerca di passare dei valori forti, netti: la giustizia, la verità, il rispetto delle regole, il raziocinio e la logica come armi per capire il mondo. Cosa pensi della scuola è molto chiaro da queste affermazioni che ho trascritto in quell’occasione:

“Siamo a scuola! Dove voi lavorate per formarvi per andare nella vita informati. Il vostro comportamento è inqualificabile! La scuola è un servizio ai cittadini, è questa la consapevolezza con cui vivete? Dovreste protestare se vi tolgono cinque minuti di

lezione, invece intralciate in tutti i modi e avete anche il coraggio di lamentarvi: è insopportabile! È come se voi andaste in ospedale con una gamba rotta e buttaste via le bende e i gessi: allora non lamentatevi se aspettate sei ore!”

Dalle sue parole trapela anche una certa stanchezza e delusione per ciò che la scuola è in grado di fare per questi ragazzi e come loro la considerino. A questo proposito, nella sua intervista, la vicepresidente mi ha fatto notare come oggi si chieda alla scuola di supplire ciò che prima facevano altre agenzie educative, in particolare la famiglia. A suo parere gli insegnanti da un lato si sentono svalutati, esposti ai giudizi delle famiglie e della società, dall'altro caricati della responsabilità di stabilire regole di comportamento là dove le famiglie non sono più così efficaci. Tutto questo credo si nasconda dietro le parole della tenace professoressa, da lungo tempo insegnante, l'unica insegnante che ha seguito questa classe dalla prima e quindi in un certo senso ancor più responsabile su di essa.

Mi siedo accanto a Rahman in ultima fila dove i sette sono tutti schierati. La prof si mette davanti a loro, dando la schiena agli altri:

“La vostra negligenza mi fa imbestialire! Avete l'occasione di un minimo di lavoro guidato, tanto con il LOGO voi non combinate niente...Allora facciamo un esercizio sui solidi di rotazione partendo dalla geometria piana...Fate un po' da soli che devo allontanami un attimo.” Esce.

I sette prendono il libro e cominciano ad occuparsi dell'esercizio. Gli altri sono disposti ai vari computer, disposti in tre file: Diana, Maria ed Enrica “la sorda” fanno gruppetto insieme. Rahman cerchia l'esercizio con un pennarello rosso. Io rido:

“Rosso pericolo?”

“No” fa lui “Pericolo è più quello di scienze” tira fuori il libro e mi mostra disegni di teschi, croci rosse accompagnate dalla scritta DO NOT ENTER. È davvero in guerra con le scienze e con chi le insegna. La Petronio del resto ha una pessima opinione di lui, anche sta mattina mi ha ripetuto seccata:

“Ormai è due anni che è qua, mi pare abbastanza...l'anno scorso pareva impegnarsi, quest'anno fino a pochi mesi fa non ha fatto nulla, adesso cerca di recuperare... e poi in classe ha un atteggiamento strafottente!”

Eppure un giorno mi ha confidato che in Bangladesh era tra i primi della classe in matematica:

“E qui cos'è successo???” io incredula

“Qui non riesco a seguire” mi ha detto.

Anche il suo compagno di banco, *The President*, anche se conferma che si impegna poco, è dell'opinione che:

“Bisogna capire un pochino se con quel poco che sa di italiano cosa può capire una lezione spiegata della Petronio (...) perché la Petronio spiega a voce in Italiano, lui capisce poco, poi i numeri sono da scrivere in modo diverso da come li scriveva di là, sono argomenti nuovi allora non ci capisce niente.”

Erminio prende in mano la situazione e cerca di spiegare l'esercizio agli altri: Rahman si sporge verso di lui e tenta di entrare nel discorso per avere informazioni, capire, copiare, captare. Nervosamente.

Torna la Petronio:

“Allora l'avete fatto? Allora le basi e i lati obliqui...” Spiega un po' il problema ma

è in una posizione da cui io, e anche Rahman credo, non sento niente. Lui muove la gamba sempre più nervosamente e io provo fastidio per quella che mi sembra una lotta disperata per capire chi è più forte. Mi sento oppressa. Sbircio sul suo quaderno e vedo che ha segnato i dati a matita. Non dovrebbe essere un diritto di tutti, specie di chi è in difficoltà, essere messo nelle condizioni di capire? Sì, ma c'è chi se lo merita o no, si potrebbe dirmi, bisogna dimostrare anche un certo impegno e interesse, la famosa "buona volontà": e uno o ce l'ha o non ce l'ha mi sembra di capire, non può averla a metà o farsela venire ad un certo punto. Mi viene da pensare che la relazione con i docenti sia fondamentale per apprendere, o almeno per ottenere buoni risultati, soprattutto in un sistema in cui l'apprendimento ha schema verticale. Anche i ragazzi nelle interviste mi hanno detto spesso che secondo loro i risultati scolastici dipendono anche dal rapporto con il professore: se si trovano bene hanno più voglia di studiare e viceversa. Assetati di relazioni. Mentre i professori sono assetati di sapere ed ordine. Logica.

Prof: "Allora la base maggiore come l'avete chiamata? Il consiglio che vi do sempre è quello di disegnarvi il trapezio visto di fronte e poi la figura ruotata. Allora avete tutti le stesse lettere? Un gesso c'è?"

Rahman scatta come una molla: "Vado io prof!"

Giada: "Rahman vado io!" ed esce prima che lui possa ribattere.

Prof: "Riportami Matteo, riportami un quaderno bello ordinato e ti metto un più" e leggo un "non lo farai mai" nel suo tono che si riflette in un "non lo farò mai" negli occhi di Matteo. Quindi va alla lavagna, situata davanti alla prima fila, incurante del casino e di tutti quelli che sono tra lei e gli interessati e comincia a spiegare come se fossero lì vicino. Dado è accasciato sul banco. Maria chiede di uscire perché ha la tosse:

"E cosa trovi in bagno la fatina?" chiede la prof.

Rahman va in suo soccorso, cavalleresco: "Ti do io una caramella". Ma tira fuori una chiocciola di liquirizia e non ha successo.

La prof si riavvicina ai sette e spiega spedita, come ripetendo cose dette e ridette, scontate – e forse è davvero così- è già tanto che glielo rispiega solo a loro. Non si segue la traiettoria del suo occhio azzurro vitreo:

"Come faccio a calcolarmi BA che è uguale a CH? Dai ragazzi non vi sto chiedendo....Teorema di Pitagora! Cosa conosco io di quel triangolo rettangolo." Non è neanche una domanda, è un sottinteso ragionamento che dovrebbero fare, se solo sapessero, si impegnassero. Rahman prova: "Dividiamo AB" si dondola quasi dal nervoso.

Prof: "Dividere no."

R: "Calcoliamo...boh!"

P: "Ehi! Sto chiedendo una cosa semplicissima! Da AB tolgo DC! Posso dirvi una cosa? Guardate che vi sto chiedendo una cosa davvero semplice!"

Matteo, con aria provocatoria: "Eh, sì!"

Prof: "Fatto? Quanto viene?"

R: "24"

Tutti scrivono ora, sembrano impegnati e seri da sempre, piccoli, desiderosi di capire. O forse desiderosi per una volta di far contenta la prof e sentirsi elogiati.

Prof: "Scrivete CH uguale..."

E gli detta la procedura, forse nel pensiero che se non sono stati in grado di imparare il ragionamento, logico, fino ad ora, tanto vale farglielo imparare come meccanismo: a mali estremi...

Rahman parla con Matteo: penso che è coraggioso a non chiudersi in sé stesso, a rifiutare ogni contatto con questi ragazzi che spesso, mi sembra, lo trattano con durezza. O forse lo fa per istinto di sopravvivenza. Sento Matteo che gli dice:

“Coglione! Meno 24 alla seconda!”

Prof: “Voglio sapere il risultato della sottrazione!” Si avvicina a Rahman e guarda sul suo quaderno, corregge qualcosa in silenzio. Poi dichiara seccamente:

“Guarda che la radice quadrata deve arrivare alla fine del numero”

Va via e Rahman storce la bocca.

“Allora quanto fa?” la prof e viene verso di me “Allora ti hanno detto cos’hanno combinato?” con sorriso di intesa.

“Sì, sì, hanno sradicato le piantine” riassumo io.

Conferma ed amplia: “Hanno sradicato le piantine e non fa niente, ma mi sono arrabbiata perché hanno rotto quella delle bidella...” Butta lo sguardo verso Rahman ed esclama:

“Rahman non si scrive sul banco, neanche se poi si cancella! Se io vengo a casa tua e ti scrivo sulla tavola cosa fai? Va bene?”. Il tono è severo, con una punta sarcasmo. Rahman stava scrivendo a matita i calcoli sul banco, e io mi faccio prendere dall’indignazione pensando che l’abbiamo fatto tutti tantissime volte nella vita. Quel che mi irrita non è tanto il porre una regola, ma il presentarla come marcata culturalmente, mi sembra un “di più” utile solo a ferire. Segue uno scambio che ha l’aria dello scontro frontale:

R: “Mmm..”

P: “Se vengo io a casa tua a bere il tè o anche il caffè...ma forse nella tua cultura non si beve..”

R: “Sì che si beve!”

P: “Allora si beve...e scrivo sul tavolo cosa fai?”

R: “Va bene” mormora ad occhi bassi, in atto di goffa resistenza. Ma pare che la prof la senta come strafottenza. Il che la fa alterare ancor di più:

P: “Ah va bene?!” alza la voce “Scrivi sulle porte, sui muri, sui mobili??”

R: “Mmmm...”

P: “E cosa dice la mamma? E il papà?”

R. che ormai corre inevitabilmente alla sconfitta “Niente”

P: “Niente???” quasi vittoriosa propone una morale “Allora fai tesoro di quello che ti dico: in Italia non si scrive sui banchi, né sui tavoli e chi lo fa è giudicato male”

R: “Ma anche Matteo...” cercando di trovare un’eguaglianza nella sconfitta.

M: “Stai zitto! Ma che cavolo vuoi!”

Seguono cori di “Rahman stai zitto” e poi la prof:

“Andrea, tu sei italiano, perché scrivi sul banco?”Risate. “Guardate che tra cinque minuti suona, almeno sapete trovare la formula sul libro? Devo dettarvi tutto?”

Erminio candido: “Prof ma Rahman non faceva matematica prima? Le ha le basi?”

Rahman fa finta di non sentire e rigira la matita a occhi bassi. Io ora scrivendo mi chiedo come ho fatto a stare zitta...neutralità del ricercatore? Un po’ me ne vergogno.

Prof: “Sì, ma quando è venuto in Italia ha seguito dei criteri sbagliati...sia in

Bangladesh che in Italia se uno lascia perdere una materia per un po'..."

E: "Ma cosa facevate in Bangladesh? Facevate geometria?"

R: "Sì, un po' diverso"

P: "Facevate le figure?"

R: "Sì, però problemi no"

P: "Anche loro alle elementari non li facevano, perché ai bambini si fanno fare cose un po' più semplici, ma sei un bambino tu? No, allora ti si chiede qualcosa di più articolato."

Mi chiedo se Erminio abbia fatto un goffo tentativo di giustificarlo o se infierisca deliberatamente. Certo non è un buon contesto, una buona atmosfera in cui indagare sul passato scolastico di Rahman. E poi forse la prof si è scordata che Rahman aveva già finito le scuole medie in Bangladesh e che ora è due anni indietro, o tre, a seconda della sua data di nascita, purtroppo, incerta.

La prof controlla che Rahman scriva bene:

"Alla seconda con il due in alto"

R: "Ah quindi..." fa per cancellare

P: "Ma no, non cancellare, basta che aggiungi un due!"

Rahman sbadiglia. Gli pesa (a me? A lui? A tutti e due?) l'assenza di incoraggiamento: sempre solo errori, errori su errori da correggere.

"Non voglio 2πr, ma 2πr con le lettere!"

Mi sembra di sentire che la prof veda la matematica come una questione di "semplice logica", perciò se non si capisce o non si ha logica o non si vuole tirarla fuori, e questo è per lei un pensiero insopportabile.

Suona la campana. Risultato dell'ora per i ragazzi: un solo problema fatto, capito poco-niente, frustrazione a chili. Risultato per la prof: stabilite alcune regole, riportato ordine, fatto lavorare, anche se a fatica, gli sfaticati. Risultato per me: consapevolezza di quanto sia difficile uscire dalle proprie cornici quando interviene la rabbia.

MUSICA: IL CAOS DEI RUOLI FISSI

La prof di musica è entrata ma pare nessuno abbia intenzione di ascoltarla. C'è un caos totale di spintoni e scambi di posto. Rahman è stato spodestato, si arrabbia e bestemmia, dalla qual cosa deduco che ha imparato il linguaggio locale.

Prof tra il minaccioso e l'exasperato: "Basta, adesso basta! Guardate che faccio una verifica!" Il tentativo di minaccia per riportare l'ordine non funziona.

Andrea frega l'astuccio a Rahman e lo lancia Matteo. Rahman cerca inutilmente di recuperarlo. La prof:

"Vi do una nota! Il primo che vedo lanciare qualcosa lo mando dalla professoressa Orsini!". Nella sua espressione c'è una sorta di rassegnazione all'idea che per quanto lei urla non otterrà niente: e infatti ancora non ha effetto. Rahman, grave, mi informa che con lei "Loro' fanno più casino": in questo caso si sente dunque la vittima.

In effetti sia lui che le altre due "straniere" mi hanno detto in una delle nostre interviste/chiacchierate di gruppo che, in realtà, sono molto disturbati dal caos della classe, che è stata una delle cose che più li ha indispettiti e stupiti quando sono arrivati. E non sono gli unici. Prima di entrare a scuola mi ero avvicinata al gruppetto

che ogni mattina si riunisce sotto il grande albero vicino alla rastrelliera e avevo chiesto loro cosa, a loro parere, non andasse nella scuola. Una ragazza ha detto:

“Ci sono certi professori che hanno atteggiamenti non giusti, poi se uno dice una cosa deve farla, non si può minacciare e poi non fare niente”.

La crisi dell'autorità non sembra portare solo la gioia dei ragazzi.

Di solito la lezione di musica si svolge in Aula di musica, dove ci sono strumenti di ogni genere e si possono ascoltare e suonare le musiche più diverse. Oggi, invece, si sta in classe per fare un ripasso del programma in vista dell'esame. Sulla cattedra troneggia uno stereo mangiacassette attorniato da qualche libro.

Prof: “Scrivete: Ascolti...Cornaro sei pregato! Ascolti effettuati il 15 marzo: musica leggera, rock...Chi viene a scrivere alla lavagna? Giada?”

Andrea e Matteo si picchiano ognuno dal suo banco. Giada, con pezzi di schiena e pancia fuori, si alza per scrivere alla lavagna. Sta per prendere i gessi ma si accorge che sono bagnati:

“Chi ha messo l'acqua nei gessi???” fa con tono di rimprovero da sorella maggiore, da quella che è stanca dei maschi – è ovvio che è colpa dei maschi- perché sono proprio infantili. Giada sembra più grande della sua età, o almeno così vorrebbe. Interviene sempre in classe, senza pudore, come la voce del buon senso. Mazzini la adora per questo, la trova spiritosa e vivace. Certe compagne la trovano invece esibizionista e un po' ipocrita. A me pare una di quelle adolescenti che fanno discorsi di principio e rinfacciano agli altri che non hanno sincerità, onestà, fedeltà al gruppo e via dicendo, una che ha bisogno di riferimenti valoriali chiari.

Scrive:

1. Rock around the clock / Bill Haley

Prof: “Che genere è questo?”

Voce: “Rock 'n Roll”

Entra Erminio di ritorno dal bagno e senza filtri dichiara:

“Stanno cancellando le scritte dal bagno: ‘I maschi sono come le palline da ping pong, una scopata e via’ ”

Giada: “E' giusto!”

La prof li ignora:

“Ascolto due: Elvis Presley”

Cerca di andare avanti disperatamente, impotente: “Potessero non esistere questi disturbatori!” mi pare di leggere nei suoi occhi. Immagino il suo dispiacere nel vedere che neanche un programma così moderno, che tratta di musica leggera del novecento, insomma il tipo di programma che molti studenti delle generazioni passate avrebbero lottato per avere, desta in questi ragazzi il minimo interesse. A me sembra che il contenuto dell'insegnamento perda totalmente di valore lì dove non c'è ascolto, non c'è un ambiente di attenzione, di motivazione, pronto ad accogliere la conoscenza. Mi sembra che il 90% delle parole di questi professori vada perso, io stessa lo perdo di vista, in quella che mi sembra una continua lotta per veder riconosciuto il proprio ruolo. Studenti ed insegnanti, e in questo momento mi pare che chi è più in difficoltà siano proprio gli insegnanti, rappresentanti di un qualcosa che non è più definito, che vorrebbero essere, forse un po' come i genitori, sia docenti che amici, in ogni caso ascoltati e rispettati.

Ancora ascolti:

3. Bob Dylan (Country Folk)

4. Bob Marley (Reggae)

Cinzia è stufa del casino. Andrea e Matteo continuano a darsela pitturandosi con i pennarelli. La prof va verso di loro e li minaccia, ma pare avere un sorriso sotto la maschera e non è credibile. Per tentare di farsi ascoltare annuncia imminenti interrogazioni. Ma un ragno alla finestra ha la meglio e tutti si muovono per vedere. Nicola da me detto "Pink Floyd" per la sua costante maglietta di tale gruppo si avvicina a Rahman e fa:

"Come va?"

"Benissimo" risponde noncurante lui. Fischietta. Lorenzo tamburella sul banco. Cerco di chiacchierare con Rahman data la generale anarchia. Finiamo per parlare della situazione politica del Bangladesh: ne sa molto! Pare che la famiglia di sua madre sia imparentata con il gruppo che è stato al potere fino al 2001, l' AUMLIG:

"Il simbolo è una barca, invece il simbolo del BNP è il riso"

Mi dice che in geografia non hanno fatto il Bangladesh...mi chiedo se qualche prof sappia questa sua storia. A me interessa moltissimo. Parliamo anche di Yunus, di cui ho finito da poco di leggere il libro, sono preparata:

"Pensi che farà il presidente?"

Cerca di spiegarmi i delicati e complicati equilibri di potere tra le famiglie al governo, capisco solo che sarà molto difficile. Sono colpita dalla sua consapevolezza della situazione del paese. Dopo un po' torna una relativa calma e anche noi ci zittiamo.

Prof: "L'Elena avrebbe un approfondimento da leggere"

Elena, dalla treccia lunga in primo banco affianco a Matteo, prova a leggere:

"Pop Music...Il termine Pop era inteso come abbreviazione di musica popolare...diverso da jazz e musica classica....i Beatles uniscono il Pop al Rock 'n Roll..."

Lei e Giorgia leggono a due voci come due campane, ma non si sente quasi nulla. Sorge un coro di censori dell'ordine:

"Basta!"

Rahman svuota il suo astuccio dell'Uomo Ragno e compone una struttura di pennarelli e gomme. È accerchiato da gente che chiacchiera, Andrea, davanti a lui, Lorenzo, di fianco, Fabio, di fianco a Lorenzo, si sono disposti quasi a cerchio tra loro. La prof cerca di scalfire questo gruppo partendo, credo istintivamente, dal più vulnerabile:

Prof: " Rahman capisci quello che dice Elena?"

R: "Si"

P: "Legge troppo veloce?"

R: "No"

P: "Di cosa sta parlando?"

R: "Boh"

P: "Qual è il tema?"

R: "Musica Pop"

P: "Vedi che hai capito? Guarda che non legge mica per lei ma per tutti...Erminio"

mi puoi spiegare cosa ha detto Elena?”

E: “Eeeeeh, la musica Pop, i derivati”

P: “Hai captato qualche parola e la ripeti”

E: “Non ho capito niente.”

P: “Ecco...il rock chi lo tratta? Ragazzi basta, vi do una nota!”

Ma pare chiaro che non lo farà davvero, perciò se ne infischiano. Mi spiace, sembra solo dichiarare la sua esasperazione. Sono insieme molto dispiaciuta e un po' indispettita. Mi rendo conto come nessun professore di questa classe usi il silenzio come arma per riportare la calma. Le strategie sono urla e minacce, che hanno spesso l'effetto, mi sembra, di far arrabbiare ancor di più chi le mette in atto:

“Erminio te lo chiedo per l'ultima volta, puoi ascoltare?”

Andrea lancia pennarelli. Prof:

“Cos'è un tono?”

“Tuono?” un simpaticone

“Tonno?” un altro

Prof: “Ma possibile che non vi ricordiate mai niente! Quanti sono i toni?”

Rahman dalla sua catasta di penne: “Sette”

Prof: “Bravo Rahman...ma cosa stai facendo?” Matteo si gira e gli butta giù il castello di penne. Questa volta la prof non commenta, ma Erminio si:

“Bravo, mi hai rubato l'idea...è che da grande vuole fare l'architetto, ma fa le case di carta.”

Prof: “Ragazzi, sapete cos'è la scala esatonale? È importantissimo!”

“Davvero??” penso io, contagiata dalla “strafotenza dello studente”. Solo che questa dichiarazione mi ha fatto venire in mente una conversazione con il mio coinquilino in cui mi raccontava che a scuola non capiva mai il fine di certe nozioni che gli venivano insegnate...e così non le studiava!

Intanto Rahman e Lorenzo – persino Lorenzo! Si fa sentire la parte del docente che è in me- giocano a tris. Rahman si gira per chiedermi come va:

“Stanca” faccio io.

Prof: “Per casa: scala esatonale, musica atonale, scala dodecafonica”

Non posso fare a meno di chiedermi chi mai studierà, se non su minaccia degli esami. Suona la campanella.

In intervallo scorgo Rahman da solo vicino a una finestra con il suo pacchetto di patatine, nell'atrio. Poi va in bagno. Diana e Maria sono sedute sulla cattedra di solito sede della bidella con le gambe a penzoloni e l'aria stanca. Sono circondate da un gruppetto di ragazzine di altre classi. Mi avvicino e mi presentano: sono tutte straniere! Scambio due parole e poi me ne vado a fare merenda in un luogo calmo.

Osservo i ragazzi e mi chiedo se sia possibile farli uscire dai ruoli che si sono appiccicati addosso: Lorenzo il bravo, Matteo il piccolo lamentoso, Giovanni l'arrabbiato, Daniele il buffone, Lucia la dolce, Giada la sapiente e così via...vorrei scuoterli a uno a uno. Che questi ruoli siano stati riconosciuti dai prof è evidente anche dalla disposizione dei posti, fatta dalla Petronio a inizio anno e rimasta immutata. Con che criterio? Cerco di dedurlo: innanzitutto ordine, poi possibile creazione di circoli virtuosi di influenza reciproca, poi possibilità di socializzazione. Provo a fare alcuni esempi. I due bocciati, casi irrecuperabili, insieme in prima fila, davanti alla cattedra:

ordine. In prima fila anche Matteo, “disturbatore-fannullone” ed Elena, socievole brava e sveglia: circolo virtuoso. Maria, silenziosa e brava, con Nicola sensibile e tranquillo: possibilità di socializzazione. Nelle interazioni caotiche, scherzose, sfottenti, ognuno gioca la sua parte, e i timidi e i “diversi” vengono dunque tagliati fuori, come dev’essere, o diventano oggetto di derisione. Tra questi sento inclusi i “tre” che forse per la lingua non riescono ad inserirsi nel caos delle conversazioni spontanee della classe e adottano strategie difensive: le ragazze isolamento, Rahman oscilla tra il silenzio e i gesti appariscenti scelti tra la gamma del bullo e dello spiritoso che lo hanno portato a una posizione un po’ scomoda. Dai professori è considerato per lo più come amalgamato al gruppetto dei fannulloni disturbatori – secondo loro è questo il suo “ruolo”- e così anche dai compagni “buoni”, ma per quelli del detto gruppetto è piuttosto un “perdente”. I rapporti sono relativamente stretti solo con Matteo, ma dopo l’incidente delle piante Rahman stesso ha deciso di provare ad allontanarsi.

Il risultato della difficoltà di uscire da queste definizioni, si può vedere abbastanza facilmente, nelle ricreazioni, prima della scuola, nelle ore in cui si può scegliere dove sedersi: stranieri con stranieri o da soli, gli altri a gruppetti secondo il grado di bravura e tranquillità. Nell’ora di arte, un’occasione per cambiare aula e compagni di banco, ho visto un esempio forte di questa dinamica: si forma quella che ho definito “la fila dei diversi” composta da –nell’ordine fisso- Rahman, Maria, Diana, Enrica e, per l’occasione, io. Del resto nelle interviste i compagni mi hanno confessato che stare in banco con un ragazzo straniero, che non parla tanto bene italiano, non è sempre piacevole perché la comunicazione veloce e sotterranea che si richiede nella vita scolastica è molto difficile e, inoltre, si sentono caricati di una responsabilità rispetto alla comprensione scolastica del compagno, che finisce per diventare un peso. Perciò almeno quando si può scegliere ci si libera, ovvio.

Della situazione di Enrica mi ha fatto un quadro chiaro la sua facilitatrice: mi ha spiegato che Enrica porta degli apparecchi acustici, ma neanche così riesce a sentire molto; ha bisogno che le cose le vengano spiegate più lentamente e con la possibilità di leggere il labiale. Per seguire le lezioni ha quindi per lo più bisogno di una persona che faccia da tramite tra ciò che dice l’insegnante e lei: per seguire a livello pari agli altri deve sempre sottolineare la sua diversità. E non è un caso che i suoi rapporti con i compagni siano difficili: “Non è che non ci sono del tutto, ma sono, mi sembra siano rapporti piuttosto superficiali. E credo sia un po’ simile a ciò che accade ai ragazzi stranieri”.

In tutti questi giochi di ruoli teatrali si perdono quei piccoli momenti in cui si respira un’aria diversa. E se è vero che tra ragazzi italiani e stranieri ci sono scambi superficiali, non è così quando Rahman e Maria trovano un momento per loro. Tra i due si formata una relazione di amicizia forte, si aiutano nei compiti, condividono gli stati d’animo, si sostengono nella tristezza, scherzano. Allora escono dalle loro gabbie, tolgono le maschere, Rahman diventa gentile e premuroso, Maria spiritosa e vitale. Ad esempio gli piace scherzare cercando quelle parole che nelle loro lingue sono uguali a parole italiane, ma hanno un diverso significato, possibilmente “sporco”. Mi ha colpito il genere di profondità dei loro discorsi, l’affetto e l’attenzione nel sondare gli stati d’animo reciproci, nel consolarsi della loro condizione comune di distacco, di nostalgia, di fatica. Forse la magia che si opera quando sono insieme è dovuta al fatto che sentono più ciò che li unisce, mentre di solito è ciò che li divide che salta più

all'occhio: genere, colore della pelle, apparenza, carattere o meglio, modo di affrontare il gruppo. Mi fanno pensare ai critici delle teorie della razza, che hanno dimostrato come ci siano più caratteri somatici e genetici simili tra un "bianco" e un "nero" che tra due "neri". Ciò non toglie che anche in questi momenti dichiarano che si sentono così uniti perché hanno un ruolo comune in classe: gli stranieri.

Penso alla classe, si potrebbero descrivere in molti modi: sono ventitre, dieci ragazze e tredici ragazzi tra cui due ripetenti, tre stranieri, una disabile. Oppure si potrebbe parlare dei gruppi di "merito": i bravi, i tranquilli, le buone, le sveglie, i fannulloni, gli strafottenti...O delle relazioni: il gruppo delle superamiche, il gruppo di amici tranquilli, il gruppo dei disturbatori, gli isolati. A detta dei ragazzi quest'anno è soprattutto quest'ultima dimensione che si è accentuata: divisione tra maschi e femmine e, all'interno, ulteriori divisioni in base alla diligenza a scuola, al carattere e, noto io, dallo status sociale. In fondo però vedo soprattutto vitalità, voglia di divertirsi, stare insieme, di essere riconosciuti.

FRANCESE: CHI E QUANDO È STRANIERO?

I ragazzi entrano in classe con aria di complicità, l'aria di chi sa di essere sulla stessa barca. Chiacchierano, si muovono, ci si mette un po' perché tutto si calmi. La prof annuncia che si farà un'esercitazione, la simulazione della prova d'esame, così intitolata:

"Scrivi una lettera di presentazione al tuo nuovo corrispondente. Ti descrivi fisicamente, parli della tua famiglia, dei tuoi gusti, sport, parli anche della scuola, di ciò che stai facendo e della scuola futura".

Come spesso accade, la prof ha cercato di unire insieme due scopi difficilmente raggiungibili separatamente: esercitare il francese, e insieme conoscere meglio i ragazzi, per farli parlare un po' di sé. Ci sono così poche occasioni per conoscersi altrimenti!

La professoressa Santagati è una prof all'antica, alta, con aria semplice, essenziale, un po' austera: capelli corti tendenti al grigio, occhiali tondi dalla montatura sottile. Oggi ha una maglia bianca e una gonna grigia che arriva a metà polpaccio, unico tocco decorativo una catenina d'oro che spunta da sotto la maglia. Guardo i ragazzi: che differenza! Vestiti nuovi, con colori sgargianti, diversi ogni giorno, mi fanno venire in mente le vetrine dei negozi di moda giovane. Giada ha una cintura con un'enorme \$ di brillantini, Alice vestitino a fiori con fuseaux neri, Cinzia la maglia con la super farfalla dorata di paillettes, Enrica con i pois dappertutto, Erminio tutto in nero, polo nera, pantaloni neri, Maria tutta in rosa con gli occhiali nuovi dorati...tutto uno sbarlucicare e colpire la vista. Rahman poi si fa notare tra la folla: sfoggia una cintura di Dolce e Gabbana, una medaglia di Dolce e Gabbana, jeans strappati e maglietta nera, un tocco di gel sui capelli. Più bullo che mai. È un'impressione forte quella che mi fanno questi ragazzi con i loro vestiti e tagli di capelli. Forse è per questo che i professori lamentano una certa superficialità, un'eccessiva attenzione alle apparenze, uno sfrenato consumismo.

La Santagati mi ha detto che secondo lei c'è un legame tra tutto questo e la

mancanza di ordine, di rispetto per gli insegnanti. È come se l'attenzione alle mode, al look, tracciasse una linea tra adulti e ragazzi, una linea di valori, come se spalmasse una patina che li rende opachi e incomprensibili gli uni agli altri. Come se ci fossero due mondi in cui vigono regole diverse ed incommensurabili, il rispetto delle une implica il non rispetto delle altre. E in una situazione in cui le regole date dai professori non sono così forti, la preoccupazione che le regole di "quell'altro mondo" prendano il sopravvento si diffonde nel loro intimo. In particolare Rahman secondo lei esagera, e non parla solo a nome suo: "Noi pensiamo che sia arrivato qui e pensi di essere nel paese dei balocchi". Ecco il nome di quest'altro mondo. In effetti in seguito me l'hanno ripetuto anche la Petronio, Mazzini, la Scolari...e ogni volta che me l'hanno detto sono rimasta sempre molto stupita, un po' contrariata, mi sembrava una spiegazione superficiale: certo è un tipo che ama farsi notare, ma forse è la sua arma per entrare nel gruppo, una specie di difesa. La Santagati mi ha detto la sua: "E' di una famiglia modesta, suo padre lavora tantissimo per permettergli di avere tutto all'ultima moda. Si è dato all'imitazione dei compagni nell'avere l'ultimo modello di cellulare, di computer, di vestiti...". Mi sembra evidentemente preoccupata per il carico di energie che questo ragazzo e la sua famiglia investono nell'immagine, il che non corrisponde probabilmente né alla sua scala di valori, né all'idea dei valori ed obiettivi che un immigrato dovrebbe avere nel nostro paese. Ed è forse questo che più mi fa sentire a disagio, l'idea che per lui in particolare questo atteggiamento sia percepito come sbagliato, sentire che nel considerare qualcosa che lo accomuna con gli altri ragazzi sia insieme anche visto come qualcosa che lo divide: la cornice dello straniero che fa capolino quando meno te lo aspetti.

Un giorno ho deciso di affrontare con Rahman questo argomento e, sorpresa! Lui non ci trovava niente di strano, anzi, un po' stupito mi ha detto che non ha cambiato molto look nella sua migrazione e che adesso i vestiti li compra soprattutto con i suoi soldi, quelli che si guadagna aiutando il padre al lavoro. E allora sì che mi è venuto da ridere, perché in fondo anch'io, per ragioni diverse, trovo un po' esagerato il suo modo di abbigliarsi, e questo vuol dire due cose: primo, che nonostante mi senta più vicina ai ragazzi che ai prof, sono molto distante dal far parte del loro mondo, dei loro codici; secondo, che non ho fatto i conti con la famosa globalizzazione, anzi, forse li ho fatti in ottica di critica, come se fosse un processo che si può governare e scegliere, mentre per molte persone diventa parte integrante del modo di vivere senza che nemmeno se ne accorgano.

L'esercitazione è cominciata, anche questa uguale per tutti, come sarà l'esame immagino. Ma non tutti secondo la professoressa, sono in grado di affrontarla.

Prof: "Rahman siccome tu non hai mai fatto una lettera, questa potrebbe essere la tua salvezza. La facciamo insieme, vieni qua."

Rahman non si muove, mi sembra che la proposta della prof non sia di suo gradimento.

Voce: "Rahman dai, sforzati mentalmente"

Intanto i ragazzi si suggeriscono le parole in un allegro brusio. La prof minaccia di abbassare i voti se non sente silenzio:

"Se c'è qualche problema sono qua, ma senza chiacchiere...Rahman dai io ti faccio la struttura e tu la impari per l'esame"

Lui guarda in basso, muove la gamba nervoso. Poi si alza e va verso la cattedra, si siede accanto alla prof. Mi sento a disagio, penso che lui si senta sconfitto, come se la situazione infranga i suoi sogni di essere considerato un elemento positivo, un leader, uno apprezzato, in gamba, perché gli ricorda che è carente, indietro, che ha bisogno di “barare” agli esami per riuscire a passarli.

Ci sono molti momenti così, mi pare, in cui gli viene ricordato, e non solo a lui, che nonostante i suoi sforzi, se vogliamo maldestri, per emergere positivamente, manca sempre di qualcosa. La Santagati non è l’unica docente ad adottare la strategia della facilitazione del compito, dell’aiuto a chi sente come inadeguato al livello richiesto. Ad esempio, durante l’ora di inglese la docente ha invitato Rahman a leggere con lei una scheda per farne il riassunto, la qual cosa mi ha stupito ancor di più dato che lui ha fatto tutte le scuole in inglese. La stessa docente, dopo avergli chiesto di fare un esercizio di grammatica che richiedeva di tradurre le frasi dall’italiano all’inglese, ha dichiarato sconfitta:

“Aiutalo Lorenzo! Fa confusione con i tempi in italiano e in inglese!”

Al che un compagno ha commentato –voce sarcastica della verità!- nel silenzio di Rahman:

“Ma Rahman tu lo sapevi l’inglese, siete stati colonizzati fino a cinquant’anni fa!”

Sembra che i docenti facciano fatica a modificare il tipo di insegnamento ed adattarlo alle esigenze di questi ragazzi, e che, d’altro canto, questi ragazzi facciano fatica a trasferire le conoscenze acquisite in contesti diversi al nuovo contesto. Forse la riluttanza degli insegnanti è dovuta alla spinta verso l’uguaglianza, al voler far sì che tutti debbano fare le stesse cose, solo in misure diverse secondo la capacità. Ma in tal modo rischiano di rimandare un’immagine d’inadeguatezza costante delle capacità al compito e raramente l’inverso. L’essere straniero si confonde con l’essere incapace di avere lo standard italiano, l’essere uguale con il partire dalle stesse basi degli altri. A questo si aggiunge la naturale comparazione che i ragazzi fanno tra il loro rendimento prima e dopo la migrazione, rendimento che spesso è calato senza rimedio, senza che loro possano darsi o ricevano altra spiegazione se non che sono stranieri.

Mentre suggerimenti continuano a volare ad alta voce da una parte all’altra della classe, la prof mi fornisce un ulteriore elemento per comporre il puzzle:

“Scusate, allora,” si alza per dare maggior peso alle sue parole “va be’ che è un’esercitazione però non potete suggerirvi coralmemente, lavorate seri!” Intuisco che serio sta per: da solo in silenzio, con la prof e il vocabolario come uniche fonti di conoscenza. Quel che fa praticamente solo Lorenzo: sarà per questo il più bravo? Il mio ennesimo disappunto a questo scambio mi fa pensare a come il metodo di insegnamento ancora più diffuso in Italia sia quello frontale, verticale, e a come, da sempre, i ragazzi abbiano cercato di eludere la sorveglianza e di scambiarsi opinioni, informazioni, risposte. Collaborazione sotterranea contro l’autorità sapiente: mi fa venire in mente la conclusione dell’indagine scolastica condotta dalla Sclavi, in cui afferma che nella scuola italiana ci si educa ad una collaborazione grupppale del “noi” contro il “voi”, che, tra l’altro “è anche un invito all’irresponsabilità individuale e al

clientelismo”¹. Bravo è chi non ha bisogno di collaborare o anche chi lo fa senza farsi notare e, come prima dicevo, il massimo dell’incapacità è quella che richiede addirittura la collaborazione esplicita del professore. Le valutazioni individuali, che si basano sulla capacità di portare a termine un compito da solo, sono tarate su questo modalità di insegnamento: così dev’essere dopo le elementari e per prepararsi alla scuola superiore, imparare ad essere autonomi e a seguire le regole date. Forse, come mi pare di intuire dall’espressione dell’insegnante, questi ragazzi hanno solo voglia di chiacchierare e fare un po’ di caos, poco importa l’imparare. A me questi ragazzi fanno sorridere, rileggo il loro atteggiamento come una naturale propensione verso un apprendimento collettivo, allegro, relazionale, spontaneamente diretto verso altri modelli d’insegnamento. E in questo momento Rahman è escluso dal gioco, è al gradino più basso, con l’aiuto della prof.

Sta seduto lì accanto a lei e risponde alle domande senza mai fare un sorriso: sarà rispetto o tensione? Ho notato che quando parla con i professori, soprattutto a tu per tu, abbassa gli occhi ed è gentile, come quando parla con me. La parte strafottente esce in mezzo ai compagni maschi, quando trova uno spiraglio nel caos della classe per un momento di protagonismo. Cambiamenti repentini, quasi sfuggenti, che mescolano abitudini passate e presenti, dichiarano la sua mescolanza, il suo essere parte di diversi mondi, ed insieme la sua voglia di essere presente, apprezzato, o almeno preso in considerazione nel bene e nel male.

Finito con Rahman la prof si aggira per i banchi a suggerire e vedere come va, finché si avvicina al mio banco e con un certo disappunto mi dice:

“Ma devi prendere tutti questi appunti? Ci sentiamo un po’ controllati!”

Con imbarazzo mormoro che “Così poi ci posso riflettere bene sopra”

“Ma non è molto utile, è una classe normale in un’ora normale! Solo un po’ di giochi più del dovuto” ribatte lei.

Vorrei dirle che proprio per me normale non è, ed è appunto questo il punto, ma se ne va. Mi chiedo se i ragazzi siano d’accordo con lei e ho un momento di sconforto, ma vado avanti.

Daniele, in prima fila, si sposta in un altro banco perché, dice, il vicino lo disturba. Il vicino è “l’incazzato”, come l’ho ribattezzato, Giovanni, bocciato come Daniele, con occhi che sprizzano astio. Ha la fronte piena di foruncoli, il capello crespo, gli occhiali.

Giada un giorno, con aria di chi fa una rivelazione, nonché con un certo astio, mi ha detto che anche lui è “straniero”, di origine brasiliana, ma è stato adottato quando era molto piccolo. Questo particolare mette la classe ancor più contro di lui, ancor di più di quanto abbiano già potuto fare la sua scontrosità, la sua totale negligenza scolastica nonostante la bocciatura, la sua perseveranza nel combinare guai e poi dire non aver colpa, cosa che ha fatto imbestialire diversi professori, prima tra i quali la Petronio, e ha procurato alla classe innumerevoli ranzine. La sua origine è incongruente, secondo i ragazzi, con il fatto che è “razzista”, ovvero insulta apertamente i ragazzi stranieri per la loro provenienza, con una certa cattiveria nella

¹ Sclavi M., op.cit, 1989, p.254.

voce: i compagni non se ne danno ragione e quindi l'hanno condannato. E non solo loro: "Ha un atteggiamento proprio negativo, dall'inizio dell'anno" mi ha detto la prof di sostegno "Daniele il suo compagno è un furbone e lui gli va dietro". Tutti sono convinti che l'entrata in classe di questi due abbia abbassato il livello di tutta la classe: hanno, come per magia, "contagiato" i compagni. E loro lo sanno, non si fa mistero di questa opinione. L'ho constatato durante l'ora di arte, quando la prof, fuori di sé dalla rabbia – non sono riuscita a capire per cosa- ha detto rivolgendosi a me, ma davanti a loro: "Questi hanno rovinato la classe! Sono arrivati quest'anno, con loro non riesce proprio a lavorare!" e poi a loro: "Mi vergogno di voi! Siamo troppo buoni noi: ma adesso vi faccio sospendere!" e così ha fatto.

Io provo per Giovanni un'istintiva simpatia, la voglia di andare oltre quel suo sguardo arrabbiato: perché mi sembra così evidente che ha dentro carico di rabbia che lo rode. Ho tentato più volte a stabilire un contatto, e finalmente un giorno a ricreazione sono riuscita a strappargli una relativamente lunga conversazione sul suo gatto. Nonostante le mie insistenze però sia lui che Daniele si sono rifiutati di sottoporsi all'intervista. Mi chiedo se abbia ragione Maria, quando mi dice che secondo lei si comportano così perché anche loro si sentono stranieri.

Daniele batte con il pugno sul banco più volte, poi fa il ringhio del cane. Guarda nel vuoto per i seguenti cinque minuti. I compagni continuano a chiedersi tutti i suggerimenti del mondo e la prof non regge più e urla:

"Basta, non potete urlare da una parte all'altra della classe per chiedere una parola come "montagna"! La cercate sul vocabolario!"

Rahman silente un po' copia, un po' si guarda intorno con la testa appoggiata alla mano. Gli altri si chiamano e si chiamano.

Voce 1: "Lorenzo non risponde a nessuno!"

Voce 2: "Come si dice istituto?"

"Non lo so!" fa Lorenzo scocciato. Un po' lo capisco, c'è veramente un caos da mal di testa; un po' però vorrei suggerire io, anch'io alle medie ho fatto bilinguismo, e per un attimo mi sento tornare indietro nel tempo. Ma mi limito ad osservare Rahman che dondola il piede e cerca sul vocabolario qualcosa. La prof si avvicina:

"Ma hai copiato giusto Rahman? Sai copiare giusto? Ti ho scritto in stampatello, controlla" fa un po' materna controllando il suo foglio. Rahman dondola i piedi sempre più nervoso e quasi non risponde. Pensare che non sappia copiare è un po' troppo! Mi sale di nuovo la stizza, ma cerco di concentrarmi sulle buone intenzioni della prof che vuole assicurarsi che tutto sia fatto bene. E forse sfogare un po' di nervosismo. Questa ricerca di comprendere le cornici altrui talvolta è davvero difficile!

Ma a questo punto posso riposarmi, l'ora è quasi finita:

"Chi ha finito consegna il foglio e mi porta i dizionari. Cominciamo a raccogliere".

Mi domando cosa abbia pensato la prof, quando ha gettato a Rahman quello che secondo lei è un salvagente per l'esame, secondo me una zavorra. Credo cerchi di metterlo nelle condizioni di essere più facilitato possibile, nella posizione di maggior sicurezza sua e, anche, propria. Secondo la normativa infatti gli esami vanno per forza affrontati nella loro interezza, perciò là dove non c'è una preparazione adeguata si deve cercare qualche scappatoia. Ma in che casi si propone questa scappatoia? A

coloro che non hanno la capacità evidente di costruirsi una preparazione adeguata: ad esempio ai disabili e agli stranieri “neoarrivati”. Di solito, mi ha spiegato la professoressa che è responsabile per gli stranieri nella scuola, si considera “neoarrivato” uno straniero tra il primo e il terzo anno di arrivo, con limiti minori se proveniente da paesi europei e maggiori se originario di paesi extraeuropei. Rahman, essendo arrivato da due anni da un paese extraeuropeo, rientrerebbe ancora tra i “neoarrivati”. Il consiglio di classe avrebbe potuto decidere di non fargli seguire la seconda lingua², ovvero per lui la terza includendo l’italiano, ma il problema degli esami resta. Dunque eccolo qua, a dover di malavoglia ricevere un trattamento speciale, come nessun alunno se non quelli “indietro” ricevono nella scuola italiana; ecco la prof che cerca di tappare i buchi e le difficoltà poste da un’organizzazione scolastica poco adatta alle capacità di questi nuovi studenti, a dover fare un lavoro in più, con una punta di rassegnazione e risentimento verso un ragazzino che le sembra poco diligente; ecco me che dopo un po’ di risentimento verso la scuola, e un po’ di solidarietà con i ragazzi stranieri, mi chiedo secondo quali criteri a volte vengono differenziati dagli altri, a volte no, perché non c’è chiarezza su questo punto. Questa questione del paragone tra andamento scolastico prima-dopo la migrazione mi sembra abbia un peso non indifferente nel vissuto dei ragazzi.

Ho indagato un po’ sull’organizzazione della preparazione dell’esame dei “magnifici tre” e ne è risultato che nelle loro tesine, nei libri a scelta che devono portare, non c’è traccia della loro provenienza, della loro esperienza di migrazione. Non so perché mi aspettassi il contrario, perché pensassi che fosse una cosa ovvia, forse mi sembrava interessante valorizzare la loro particolarità, presentare ufficialmente la loro storia di vita come una fonte di sapere. Ma i professori non considerano conveniente mettere in luce questo aspetto, anzi forse temono sia un po’ discriminatorio, forzato puntare sempre sulla loro provenienza. Solo a Rahman è stato chiesto se voleva portare qualcosa di particolare e allora lui ha scelto di parlare di Gandhi e del Bangladesh, ma sembra sia stata una concessione fatta alle sue difficoltà e poco impegno più che alla sua storia. E’ anche una possibilità per i docenti che seguono la sua preparazione di andare un po’ più a fondo di un ragazzo che si presenta come enigmatico, che dà grattacapi, perché non è facilmente collocabile. Che a volte è straniero, a volte fin troppo occidentale, a volte solo un “giovane d’oggi”.

STORIA E GEOGRAFIA: UN CONDENSATO DI SCUOLA ITALIANA

Non mi accorgo neanche dell’entrata in classe della Scolari. Sempre ordinata e sorridente ha già appoggiato sulla cattedra una pila di registri e libri e ha aperto l’astuccio. Oggi ha treccia fermata da un fiocco di raso bianco, un maglione alla marinara sulle spalle. Nonostante la stanchezza ha sempre un aspetto curato, ordinato, saranno i capelli perfettamente tirati indietro? La immagino uscire dal suo ruolo familiare, dalle risate con gli amici, ed entrare nel ruolo di prof: “la Scolari”. Con la sua penna rossa scrive composta, con la testa reclinata sul registro, gli occhi socchiusi.

² L’art. 45 DPR 394/99 prevede che ci sia la possibilità di creare percorsi individualizzati per gli stranieri “neoarrivati”.

Muove appena la testa alla fine di ogni frase. Si gratta con grazia persino il naso e noto quattro anelli d'oro alle dita. Saltella con la punta della penna da una parola all'altra, contando:

“In italiano ho problemi con almeno sei insufficienti...”

Rahman interviene subito: “E io?”

P: “No, tu no”

R: “ Che fortuna”

P: “Non ho ancora visto le vostre verifiche di grammatica, ma cosa vuoi che giudichi a te, Maria e Diana di grammatica....” Mette le mani a megafono “Se poi mi portassi quelle due schede che ti ho dato!”. Si tratta di alcune schede di grammatica “ad hoc”, per rinforzare la sua conoscenza dell'italiano.

R: “Eh si, mi dimentico”. E due.

P: “ E con il libro come sei messo? Enrica ti ha portato i film?”

R: “Si, devo guardarli”

P: “Vedi di riportarglieli dopo...”

Erminio viene verso il banco di Rahman:

“Rahman ho male al pancino, hai una caramella?”

R: “No.” Secco.

E: “Dai, dai!”

Gli dà una liquirizia gommosa. La Scolari riprende il polso della situazione:

“Ragazzi, cerchiamo di essere veloci!” Parla con i gomiti appoggiati alla cattedra e i palmi delle mani rivolti verso i ragazzi: sembra un predicatore. Maria e Diana devono fare lo schema di storia, ma solo Maria va alla lavagna a scrivere.

Prof: “ Seguire lo schema non significa fare *bagolo!*”

Giada: “Cosa vuol dire prof?”

P: “E’ un linguaggio internazionale: tu Rahman hai capito?” Rahman annuisce. “Vedete? Giorgia non l’hai mai sentito?” e poi verso Maria che sta scrivendo “Moldava cosa vuol dire fare *bagolo?*”

Maria rossa in viso “Fare confusione”

La Scolari sorridente: “Vedete che la nostra amica moldava si esprime in un italiano perfetto, poi lo *slang* si impara subito!”

Maria sorride e scrive con una scrittura bella rotonda e grande. Sorgono commenti:

“Madonna! Ma scrive più grande di me!”

“Maria ma sai che scrivi proprio bene?”

Prof: “Cornaro stai scrivendo? Devi ancora iniziare! Dammi il tuo libretto! Tira fuori un foglio subito. Perché Matteo almeno è furbo, e tu no. Oltretutto sei un bradipo!” La voce è seria e arrabbiata.

Giada ad alta voce: “Diana, un bradipo è un animale molto lento”.

Parte una discussione sull’*Era Glaciale*, il film di animazione, dove pare esserci un bradipo come personaggio. La prof commenta:

“Certo che il vostro livello culturale di terza media...” Penso fulminea: ha un'idea di cultura come cultura letteraria e alta. “Giada, Alice, il loggione si calmi! Cos’è il loggione Giada?” Giada, Alice, Erminio e Lucia hanno unito i banchi e fanno *caciara*.

Giada: “Non lo so” senza vergogna

La prof con materna presa in giro: “A livello di lessico non andiamo sopra le cento parole”

Erminio: “No, di più”

Prof: “Sì, brutte parole!” Li tiene in scacco simpatico. Mi sembra che questa prof riequilibri la situazione, prende in giro un po’ tutti, riprende un po’ tutti, ma con fare di rispetto. Ecco. Rispetto.

Maria scrive: “Stroncati con le armi”.

Prof: “E’ molto lungo questo schema!” Sta scrivendo tutta la storia dell’Ex unione sovietica e della Jugoslavia!

“Brave!” fa Giada, come se parlasse con bambine da incoraggiare. Però poi nota: “Maria hai sbagliato a scrivere Gorbaciov!”

P: “Va be’!”

Giada ripete: “Gorbaciv”

Lorenzo: “Maria hai scritto maggiore?”

“Sì” risponde lei tranquilla o timida e va avanti con il suo lavoro.

Rahman si mordicchia le dita e muove le gambe.

Maria scrive: “Molti regione”

E subito qualcuno: “Molti regione!”

Io sbuffo, ma poi penso che fanno così con tutti, perciò perché non con lei? Ma la prof non gradisce:

“Se anche Maria sbaglia non commentate, veramente, siete strabilianti! Sottolineate le piccolezze che fa Maria contro gli errori enormi di grammatica che fate voi! L’italiano non è logico Maria, per cui sai anche troppo, perciò non ti preoccupare. Erminio per esempio si è messo alla berlina della prof perché ancora non sa distinguere la ‘e’ dalla ‘è’...”

Nicola, compagno di banco di Maria, sempre premuroso le dice: “Maria lascia stare, fregatene di loro”

Comunque i compagni continuano con Maria questo, Maria quello, ma con voce amichevole ora: rispetto o maschera? Giada si scoccia e salta fuori con un:

Parla con voce chiara e scandendo le parole come se facesse le prove davanti allo specchio o come una voce della radio.

“Maria cos’hai scritto?” continuano i compagni

“Rivalità tra ortodossi e mussulmani” e penso a Maria e Rahman: non sarebbe bello parlarne in classe? Non mi è ancora capitato di sentire un discorso, un dibattito, sulle questioni legate alla presenza degli stranieri nella società, non uno sulle diversità culturali. In un’altra lezione di storia si parlava è saltata fuori la parola xenofobia, ma lo scambio in merito è stato di questo tipo:

Voce: “Prof cosa vuol dire xenofobia?”

Prof: “Paura degli stranieri...xenofobia ed antisemitismo sono fenomeni simili, ma ritenuti superati.”

Giovanni si arrischia a chiedere: “Cosa vuol dire antisemitismo?”

Prof: “A parte che è una domanda provocatoria, mi fa pensare che tu non abbia capito nulla”.

È come se ci fosse una sorta di tabù, una paura di addentrarsi in questi temi spinosi, almeno questa è la mia impressione; forse paura che emergano sentimenti negativi che poi i docenti non saprebbero come gestire.

Andrea chiede un foglio a Rahman che glielo dà. Si sentono tamburi e vociare di bambini che vengono da fuori. Quando Maria ha finito lo schema si passa al gioco di

geografia, il momento più atteso dai ragazzi:

“Proseguiamo con il gioco. Vorrei calma.” Ha una voce assertiva, non questuante. Vengono messe quattro sedie davanti alla cattedra e le squadre si riuniscono a quattro angoli dell’aula.

Non so come viene fuori ma sento la prof che dice:

“Ho sentito voci che certa gente ha facilità a rispondere indietro”. Si riferisce ad Erminio che nell’ora di matematica è stato sbattuto fuori per aver risposto male alla prof di sostegno.

Erminio scatta in difesa di sé stesso: “Io ero seduto qui. Mi sono spostato perché Nicola doveva aprire l’armadio. La Contini ha detto: siediti! E io le stavo dicendo perché ero in piedi e lei si è arrabbiata. Allora la Petronio, che non c’entrava niente, mi ha mandato fuori” Sono sempre innocenti...

Prof: “ Vedete ragazzi siamo a maggio e se voi siete molto stanchi noi insegnanti siamo isteriche. È vero. A casa ho pacchi di compiti da correggere...una cosa che magari all’inizio dell’anno può passare ed essere appianata alla fine viene presa malissimo. C’è molta amarezza da parte di molti insegnanti...secondo me siamo un po’ a un punto di crisi di questa classe. In settimana ci troviamo per il consiglio di classe e secondo me saranno fuochi d’artificio”. Lo dice con l’aria di chi spiega a gente che può capire e a cui lei tiene. Cerca di far apparire umani i professori, di riportarli alla dimensione personale, li difende tutti cercando di spiegare che anche l’insegnante di sostegno ha il suo lavoro ed è stanca. Fa calare il sipario, spiega il contesto.

Prof: “Io sono una vecchietta...ma voi avete la chance della giovinezza e della furbizia, giocatevela bene questa chance! Se puoi non prendere appunti di queste sciocchezze” fa a me sorridente.

“Ma no, sono importanti” Mi sento come scoperta in flagrante “Soprattutto che lei è una vecchietta!”

Riprende: “Nessuno di noi vuole ammazzarvi, vi vuole morti, nessuno di noi vuole fregare i ragazzi, altrimenti non farebbe questo mestiere!” E penso spontaneamente a tutti i prof che in sala professori ho sentito dire che non sopportano più i ragazzi, maledicendo il proprio lavoro, ma cercare di abbassare la tensione è importante: “Con il 31 maggio i giochi sono fatti. Evitiamo di combinare guai in 60 ore, evitate, certe cose le hanno fatte tutti, anche io.”

Voci di stupore, la prof è simile a loro. Qualcuno: “Prof, ma noi non possiamo mica parlare sempre”

“L’omertà non va bene...” penna in alto severa “E poi se si è arrabbiati con la scuola non è la maniera questa”

Giada fa la vittima: “ Prof, ma noi non abbiamo la parola, il potere”

Prof: “ A me pare che in questa classe parliate molto”

G: “Beh, ma con lei si può parlare”

Prof: “Con me è sufficiente. Parliamone, non vale la pena, ve l’ho detto dall’inizio dell’anno. Avete fatto la cosa che poteva far arrabbiare di più la Petronio, è stato un metterla contro di voi. È stato l’errore più grande che potevate fare. Sapete che è rimasta qui per voi, perché è affezionata ai suoi ragazzi...Per cui gli ultimi dodici giorni comportatevi bene, secondo me non si può migliorare nulla, ma almeno non peggiorare. A quale scopo fare arrabbiare la professoressa?”

Qualcuno “Se proprio dovevamo farci furbi perdevamo tempo con le piante!”

Scoppia la discussione e sento Giada che fa la ramanzina: “Per rispetto non si distruggono le piante, va tutto contro di noi”.

Matteo incazzato “Ma le ramanzine vengono sempre fatte a noi! Voi fate logo e noi geometria! Non dite che state pagando le conseguenze perché le paghiamo noi!”

Prof: “Ho capito, anche i nani erano sette, i magnifici erano sette, sette i peccati capitali...lo mi auguro che non sia troppo tardi e basta, mi dispiace. Ora iniziamo il gioco”.

Uno sguardo alle squadre: sulla sinistra della cattedra il gruppo Erminio, Daniele, Riccardo, Matteo, Giovanni, sembra il consiglio di guerra; sul fondo il gruppo ragazze: Giada, Alice, Cinzia, Lucia e...Fabio; a sparsi al centro-sinistra Maria, Matteo, Rahman, Lorenzo, Giorgia e Alice. Al centro-destra Diana, Andrea, Enrica e Elena, Nicola e Nicola. Uno per squadra va a sedersi sulle sedie davanti alla prof e risponde alle domande. Se risponde giusto guadagna cinque punti per la squadra e un bel voto per sé. Se la squadra fa tanti punti su un continente lo conquista. Si continua per un po' con il gioco e io mi riposo un attimo.

12.35 La classe è luminosa, piante sparse sui banchi, un gran caldo. Alla parola aborigeni tutti ridono. Rahman è in piedi da solo dietro il suo banco, mastica e cerca di darsi un tono con la maglietta degli *Scorpions*. Mi sembra solo, incredibilmente solo, con lo sguardo nel vuoto. Non guarda, non è guardato, non parla, non è parlato. La sua bocca è curva verso il basso, solo a volte si piega in una specie di enigmatico sorriso che mi ricorda quello delle statue dei demoni che ho visto in India. Non trova un posto, si alza e si risiede, muove le mani, si siede su un banco, si rialza, prova a dire qualcosa a Maria. Lei è curva sul suo libro, concentrata, seduta sopra un banco. La sua schiena fa proprio un arco e i capelli le coprono il volto. Ho l'impressione che, rotte le file dei banchi, nella situazione informale, le dinamiche di gruppo siano ancora più evidenti. E dietro la scena principale, quella del gioco con la professoressa come conduttrice, si svolgono altre mille microscene, piccoli atti di affetto o di solitudine, di serenità o tristezza.

Voce: “Prof adesso cosa c'è?”

Prof: “Africa, se per cortesia vengono i quattro candidati...Africa nera occidentale.”

Per il Senegal arrivano Maria, Andrea, Davide e Giovanni che, con aria di sfida, si siede accavallando le gambe.

P: “Cosa produce?”

Andrea non lo sa, Giovanni. invece sì, cinque punti. Allora può sapere! Si morde il labbro soddisfatto. È forse la prima volta che lo vedo concentrato su qualcosa ed è una vista che riempie il cuore di positività. Torna sorridente dalla sua squadra dopo tre quattro giri di risposte giuste.

Dopo un po' la prof interrompe il gioco e chiede a tutti di sedersi in cerchio: sono curiosa ed entusiasta. Il setting normale della classe è già stato sconvolto nel corso del gioco, i banchi sono raggruppati qua e là e non ci vuole molto a creare un cerchio di sedie in mezzo alla classe. Qualcuno (Maria, Matteo) si siede sui banchi in fondo, gli altri si dispongono sulle sedie, lasciando un buco di fianco a Rahman dove si siede Mazzini, che è da poco entrato. La Scolari invece resta vicino alla cattedra, in piedi, da brava conduttrice. Anch'io resto vicino alla cattedra, ma seduta, da brava osservatrice. La Scolari introduce, con aria seria ma di invito al dialogo:

“Questo è per chiedervi di essere fedeli al comportamento di impegno fino alla

fine...a me pare che quest'idea di fare gli esami vi lasci indifferenti...l'esame lo dovete fare tutti e mi auguro che quel che dovete preparare lo portiate..."

Penso mille cose insieme: bella idea in cerchio, mi sembrano meno e più sereni, mi pare che Rahman sorrida perché penso lo possa associare ai Laboratori, a un contesto dove sta bene, io almeno faccio questa associazione mentale e mi sento meglio; Rahman forse verrà bocciato: lo sa o no? Come si sente? Io male; mi chiedo: cambierebbe la scuola se ci fossero più momenti così?; in questo contesto sono messi tutti di fronte a una cosa che non lascia scampo, che ha un valore uguale per tutti, l'esame, il momento in cui si scoprono tutte le carte: cosa succederà?

"Vediamo se qualcuno di voi ha la sensazione di fare l'esame ed essere promosso.."

Mani alzate, tutti.

"Iniziamo da E., che motivazioni abbiamo per promuoverti?" E., sicura, dice che va bene a scuola. Senza commenti si passa avanti. Rahman:

"Penso di sì, sì" Trattengo il fiato...

"Rahman perché dovremmo promuoverti?"

"Perché non voglio rimanere ancora qui" cerca di imbastire con aria sicura, la solita aria che infastidisce i professori.

"Ma in genere a frequenza e a impegno corrisponde promozione" chiarisce la Scolari con aria di rimprovero, amarezza, allusione a decisioni già prese forse, forse per spaventarlo un po'. Lui dichiara che no, non ne può più, lei ribadisce:

"O stai alle regole o niente, te lo dico per il tuo bene...Diana e tu?"

D:"Sì, perché vorrei andare avanti"

Mazzini interrompe: "Rahman è testimone di un caso incredibile!"

Rahman -racconta al gruppo, magia del cerchio!- racconta di un ragazzo "non è mio amico, è italiano!" che è stato bocciato quattro volte e adesso ha una super macchina:

"Del caffè? Da cucire?" qualcuno scherzando.

"No una macchina..."

La Scolari taglia corto questo momento di protagonismo, tutti devono parlare:

"Ascoltiamo Andrea, ti aspetti di essere promosso?"

Andrea: "Spero di sì"

"Tu Daniele?"

Daniele: "Sono andato meglio l'anno scorso!" ed è stato bocciato. Brusio di commenti...

S."I commenti! Stiamo parlando uno alla volta!"

D. "Sto zitto perché se no..."

S. "Dai Daniele, dicci cosa pensi"

D. con la sua aria di quello che ha qualcosa da dire ma gli altri non gli credono allora non lo dice – ma forse davvero non ha niente da dire- :

"Ho finito le mie opinioni"

La Scolari ci prova: "Daniele, non sottovalutarti così!" poi prosegue "Giovanni?"

Sempre incazzato ha spazio per dire un po' del suo odio: "Al massimo l'anno prossimo me ne vado così non mi vedete più e io non vedo più voi"

S:"Ma ragazzi la decisione della promozione non si basa sul rapporto insegnante alunno, perché non è una lotta tra insegnante e allievo, non lo è mai stata, le

bocciature sono dei fallimenti per gli insegnanti, non solo per voi”

Giovanni nero: “Non c’è molta gente che la pensa così come voi”

La prof prosegue: “Cinzia?”

C: “Spero, ce la metto tutta”

Prof: “*The President* e tu? Non dire non so, se non sei sicuro tu chi lo è?” non si fa mistero di chi si considera meglio o peggio, Lorenzo arrossisce e mormora un:

“Sì, sì”, non bisogna essere modesti

Prof: “Maria?”

M: “Spero di sì” come spera lei che è brava?

Prof: “Perché?”

M: “Perché anche se sono straniera...” comincia, ma alla Scolari non va giù e io penso: coraggiosa, aiuto, cosa succederà ora?

Prof: “Non mi è piaciuto l’inizio: ti senti straniera?” subito giudizio, ma lei dice :

M: “Sì”.

Mazzini corre ai ripari: “Nel gruppo delle ragazze uno che viene da fuori non saprebbe vederla...Maria non ci sono stranieri tra noi!” sembra quasi che parli a sé stesso. Suona la campanella, si lascia cadere per un attimo, si parla di come vestirsi agli esami:

“Certo non con i pantaloncini e le canottiere!”.

Nel caos di fine scuola Mazzini alzandosi si fa strada verso Maria:

“E’ una verità: due occhi, una bocca ce li avete tutti...solo che tu sei molto più bella di lui (Erminio), tu hai cervello lui no! ti senti straniera?” tono incredulo e un po’ accusatorio. Lei prova a dire perché:

“Perché in generale gli italiani non parlano con noi, ma tra di loro”

“Questo può essere vero” ammette Mazzini.

Ma Cinzia parte alla carica: “Allora siamo tutti stranieri, io per esempio vengo da...” e cita un ameno luogo della campagna veneta, dove ci sono tradizioni diverse, si dice Mazzini anche lui viene da “vattelapesca”, un posto in cui, come avevamo intuito, si parla dialetto e non italiano:

“Anche se parliamo la stessa lingua abbiamo tutti tradizioni diverse” prova Giada a convincere.

“L’unica cosa è la lingua in effetti, ma già la parli benissimo, dopo dieci anni c’è gente che non parla come te e non scrive! Non sentirti straniera: siamo tutti cittadini del mondo!” rincara Mazzini.

Maria mormora “Va bene” divincolandosi dal gruppetto che ormai la stringe in assedio e con Diana si rifugia da me, che dall’altro lato della cattedra osservo e prendo forsennatamente appunti, un po’ paralizzata da sentimenti forti, contrastanti. Mi chiede se ho scritto tutto:

“Sì tutto, è importante”

Cerco di rassicurarla, non mi chiede opinioni e io mi sento investita di una fiducia tutta speciale, sento che pensa di essere capita, non ha bisogno di argomentare per ora, sa che in qualche modo sono “dalla sua”: è proprio così, mi chiedo? Sì, non posso nascondere una certa simpatia e dispetto alla sensazione che una dichiarazione così forte e delicata abbia subito reazioni che sento come neganti e repressive. O meglio, “ai sentimenti non si comanda”, direbbe qualcuno, ma forse sarebbe interessante ascoltarli, capirli. Immagino che una tale dichiarazione abbia ferito i docenti e i

compagni, li abbia colti di sorpresa, quasi li avesse accusati di razzismo, e per questo hanno reagito in modo così forte.

La discussione sommessamente continua vicino alla porta dove alcune compagne cercano di convincere Maria a non sentirsi straniera, perché lei è “tanto brava”. Ma Diana la sostiene e la Scolari che sta sistemando i libri sulla cattedra chiude:

“Siete voi che vi sentite straniere! Dovete cambiare voi atteggiamento! Noi non vi reputiamo stranieri, per noi siete tutti uguali, i confini come sapete sono una convenzione!”

Mazzini: “Guarda Lucia, anche lei è timida come te, non parla tanto, ti assomiglia! Poi tra qualche anno non avrete più problemi, quando sarete qui da un più tempo non penserete più così”. Io non ne sarei così convinta, e mi pare neanche Maria. Ma è ora di andare a casa. Un po’ alla volta tutti escono, un’altra giornata di scuola è finita.

Parte III: Il paradosso dello straniero

In questa terza parte propongo la mia lettura delle osservazioni raccolte nel corso dello *shadowing*. La lente che inserisco nei miei occhiali di ricercatrice è quella del paradosso comunicativo che, a mio avviso, coinvolge la persona identificata come studente straniero. È una mia proposta interpretativa personale attraverso la quale arrivo alla formulazione di quel che chiamo appunto “il paradosso dello straniero”. Con questo concetto trovo un legame tra la dimensione comunicativa e quella definitoria, ovvero tra la prassi di interazione e i processi di definizione della realtà.

Capitolo 8: Giochi di cornici

Nel corso del racconto le cornici da cui ero partita sono state messe alla prova, e, nella narrazione, ho cercato di mettere in evidenza i giochi di rimandi e contrasti, approfondimenti e rotture di cornici che si andavano sviluppando nelle interazioni e nella mia testa, in maniera circolare. Le mie cornici sono venute a galla incontrandosi e scontrandosi con quelle degli altri, e solo ponendo una certa attenzione alle mie reazioni ho potuto meglio mettere a fuoco innanzitutto le mie cornici implicite e poi, per paragone, quelle degli altri. Prima di passare all'analisi più approfondita delle interazioni e comunicazioni, mi sembra opportuno riassumere lo "stato" delle cornici fin qui descritte. Ho notato infatti che non tutte le cornici si comportano allo stesso modo, ovvero che non tutte appaiono con la stessa stabilità, né sono condivise alla stessa maniera dai rappresentanti di un certo contesto, e che non tutte sono definite in maniera così chiara. Il che significa che se la cornice è contraddittoria in sé l'incomprensione non avviene per un malinteso dato dal non-ascolto, o dalla non-conoscenza, ma c'è un conflitto più profondo che mette radici, nell'inconsapevolezza degli attori.

8.1 Cornici ad intermittenza

Alcune cornici restano in noi ben radicate, perché le abbiamo costruite nel tempo e non sono state messe in dubbio dall'esperienza con molta frequenza. In certi casi, forse nella maggior parte, il contesto ci comunica che le cornici con cui stiamo agendo non sono più valide. Ma non sempre sono pronte delle cornici di riserva, sostitutive, che, come un nuovo paio di occhiali, possono farci cambiare modo di vedere le cose da un momento all'altro. È questo che mi sembra avvenire nelle menti degli attori della scuola, incontrati nella mia esperienza, ai personaggi della narrazione appena conclusa. La crisi della scuola, l'evidente e ribadita necessità di riformarla, e i tentativi poco chiari che sono stati intrapresi in questa direzione, hanno creato un contesto in cui le cornici abituali di docenti e studenti sono state messe in discussione. Non voglio, né posso, intraprendere un'analisi approfondita dello stato dell'Istituzione Scuola, ma mi è sembrato di cogliere nel corso della mia osservazione che la missione scolastica versa in uno stato di incertezza, e il sentimento di incertezza accompagna soprattutto

coloro che ci lavorano dentro, e la rappresentano. Si è creata una fragilità di ruolo, senza dubbio rinforzata anche dalle pressioni esterne, della società e delle famiglie che danno sempre meno appoggio e condivisione all'operato dei docenti, che si rende evidente nella mia esperienza attraverso la varietà di stili di insegnamento presenti nel corpo insegnante e nella difficoltà di creare una comunicazione e una relazione chiara con gli studenti. Le lotte per il riconoscimento dei ruoli che ho narrato danno una prova di cosa significhi operare in un tale contesto. La cornice della scuola come istituzione che deve formare alle regole, "fare gli italiani", "fare i cittadini", insegnare il rispetto e l'ordine, infondo forse l'unica che resta condivisa da tutti i docenti, compare a tratti, a singhiozzo, con più forza presso alcuni docenti, con meno presso altri. Ma mai chiaramente e del tutto, neanche presso i più severi, proprio perché non può essere ritenuta valida nel contesto storico e sociale in cui ci troviamo, ne sono consapevoli i docenti e lo sono gli studenti. Di conseguenza ognuno cerca di costruirsi delle cornici personali che siano utili a ristabilire una comunicazione, una collaborazione tra attori del contesto classe, utili a costruire narrazioni condivise. Faccio alcuni esempi in merito. Il docente di tecnica propone la cornice del divertimento, della relazione come priorità nello stare a scuola. La docente di italiano in parte condivide questa cornice, in parte propone quella dell'amore per il sapere. La docente di musica tenta la cornice dell'interesse, dell'attualità, dell'aggiornamento dei contenuti del programma. La docente di francese e quella di matematica sono quelle che restano forse di più nella cornice dell'ordine, delle regole, con una particolare enfasi sulla logica e la razionalità da parte della prof di matematica. Tuttavia anch'ella talvolta introduce la cornice della familiarità dei rapporti insegnante-studente e dell'attualizzazione dei temi trattati.

I ragazzi talvolta condividono, talvolta cercano di contrastare le cornici esplicitate dagli insegnanti, con strategie che a tratti prendono la forma di strategie di contropotere, di boicottaggio, di disconferma della proposta del proprio, e del loro, ruolo che fa l'insegnante. Il potere, che in un'istituzione pende solitamente dalla parte di coloro che la rappresentano, talvolta sembra pendere dalla parte degli studenti, che riescono a mettere in scacco alcuni docenti con i quali la comunicazione è interrotta, in un gioco continuo di azioni e reazioni, definizioni e contro-definizioni. La fragilità delle cornici proposte dagli insegnanti si riflette anche nella frammentarietà e discontinuità con cui i ragazzi le colgono, le accettano o le rifiutano. Il sentimento che qualcosa non funziona è diffuso, basti pensare alle osservazioni che ho riportato rispetto

alla questione della severità degli insegnanti.

In questo gioco di cornici altalenanti fa spesso capolino, con altrettanta discontinuità, la cornice dello straniero. Come ho già spiegato una cornice fondamentale in cui agiscono gli insegnanti è quella del “diverso-uguale”, cornice attraverso cui si cercano di inquadrare gli studenti e determinare gli atteggiamenti ed eventualmente gli interventi didattici da assumere di conseguenza. Questa cornice comprende tutti i ragazzi, da sempre, ed è una cornice che anche gli studenti hanno adottato per “classificarsi” tra loro. Ma in questa situazione storica si è imposta una specificazione, una versione precisa di questa cornice, quella “straniero-autoctono”. Perché e quando entra in campo questa cornice? Potrei rispondere parzialmente alla domanda dicendo che la cornice dello straniero entra in campo quando non ci si sa spiegare una diversità di comportamento, incluso il comportamento di apprendimento, di un ragazzo/a, o quando si ha necessità di giustificare una decisione, in merito all’organizzazione della didattica o anche delle relazioni, che non trova altrimenti alte spiegazioni¹. Potrei ipotizzare, sulle orme di Goffman, che si tratti di una sorta di “stigma” che viene sfruttato come *passespartout* anche per spiegare situazioni di difficoltà che non dipendono dallo stigma stesso (Goffman, 2007). È singolare il fatto che emerga sempre per lo più una cornice attraverso la quale si cerca di stabilire dei criteri di definizione dello straniero o dell’italiano/autoctono, piuttosto che una cornice che cerchi di incasellare le diversità dello straniero, che includa una provenienza da parte dello straniero. In altre parole più spesso si parla di “stranieri” piuttosto che di “moldavi” o “cinesi”, e la specifica provenienza è messa in campo solo quando vi è da sottolineare una negativa diversità, come nell’episodio dell’ora di matematica.

È comunque difficile comprendere i criteri di apparizione di questa cornice, perché sono coinvolte una serie di questioni che riguardano la percezione del fenomeno migratorio da parte della scuola, e di ogni singolo insegnante, che a seconda della concezione di sé e del proprio ruolo, della propria estrazione culturale e lettura del fenomeno sarà portato più o meno frequentemente ad usare questa cornice. Eppure è una cornice che affiora indipendentemente dal docente, e viene ripresa a tratti anche dai ragazzi, italiani e non. Che significato assuma la definizione di “straniero” per i diversi attori è una questione che analizzerò tra pochi paragrafi, ma è interessante qui

¹ Mi viene in mente a questo proposito il testo di Bateson metalogo “Che cos’è un istinto?” (Bateson, 1976, p.75 e sgg.). Si potrebbe dire che la cornice dello straniero sorge quasi “per istinto”, nelle situazioni di crisi, come “principio esplicativo di ogni cosa che si voglia spiegare con esso”.

sottolineare come la mancanza di una presa di posizione chiara su chi e quando sia da considerarsi straniero e chi no, crea un contesto contraddittorio in cui la comunicazione risulta difficile.

8.2 Le cornici si rendono evidenti e pongono questioni

Un episodio in cui tutti questi meccanismi si rendono particolarmente evidenti è l'ultimo che ho presentato, la scena che si apre con il cerchio per discutere l'esame. Di fronte alla cornice esame, una cornice condivisa da tutti, chiara, che ristabilisce l'ordine dei ruoli e il senso delle relazioni, le posizioni di tutti si esplicitano.

Alcuni sono sicuri della promozione perché non hanno dubbi sulla loro aderenza a ciò che è richiesto dalla scuola. La maggior parte degli interpellati esprime però una volontà di essere promosso, una voglia di uscire da un ambiente in cui non si sentono compresi e di cui non comprendono il senso. In tal modo si rende evidente il senso di estraneità dalla scuola, in cui l'esame non è la prova per verificare le conoscenze, ma la prova utile a chiudere delle relazioni sentite come negative. Fa già capolino la cornice dello straniero, con un'accezione ampia, che viene poi ristretta e contestualizzata dall'intervento di M.

Si può dire che M. ne fa una vera e propria strategia d'azione, indossa la cornice per spiegare a sé stessa le difficoltà di relazione e di rendimento scolastico, e la offre a compagni ed insegnanti come chiave per interpretare il suo ruolo in classe. Questi però respingono con forza la sua proposta, facendo sparire la cornice che altre volte hanno anche loro usato, e proponendo invece quella –speculare– di uguale-autoctono. Il professor Mazzini declina bene questa cornice, composta da: aspetto, lingua, intelligenza, bellezza. Cosa tutto ciò comporti in termini di comunicazione e costruzione identitaria lo spiegherò più avanti, ma questo scambio di cornici permette di mettere bene in luce i contrasti che si creano quando, come in questo caso, vengono attribuiti alle cornici dei valori morali che implicano il riconoscimento di una certa posizione sociale.

Dall'intervento di M. colgo anche lo spunto per riflettere su quella che mi sembra essere una vera e propria strategia di genere. I comportamenti di R. e di M. rispetto alla cornice dello straniero si differenziano nettamente; mentre M. ne fa una strategia di vita e di definizione di sé, Rahman cerca di nascondersela dietro comportamenti che tendono all'assimilazione, all'amalgamarsi con il gruppo. Nonostante sia quello tra i

due che corrisponde meno ai caratteri che il prof M. ha declinato per la cornice “autoctono”, va alla ricerca di relazioni, comportamenti, apparenze che lo facciano entrare in contatto con gli altri e diventare quindi parte del gruppo. Non si può dire che rinneghi la propria estraneità al contesto, ma cerca di andarne al di là con una strategia che è però considerata negativamente da parte dei docenti e per lo più anche dai compagni, come si è visto nel corso della narrazione. Le due strategie sembrano corrispondere alle modalità relazionali di genere all’interno della classe: un gruppo di ragazze con legami di amicizia molto stretti e un gruppo di ragazzi che fa dei comportamenti appariscenti e disturbatori la prova di appartenenza. Si può ipotizzare che in parte gli atteggiamenti di M., e di D., e di R. si modellino reagendo a questo ambiente, a questo tipo di modalità relazionale della classe. Un’altra ipotesi, che traggo dai numerosi studi sulle strategie di genere nell’esclusione dei quartieri-ghetto francesi², è quella che lega la strategia femminile a un tipo di affermazione attraverso lo studio e quella maschile a un’affermazione che passa per le relazioni, talvolta anche violente. In qualche modo le due diverse strategie possono rientrare in questa suddivisione, ma la questione meriterebbe un approfondimento che non trova spazio in questa sede. Si può osservare però che nessuna delle due strategie porta all’uscita dalla condizione di “straniero”: si dibattono all’interno di un paradosso.

Per concludere questo paragrafo cercherò ora di rispondere la questione che ho lasciato aperta ormai da molti capitoli, ovvero perché nella scuola si utilizzi prevalentemente la cornice dello straniero –uno straniero generalizzato e non proveniente da un luogo specifico, da una nazione, da una cultura- e non, come nel mondo al di fuori di essa, quella dell’immigrato –anche qui in senso generalizzato. Anche in questo caso posso formulare delle ipotesi. La prima è che la scuola perpetui il meccanismo secondo il quale non viene presa in considerazione la condizione sociale dello studente, se non per questioni di tipo amministrativo. Come da sempre non è presa in considerazione la classe sociale di appartenenza, né la condizione familiare, così neanche la condizione sociale legata allo status di immigrato viene considerata un elemento valido per analizzare la situazione dei nuovi studenti. Sembra che la scuola, in quanto istituzione, ed è la seconda ipotesi, si limiti a considerare quello che è lo status giuridico istituzionale dell’immigrato, ovvero lo status giuridico di non-cittadino, di

² Per approfondimenti si veda Gaspard F. Khosrokhavar F., *La problématique de l’exclusion: de la relation des garçons et des filles de la culture musulmane dans les quartiers défavorisés*, in *Revue Française des affaires sociales*, avril-juin 2004, pp. 3-26 e Lagrange H. Oberti M., *op.cit.*, p.59 e sgg. e p. 100 e sgg.

straniero appunto. E qui, oltre alla diversità culturale, entra in gioco un'altra cornice che è quella dell'ospitalità. Lo straniero, il lontano vicino, è ospite nella "nostra" casa-scuola, e come ospite deve apprendere delle regole di comportamento se vuole essere gradito e continuare ad essere accolto. La dimensione dell'ospitalità può essere anche fruttuosa e positiva, ma solo nel caso in cui, come auspica Zoletto³, ci si senta tutti stranieri e tutti ospiti nella scuola, quindi tutti coinvolti in un'azione di accoglienza reciproca. L'ospite dipende un po' dalla buona volontà di chi lo ospita, ma non è così invece per il cittadino. Sarebbe dunque auspicabile piuttosto parlare di nuovi cittadini, di cittadinanza, se non giuridica, almeno sociale, un tipo di cittadinanza che discende dalla validità universale dei Diritti Umani, tra i quali è inclusa l'istruzione, dalla Costituzione italiana, che vede l'istruzione tutelata e garantita per tutti coloro che rientrano nella fascia dell'obbligo, e, per gli immigrati regolarmente soggiornanti, dai diritti legati ai titoli di soggiorno. Tali titoli, in particolare quelli di lungo periodo, escludono gli immigrati solo dai diritti politici, ma affermano la validità dei loro diritti sociali e civili. Introdurre una nuova cornice, quella della cittadinanza, potrebbe dunque essere una strategia utile a meglio comprendere e declinare la condizione dei nuovi cittadini figli di migranti nella scuola.

8.3 Soluzioni umoristiche e paradossi senza uscita

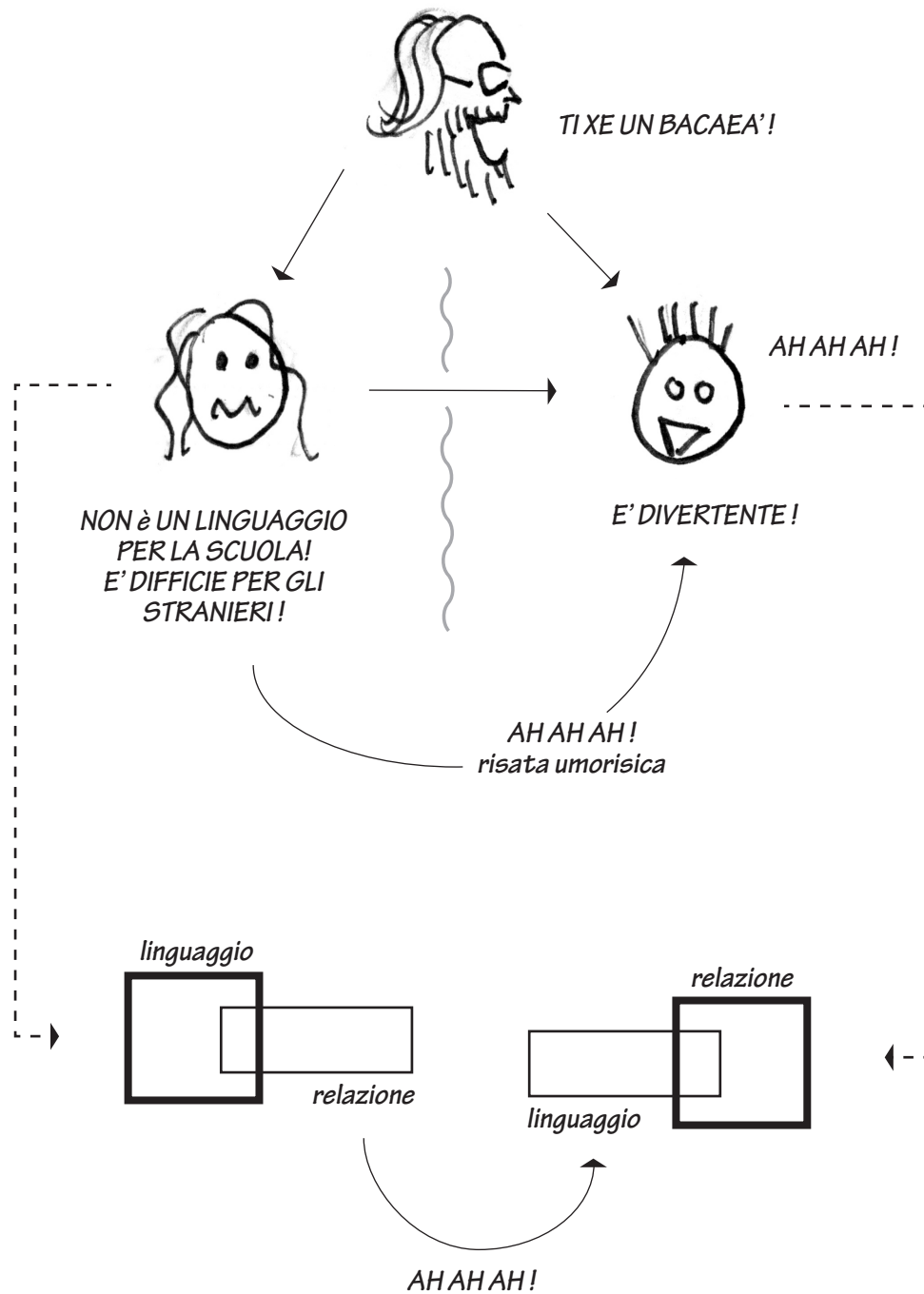
Un dato interessante che ho rilevato in questa prima parte dell'esperienza di *shadowing* è che la risata umoristica non avviene ogni volta che due cornici diverse si incontrano o si scontrano. L'osservatore che mette in discussione le proprie cornici e usa l'ironia come strumento per superare la fissità dei punti di vista può esistere solo in un contesto in cui le cornici siano chiare e univocamente definibili, ovvero qualora vi sia tra le sue cornici e quelle degli attori del contesto una semplice differenza di cornici che provoca malintesi a causa di una non conoscenza reciproca⁴. Solo in tal caso si può procedere, come suggerisce la Sclavi, attraverso la ricerca di matrici bisociative (Sclavi, 2002, p.38), ovvero di diverse interpretazioni di uno stesso fatto dovute alla matrice

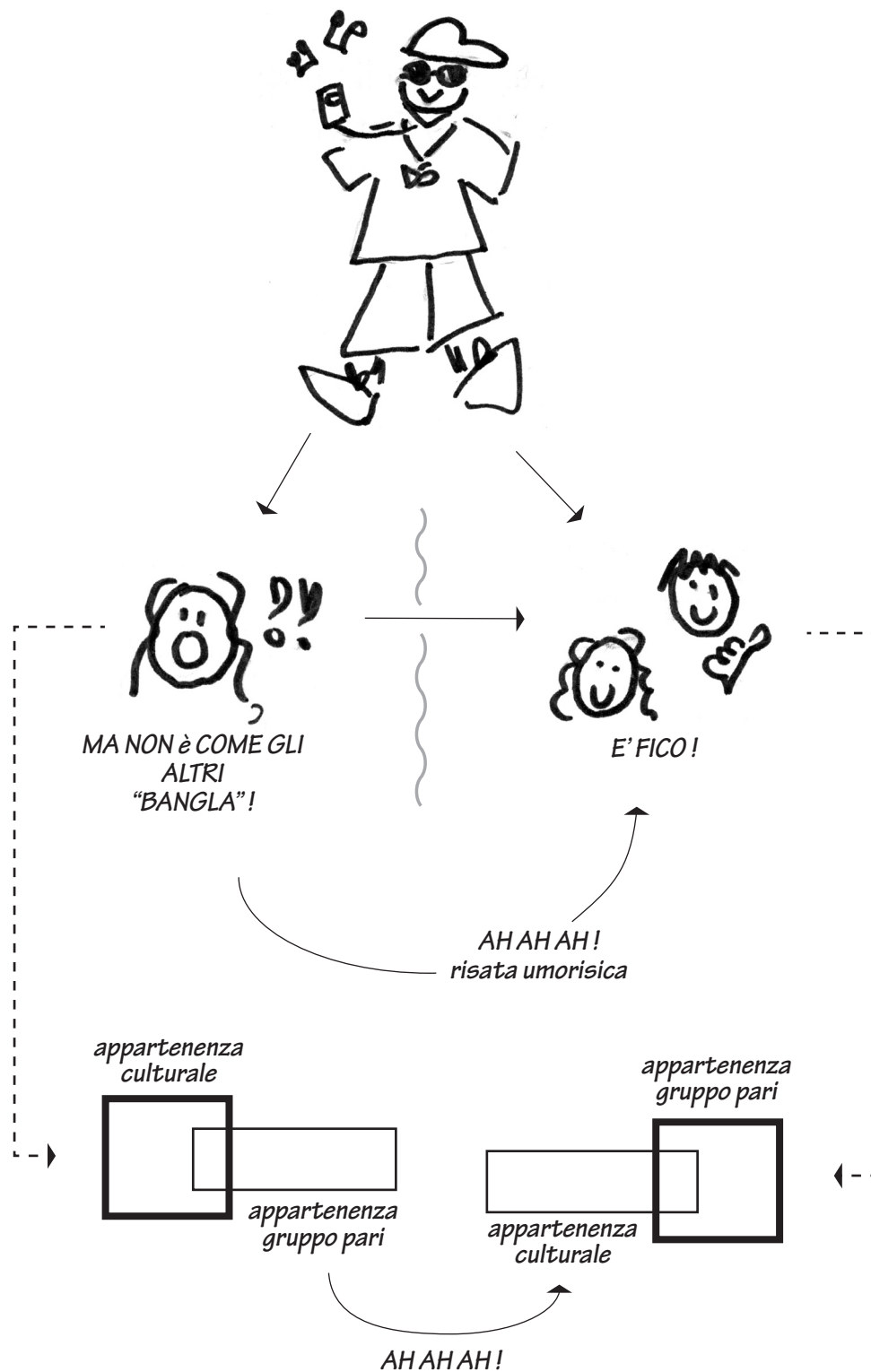
³ Per approfondire questo tema si veda Zoletto D., *op.cit.*, 2007 e Deridda J. Dufourmantelle A., *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano, 2000.

⁴ Cecchini a proposito della risoluzione dei conflitti nota un meccanismo analogo che lo porta a suddividere i conflitti in "riducibili" e "non riducibili" e ad analizzare le circostanze e le modalità che li rendono tali o possono trasformarli in tali (Cecchini Musci, 2008, p.49-57).

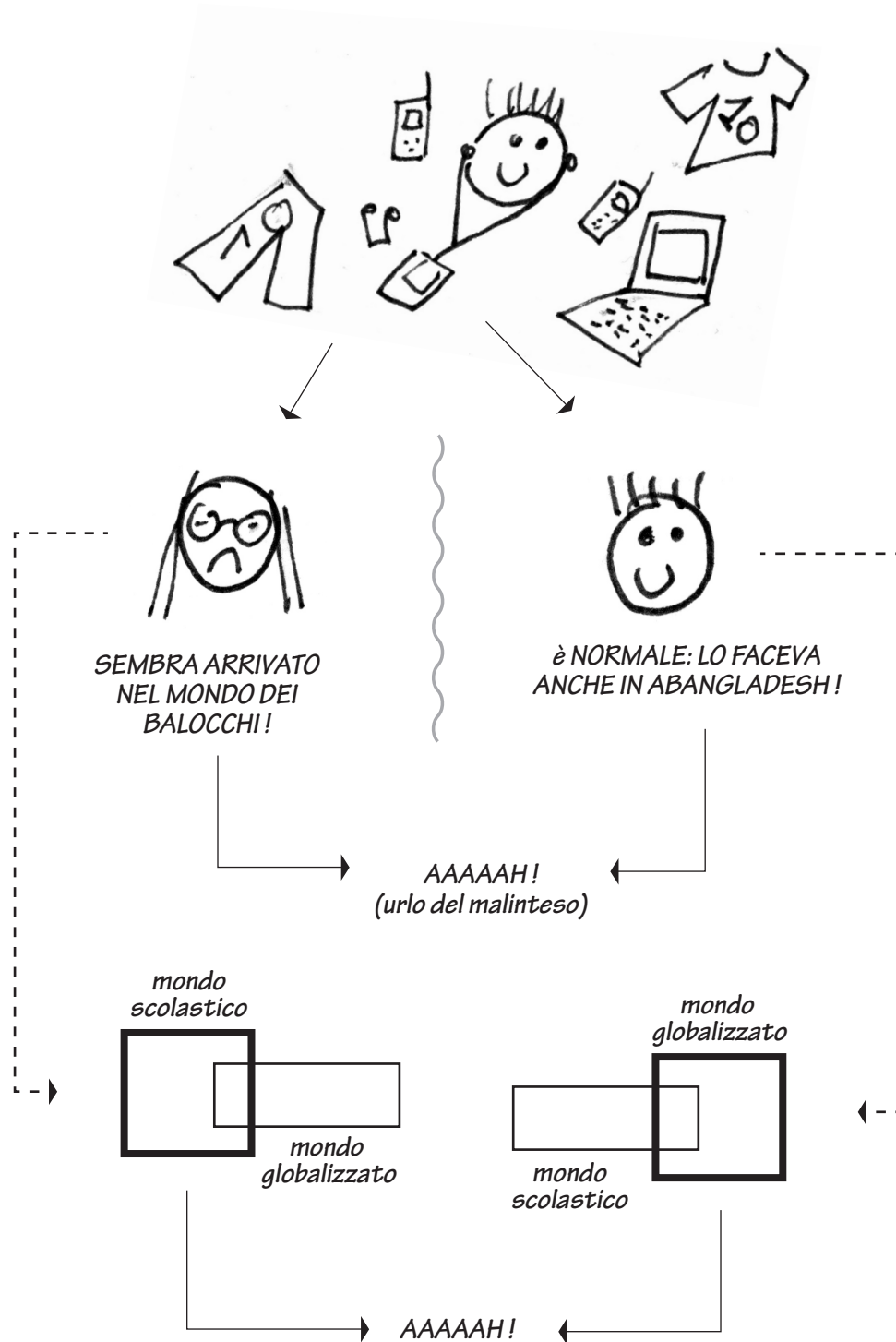
differente della cornice di riferimento. Nella mia esperienza questo è accaduto poche volte, proprio per l'essenza delle cornici che ho colto come prevalenti negli attori del contesto osservato.

Propongo alcuni esempi per chiarificare questa differenza utilizzando la modalità adottata dalla Scavi, ovvero la visualizzazione grafica attraverso vignette.

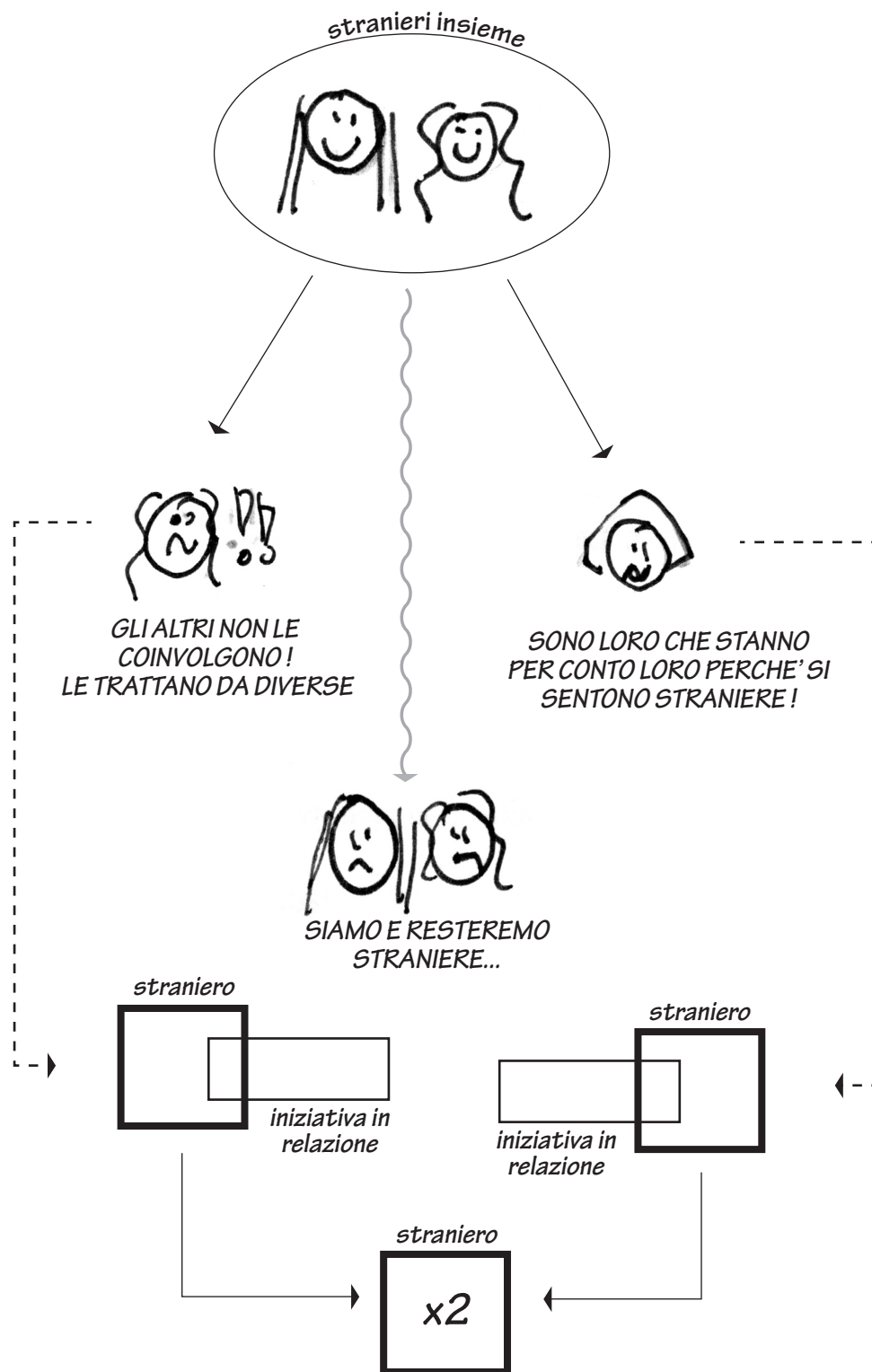




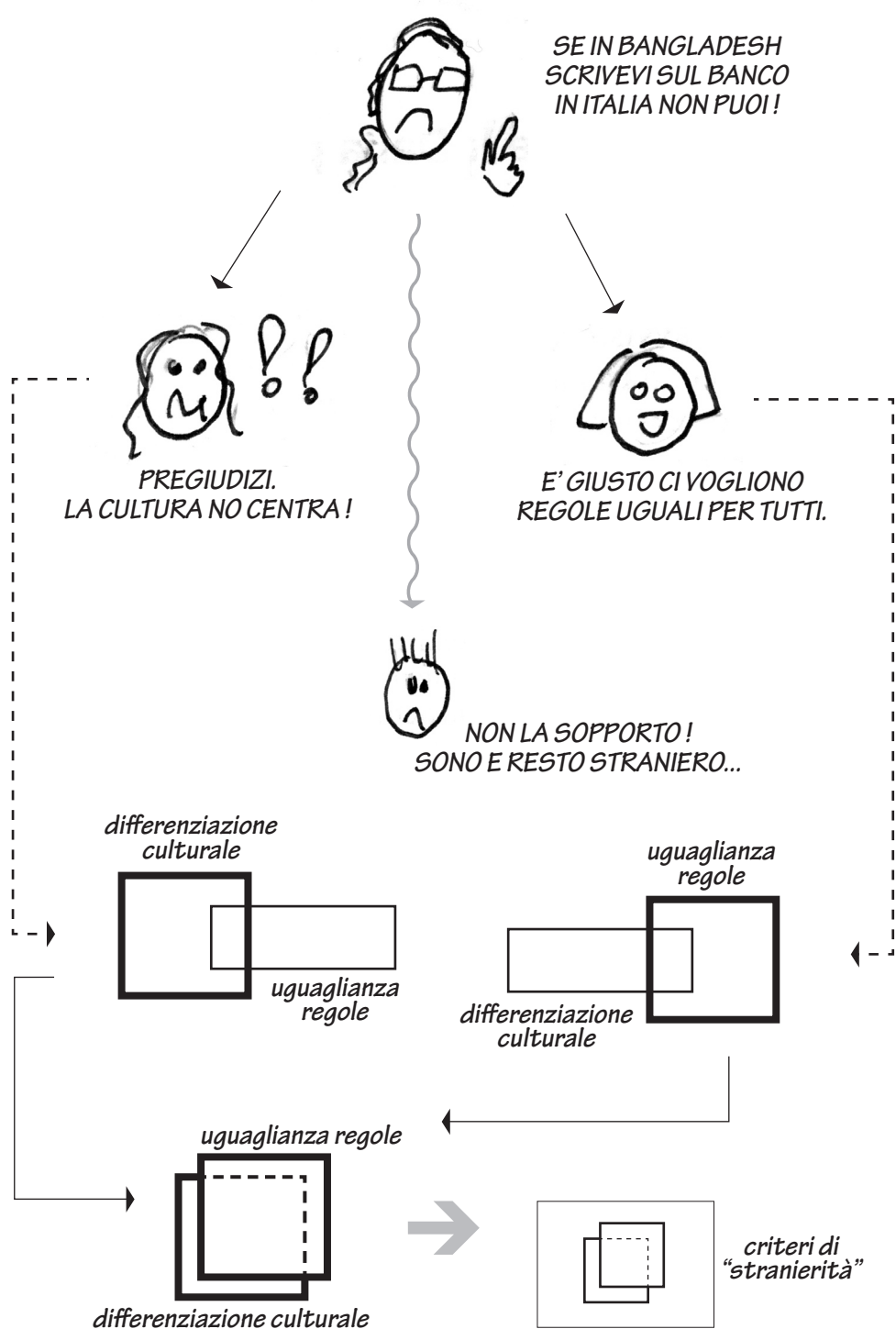
Nei primi due esempi è possibile la risata umoristica dell'osservatore, io, perché le cornici sono chiare ed è in opera un malinteso che si può sciogliere attraverso l'esercizio della bisociazione delle matrici. La cornice prevalente in ogni visione rappresenta ciò che altrove ho chiamato "figura", mentre quella non vista è lo "sfondo". Attraverso l'osservazione delle cornici altrui avviene l'inversione di "figura" e "sfondo", ed è dunque possibile la risata.

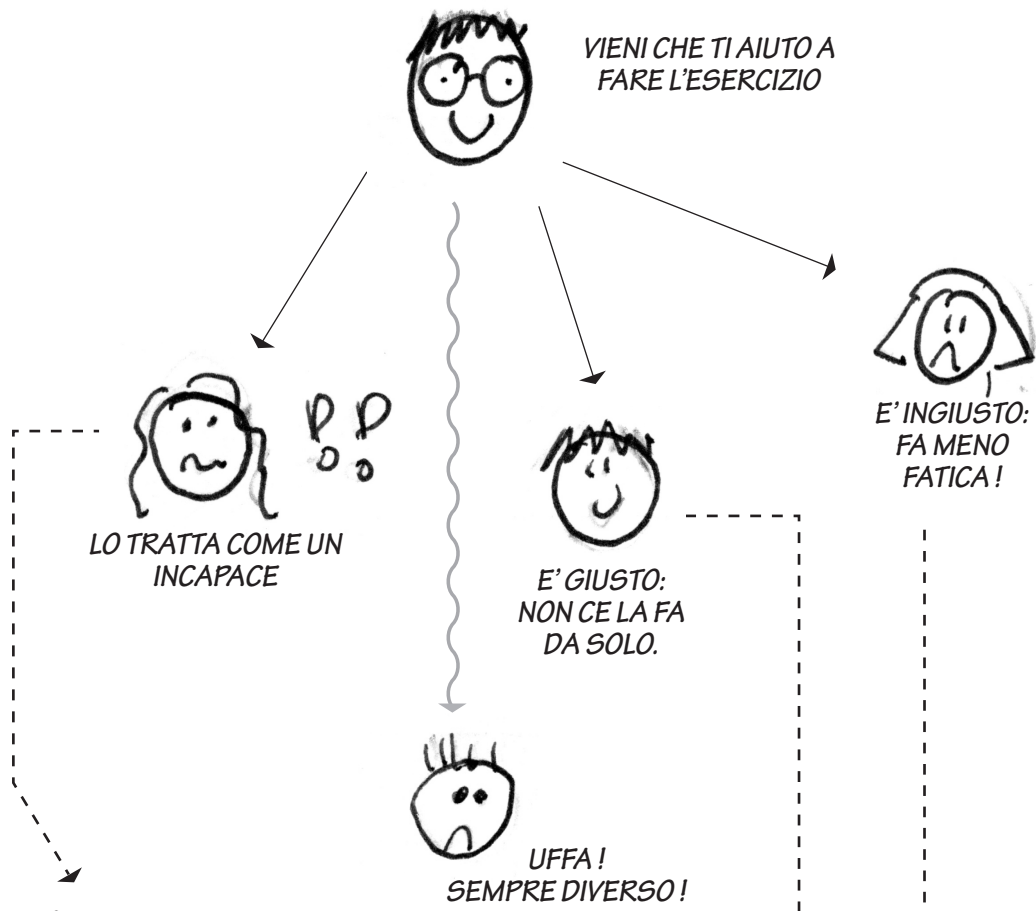


In questo esempio invece la risata umoristica non avviene perché non la bi-sociazione delle matrici è bloccata da una non comunicazione, una non osservazione e non ascolto delle cornici di riferimento diverse. Si resta dunque nel malinteso, in cui ognuno resta con il riferimento della propria “figura”.

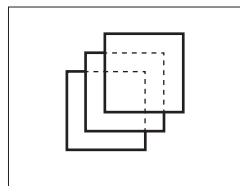
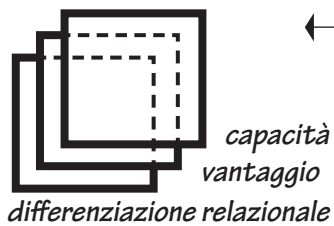
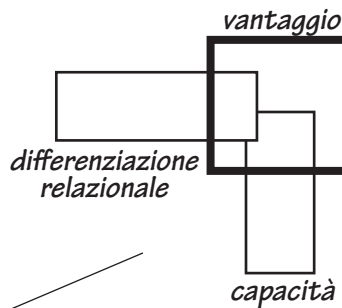
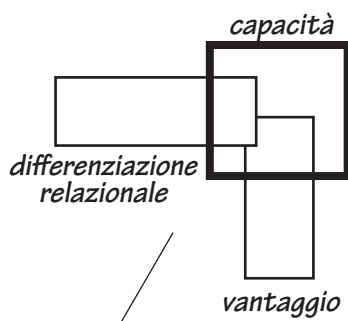
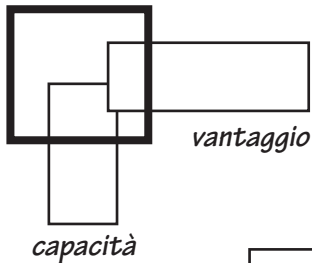


Qui le cornici “figura” coincidono, ed è proprio questo che rende difficile il passaggio alla risata umoristica. Le cornici “figura” restano alla superficie dei messaggi, al contenuto di definizione del sentimento di “stranierità”, mentre lasciano da parte lo sfondo, che riguarda la modalità relazionale. L’inversione diventa difficile anche se c’è una comunicazione, il rischio è quello di entrare in un circolo senza uscita in cui la cornice “figura” si moltiplica al quadrato.





differenziazione relazionale



criteri di "stranierità"

In queste situazioni avviene qualcosa di ancor più complesso. Le cornici “figura” non possono essere invertite perché nel messaggio portato dalla situazione osservata si sovrappongono tra loro autocontraddicendosi. La situazione propone dunque un paradosso irrisolvibile con l’umorismo, che presupporrebbe prima una separazione delle cornici. Vi sono inoltre altri due elementi interessanti. Il primo è che non sempre ad una situazione vi sono solo due reazioni, codificabili attraverso due cornici: si potrebbe avere la necessità di formulare matrici tri- quadri- (e così via) sociative. Inoltre vi possono essere incastri di cornici di livelli diversi, che vengono più o meno colte dagli attori coinvolti. Nel nostro caso la cornice che definisce i criteri di “stranierità” è spesso il contenitore più ampio in cui si collocano le interazioni che propongono altre cornici. I livelli sono diversi spesso anche tra le stesse cornici “figura” perché spesso, come nell’esempio n.4, una cornice rappresenta un elemento relazionale, non verbale, o metacomunicativo, mentre l’altra si lega al contenuto della comunicazione.

Prima di spingermi troppo oltre con l’analisi, procedo con ordine introducendo il tema centrale di questa parte, che è anche il centro della mia analisi, ovvero il paradosso.

Capitolo 9: Introduzione al paradosso dello straniero

Dai racconti di *shadowing* emerge un'immagine sfaccettata e complessa della presenza dei ragazzi stranieri a scuola. Nel corso della ricerca la mia attenzione è stata attirata da diversi elementi: seguivo, come un investigatore, diverse piste. Da un lato la pista riguardante i ragazzi stranieri, con tutte le sue diramazioni: com'erano inseriti in classe, se fossero messe in atto per loro strategie didattiche particolari, se vi fossero attenzioni, percorsi separati nell'insegnamento, se valorizzassero o svalutassero le loro competenze cosmopolite. Dall'altro la pista delle interazioni nell'ambiente scuola e soprattutto classe. Ho considerato la classe come un sistema i cui attori diversi interagivano per mantenere vivo l'insieme, per far funzionare la macchina scuola; ho cercato di capire che tipo di macchina fosse e che ruolo vi avesse ognuno. Spesso, come ho sottolineato nei racconti, mi sembrava di essere inserita in uno spettacolo teatrale, in cui ognuno faceva il possibile per mantenere il suo ruolo: l'insegnante, l'alunno bravo, l'alunno fannullone, il severo, il simpatico e via dicendo. Ho focalizzato la mia attenzione sulle dinamiche di esclusione ed etichettamento in generale, positive e negative; sulle dinamiche di apprendimento e insegnamento, di rapporti di potere, di gestione dei conflitti. Non che queste piste siano separate, ma sicuramente dai racconti ne esce un quadro composito, in cui la presenza dei ragazzi stranieri è uno degli elementi, e il modo in cui loro si inseriscono e vengono trattati non è specificamente dedicato a loro; piuttosto è, come dice Sayad (Sayad, 2002), lo specchio della nostra società, del sistema scuola, del sistema classe. Essi sono gli elementi che portano un disequilibrio e permettono quindi di evidenziare di cosa l'equilibrio si componga. Consapevole di tutto questo ho scelto di approfondire al di fuori dei miei racconti, che spero restituiscano integralmente la complessità che ho colto, un punto che mi è sembrato molto interessante. Si tratta di un paradosso, quello che io ho definito il "paradosso dello straniero". Questo paradosso è un paradosso implicito nel modo di pensare probabilmente di tutti noi, noi che non sappiamo mai se far notare a una persona che è diversa dagli altri sia discriminatorio e/o razzista. Tale paradosso si trasmette nella comunicazione, verbale e non verbale e mette in crisi la persona interessata, il diverso, lo straniero. Questa persona, già imprigionata nelle sue difficoltà di costruzione identitaria, di fronte a messaggi contrastanti non sa bene come rapportarsi agli altri, al contesto; ciò arriva all'ennesima potenza nel periodo che è per antonomasia quello della costruzione dell'identità: l'adolescenza. Questo paradosso poi

si traduce, nel nostro caso, anche nell'organizzazione didattica e nella gestione delle attività e del gruppo classe anche da parte dell'insegnante. È il dilemma che attanaglia la scuola da sempre, da quando ha smesso di essere la scuola di pochi eguali e ha accolto tutta la varietà di persone che popolano la società: i poveri, i ricchi, i campagnoli, i cittadini, i diversamente abili di ogni genere, gli stranieri di ogni genere. Aumentando il grado di generalizzazione questo paradosso è quello che permea anche i modelli di accoglienza ed integrazione dei diversi stati meta di immigrazione: l'assimilazione di tutti in quanto cittadini liberi ed eguali, la differenziazione di gruppi secondo le appartenenze. In breve: classi separate? Programmi separati? O programmi uniformi e valutazioni separate? O niente valutazioni? O...

9.1 Paradossi

Prima di tutto vorrei spiegare cosa si intende per paradosso, e cosa sia un paradosso nella comunicazione.

Un paradosso logico è un'affermazione contraddittoria rispetto a sé stessa, che sia allo stesso tempo vera e falsa. Un tipico esempio di paradosso logico è quello di Epimenide (Bateson, 1976, p.224):

<p>Tutte le asserzioni contenute in questo quadro sono false.</p> <p>Io ti amo.</p> <p>Io ti odio.</p>

La prima affermazione è autocontraddittoria (è premessa della veridicità o falsità di sé stessa) ed è insieme premessa della validità delle altre due. Si entra in un'oscillazione logicamente irrisolvibile. Bateson spiega, come accennato nel primo capitolo, come questi paradossi siano la base della comunicazione umana.

Nella psicologia, dice Bateson, la comunicazione è formata da insiemi di paradossi. Questi non sono solo paradossi logico-verbali, espressi cioè attraverso la parola, ma sono paradossi più sottili e stratificati, che includono anche la metacomunicazione, il non-verbale. Un messaggio metacomunicativo (esempio per tutti, l'affermazione "Questo è un gioco") è il messaggio marca-contesto, quello cioè

che segna la cornice di un contesto, la premessa cioè di come interpretare i messaggi inclusi nella cornice e come quelli esclusi, e con che criteri includerli ed escluderli. La comunicazione umana non avviene quindi su base logica, ma seguendo le indicazioni date dai messaggi metacomunicativi contenuti nel non verbale, nel sottinteso, nell'implicito, nell'emotivo. Le cornici sono necessarie per dare un senso alla comunicazione, per definire ciò che è sfondo da ciò che è figura, come nell'esempio del quadro, e per dare indicazioni sul valore da dare a ciò che è parte del quadro e alla carta da parati che ci sta dietro. Tuttavia, avverte Bateson, queste cornici si offrono facilmente alla creazione di paradossi perché cercano di far diventare di tipo logico diversi tipi logici di per sé uguali. Per spiegare quest'affermazione Bateson chiama in causa Russel e il paradosso "della classe delle classi che non sono membri di sé stesse". Secondo la logica matematica di Russel vige un assunto che prevede che una classe non può essere membro di sé stessa. Però, dice Bateson, la "classe delle classi che non sono membri di sé stesse" è, in quanto classe non membro di sé stessa, un membro di sé stessa. Perciò, quando affermo "questo è un gioco" non so se anche questa affermazione sia da considerare come un gioco e quindi non prenderla sul serio. La cosa si fa ancora più complicata quando, ad esempio, lo dico con un tono molto serio. I paradossi infatti, come dicevamo per le cornici goffmaniane, si inseriscono in un gioco a catena in cui si intrecciano elementi del verbale, del non verbale e, molto importanti, relazionali. È molto diverso se a dire "questo è un gioco" è un amico, un insegnante, la mamma o il papà. Spesso ci troviamo di fronte a paradossi pragmatici, paradossi cioè che riguardano più la relazione inclusa nella comunicazione che il suo contenuto informativo. Un caso estremo del paradosso pragmatico è quello del doppio vincolo.

9.2 Doppio vincolo

Quando si considera anche la relazione in cui la comunicazione è inserita, si entra nel campo di quello che Bateson chiama "doppio vincolo" (Bateson, 1976, p...). Un doppio vincolo è un paradosso relazionale che, portato all'estremo, conduce alla schizofrenia. Le premesse per creare un doppio vincolo sono:

- Una relazione fondamentale
- Contraddittorietà tra verbale e non verbale
- Incapacità di metacomunicare, di comunicare rispetto al contesto

- Ripetizione dell'esperienza

Una persona coinvolta in una situazione di doppio vincolo è ridotta al disorientamento, all'incapacità di distinguere tipi logici diversi, ovvero:

[...] L'individuo è incapace di analizzare i messaggi che vengono emessi, al fine di migliorare le sue capacità di discriminare a quale ordine di messaggio debba rispondere; cioè egli non è in grado di produrre un enunciato metacomunicativo. (Ivi, p.253)

La "vittima" del doppio vincolo reagisce, secondo Bateson, in maniera difensiva, confondendo il letterale con il metaforico, soprattutto se è al centro dell'attenzione, sotto interrogazione.

I maestri zen mettono volontariamente i loro discepoli in questa situazione, sperando che così avvenga il salto che permette l'illuminazione. Ciò che più frequentemente avviene è la crescita di un grande disorientamento e frustrazione.

Il dialogo che ho presentato nell'ora di matematica tra la professoressa e R. rientra perfettamente in questa dinamica.⁶ La relazione tra R. e la professoressa è, in generale

⁶ "R. non si scrive sul banco, neanche se poi si cancella! Se io vengo a casa tua e ti scrivo sulla tavola cosa fai? Va bene?" il tono è severo, con una punta di scherno e arroganza...forse perché io il se-vengo-io-a-casa-tua non l'ho mai retto. R. stava scrivendo a matita i calcoli sul banco, quante volte l'abbiamo fatto tutti? Appunto nell'indignazione il seguente scambio:

R: "mmm.."

P: "Se vengo io a casa tua a bere il tè o anche il caffè...ma forse nella tua cultura non si beve.."

R: "si che si beve!"

P: "Allora si beve...e scrivo sul tavolo cosa fai?"

R: "va bene" mormora ad occhi bassi, cerca di resistere goffamente

P: " Ah va bene?!" alterata "scrivi sulle porte, sui muri, sui mobili??"

R: "Mmmm..."

P: "E cosa dice la mamma? E il papà?"

R. che ormai corre inevitabilmente alla sconfitta "Niente"

molto conflittuale. La docente ha una pessima opinione di lui; lui prova allo stesso tempo rabbia nei suoi confronti e voglia di dimostrarle che può farcela. Il rapporto con questa docente è particolarmente importante nella vita scolastica di R., per la sua autostima e fama tra i compagni. In questo scambio di battute la professoressa introduce tre paradossi che si inscrivono nella cornice altrettanto paradossale “sei uguale, ma non diventerai mai uguale”. Il primo paradosso è messo in campo dalla prima frase, in cui usa un elemento di uguaglianza (a casa tua, la tua famiglia, posta sul piano di similarità con casa mia, casa di tutti..) per connotarlo subito dopo con un elemento di diversità (ma forse a casa tua non si beve il caffè). Sembra quasi che nella prima parte della frase la professoressa esprima il desiderio di considerare R. come uguale, per poi, nella seconda parte, dichiarare i suoi dubbi sulla possibilità che lo possa davvero essere. In secondo luogo prende un’azione che fanno tutti, scrivere in matita sul banco, ma connotandola culturalmente, come se fosse propria dell’essere diverso. Sembra che la prof usi un sillogismo del tipo:

1. R. scrive sul banco
2. R. è straniero
3. R. scrive sul banco perché è straniero⁷

Quando R. poi cerca di rendere Matteo uguale, e questi lo zittisce in malo modo, la docente non interviene per smentire, confermando non verbalmente che non c’è possibilità di creare un’eguaglianza. La domanda che la prof pone poi ad Andrea si iscrive sempre nella cornice in cui la discriminante per compiere l’azione “scrivere sul banco” è essere stranieri. Con questo procedimento la docente esprime indirettamente il pregiudizio che cova nei confronti di R. in quanto straniero. R. però non è in grado

P: “Niente???” vittoriosa “Allora fai tesoro di quello che ti dico: in Italia non si scrive sui banchi, né sui tavoli e chi lo fa è giudicato male”

R: “Ma anche Matteo...” e anche tutti vorrei dire io...

M: “Stai zitto! Ma che cavolo vuoi!”

Seguono cori di R.-stai-zitto e poi la prof:

“Andrea, tu sei italiano, perché scrivi sul banco?”Risate “Guardate che tra cinque minuti suona, almeno sapete trovare la formula sul libro? Devo dettarvi tutto?”

⁷ Per vedere la matrice di tale sillogismo si faccia riferimento a Bateson, 1976, p. 248

di individuare chiaramente il messaggio e di metacomunicare su di esso, non distingue tra provocazioni metaforiche e realtà; messo alla berlina sotto lo sguardo di tutti, cerca di difendersi, ma, proprio come una vittima del doppio vincolo, dimostra solo confusione e frustrazione.

La prospettiva del doppio vincolo, del paradosso comunicativo e relazionale, mi sembra particolarmente interessante per analizzare la situazione dei ragazzi “stranieri a scuola”. Certo non credo che si possa affermare che siano a rischio di schizofrenia⁸, ma alcuni studi hanno dimostrato come la situazione di doppio vincolo, e in generale una comunicazione paradossale, possa essere causa di diversi tipi di disagi psichici, non necessariamente patologici. La comunicazione nei confronti di questi ragazzi mi è parsa particolarmente contraddittoria e, dall’altro lato, mi è parso che fossero particolarmente sensibili alle relazioni con insegnanti e compagni. L’essere inseriti frequentemente in questo tipo di comunicazione può ingenerare in loro una certa sofferenza, come vedremo più avanti analizzando le interviste.

9.3 Paradosso dello straniero

Con la definizione di paradosso dello straniero intendo la contraddittorietà rispetto a sé stessa che è insita nella condizione dello straniero. Come abbiamo visto nella prima parte di questo elaborato, lo straniero in sé è colui che è nello stesso tempo vicino e lontano, familiare e sconosciuto, diverso e uguale. Un polo del paradosso è quindi l’affermazione di uguaglianza, l’altro quello di diversità. Il paradosso avviene quando si è convinti, come spesso si è, che una dimensione escluda l’altra. Facciamo fatica a considerare serenamente che ognuno di noi è insieme diverso ed uguale agli altri. Parliamo di empatia, valore della diversità, uguaglianza dei diritti, discriminazione nei trattamenti: ogni volta oscilliamo da una parte all’altra. Nel caso dello straniero questa oscillazione si fa particolarmente forte per due motivi: il primo è l’accentuazione della dimensione di diversità che mette in crisi il nostro dar per scontato la normalità; il secondo è l’associazione valoriale, morale, che si fa ai due diversi poli. A seconda dei casi si può legare il concetto di uguaglianza a valori positivi

⁸ Del resto C.E. Sluzki e E. Veròn dimostrano che il doppio legame è la base su cui si sviluppano malesseri psichici di diverso tipo (Sluzki, Veròn, *Il doppio legame come situazione patogena universale*, in P. Watzlavick (a cura di) *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, 1976)

(uguaglianza dei diritti, diritti umani fondamentali, non discriminazione) o negativi (negazione delle differenze, non autodeterminazione, assimilazione); e viceversa si può legare la diversità a giudizi positivi (apertura, riconoscimento, pluralismo, multiculturalismo, valorizzazione delle differenze) e negativi (razzismo, discriminazione). Non è un problema di semplice risoluzione, confrontarsi con l'intrinseca uguaglianza e diversità è una questione esistenziale, relazionale, politica. Spesso dall'estremizzazione di uno dei due poli o dalla confusione dei piani di comunicazione ingenerata dal paradosso si creano fratture e tensioni che possono sfociare in conflitti aperti. È questo il cuore della mia tesi, come elaborato e come proposta di analisi. La riformulo in questo modo: il mancato riconoscimento della situazione paradossale in cui si pone lo straniero, con la comunicazione, la prassi delle relazioni, le politiche, può scaturire in un conflitto. Questa mia prospettiva si distanzia dalle proposte che leggono il conflitto appunto come frutto della diversità o del suo mancato riconoscimento, nei diritti sociali, civili, umani. Propongo l'ottica del conflitto come relazione, relazione comunicativa paradossale, che se non riconosciuta e accettata come tale, e, quindi, trasformata, non troverà una via d'uscita.

Ho già presentato nella prima parte dell'elaborato cosa questo paradosso possa significare a livello "macro", di costruzione di modelli per la gestione della diversità sociale. Ora propongo un'analisi del "micro", delle interazioni che ho raccolto nel corso del mio *shadowing*, attraverso la lente del paradosso; torno alla sorgente di questa mia idea che la comunicazione sia alla base del "benessere" delle persone in un gruppo. Proseguirò poi con un approfondimento delle cornici che stanno dietro la comunicazione servendomi delle interviste a specchio che ho raccolto tra i diversi attori del gruppo classe.

Capitolo 10: Le interazioni in classe secondo il paradosso dello straniero

Nell'osservare la vita della classe ho notato molti segnali di una comunicazione contraddittoria e paradossale nei confronti degli alunni stranieri. Si tratta soprattutto di paradossi pragmatici, che mettono in campo la relazione tra gli attori del sistema classe: insegnanti, alunni stranieri, alunni italiani. Tali paradossi passano attraverso sequenze comunicative o comunicazioni diffuse intorno a un punto nodale: l'essere o meno straniero/uguale. Lo scambio presentato nel paragrafo sul doppio vincolo è stato unico per la sua dinamica e per la relazione particolare che esiste tra la docente e il ragazzo. Negli altri casi ci troviamo più spesso di fronte ad ingiunzioni paradossali o comunicazioni che includono una disconferma del Sé dello studente straniero⁹, sempre inserite nel contesto del paradosso dello straniero.

Prima di procedere con l'analisi vorrei precisare cosa si intenda per disconferma del Sé. Nel suo testo *Pragmatica della comunicazione umana* Watzlavick sottolinea come la comunicazione includa sempre una relazione: l'aspetto relazionale classifica l'aspetto contenutistico fungendo, come detto in precedenza, da cornice metacomunicativa. Nel corso della comunicazione ognuno cerca di dare una definizione del Sé, fa una proposta di definizione identitaria, per dirlo con i termini a cui ci siamo abituati nella prima parte, ognuno cerca di affermare il proprio potere di nominazione. La definizione del Sé può venire accettata o rifiutata dall'altro, il che implica comunque sempre una considerazione dell'esistenza dell'altro e della sua capacità di autodefinirsi. Ma vi è una terza possibilità, che “è probabilmente la più importante sia per la pragmatica delle comunicazione umana che per la psicopatologia” (Ivi, p. 78): il fenomeno della disconferma del Sé. Nella disconferma si nega la stessa esistenza dell'emittente della comunicazione, si nega la sua validità come persona che emette una definizione di Sé; in altre parole si passa il messaggio “Tu non esisti”. Si tratta di un fenomeno di ordine diverso rispetto al rifiuto o alla conferma della definizione. Attraverso la disconferma si va a ledere la stessa percezione di esistenza e di capacità di definirsi della persona; non si rifiuta la sua definizione, ma la si spoglia di valore e significato, “si ignora come il soggetto agisce, cosa prova, che

⁹ Per approfondire entrambi si rimanda a Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971.

senso dà alla sua situazione”(Laing in Watzlavick, 1971, p.79). La conseguenza più probabile di questa situazione è la creazione di uno stato di “perdita del Sé”, altrimenti detta “alienazione”. Nel processo di disconferma del Sé si squalifica quindi la persona come Soggetto. Non è un caso, a mio parere, che questo avvenga coinvolgendo quelle persone che sono già costrette in una disconferma attraverso la riduzione operata dall’etichetta a loro dedicata: stranieri.

10.1 Il paradosso e la squalifica

Le sequenze comunicative che ho raccolto riguardano spesso la relazione triadica insegnante, ragazzo straniero, compagni, com’è ovvio che sia nel corso delle ore scolastiche, dove lo spazio di interazione tra compagni è molto ridotto. Vediamo ora come concretamente la comunicazione tra questi attori si inserisca nel contesto del paradosso e porti a quel che abbiamo definito essere la disconferma del Sé. Per una maggiore chiarezza suddivido questo paragrafo, molto denso, in diversi sottoparagrafi secondo gli episodi analizzati.

10.1.1 Il potere delle parole

Il primo episodio che vorrei analizzare si presenta nell’ora di musica (p. 111). Innanzitutto è bene partire dal contesto dello scambio: gli studenti sono disattenti e la docente sta cercando di riportare un po’ di ordine nel caos. La docente di musica chiede, tra tutti coloro che sono disattenti, a R. se “capisce”: in questo modo sottolinea che, pur disattento come gli altri (elemento di uguaglianza, confermato dal fatto che la prof chiede anche ad altri di stare attenti), è diverso, perché non è che non ascolta, è che potrebbe non capire. Si presenta quindi il paradosso dello straniero. Ma c’è qualcosa in più. La domanda, che potrebbe in sé portare un’informazione di interesse verso il ragazzo, nel contesto veicola il messaggio opposto, un messaggio di squalifica. Tradotto suona più o meno come: “mi rendo conto che esisti, ma esisti solo come testa vuota”. R. cerca di rifiutare questa definizione del Sé, dicendo che ha capito. La docente rifiuta a sua volta questa definizione, verificando la sua veridicità. Alla fine, dicendo “Vedi che hai capito?”, ripropone una squalifica, perché sembra confermare l’idea proposta da R. che lui capisce, ma finisce poi voler far sentire lui il fautore dell’idea di non essere in grado di capire. In questo modo opera una disconferma del Sé, ovvero ignora la sua definizione e passa appunto il messaggio: tu non esisti.

10.1.2 Incastri di comunicazioni paradossali

Ciò che accade nell'ora di storia (p. 121), quando M. scrive alla lavagna lo schema e i compagni le fanno notare gli errori, è un incastro continuo di comunicazioni contraddittorie e dunque, paradossali. I compagni sottolineano gli errori di scrittura, azione che propongono, ho notato, nei confronti di tutti i compagni. La docente però interviene interpretando l'azione come una discriminazione nei confronti della ragazza straniera: l'intenzione è di difendere M., ma nell'atto stesso del difenderla le impedisce di essere destinataria del trattamento riservato a tutti i compagni, attestandone dunque la diversità. La difende però sottolineando che "tutti sbagliano": non è quindi diversa dagli altri; allo stesso tempo la connota come diversa opponendo il "lei" al "voi". Infine nel dire "sai anche troppo", aggiunge un'affermazione del tipo "sei brava, ma è scontato che commetterai degli errori". Il sapere bene l'italiano è definito come "troppo", un'esagerazione per uno straniero: di nuovo interviene una squalifica, una comunicazione che volendo lodare la ragazza finisce nel contesto per dire il contrario, ovvero che la sua definizione come brava alunna non può essere presa in considerazione. Ella è straniera e non può raggiungere il livello degli italiani. È il sottinteso, il non-verbale, l'implicito che è probabilmente anche inconscio, che crea messaggi contrastanti.

10.1.3 Anche la prassi didattica comunica

La cornice che ho ora descritto si può considerare ad un altro livello come parte della comunicazione paradossale, solo che avviene in modo più diffuso. Attraverso l'organizzazione della didattica si veicolano sempre informazioni riguardanti la relazione insegnanti - alunni stranieri - alunni italiani. In generale è richiesta un'uguaglianza: il programma è uguale per tutti, i compiti in classe sono uguali per tutti, gli esami sono uguali per tutti. L'indicazione è presa letteralmente dall'insegnante di inglese (p. 118) che chiede a R., che ha fatto dieci anni di scuola in inglese, di tradurre le frasi dall'italiano all'inglese come gli altri compagni. Questa richiesta lo mette in difficoltà, una difficoltà che lei commenta con un materno: "è un po' difficile?" e uno sconcolato "Fa confusione tra i tempi in italiano e in inglese". Queste

affermazioni includono ancora una volta una squalifica, una disconferma totale del sé di R., il quale tace ancora, quasi a conferma del giudizio della prof¹⁰.

Un tassello in più per capire come opera il paradosso dello straniero e come si lega alla squalifica del ragazzo come soggetto capace, lo possiamo reperire nell'ora di francese (p.116). La cornice del contesto, l'organizzazione della prova d'esame, è già paradossale: i ragazzi stranieri infatti, dovranno affrontare la prova d'esame allo stesso modo di quelli italiani (uguali), solo che, a volte, potranno essere facilitati, secondo criteri decisi dai singoli docenti (diversi). Nell'ora di francese la docente propone un'esercitazione sulla prova d'esame e a R. propone di svolgerla con lei. Lo propone in questo modo: "Dai, io ti faccio la struttura e tu la impari per l'esame". Siamo di nuovo di fronte a una comunicazione di squalifica, una proposta apparentemente benevola che veicola un messaggio di disconferma del ragazzo come soggetto in grado di capire. Ciò è esplicitato da una voce della classe che dice "Dai R. sforzati mentalmente", non contraddetta dalla prof. L'ora si chiude con la docente che va al banco di R. per controllare il suo operato e gli chiede se "sa copiare". Lo chiede però con tono materno, benevolo. L'operazione inclusa in questa domanda è complessa. Innanzitutto la docente si interessa al ragazzo, gli comunica "tu esisti". Lo fa però proponendo una domanda che mette in discussione anche le sue capacità minime, ancora una volta lo squalifica. Tuttavia con il tono contraddice il messaggio, creando uno stato paradossale, una difficoltà di orientarsi del ragazzo che, di nuovo, non risponde.

10.1.5 In sintesi e in conclusione

In sintesi possiamo dire che la comunicazione è fondamentale nella produzione e riproduzione del paradosso e dunque del processo di squalifica. Nel contesto classe, la comunicazione che avviene tra insegnante e alunni, e la gestione della comunicazione tra questi che egli/ella fa, ha un peso non secondario nella determinazione del potere di autodefinizione, e dunque di valutazione del Sé, del ragazzo. La comunicazione, come detto, si basa su elementi relazionali e non verbali, sulle cornici che determinano il contesto metacomunicativo. Per lo più sono elementi impliciti e spesso espressi inconsapevolmente dagli attori della comunicazione, e per questo

¹⁰ È interessante che sia un compagno a mettere in dubbio provocatoriamente la situazione, anche se sempre con tono di deprezzamento e squalifica: "ma tu lo sapevi l'inglese, siete stati colonizzati fino a cinquant'anni fa!"

motivo difficili da modificare. Ciò che invece è più esplicito e forse declinato consapevolmente è il contenuto della comunicazione.

Nella vita scolastica il contenuto ha molto a che fare con l'impostazione didattica, dei programmi e della prassi. Come abbiamo ripetutamente esposto, questo aspetto è pregno di un'ambivalenza che oscilla tra il desiderio di esprimere uguaglianza e la difficoltà di gestire la diversità. Puntare sull'uguaglianza del trattamento non fa uscire dal paradosso, perché ci si rende presto conto che i ragazzi stranieri non hanno le competenze per svolgere i compiti esattamente al livello degli italiani. Perciò viene loro talvolta facilitato il compito, le valutazioni modificate, l'esame preparato in maniera più semplice, aiutata, ma senza una coerenza che aiuti a chiarire i malintesi che si creano tra "diversità" e "non capacità". Questa prassi finisce spesso, infatti, per tradursi in un messaggio di deprezzamento dei ragazzi stranieri, che meritano un compito facilitato solo quando non dimostrano le stesse capacità degli altri. Il programma e la didattica sono organizzati a discrezione dei docenti, non vi è chiarezza sui criteri usati per queste decisioni, e non vi è soprattutto un accordo con il ragazzo, una presa in considerazione della sua definizione del Sé come studente¹¹. L'organizzazione e la prassi didattica, in conclusione, riconfermano il paradosso: i ragazzi migranti sono uguali, ma diversi, dove "diversi" finisce per essere tradotto come "meno capaci". Talvolta i compagni esternano con battute provocatorie questa impressione, e i docenti, non riprendendoli, la confermano. La mancanza di chiarezza crea anche confusioni e tensioni anche nel rapporto con gli altri studenti che non capiscono quando un ragazzo necessita o meno, ad esempio, di una valutazione più clemente.

Infine, rispetto alla relazione tra compagni, ho raccolto dei segnali diffusi che portano a comporre il paradosso dello straniero. Da un lato, infatti, non vi sono esternazioni esplicite di pregiudizi, di disprezzo: ai compagni stranieri non è tolta la parola, vi sono scambi comunicativi frequenti, nella maggior parte dei casi con fare amichevole. Anche le frasi derisorie che vengono loro rivolte sporadicamente possono a mio avviso essere lette come affermazione di uguaglianza, perché normalmente i compagni, soprattutto maschi, si rivolgono frasi insultanti o denigratorie. Dall'altro

¹¹ Due esempi di questo si trovano nelle due ore di storia descritte. Nella prima R. dichiara di non capire il libro assegnato per l'esame. La docente allora decide di sostituirlo con un film, senza considerare che il libro è in sé molto difficile, forse difficile per tutti gli studenti. Nella seconda la docente dice ai ragazzi stranieri: *"ma cosa volete che giudichi a voi nel compito di grammatica?"*.

lato, però, ho raccolto segnali non verbali molto forti di separazione: isolamento nelle ricreazioni e nei momenti informali, soprattutto da parte delle ragazze. Ad esempio cambiando aula per fare diverse attività si è spesso venuta a creare “la fila dei diversi”, che riuniva ragazzi stranieri e ragazza disabile - a testimonianza che tale trattamento non è riservato solo ai migranti, ma a tutti i “diversi”. Nelle ricreazioni e all’entrata della scuola invece spesso i ragazzi stranieri stanno con altri ragazzi stranieri di altre classi e non vengono coinvolti né nel bene né nel male nei rapporti con gli altri. Approfondirò meglio questo aspetto attraverso l’analisi delle interviste.

10.2 Il cuore del paradosso dello straniero

L’episodio che mi ha fornito la chiave di lettura del paradosso merita un’analisi a parte. Si tratta del momento in cui M. dichiara di sentirsi straniera (p. 126). Nella catena di azioni e reazioni che segue a questa dichiarazione vengono a galla tutti i livelli del paradosso, nella sua complessa articolazione all’interno della relazione tra insegnanti e alunni, tra compagni, tra scuola e studenti. È stato anche osservando le mie reazioni e sentimenti che ho potuto cogliere l’importanza fondamentale di ciò che stava avvenendo: un tentativo di metacomunicare che ha finito per rinforzare il paradosso e la conseguente disconferma della ragazza.

È interessante notare che il contesto che ha permesso a M. di esternare i suoi sentimenti è un contesto un po’ informale -la docente ha proposto una chiacchierata in cerchio sugli esami imminenti, per sentire le opinioni dei ragazzi e motivarli di più- un contesto in cui l’asimmetria della relazione è un po’ attenuata, in cui sembra sia dato ascolto e spazio alla definizione di sé che ognuno vuole dare. È bastato questo minimo spazio di parola perché si rendesse evidente il malessere che M. covava dentro da tempo. Lo scambio comincia con la docente che chiede a M. perché non è sicura di andare bene agli esami: l’opinione diffusa è che lei sia brava; peccato che M. non sia soddisfatta del proprio rendimento, di molto inferiore a quando era in madrepatria. M. collega il suo andamento scolastico con quello che ritiene essere il suo status a scuola: “straniera”. Il livello del discorso qui si sposta: M. ha proposto una metacomunicazione, un discorso sulla cornice in cui secondo lei avviene tutta la vita scolastica, valutazioni ed esami compresi. La reazione della docente (comincia con: “non mi è piaciuto...”) è di rifiuto, un rifiuto simile ad una difesa ad una implicita accusa, un rifiuto tramite un giudizio negativo che vuole ristabilire il potere di

nominazione¹². Sembra quasi che in questa affermazione di M. i docenti presenti e i compagni sentano un'accusa di fallimento dei loro sforzi e buone intenzioni, data l'impeto con cui intervengono a turno per convincerla che non esistono stranieri e che lei non deve sentirsi straniera.

La comunicazione che avviene è già autocontraddittoria nei contenuti. Una parte verte infatti sull'assioma dell'uguaglianza: siamo tutti uguali, abbiamo tutti due occhi, un naso, una bocca; siamo tutti cittadini del mondo. Si propone un'uguaglianza che cancelli il senso di differenza. Altre affermazioni evidenziano però due diverse sfaccettature dell'uguaglianza: somiglianza da un lato, mimesi dall'altro. Lei è uguale agli altri perché: tutti hanno tradizioni diverse, vengono da posti diversi, hanno caratteri diversi; ma soprattutto è uguale perché sembra uguale, lei non si distingue dalle altre ragazze, si mimetizza bene, anche perché parla bene italiano ed è brava a scuola. Ciò che differenzia uno straniero è quindi la tradizione, la provenienza, ma soprattutto la lingua e la bravura. Ne deriva che quest'uguaglianza è molto più particolare che universale e assomiglia molto più all'assimilazione che a una pari dignità. Lei è uguale perché "non ci sono stranieri tra noi", ma è ancora più uguale perché non sembra straniera: ma allora in realtà è straniera.

L'unico modo che ha per non essere straniera è di sembrare uguale agli altri, diventare indistinguibile: è possibile? La loro stessa comunicazione pare confermare di no. A queste affermazioni contraddittorie (paradosso logico) sull'uguaglianza si accompagnano infatti una serie di ingiunzioni che rientrano nel paradosso pragmatico esemplificato nella frase: "Sii spontaneo!". Tale ingiunzione ha la caratteristica di rendere impossibile la realizzazione del contenuto della richiesta stessa, perché richiede un comportamento specifico che per sua natura non può essere che spontaneo (Watzlavick, 1971, p.197). Il docente ripete a più riprese ingiunzioni del tipo "Non sentirti straniera!" a cui seguono a ruota quelle dei compagni. Questo pone M. in una situazione insostenibile: dovrebbe forzarsi a sentire una cosa che non sente, far nascere un sentimento che per sua natura è una cosa spontanea. Dovrebbe arrivare a sentirsi in una posizione simmetrica quando è coinvolta in un'interazione complementare, ovvero asimmetrica¹³, in cui vi è un ordine invece che uno scambio di definizioni ugualmente

¹² Come ho detto nel capitolo 8 questa situazione può essere vista come un esempio di strategie di affermazione di potere e contropotere all'interno della cornice della crisi dell'autorità scolastica.

¹³ Tale posizione di asimmetria è dovuta non solo alla presenza di un ordine da eseguire, ma anche al fatto che chi impartisce l'ordine è in una posizione di potere, l'insegnante.

valide. Se, come probabile, questo sentimento in lei non sorge, disobbedisce all'ordine e, disobbedendo, ne conferma i presupposti: lei è straniera, proprio perché non riesce a non sentirsi straniera. Non a caso la docente di italiano verso la fine della discussione cerca di mettere un punto in questo modo: "Siete voi che vi sentite straniere! Dovete cambiare voi atteggiamento! Noi non vi reputiamo stranieri, per noi siete tutti uguali, i confini come sapete sono una convenzione!".

Riassumendo, la sequenza comunicativa messa in atto da docenti e compagni propone più o meno questo percorso: non sei straniera, anche perché non sembri straniera; allora sei straniera; ma hai torto se ti senti straniera; se però non lo capisci e non cominci a sentirti uguale allora vuol dire che sei straniera. Affermando un'uguaglianza arrivano a dire che è irrimediabilmente straniera.

Nel riconfermare il paradosso hanno inoltre negato, o meglio, non considerato affatto, la proposta di metacomunicazione avanzata da M., una proposta che implicava una possibilità di uscita dal paradosso. La disconferma del Sé di M. è totale. In qualunque modo lei cerchi di definirsi è comunque sbagliato e dunque lei non ha il potere, non ha la capacità, di definirsi. Non lo ha perché non le è dato né dal contesto relazionale scolastico, spesso asimmetrico, né dal contesto definito dalla riduzione del Sé nella definizione di "studente straniera", e neanche dalle interazioni comunicative che si inseriscono in questo contesto. La comunicazione paradossale nei contenuti e nella prassi rinforza e riconferma i contesti che determinano l'impossibilità di M. e degli altri "stranieri" di autodefinirsi, di uscire da questa etichetta. Essi stessi finiscono per sentirla propria e, a malincuore, l'adottano come unica definizione possibile in cui riconoscersi, entrando nel circolo della profezia che si autoavvera.

Capitolo 11: Questione di punti di vista...e di narrazioni condivise

Nella veemenza con cui si presentano le reazioni si può leggere quasi un moto di difesa da un'accusa che docenti e studenti sentono come implicita nella dichiarazione di M: l'accusa di essere razzisti, discriminatori, di trattarla da diversa, di essere la causa del suo sentimento. È un passaggio molto importante, che collega la comunicazione con le cornici mentali implicite e allo stesso tempo con la morale sociale. Sembra quasi che vi sia un giudizio di valore intrinseco alla diversità e all'uguaglianza; è come se si dovesse stabilire se è buono o no l'essere diverso (o il considerare diverso, o il sentirsi diverso) invece che prenderne atto e riflettere sulle implicazioni legate alla presenza della diversità. Il conflitto che sorge sulla discrepanza di interpretazione su quali siano le cause e quali gli effetti del sentirsi straniero può essere letta anche attraverso la lente di ciò che Watlawick chiama "discrepanze di punteggiatura". Ogni attore sembra infatti partire da un punto diverso della catena di causa effetto, entrando così in un circolo infinito¹⁴. Il rischio incluso a questa situazione è quello di impigliarsi nel teorema di Thomas, o della "profezia che si autoadempie", secondo il quale il presupposto con cui si parte per agire e comunicare finisce per intaccare la comunicazione al punto tale da renderlo vero. Sentirsi straniero equivale appunto ad essere straniero.

Con queste premesse passerò ora all'analisi delle interviste come narrazioni di una realtà condivisa. Attraverso la parte dedicata alle domande triadiche ho cercato di ricostruire l'immagine condivisa delle relazioni tra i tre attori del sistema classe: docenti, alunni stranieri, alunni italiani. Più precisamente ho indagato come i tre attori si rappresentano rispettivamente la relazione tra ragazzi stranieri e docenti, e tra ragazzi stranieri e ragazzi italiani. Il nodo della relazione tra i tre attori risulta sempre essere la rappresentazione dello straniero: cos'è lo straniero, chi lo definisce tale, cosa implica questa definizione.

¹⁴Pat Paatofrod in *lo voglio, tu non vuoi*, 2001 chiama fondamento ciò che sta alla base della dichiarazione di volontà che genera il conflitto. Per trasformare un conflitto è necessario prima rendere chiari i fondamenti (bisogni radicali) da cui si parte: può essere che siano simili tra loro, ma che si presentino o si combinino in tempi e modalità che generano conflitto. Per approfondimenti si rimanda comunque al testo, edito EGA, 2001.

11.1 Stralci di storie

Prima di procedere con l'esposizione vorrei però presentare gli intervistati. Le interviste sono avvenute su base volontaria, date le condizioni in cui si è svolta la ricerca. Ho proposto a tutti i docenti e a tutti gli studenti della classe di R. di partecipare ad un'intervista: all'appello hanno risposto tutti e tre i ragazzi stranieri, dieci ragazzi italiani, due docenti. Altri docenti, non avendo tempo, mi hanno donato qualche considerazione veloce sulla presenza dei ragazzi stranieri in classe. Per dare un'idea del campione vorrei riassumere alcuni dati che mi sembrano rilevanti rispetto alle loro storie. Per i ragazzi in generale userò una tabella che evidenzia, con un colpo d'occhio, le differenze radicali dei loro percorsi. Ho scelto degli indicatori che mi sembrano rilevanti per capire chi è colui/colei che sta parlando e da che contesto, grossomodo, proviene. Questi sono, a mio avviso, utili anche per meglio comprendere il quadro relazionale della classe poi presentato nelle interviste.

	Età	Origine	Famiglia	Attività extra-scolastiche	Progetti
R. (m)	16	Bangladesh (capitale), da due anni a Mestre, Chirignago	Qui: padre pizzaiolo e madre casalinga fratello maggiore pizzaiolo	Laboratori di italiano del Comune di Venezia, uscire con amici, computer	Lavorare, tornare in Bangladesh e non fare nulla
M. (f)	14	Moldavia (paesino), da due anni a Mestre, Gazzera	Qui: Padre facchino e madre cameriera albergo, fratello maggiore studia	A volte nuoto, studio	Tecnico per il turismo, lavorare in agenzia viaggi, viaggiare
D. (f)	15	Albania (zona rurale), da quattro anni a Mestre, Chirignago	Qui: madre e fratello	A volte pallavolo, studio, aiuto in casa	Centro formazione professionale, corso per segretari. Fare la segretaria in Italia
A. (f)	13	Mestre, quartiere Gazzera	Padre ortopedico, madre infermiera. Un fratello e due sorelle.	Karate e pallavolo	Liceo scientifico; fisioterapista

L. (f)	13	Mestre, quartiere Gazzera	Nessuna informazione	Basket, catechismo	Istituto turistico
Ma. (m)	13	Mestre, molti cambi di residenza, ultimo Chirignago	Genitori separati, due sorelle. Difficoltà familiari.	Sporadicamente calcio e basket. Girare senza meta.	Istituto tecnico professionale, elettromeccanica.
N. (m)	13	Mestre, Chirignago	Nessuna informazione	Karate	Liceo artistico, forse architettura dopo
Ri. (m)	13	Mestre, quartiere Gazzera	Mamma infermiera papà chirurgo, un fratello e una sorella più grandi	Pallanuoto	Tecnico agrario, da grande il poliziotto
G. (f)	14	Napoli, poi da 10 anni Mestre, Gazzera	Genitori separati, fratello 10 anni	Faceva basket, esce con le amiche	Nessuna informazione
Lu. (m)	13	Mestre, quartiere Gazzera	Figlio unico	Nuoto	ITIS Zuccante perito informatica, vorrebbe fare il programmatore
E. (f)	13	Mestre, quartiere Gazzera	Mamma insegnante elementari, papà educatore professionale, fratello maggiore, cane	Pallavolo	Liceo scientifico

Come si può notare i ragazzi stranieri sono un concentrato di differenze rispetto al resto degli intervistati¹⁵: età, livello di professione dei genitori, attività fuori dalla scuola, idee per il futuro. Ho ritenuto importante evidenziare anche l'origine locale di ogni ragazzo per sottolineare come una migrazione si inserisce non in un "nuovo paese", ma in un luogo locale specifico, nel quale, come nel nostro caso, è possibile abitino persone che non si sono mai spostate da quel singolo quartiere o zona. Questo

¹⁵ Certo si può riflettere sul fatto che i ragazzi che si sono resi disponibili sono forse la *crème* della classe. Forse.

particolare aumenta senza dubbio la differenza del percorso e la difficoltà di inserimento in un ambiente in cui anche chi viene da un quartiere diverso è considerato in qualche modo straniero. Da questi dati emerge in maniera forte come la storia migratoria, e la condizione dell'immigrato (come condizione sociale), incida anche sulla condizione nella classe dei ragazzi migranti¹⁶. Presento ora in modo molto riassuntivo, un po' giornalistico, più in particolare le storie dei tre migranti, perché se ne possa cogliere la complessità:

M. viene dalla Moldavia, ed è in Italia da 2 anni. Prima sono arrivati i suoi genitori, poi lei e suo fratello. La madre era insegnante alle elementari, il padre dentista. Abitavano in un paesino vicino alla capitale, avevano una casa grande con un grande giardino. Ha molta nostalgia di casa, a volte parla al telefono con gli amici; ha nostalgia anche della scuola moldava dove aveva risultati migliori. Vorrebbe tanto tornare in Moldavia, almeno per le vacanze, ma il permesso di soggiorno nuovo non è ancora pronto. Qui entrambi i genitori lavorano in grandi alberghi veneziani, la madre come cameriera ai piani e il padre come facchino. Abitano in un appartamento vicino alla scuola. Il fratello frequenta la scuola per odontotecnico. Le piacerebbe fare uno sport, ma dice che deve studiare troppo. A volte frequenta con la famiglia la chiesa ortodossa. Finite le medie andrà all'istituto turistico; per il futuro si immagina di viaggiare molto, anche per lavoro.

D. è arrivata dall'Albania da quattro anni. La famiglia era contadina e lei lavorava più che andare a scuola. È fuggita con la madre e il fratello senza avvisare nessuno e non sono più tornati in patria. Ha molta nostalgia di amici e parenti, ma non ci parla e non può tornare perché ancora non ha il permesso in regola. Adesso vive con i famigliari non lontano dalla scuola, la madre lavora in un albergo e c'è anche lo zio che li aiuta. Arrivata è stata iscritta in prima media ed è stata bocciata, ora a scuola va abbastanza bene. Le piacerebbe fare danza, ma non può permetterselo, dice. Finite le medie, andrà ad una scuola professionale per segretaria. Spera di rimanere in Italia e lavorare come segretaria.

R. è arrivato da due anni in Italia con la madre e il fratello, per raggiungere il padre che era già arrivato da qualche anno. In Bangladesh abitavano nella capitale, Dacca, avevano una casa abbastanza grande (forse due!) dove ospitavano spesso parenti

¹⁶ Ad esempio è interessante notare che il più vicino a R. è Ma., un ragazzo che ha comunque una storia di migrazione interna al territorio molto forte e con difficoltà famigliari, come è interessante notare che proprio Ma. sia in classe tra i più irrequieti e con voti piuttosto bassi.

ed amici. Il padre lavorava in una fabbrica e poi aveva aperto un negozio; la madre era infermiera in ospedale. R. andava ad una scuola privata inglese, dove aveva ottimi voti. Dopo scuola usciva con gli amici, andava a trovare parenti, e doveva essere a casa per le sei. Andava anche alla scuola coranica e gli piaceva studiare la religione. In Italia il padre e il fratello lavorano in una pizzeria, la madre sta a casa. Lui esce tutto il pomeriggio in giro, tranne quando va ai laboratori di italiano organizzati dal Comune, dove si trova molto bene: stanno preparando un programma radiofonico e lui è tra i responsabili del gruppo. Usa molto il computer, chatta con gli amici, ha due cellulari e dice che li ha sempre avuti anche in Bangladesh. La religione non la praticano quasi più in famiglia, è troppo difficile, dice, senza una moschea. Dato che ha 16 anni – all’iscrizione, dice, la scuola e il padre non si sono ben capiti- non andrà a scuola dopo le medie. Si immagina di lavorare e fare molti soldi e poi tornare in Bangladesh e vivere di rendita.

Per quel che riguarda gli insegnanti userò un’altra tabella, che evidenzia altri parametri. I dati sono purtroppo incompleti e riguardano solo tre docenti, i due intervistati (tra l’altro quelli indicati dai ragazzi come i “migliori”) e un’altra docente (docente chiave, l’unica che segue la classe dalla prima e che ha un grosso peso nella storia di classe; considerata severa) che si è prestata a dei veloci scambi informali.

	Materia	Ruolo/percorso	Obiettivi insegnamento
Prof S.	Italiano	Arrivata nella scuola da un anno, prima insegnante a un CFP	Coltivare interessi dei ragazzi, attenzione alla persona; insegnare lingua e coscienza critica.
Prof M.	Tecnica	Arrivato nella scuola da due anni, prima era Operatore Tecnologico in un istituto comprensivo.	Passare il divertimento dello stare insieme; essere aperto alle necessità dei ragazzi

Prof P.	Matematica	Docente da molti anni nella scuola, divisa tra due succursali, ha tenuto questa classe per non farle cambiare troppi docenti insieme.	Insegnare rispetto regole e persone, coscienza critica. Insegnare logica e ragionamento deduttivo. (ricavati da osservazione sul campo)
----------------	------------	---	---

11.2 Essere straniero

Come ho detto nella prima parte di questo lavoro, nel raccogliere le interviste mi sono resa conto che la parola più frequentemente usata per parlare di R. D. e M. era “stranieri”. Loro stessi si definivano tali e si riconoscevano in questa categoria del pensiero e del linguaggio. Questo termine era anche il “rompicapo” della loro relazione con gli altri, una parola misteriosa che poteva spiegare le sofferenze, i malintesi, le tensioni vissuti da loro, dai compagni e dai docenti. Nei discorsi si colgono però diverse sfumature dell’uso di questa parola-passepartout, legata di volta in volta a dati di fatto, modi di sentire, modi di vedere l’altro. Il modo con cui si usa questa parola-chiave già può dire qualcosa sul modo di vedere la relazione in cui “stranieri” e “italiani” sono coinvolti.

I tre ragazzi di recente arrivo in Italia si definiscono stranieri soprattutto per un sentimento interiore che vedono poi riflesso nel comportamento altrui. Come “dati” della loro condizione portano solo brevemente il fatto che vengono da un altro paese e hanno un’altra lingua madre. Si focalizzano soprattutto su sentimenti legati a questa condizione, come la nostalgia per gli amici, la famiglia rimasta in patria, un sentimento di “essere a casa” legato a immagini di maggiore affettività. In Italia questa affettività forte manca e si sentono soli. Nel definirsi stranieri portano anche un diffuso sentimento di non comprensione della nuova realtà, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche di comportamenti¹⁷. Uniscono a questo un sentimento di emarginazione, discriminazione, confermato dal sentimento complementare di uguaglianza portato dalle relazioni con altri ragazzi stranieri. Il senso di discriminazione si trasforma nell’interpretazione di alcuni comportamenti degli altri

¹⁷ A questo proposito Ma. racconta che ciò che l’ha più colpita all’arrivo in Italia è stata la presenza di “neri”, che lei non aveva mai visto. D. invece è stata colpita dalla manifestazione dell’affettività in pubblico da parte delle coppie. Tutti e tre hanno sottolineato, come già detto, la differenza di comportamento rispetto alla relazione insegnante-alunno.

italiani che fanno diventare la parola “straniero” sinonimo di “loro pensano che io sia straniero”. Sotto questa voce rientrano osservazioni del tipo: non mi parlano, mi guardano storto, pensano che io non capisca, mi prendono in giro, non gli interessa sapere la mia storia. Quest’ultima sfaccettatura della definizione di straniero può già dire qualcosa su come questi ragazzi vedano la loro relazione con i compagni italiani, un forte vissuto di mancanza di prossimità, di non comprensione e disinteresse più che ostilità.

La parola “straniero” nella bocca dei ragazzi italiani prende più l’aspetto della parola “diverso”. Sono più precisi dei compagni stranieri nel definire i dati di fatto della loro differenza, storia, lingua, tradizioni, religione. Prendono in considerazione non solo lingua, ma sistemi di scrittura, di numerazione, modalità di fare scuola, tutto ciò che rende loro difficile la vita scolastica. Questa difficoltà oggettiva di diversità provoca in loro anche il sentimento di essere stranieri, perché in Italia non vanno bene a scuola come nel loro paese. Molto spesso infatti i ragazzi italiani legano la parola “straniero” a un sentire proprio dei compagni stranieri, un sentire che è per certi aspetti inevitabile, data la loro condizione: non sono a casa loro, gli mancano amici e parenti, non conoscono bene i compagni di classe. Propongono come prova di questo sentire il fatto che se raccontano di casa i ragazzi stranieri diventano tristi, e dicono di frequente che vorrebbero tornare a casa. C’è una parte di questo sentire che è però non spiegabile, ovvero è più un sentire proprio degli stranieri a cui non si possono legare fattori specifici. Si sentono stranieri perché “si sentono diversi”, “si sentono esclusi”, e dimostrano questo sentimento stando tra di loro, stando fuori dal gruppo. Con la parola “straniero” quindi, i ragazzi italiani propongono una visione della relazione come difficile a causa di un sentimento proprio degli altri e quindi non controllabile e di cui non devono sentirsi responsabili. Leggendo meglio tra le righe però si può cogliere che anche loro sentono che questi ragazzi “sono stranieri”, perché talvolta non li capiscono, in quello che dicono e in quello che fanno, perché non li vedono fuori da scuola, perché si sentono in dovere di aiutarli. Sentono quindi che non sono uguali a loro, non sono pari, anche se dichiarano che “è brutto fare differenze” e addirittura che “non hanno visto differenze”.

Anche i professori usano la parola “straniero” con le diverse accezioni di dati di fatto, sentimento proprio e sentimento altrui. Tra i dati di fatto aggiungono due note importanti rispetto alla differenza: differenza di regole e differenza di appartenenza. Le regole e il senso di appartenenza a una comunità nazionale sono questioni chiave per la

scuola, come istituzione che costruisce il cittadino rispettoso dell'ordine e con coscienza nazionale. Lo straniero è quindi per i docenti più un portatore di disequilibri e difficoltà, mette in crisi il modello educativo. Quando la parola "straniero" si lega nei discorsi dei professori a un loro sentire personale, è un sentire di difficoltà, di carico di lavoro in più, di creare trattamenti differenziati: questo bisogno mette particolarmente in crisi la rappresentazione della loro missione educativa come basata sull'uguaglianza. Dietro il loro utilizzo della parola "stranieri" sembra di leggere le domande paradossali, già proposte nella prima parte: possono gli stranieri diventare italiani? Sono uguali o sono diversi? Come può la scuola leggere il suo compito educativo nei confronti di queste persone, essere democratica e rispettosa delle differenze e allo stesso tempo "fare gli italiani?".

Nei prossimi paragrafi vedremo come questa categoria nodale e problematica si inserisce nella costruzione delle cornici interpretative delle prassi relazionali.

11.3 Punti di vista e narrazioni condivise: la relazione insegnanti - studenti stranieri

Alle domande riguardanti la relazione tra ragazzi stranieri e docenti mi è stato frequentemente risposto che non si può generalizzare: la particolarità dei caratteri individuali è messa in luce da tutte e tre le parti come un fattore che influenza molto la relazione¹⁸. Senza voler invalidare tale convinzione cercherò ora di reperire degli elementi comuni nelle narrazioni, una piattaforma di narrazione condivisa sotto i punti di vista. Prima di procedere è comunque opportuno ricordare che stiamo analizzando una relazione essenzialmente complementare, asimmetrica, a causa dei ruoli ricoperti dagli attori coinvolti nella relazione. La comunicazione e la narrazione si svolge cercando di confermare, riconfermare o nascondere questa asimmetria, ma non è un caso se la piattaforma maggiormente condivisa come elemento fondante della relazione tra docenti e studenti stranieri è quella della didattica -intesa programmi di studio, valutazioni, prassi di insegnamento-, un simbolo del "potere" di educare degli insegnanti

¹⁸ Ad esempio: "Ognuno va a simpatie, ognuno va a carattere diverso, io non non posso piacere a tutti, loro non possono piacere tutti a me" (intervista 13, prof).

Il rendimento scolastico risulta infatti determinante per definire l'immagine dell'altro, sia alunno o insegnante, e rischia di diventare una parte per il tutto, di monopolizzare la relazione. I ragazzi stranieri rispondono alla domanda sul loro rapporto con i docenti focalizzandosi sulla propria riuscita scolastica. Citano voti, dicono se vanno bene o meno in una certa materia: se hanno buoni voti si trovano bene con il docente e viceversa. Appaiono molto concentrati sui risultati scolastici, come mezzo di conferma del sé, di accettazione da parte dei docenti. In questo non differiscono dai ragazzi italiani: il voto è da tutti sentito non solo come una conferma delle proprie capacità, ma anche come segnale di gradimento del sé da parte degli insegnanti. Anche i docenti esprimono la visione della relazione con i ragazzi stranieri sottolineando il loro andamento scolastico. Nella loro descrizione però non si limitano a dire se vanno più o meno bene nella loro materia, ma precisano le motivazioni di tale andamento, motivazioni che talvolta li assimilano agli altri studenti, talvolta ne rimarcano la differenza. I tre fattori da loro considerati i più rilevanti sono l'impegno, la scuola frequentata in precedenza, e, elemento più citato, la conoscenza della lingua italiana. In questo senso è emblematica la dichiarazione della professoressa di matematica che ho riportato nei racconti: :

“Quando è arrivato (si intende R.) l'anno scorso pareva avesse una spinta, uno sprazzo di impegno, poi ha lasciato perdere, se n'è fregato. In matematica non è che vada tanto bene e si che è una materia con un linguaggio simbolico, dovrebbe essere più facile per lui. Poi insomma è due anni che è qua! M. è una sgobbona, poverina, vorrebbe avere subito ottimi risultati, ma oltre un certo grado non riesce ad approfondire...è scoraggiata, pensa che mi scrive sui compiti “mi spiace non ce l'ho fatta”...D. si impegna tanto, è tanto dolce, ma data la sua storia scolastica le mancano le basi, sai in Albania quasi non andava a scuola, in questi quattro anni ha fatto enormi progressi”

L'impegno è ciò che divide i ragazzi in buoni e cattivi studenti trasversalmente, indipendentemente dalla loro provenienza¹⁹. La scuola del paese d'origine è invece in

¹⁹ Dice un prof (intervista 12): *“se la famiglia offre gli stessi presupposti e la scuola offre gli stessi presupposti a noi e a loro, le potenzialità quando ci sono emergono, se uno no ga voglia no fa punto”*. Secondo altri insegnanti però l'impegno ha a che fare con elementi culturali, varia a seconda delle abitudini familiari e del cambiamento avvenuto con l'immigrazione. Dice una docente (intervista 13) a proposito di R. e il suo impegno a scuola, scarso perché non c'è un rispetto delle regole. *“gli abbiamo chiesto la differenza tra la sua vita in Bangladesh e qua, qua la libertà di fare quello che vuole e allora abbiamo spiegato che libertà non di fare quello che vuole, ma è libertà con delle regole e quindi lui deve rispettare queste regole, altrimenti siamo in anarchia se lui vuole libertà totale...e invece qua lui si sente molto libero, può fare tutto quello che vuole..”*

genere una scuola che non ha dato buone basi, in cui si usavano metodi poco ortodossi. Nel complesso però è una realtà poco conosciuta dai docenti, che spesso hanno una scarsa consapevolezza del percorso scolastico precedente del ragazzo e si limitano a rilevarne le mancanze, ciò che non permette loro di seguire proficuamente il programma italiano. Un interessante particolare è che i ragazzi stranieri vedono spesso la propria scuola di provenienza come più impegnativa e, soprattutto, più disciplinata. Tra gli elementi che più li hanno stupiti all'arrivo nella scuola italiana ci sono la mancanza di rispetto per i docenti, la mancanza di disciplina e di severità. Pur temendoli, essi esprimono rispetto per i docenti severi, che sanno mantenere l'ordine in classe e si sentono al contrario molto infastiditi nelle situazioni in cui docenti e studenti non rispettano i propri ruoli.

Secondo tutti i docenti la chiave per una buona riuscita scolastica è il livello di conoscenza dell'italiano: chi lo parla meglio ha necessariamente risultati migliori degli altri. Parlare bene italiano è anche ciò che permette di essere considerati come gli studenti italiani, ovvero permette di non dover applicare differenze nei giudizi e nei compiti. Tuttavia sapere l'italiano non è garanzia di avere risultati ottimi, anche perché difficilmente si raggiungerà il livello degli italiani stessi. Una docente mette bene in luce questa situazione: *“In questo caso abbiamo anche delle ragazzine ambiziose che vorrebbero arrivare a dei risultati ottimi: lo sforzo c'è, l'applicazione c'è, siccome credo che appunto abbiano le potenzialità per arrivare vengono trattate come tutti gli altri. Purtroppo il risultato non è mai ottimo, perché hanno dei limiti linguistici, di lessico, di comprensione, ma credo che comunque un loro buono per quanto mi riguarda lo considero un ottimo perché son state veramente brave ad arrivare al buono in così poco tempo...”* (intervista 13).

Le ragazze che si impegnano e sono intelligenti vanno trattate come gli altri, si affrancano dalla condizione di diversità/disparità. Non tenendo conto però che partono da un livello di italiano diverso, finiscono per essere penalizzate nelle votazioni. Vi è qui un elemento paradossale, dato dal fatto che l'elemento lingua viene usato per valutare l'insieme delle capacità di apprendimento dei ragazzi. Dato che i ragazzi stranieri inseriti alle scuole medie difficilmente potranno arrivare al livello di italiano degli italiani, soprattutto nei primi anni di inserimento scolastico, significa che sarà per loro molto difficile arrivare a risultati ottimi. Essi saranno permanentemente tacciati di una carenza, il che implica quindi una facilitazione più che una differenziazione di percorsi. Valutare quando e come trattare da uguali o da carenti non è facile, come si può cogliere anche dall'ultima frase della testimonianza appena citata. Qui emerge una

non chiarezza sul modo di valutare da parte della docente: il “buono” che viene dato, in conformità alla valutazione dei compagni italiani, per lei vale come “ottimo”: ma come vale per chi lo riceve, e per i compagni che lo vedono? Non sempre i criteri appaiono chiari, e lo sottolineano bene alcuni ragazzi italiani, che sembrano pervasi da un senso di ingiustizia nel modo di valutare i ragazzi stranieri: o sono penalizzati, o sono troppo facilitati. In proposito dice una ragazza (intervista 5):

“Non sempre vengono premiati per quello che fanno, perché poi nelle verifiche non vanno tanto bene e quindi magari si demoralizzano perché magari prendono sufficiente, però secondo me anche le professoressa dovrebbero fargli capire loro che sono bravi perché vedere nuove scritte, non capisci niente, le consegne...”

Un compagno invece è dell’opinione opposta, e pone l’accento sulle tensioni che si creano tra compagni quando i criteri di valutazione non sono chiari:

“Dopo anche quella di inglese, io ho fatto una verifica, ho preso ‘sufficiente più’, la D. ha fatto una verifica con cinque errori, io zero, solo due errori di distrazione piccoli, ‘buono’, eh no scusa! Ho capito che è straniera però non puoi dargli ‘buono’ con cinque domande sbagliate e a me ‘sufficiente più!’” (intervista 11).

I ragazzi italiani sono molto acuti nel delineare la contraddittorietà della relazione tra studenti stranieri e docenti. Da un lato, dicono, li trattano come gli altri: se sono bravi, li premiano, se si comportano male li giudicano male. I professori severi sono severi anche con loro e quelli buoni sono buoni anche con loro: in questo confermano il racconto dei compagni stranieri. Dall’altro lato, come abbiamo visto, notano che i docenti non hanno un metro chiaro di valutazione rispetto a loro, a volte li premiano troppo poco per i loro sforzi, a volte troppo. Questo fa scattare un senso di ingiustizia sia nei propri confronti che nei loro; nel secondo caso il senso di ingiustizia si trasforma in una specie di compassione protettiva che si esprime in una richiesta di facilitazione dei compiti. Se i compagni stranieri non sanno l’italiano, o hanno sistemi numerici diversi, o erano abituati a studiare diversamente – e delle differenze tra scuola appaiono molto più consapevoli dei docenti- i professori dovrebbero fare verifiche più semplici ed essere più comprensivi²⁰. La narrazione dei professori viene comunque confermata nella misura in cui i ragazzi italiani mettono sempre al centro la conoscenza delle lingua italiana e considerano le diversità dei compagni stranieri delle

²⁰ “Ha fatto poco perché anche bisogna capire un pochino se con quel poco che sa di italiano cosa può capire una lezione spiegata della P. ad esempio cosa poi può fare con i numeri, perché la P. spiega a voce in italiano, lui capisce poco, poi i numeri sono da scrivere in modo diverso da come li scriveva di là, sono argomenti nuovi allora non ci capisce niente”(Intervista 9)

mancanze che necessitano facilitazioni. La paradossalità comporta una disconferma del ragazzo straniero, che se riesce a raggiungere buoni livelli di italiano è premiato per incoraggiamento, ma penalizzato perché non è comunque al livello degli altri.

Una delle ragazze straniere intervistate (intervista 3) esprime bene questo senso di disconferma, che le deriva da un “non fare” dei docenti nei suoi confronti:

“Però i professori, questo è, che i professori non mi chiedono! Io faccio sempre i compiti, ma loro non me li chiedono quasi mai... Non so, perché pensano che non so farli, oppure... anche questo che mi tengono come straniera.” Aggiunge anche di avere l'impressione che certi docenti siano indifferenti a loro in quanto ragazzi stranieri, perché non si curano delle loro capacità: “le ho detto non so cosa portare agli esami e lei ha detto ‘vai a guardare dalla Diana! Porta cosa porta la Diana’, ma a me non piace così!”

I docenti sembrano essere i meno coscienti di tutta la situazione, quasi intrappolati tra questioni di etica –come trattare i diversi senza discriminarli?- e difficoltà di gestione del carico di lavoro. Nel parlare della relazione con i ragazzi stranieri citano elementi legati all'immagine collettiva sugli immigrati, come la tolleranza, i mutamenti economici, i problemi culturali, quasi a sottolineare l'ineluttabilità del cambiamento sociale, per quanto problematico.²¹ Un dato di fatto a cui non possono sfuggire e che devono affrontare di buon grado, nonostante la mancanza di risorse adeguate:

“Ci sarebbe bisogno di più collaborazione da parte del Ministero, che ci desse più personale, che ci fossero delle persone dedicate esclusivamente a loro all'interno della classe, che lavorassero in classe e fuori classe quando è opportuno, una cosa che sarebbe terribile sarebbe il fatto di fare classi di stranieri, una cosa che veramente mi farebbe... mi farebbe tornare ai tempi di una volta, però se avessimo dei supporti, come figure professionali in più sarebbe di grande aiuto, però parliamo di utopia, parliamo di bilancio che non torna, e quindi punto a capo, è anche troppo se pagano noi quindi accontentiamoci e tiriamoci su le maniche, è l'unica cosa da fare.” (intervista 13).

²¹ “Perché non solo sono il nostro futuro perché i xe ragazzini, ma perché la nostra società è un società dei flussi migratori”(intervista 12 prof)

11.4 Punti di vista e narrazioni condivise: la relazione studenti italiani – studenti stranieri.

È stato molto più semplice parlare con gli intervistati della relazione tra ragazzi stranieri e ragazzi italiani. Ancora con più forza qui è emerso il punto nodale dello straniero come definizione di sé e degli altri, anche perché le interviste sono avvenute dopo l'episodio cruciale che ho raccontato nel capitolo precedente.

I ragazzi stranieri differenziano i compagni tra maschi e femmine e tra buoni e cattivi. In generale questo è un modo di leggere la classe, e i rapporti in essa, condiviso dai compagni italiani: i maschi si trovano bene con i maschi e le femmine con le femmine, soprattutto nell'ultimo anno di scuola. Poi i perturbatori dell'ordine stanno in gruppo, il resto della classe è un insieme di buoni che si dividono in gruppetti di amicizie secondo gli interessi. Secondo questa divisione R. dice di trovarsi meglio con alcuni ragazzi, con cui scherza. M. e D. si trovano bene invece con alcune ragazze, con cui parlano. In generale però non sono molto soddisfatti del loro rapporto con i compagni, sentono di parlare poco e di essere presi in giro, soprattutto da alcuni elementi. Parlano molto di più con altri ragazzi stranieri, come descrivono bene in uno stralcio di intervista collettiva.²²M. non riesce a capire come mai con i compagni ci sia questo muro della parola: *“Anche da parte mia devo parlare con loro, ma se io provo a parlare loro non parlano...ad esempio con N. che sto in banco con lui parlo, parlo sempre, e se sarei con qualcun altro, con la G., con la C., non parlerei perché anche lei non parla con me, se no parla lei non parlerei neanche io...”*

²² M: fare amicizia sì, ma se altri non vogliono fare amicizia?

D: almeno con uno...

M: sì ma se io vorrei fare amicizia con uno, con la C. per esempio e lei non vuole, cosa devo fare? Non posso.

D: basta essere...

A: qua fai abbastanza casino, ma lì (laboratori di lingua italiana del Comune di Venezia) ne fai ancora di più?

R: cioè che come faccio casino, non riesco a fare amicizia, con tutti che non parlo, cioè che non vado a parlare da solo, però lì che con tutti ... però c'è un albanese che non mi piace però con altri parlo, faccio casino...chiacchiero, dopo esco con tutti, esco insieme, perché lì ci sono tanti ragazzi ... sì!

A: cioè vuoi dire che parli più con loro che con i tuoi compagni?

R: sì, il fatto è che qui che parlo poco, perché è sempre un po'... beh sempre no, il più di volte sto zitto, silenzioso che non parlo più, però a volte con Ma. faccio un po' casino, però hai visto con Ma. faccio come così, però è lì che faccio di più infatti, sempre due ore sto così con la B. che mi cambia posto...

A: e la B. disperata! E perché secondo te è più bello lì che qui?

R: perché tutti i ragazzi sono stranieri, cioè che non si vede differenza, è più amicizia...però ci sono due che non parlo, prima parlavo, adesso ho litigato.

M: sì secondo me i ragazzi stranieri sono più amichevoli con gli altri, i ragazzi stranieri con i ragazzi stranieri sono più amichevoli, rispetto a italiani...

A: e perché dici?

D: perché si sente straniero anche lui e non so...

M: non vedono la differenza

D: per esempio anche a me mi prendevano sempre in giro perché ero una straniera...è venuta lei e io non le posso dire tu sei una brutta straniera, così, perché anch'io sono straniera, invece se dico a un italiano forse mi dice altre cose che io non capisco, mi offendo o non so...

Abbiamo cercato insieme una risposta sondando l'idea che si sono fatti dell'opinione dei compagni su di loro. Le risposte sono arrivate accompagnate da tanti "forse": forse si conoscono da più tempo, forse sono invidiosi, forse sono superficiali, forse non abbiamo interessi comuni, forse...mi considerano straniero. In tutte le risposte dei ragazzi quest'ultimo forse era incluso e legato alla recente conoscenza, alla conoscenza superficiale, o alla lingua. Si trovano meglio tra "loro" perché: "Tra di loro riescono a parlare più veloce la sua lingua, anche se dice qualcosa loro sanno meglio di noi, forse che è questo che vanno tra di loro, oppure forse pensa che quello che loro dice io non capisco eccetera" (intervista 1). M. in particolare, non avendo grosse difficoltà linguistiche, non riesce a definire il perché del suo deciso sentimento che "Pensano che sono straniera, è questo, a me sembra così".

I ragazzi italiani, nel definire la relazione con i compagni stranieri, mettono effettivamente al primo posto la questione della lingua. Si prenda ad esempio la dichiarazione di questo ragazzo (intervista 9): "Prima quando ero in banco con loro, con la M. ad esempio si parlava spesso, con lei si riusciva a conversare bene, si capiva tutto quanto, lei capiva e io capivo, cosa che con R. non ho, non è ancora tutto a posto, cioè lui capisce metà io capisco quasi niente, lui sa dire quasi niente quindi...". La lingua diventa la parte fondamentale per delineare una buona relazione, perché è chiaro che comprendersi è un presupposto necessario per relazionarsi. Potrebbe questa essere una conferma della supposizione fatta dai ragazzi stranieri, di essere isolati a causa della lingua. Un'altra compagna dichiara infatti che "non è giusto che vengano emarginati solo per un fatto di lingua e di religione" (intervista 4).

La dichiarazione di quest'ultima ragazza si inserisce in un discorso che presenta un'altra caratteristica comune alla visione dei ragazzi italiani, o meglio, soprattutto delle ragazze: la tendenza a sentimenti di compassione, di tenerezza per le loro difficoltà: "La D. e la M. mi fanno tanta tenerezza, la M. soprattutto, perché la vedo tanto distaccata, anche con la D. è amica, son migliori amiche, ma le vedo tanto...io cerco di emanciparli il più possibile perché non è giusto che vengano emarginati solo per un fatto di lingua e di religione, quindi me li hanno sempre dati a me e non ho mai detto " non lo voglio!" perché?" (intervista 4). Si delinea qui una visione della relazione come una relazione di aiuto più che di amicizia, una relazione complementare e non simmetrica, in cui lo straniero ne risulta ancora una volta squalificato come soggetto capace e pari.²³ Molti ragazzi, quasi tutti gli intervistati,

²³ Un'altra ragazza (intervista 5): "allora la D. la conosco da...la seconda mi sembra, e le voglio davvero tanto bene perché ci sono affezionata, poi lei mi diceva che non aveva i soldi per iscriversi al corso di pallavolo che vado io e allora ho convinto mia mamma, lei è andata e l'abbiamo fatta giocare gratis, in poche parole gioca fino adesso così, è mi è anche tanto grata e mi vuole bene e anch'io le voglio bene, poi per quanto riguarda la M., che l'ho seguita perché mi hanno

tengono a mettere in luce il fatto che per un certo periodo sono stati messi in banco con i ragazzi stranieri, con la responsabilità precisa di aiutarli. Questo è stato il momento di maggior contatto con loro e non pochi hanno espresso, insieme alla fierezza per aver compiuto una buona azione, un po' di fastidio e fatica nell'aver dovuto svolgere questo compito che gli ha reso difficile seguire la lezione o interagire con gli altri compagni²⁴. Il compagno di banco di M. ad esempio dice che si trova bene ed è bravissima perché "non rompe, non ti chiede le cose" (intervista 10).

Infine è ricorrente una citazione di principi di valore, come l'uguaglianza, la tolleranza, l'integrazione, come basi su cui cercare di instaurare una buona relazione con i compagni stranieri. Ma dichiarando di essere privi di pregiudizi, di credere in certi valori, si dichiara insieme di sentire il bisogno di porre una relazione su basi di principio, cosa che con la gente "normale" non si fa: nel dichiarare che non c'è differenza si dichiara che si sente la differenza. Anche la ragazza che cerca di presentare la relazione nel modo più comune possibile cade in questo paradosso: "Secondo me è un buon rapporto anche perché io la D. e la M. ci troviamo, cioè non fuori perché non escono mai con me però, in classe stiamo insieme, ci abbracciamo, cioè persone normali." (intervista 4).

Riassumendo quindi i ragazzi italiani credono che la loro relazione con gli stranieri sia buona, anche se nel descriverla sorgono elementi paradossali che possono spiegare almeno in parte la sensazione di diversità e asimmetria proposta dai compagni stranieri. Ma non si rendono proprio conto del vissuto di isolamento dei ragazzi stranieri? Sì, se ne rendono conto, ma lo interpretano diversamente: in primo luogo, ancora, come una derivazione delle loro capacità scolastiche; in secondo luogo come frutto di un modo di vivere che li porta a chiudersi nel loro gruppo; infine come un loro sentire non giustificato.

Secondo alcuni ragazzi italiani infatti, gli stranieri sono inseriti bene quando vanno bene a scuola e parlano bene italiano. Ad esempio dice un ragazzo (intervista 9): "La M. si è inserita benissimo perché ha capito subito, i verbi li ha saputi dopo un mese, due, sapeva già quasi tutto e adesso è al pari, se non meglio di molti altri... la D. un pochino meno perché anche se è qui da quattro anni, perché ha fatto la prima è stata bocciata in prima, poi ha fatto i tre anni, e non ha ancora

messo in banco vicino a lei l'anno scorso, e allora mi sono affezionata anche a lei, R. non l'ho conosciuto tanto bene, non me l'hanno mai messo vicino, quindi non lo conosco tanto come le altre due."

²⁴ Dice R. parlando dell'arrivo di M. "Tipo quando è entrata in classe 'oh no, abbiamo un'altra...un altro alunno in più!' perché già eravamo, eravamo tranquilli sì però era un po' pesantello perché dovevamo studiare e in più le professoressa ci avevano chiesto di fare imparare la lingua ai nuovi alunni, alla nuova alunna, ed era un po'...quindi c'è stato un periodo in cui la classe si è abbassata un po' di livello e..."

capito tutto, però abbastanza, ha ancora delle difficoltà nel copiare, nel capire, un po' però diciamo che se la cava se studiasse forse un pochino di più!". Ancora una volta siamo nel paradosso della generalizzazione, prendere una parte per il tutto, con il risultato della disconferma della persona nel suo insieme. Ma se nel caso della relazione docente- ragazzo straniero questo poteva essere al limite meno paradossale, meno differenziante, in quanto la didattica era il mezzo principale della relazione, nel caso della relazione tra compagni il paradosso si fa davvero squalificante.

Le tradizioni diverse, la lingua, il vissuto comune sono tratti che, secondo i compagni italiani, uniscono i ragazzi stranieri tra di loro. Non possono trovarsi bene in classe perché fanno fatica a comunicare, hanno nostalgia del proprio paese, hanno mille difficoltà alle spalle²⁵. Ho constatato che, i ragazzi stranieri vorrebbero parlare del proprio paese, ma temono di non venire ascoltati, i ragazzi italiani vorrebbero domandare, ma temono di urtare i loro sentimenti. La dimensione del trauma è quindi colta da entrambe le parti, ma un silenzio la ricopre e la fa divenire un elemento di allontanamento, di malinteso.

La maggior parte dei ragazzi collega però l'isolamento dei ragazzi stranieri a una prassi comportamentale da loro voluta e costruita nonostante la buona disposizione degli italiani. Allora le "tradizioni", i modi di fare diversi, diventano uno strumento volutamente usato dagli stranieri per allontanarsi dagli italiani: "Secondo me sono un po' isolate, cioè io vedo, cioè comunque rispettano le tradizioni che avevano prima perché per esempio se vedi in corridoio siamo là gruppetto, se vogliono sono bene accette, noi andiamo là a volte le prendiamo perché vedo che stanno un po'...però stanno con le amiche straniere, quindi la D. e la M. stanno con le altre straniere, che saranno loro amiche perché vanno anche in autobus perché tornano a casa assieme, per quello secondo me non sono integrate perché comunque uno secondo me rimane un po'...si sente un po' straniero, però secondo me nella classe, non dovrebbe sentirsi così perché non faccio differenza io con loro."(intervista 7).

Quest'ultima frase ci riporta nel cuore del paradosso dello straniero, dimostra una cornice che corrisponde poi alla comunicazione. Si riconosce un possibile nesso di causalità tra l'azione degli italiani e il sentimento degli stranieri, ma ribadendo un dovere rispetto al sentimento dello straniero si rientra nell'ingiunzione paradossale. Anche i ragazzi italiani non sanno spiegarsi perché gli stranieri si sentano stranieri, e

²⁵ "Beh, (si trovano) proprio male perché non conoscendo la lingua, sono estranei perché soprattutto quando gli ricordi il paese da dove vengono, gli viene da piangere..."(intervista 10). "Per loro è molto difficile, hanno problemi comuni, tipo sono lontani da molti parenti che sono rimasti lì, hanno la voglia di tornare lì nel loro paese"(intervista 8).

non comprendendo il paradosso in cui sono intrappolati, ne delegittimano il sentimento e ne fanno la causa della loro stessa differenza. Un'altra dichiarazione conferma questa impostazione: *“Ma non te lo so dire, perché ha detto che si sente straniera e il professore allora ha iniziato a dirgli non è vero, non è vero, speriamo che abbia capito perché penso che la maggior parte delle persone non siano che gli dà fastidio che ci siano delle persone non italiane in classe...”* (intervista 5).

Volendo andare più a fondo delle cornici si può precisare che R. è inserito in un discorso diverso rispetto alle due ragazze. R., secondo i compagni, si isola perché fa parte del gruppo negativo della classe, quindi i ragazzi intervistati presentano la relazione con lui come meno stretta e il suo inserimento in classe in base a questo dato: *“Non so dirtelo bene perché si è integrato bene con Ma., E. e R. eccetera, con gli altri non ha avuto modo di parlare molto.”* (intervista 8). Questo a mio avviso non cambia molto le cose, perché da un certo punto di vista anche il gruppo in cui è inserito R. è il gruppo classificato come dei “diversi” in negativo, tutti ragazzi che non vanno bene a scuola, che hanno situazioni familiari difficili o storie complesse. Sono quelli con cui si fa più fatica ad entrare in relazione e in qualche modo è emblematico che R. sia entrato proprio in questo gruppo. *“All’inizio quando è arrivato R. noi l’abbiamo anche accolto bene, i ragazzi l’hanno aiutato, però alla fine si è messo diciamo nei guai perché si è aggiunto a questo gruppetto e ha iniziato a fare anche lui...insomma per essere accettato forse penso si è unito a un gruppo che però non era un bel gruppo.”* (intervista 6). In qualche modo sembra che R. non accettando la relazione di aiuto ed entrando nel gruppo negativo abbia confermato ancor di più la sua diversità e negatività agli occhi dei compagni. Un altro compagno si esprime così: *“R. è con il gruppetto di quelli là però son sicuro anche Lu. quando lo segue fa qualcosa R., è quando va con quel gruppo che si proprio si rovina, dopo...”* (intervista 10). Per i ragazzi italiani è dunque spiegabile che un ragazzo che viene da un paese molto diverso e che ha difficoltà con la lingua e a scuola finisca per isolarsi ed inserirsi nel gruppo negativo. Non è però spiegabile che due ragazze, “timide, dolci e sensibili”, brave a scuola, che sanno l’italiano, continuino ad isolarsi. Allora è perché c’è qualcosa che non va nel loro sentire.

I docenti confermano per lo più la narrazione dei ragazzi, parlano di un’integrazione che passa attraverso la lingua innanzitutto, e poi gli usi e costumi. Secondo loro i ragazzi stranieri sono “ben amalgamati” perché non hanno mai sentito o visto comportamenti di grande chiusura e discriminazione da parte dei ragazzi

italiani²⁶. L'unico problema reale è quello comunicativo, come sempre al primo posto. M. è l'emblema dell'integrazione perché non si distingue dagli altri, alla vista e all'udito²⁷: che si senta straniera è quindi abbastanza strano. Chi si dovrebbe sentire straniero è piuttosto R. che secondo i docenti fa fatica ad integrarsi per le difficoltà linguistiche e per aver mal compreso la cultura italiana, avendone preso gli aspetti peggiori, di consumismo e apparenza: "R. vuole integrarsi, in questa realtà, in maniera mostruosa, ma lo fa con le apparenze, cioè lui ha assorbito tutti i segnali negativi del modo di vivere di questa società quindi per dirti, l'abbigliamento, i gadget, le cose, tutte le risorse che ha vanno buttate in strafanterie de sto genere, cioè è allucinante.." (intervista 12).

Sembra quasi che per docenti e studenti italiani la relazione sia buona quando non c'è un conflitto aperto. Gli studenti stranieri però continuano a sentirsi e a viverci come diversi e mettono in luce una tensione nascosta, una mancanza di legami profondi, di confronti a viso scoperto. Il ruolo giocato dalle condizioni concrete di differenza e di difficoltà può essere una spiegazione forte, ma, a mio avviso parziale. Dai racconti emergono molteplici paradossi di fondo, insiti alle cornici di pensiero, dei circoli senza via d'uscita tra l'uguaglianza e la diversità, una diversità però molto simile a una mancanza. Nella trasformazione delle cornici in comunicazione va delineandosi il paradosso comunicativo precedentemente rilevato. L'ottica della polarità diverso-uguale semina malintesi e tensioni difficili da sciogliere se non si è coscienti del paradosso, se non si metacomunica e si crea quindi una possibilità di trasformazione della situazione.

²⁶ "Stanno qua e si aprono perché in effetti atteggiamenti di razzismo plateale, io qua non ne ho percepiti, anzi, questa è un'altra realtà abbastanza felice" (intervista 12 prof).

²⁷ "Secondo me l'integrazione come vedi l'abbigliamento, i costumi, il modo di essere, è tipico di una bambina della sua età che....anzi sembra più integrata...anzi se tu le fai parlare, le metti là, non noti assolutamente niente..." (intervista 12 prof).

Racconti di shadowing parte II

Dalla parte della Prof.

LA PROFESSORESSA MARTA ORSINI

La prima cosa che salta all'occhio di Marta Orsini è la forte carica vitale che sprizza dal suo aspetto ordinato e preciso. Come un ragno, pare abbia mille mani- e mille cervelli- per tenere contemporaneamente i fili di infiniti discorsi, attività, problemi. Sembra non scoraggiarsi mai, neanche di fronte a una giornata densa di impegni da affrontare con solo tre ore di sonno. Scherza volentieri e si vede che ama il suo lavoro, lo trova divertente. Vicepresidente da un anno teme che lo sarà per almeno un altro anno perché l'hanno "incastrata": la carica non le piace, non le piace dover spendere un sacco di tempo ad occuparsi della burocrazia, ma la svolge con zelo e precisione e soprattutto, mi è sembrato, con grande abilità nel gestire le relazioni con gli altri docenti e il Preside. Ascolta tutti e cerca di trovare accordi con praticità e buon senso, e una buona dose di *humor*. È chiaro già qui che ha destato in me una grande ammirazione, ammirazione per una persona solare che nel suo piccolo fa cose grandi.

Il nostro primo incontro era stato veloce e formale¹ e mi aveva un po' scoraggiata. Davanti alla macchinetta del caffè, intorno a cui diversi professori sorseggiavano la calda bevanda, aveva fatto presente a tutti che era piuttosto nervosa all'idea che io la osservassi per una settimana. Mi ero sentita una piccola ficcanaso. Spesso poi la incrociavo nei corridoi, e mi sembrava scostante e indifferente. Solo qualche giorno prima della scadenza sono riuscita ad avvicinarla e a dirle che pensavo di ridurre il tempo a tre giorni per motivi tecnici. Questo ha sembrato sollevarla e con un sorriso cordiale mi ha detto che non ci aveva più pensato e che comunque le sembrava meglio così. Anche a me è sembrato meglio, soprattutto mi sono scrollata di dosso la negatività e mi sono meglio disposta all'esperienza, ho pensato che forse le mie prime impressioni erano ingannevoli e che mi ero lasciata andare a manie persecutorie.

Arrivare alla professoressa Orsini è stato molto più semplice che arrivare a R.. Quando la professoressa Mariani mi ha proposto di seguire la vicepresidente, mi è sembrata un'ottima idea. Pensavo che così avrei avuto una postazione più istituzionale da cui osservare la scuola, sarei riuscita a capire qualcosa in più sull'organizzazione oltre che sulle dinamiche di classe. Mi sbagliavo. Forse perché avrei dovuto stare a scuola tutto il giorno tutti i giorni, seguendo tutte le riunioni e gli incontri formali a cui la professoressa partecipava e ciò non era possibile, né alle mie forze, né alle regole scolastiche. Forse anche perché appena ho cominciato a seguirla mi è stato chiaro che

¹ Vedi primo giorno di *shadowing parte prima*.

Marta Orsini faceva qualcosa di molto più interessante che rappresentare una scuola, di essere la vicepresidente. Lei insegnava in un modo appassionato ed entusiasmante, in un modo che forse non avevo mai visto prima. Ho quindi deciso di concentrarmi sul suo fare scuola, sulla sua gestione del gruppo classe e dello studio. Ho ritrovato nelle sue lezioni molti elementi che mi facevano pensare alle tecniche di ascolto attivo e gestione creativa dei conflitti, alla partecipazione e al *cooperative learning*. Tutto spurio, per così dire, personalizzato, ma, mi è sembrato, molto efficace. Nel corso dei giorni ho avuto la sensazione di un altro fare scuola possibile.

PRIMO GIORNO A FIANCO DELLA PROF.

Come per i racconti di shadowing accanto a Rahman riporto prima il racconto completo del primo giorno accanto della professoressa, per far cogliere il mio cambio di prospettiva, lo stupore e lo spiazzamento vissuto all'inizio di questa, seppur più breve, ma altrettanto intensa, esperienza.

28 MAGGIO, ORE 8.00

Quando arrivo in aula professori Marta è già lì. Mi saluta con un sorriso. Sta sistemando dei libretti, sportiva ma elegante: jeans, giacca bianca e mocassini bianchi, orecchini di perla. Appoggio le mie cose e aspetto, mi sembra molto indaffarata e non voglio disturbarla. Al suono della campana mi dice che si è dimenticata di avvisare i ragazzi del mio arrivo:

“Spiegherai tu”.

“Non c'è problema” dico, e penso che deve avere davvero mille cose per la testa.

Usciamo di fretta e saliamo verso la 2^A, proprio accanto alla 3^A: che strano mi sembra entrare in un'altra classe! Oramai avevo sviluppato una certa familiarità, una sorta di abitudine. Ma sono curiosa di vedere cosa porterà questo cambiamento.

ORE 8.05 STORIA E ITALIANO IN 2^A

Entriamo. La disposizione è molto simile a quella della 3^A: “Saranno così tutte le classi?” mi chiedo. La cattedra dalla parte della porta, i banchi due a due, talvolta a tre, disposti in tre file, le grandi finestre sulla parete destra. C'è anche lo stesso cartellone sullo sport, la stessa scatoletta di latta per i gessi sulla cattedra. Solo che adesso io guardo dall'altro lato, dalla parte della prof: è una strana sensazione, che mi porta ancora una volta a chiedermi “che ci faccio qui?”. Mi siedo piena di dubbi su una sedia che pare pronta per me. La prof invita i ragazzi al silenzio e mi introduce con poche parole:

“La signorina si presenta e vi spiega, poi iniziamo”.

Non so bene cosa dico, sono nervosa come l'altra volta, e poi l'idea di essere accanto a una prof mi fa temere la valutazione, soprattutto perché non la conosco ancora e questa mia presentazione è un po' un biglietto da visita che le porgo. Va tutto bene, i ragazzi mi fanno le solite domande curiose, sulla tesi, sull'università, su cosa scriverò. La prof sottolinea che li sfrutto e quindi che anche loro possono sfruttarmi per chiedermi dell'università: ha ragione, questo sentimento di sfruttare le vite altrui, di ficcarci il naso impropriamente mi accompagna sempre, ma mi ripeto che se loro sono consenzienti può essere una buona esperienza per tutti. Non so bene cosa aspettarmi dalla lezione... La sicurezza e la decisione con cui “la Orsini”, come la chiamano a scuola, comincia a interloquire con i ragazzi mi sorprende e mi fa drizzare le antenne:

“Ragazzi storia, per oggi dovrete aver studiato la Rivoluzione Americana: pronti, allora, c’è qualcosa che non avete capito? Ah, mi ricordate che dopo devo fare una telefonata?”

Sulla cattedra sta il libro aperto, il registro e l’astuccio: un ordine dinamico, essenziale, di lavoro.

Un ragazzo, in terza fila a destra: “Qualche parola”

Orso: “Andrit, solo parole o anche concetti?”

Ho poco tempo per guardarmi intorno, ma mi ha subito colpita come il primo a parlare nella classe sia stato proprio Andrit, un ragazzino albanese, senza vergogna o esitazione.

A: “A pag. 263...”

Sorge un po’ di brusio, al quale Marta reagisce subito, ferma, ma priva di aggressività:

“State zitti! Andrit sta facendo una domanda.”

Andrit riprende: “ ‘La ribellione dei coloni inglesi d’America...’ le ultime quattro righe” Legge piano “ ‘Il governo di Londra...’ ”

Marta lo interrompe, con calma: “Non si capisce una sillaba, ricomincia. Basta con il brusio di sottofondo.” Andrit rilegge e lei lo ferma e spiega una parola che le sembra difficile:

“ ‘Provvedimenti punitivi’ vuol dire punizioni...ma ottennero solo l’effetto di far arrabbiare le colonie”

Bussano: la bidella. La Orsini esce. Noto che sotto le carte geografiche c’è una stampa di una foto di un calciatore. Un ragazzo mi fa:

“Signorina ci sono tante interruzioni, la prof è vicepresidente” Sorrido, lo vedo.

Un’altra alza la mano:

“Poi ci può dare un’opinione della classe?”

“E’ un po’ difficile in così poco tempo...”rido, imbarazzata. Cerco di farmi dare del tu e di scherzare. Poi torna Marta e riprende la spiegazione proprio lì dove l’aveva lasciata:

“La parola chiave che non avete capito è ‘boicottaggio’, perché non avete guardato nel vocabolario: voi dovete fare questo passaggio, non potete aspettare che ogni volta ve lo dica in classe. Chi ha cercato sul vocabolario? Sono due anni che ve lo insegno!” Non lo dice come se fosse un affronto personale, ma come una persona che sa cosa è meglio fare che cerca di spiegarlo ad altri che non lo sanno.

Alza la mano un ragazzo di nome Luca e legge la definizione: “ ‘Azione concordata...’ ” Legge una parola staccata dall’altra un po’ meccanicamente.

O: “Non abbiamo capito tanto, rileggi” Si alza e va lì vicino. Quando Luca ha finito di rileggere, lei spiega la definizione:

“Questo succede anche oggi, per esempio c’è l’embargo delle merci...allora cosa vuol dire qui ‘boicottaggio?’”

Ragazza: “In pratica l’Inghilterra costringeva l’America a comprare i prodotti solo da lei”

O: “E’ ancora più sporca di così, approfondisci. I prodotti hai detto, distingui tra prodotti e materie prime...”

R: “Il cotone”

O: “Ok, non è una materia prima ma bisogna lavorarlo, e poi?”

R: "Obbliga a comprarlo solo da lei"

O: "Quindi le colonie americane si trovano ad essere senza materie prime..."
Spiega con chiarezza, in piedi accanto alla cattedra. È dinamica, tiene il filo del discorso pur facendo parlare i ragazzi, se voglio seguirla non posso distrarmi:

"Andrit, ricapitolando: il governo di Londra si arrabbia e dà delle punizioni. Un solo stato si ribella e poi gli altri si uniscono ok? Bravo Luca, cercare sul vocabolario deve diventare un automatismo. Andrit, trova un vocabolario, lo so che costano, ma è molto importante. Adesso vediamo il nuovo capitolo" Si sposta dietro la cattedra, sempre in piedi, con le mani appoggiate ai lati del libro, aperto sul capitolo in questione. È tutto sottolineato in diversi colori:

"E' poco accennata la conquista del West, avviene nella prima metà dell'800...Avete scritti qui i nomi degli stati del Sud e quelli del Nord, ci tengo che li sappiate perché li sentite nei film alla tv... il primo presidente degli Stati Uniti l'avete individuato?"

Voce "Gorge Washington"

Voce: "L'immagine..."

O: "Sì, è scritto sulla didascalia dell'immagine, bravi, vi dico sempre di leggere le didascalie...a chi si ispira la Costituzione?"

Andrit: "Montesquieu"

O: "Bravo. Ci interessa molto la storia degli Stati Uniti perché è una potenza, non so dire se è ancora la prima, ma è una grande potenza nel bene e nel male...dobbiamo capire come si è formata: siamo a pag. 164, paragrafo di sinistra. Allora:"

Legge chiaro. Mi piace questo riferimento a un "noi" collettivo che deve comprendere delle cose, un "noi" da cui la prof non si esclude. E infatti li interpella continuamente.

O: "Ha vinto la guerra con l'aiuto di chi?"

Voce: "Della Francia"

O: "Ce lo ricordiamo? Perché poi studiamo la rivoluzione francese, ed è importante..." Riprende a leggere " 'Restava viva in tutti l'avversione': cos'è l'avversione? È l'antipatia. Scrivetevi sopra questo termine in matita, così ve lo ricordate. Ci siamo?"

Legge e poi spiega con parole molto semplici, è un piacere starla a sentire. I ragazzi per lo più leggono sul libro e ascoltano attenti. C'è calma. Sta spiegando come funziona uno stato federale, analizzando il testo passo passo:

"Facciamo un esempio che vale per tutti. In alcuni degli Stati Uniti è prevista la pena di morte, in altri no. Mi sembra una cosa considerevole vista l'importanza che ci diamo noi...oltretutto con queste differenze tra gli stati hanno un nazionalismo molto forte, studiamolo nella storia per capire il rapporto tra questi due elementi...Poi: 'Essa', cos'è essa?"

Voce: "La Costituzione"

O: "La Costituzione, sì. Fate un cerchio sulla parola 'presidente' che è molto importante. Voi conoscete i tre poteri?"

"Sì" dice qualcuno

O: "Bravi, chi ha il potere legislativo?"

Voce: "Il Parlamento"

Marta continua a spiegare, perdo il filo, non riesco proprio a stare dietro alla sua

parlantina:

“Allora possiamo cominciare oggi la Rivoluzione francese? La Rivoluzione americana è importante per capire cosa succederà. E in Francia, cos’è successo in Francia nel ‘700? Vi ricordate?”

Voce: “Illuminismo”

O: “Sì, l’Illuminismo è importante, prepara il terreno per quello che verrà poi...Se Luca e la Valentina la smettessero sarebbe un gran vantaggio per entrambi”
Rimprovera con calma, con lo stesso tono con cui spiega, non ci sono turbamenti e tragedie “Ora, senza leggere scambiamoci qualche parola sulla Rivoluzione francese.”

Wow! Un “brainstorming”! Allora è proprio un lavoro di gruppo, il ‘gruppo classe’, che cerca di andare a fondo di una questione. Marta si posiziona in piedi accanto alla cattedra, con penna e occhiali in mano, occhiali blu.

Voci:

“Monarchia”

“Assolutismo”

O: “Bene, chi c’era al potere?”

V: “Luigi XVI”

O: “Scopo di Luigi XVI?”

V: “Avere uno stato forte”

O: “Chi ci rimetteva più di tutti?”

V: “I nobili”

O: “Rappresentavano quale percentuale della popolazione?”

V: “Minoranza”

O: “Oh!” soddisfatta “Il 2% e poi?”

V: “Operai”

O: “Non ancora, vi ricordate che fino al 1801 Parigi non ha ancora la rivoluzione industriale. Ma?”

V: “I borghesi”

O: “Sì...A pagina 801 si dice questo concetto chiave. Leggiamo” Legge due parole, si ferma “MA, se vi dicono MA è essenziale, congiunzione che spesso sottolineo con un cerchio...” Mi perdo, poi: “Dì tre parole chiave del regime feudale”

V: “Fedeltà”

O: “Bene, cosa faceva il feudatario?”

V: “Nominava i cavalieri”

O: “Sì, nominava i cavalieri, cioè i nobili, e cosa gli dà?”

V: “Terra”

O: “Sì, la parola feudo vuol dire terra in qualche lingua...e cosa faceva il nobile con la sua terra?”

V: “Faceva lavorare i contadini”

O: “Sì, e poi, che poteri aveva?”

V: “Pagare le tasse”

O: “Sì, e poi? Giudicava. Non avete mai visto i cartoni di Robin Hood? Pagavano, i sudditi, se respiravano pagavano, se passavano il ponte pagavano, altro che pedaggio dell’autostrada! Con le tasse nel Medioevo stavano peggio! Poi delle guerre, noi ci siamo risparmiati di studiarle, ma ogni volta vi dicevo che c’erano un sacco di guerre e chi pagava? Sempre i lavoratori. I nobili non facevano nulla, spendevano un sacco di

denaro per divertirsi...ci siete? Vedo le matite che non scrivono, ma...allora, le riforme, andate all'ottava riga, 'l'imposizione fiscale' che vuol dire? Tasse. Scrivetevelo. 'Le differenze', le differenze è una parola chiave, io l'ho addirittura segnata in giallo, vi ricordate?"

Colgo sguardi preoccupati, ma mi sento rilassata, non c'è il caos, il brusio a cui ero abituata, sono anzi interessata alla spiegazione. Mi piace questo analizzare il testo, prepara allo studio di tante cose, dalle poesie alle versioni di latino, ai testi filosofici, a qualsiasi tipo di testo. Si chiama metodo di studio, quello che pochi insegnanti sanno passare in modo chiaro, quello che ti dicono che ognuno deve formarsi il suo salvo poi penalizzare chi non è stato in grado di farlo. E poi è un piacere trovarsi in un posto in cui è chiaro l'obiettivo: imparare. Non ci sono dubbi, Marta non lascia tempo e spazio ai ragazzi per farseli venire, li conduce con determinazione verso la meta:

"Guardate questi 'ma' come segnalano che sono cose importanti...Le cose più importanti il re non decideva: la famiglia ad esempio, ogni feudo decideva. Ci credete che in Francia nel 1700 ogni posto aveva un sistema di misurazione suo?" Fa esempi vari e li fa fare ai ragazzi. Poi riprende in mano lo strumento-libro: "Dobbiamo tenere insieme le pagine del testo e le pagine dell'esercizio, lo avviamo insieme. 'Gli stati privilegiati': cosa vuol dire?"

V: "Vuol dire 'classe' "

O: "Sì, certo, bene, classi sociali. 'Società' è la stessa parola che dà origine a 'sociologia', quello che studia la signorina" Mi fermo, le sorrido. Lei ricambia e riprende a leggere.

"Fermiamoci: 'esentati'. Marcela, sapresti tradurlo?"

Marcela non sa che dire. È in prima fila sulla mia destra, accanto a una ragazzina boccoluta. Ha un faccione rotondo, capelli lunghi e castani, un'aria un po' timida, interrogativa. Viene dalla Romania, è arrivata da poco, all'inizio dell'anno scolastico.

La Orso la incoraggia: "Esentati dalle imposte fiscali: è difficile" Silenzio di tutti "Accettiamo un suggerimento?"

V: "Tasse"

O: "Sì. Scrivete tasse. Cosa vorrebbe dire secondo te Marcela, che pagavano tanto o poco?"

Marcela prova: "Che pagavano tanto"

La Orsini le sorride rassicurante: "Purtroppo no, esentati vuol dire che NON pagavano le tasse. Scriviamolo...vediamo se possiamo scriverlo sulla tabella: è un privilegio? Sì, grandioso." Va da Marcela e l'aiuta a scrivere sulla tabella.

Poi riprende a spiegare, si parla di privilegi e pregiudizi:

"Se un ragazzo scuro di pelle corre negli Stati Uniti perché sta perdendo l'autobus viene preso per uno che sta scappando, c'è un forte pregiudizio ...allora...bisognerebbe copiare lo schema sul quaderno"

Qualcuno premuroso "Prof aveva detto di ricordarle di telefonare."

O: "Bravi, allora vi mando la bidella perché la signorina prende appunti, non so se deve venire con me...no, si scrive che vado a telefonare alla vicepresidente della sede centrale"

"Sì, sì" io, sorrido. È così brava ad organizzare che organizza anche me, il che non mi dispiace, così ho il tempo per tirare un po' il fiato. E, certo, organizza i ragazzi:

"Ragazzi continuate la tabella sul quaderno e mi fate le percentuali, conto sulla

vostra bravura matematica. E poi andate avanti con il paragrafo, in silenzio.”

Esce. Effettivamente il brusio è poco, e tutti eseguono il compito. Si affaccia la bidella timidamente. Mi guarda con aria interrogativa, io le sorrido: il sorriso, questa mia arma di difesa e di contatto, l'unica che non mi chiede di riflettere troppo, visto che il cervello fuma.

Vola una gomma. Un paio di ragazzi si alzano e guardano videogiochi. Colgo stralci di discorsi:

“Ale perché hai mollato la...”

“Perché volevo mettermi con...”

“L’hai scritto sul blog o ai scritto un sms?”

Suona la campana, il rumore aumenta, ma non più di tanto. Mi sembra che qui siano meno alla moda che in terza, mi chiedo se sia questione di carattere o di età: qualche pantaloncino a metà polpaccio e qualche forcina a stella sono i massimi segnali di adeguamento. Una ragazza parla della sua maglietta, non sapeva cosa mettersi e allora ne ha rubata una alla mamma. Mi ricorda qualcuno...Due ragazze fanno a braccio di ferro. Osservo e cerco di capire chi sono gli stranieri, come un gioco di indovinello: Marcela sfoglia il diario e dondola i piedi, non scambia neanche una parola con la compagna di banco. Andrit invece parla fitto fitto con il suo. E poi? Difficile distinguere, forse una in ultima fila che si fa un po' i fatti suoi. Distinguo poi Andrea in prima fila solo perché l'ho vista già con Maria.

“Scch!” Fa qualcuno. Si alzano, si lanciano cose, una controlla se arriva la prof.

Uno fa: “Urlate in silenzio!”

Rientra la Orsini e riprende in mano la situazione in un attimo: “Intervallo fatto? Allora aiutatemi, la nobiltà che percentuale?”

Lei sa che c'è caos, ma non si stupisce, perché sa anche che quando c'è lei il caos non ci deve essere. E questo lo sanno anche i ragazzi.

Entra una ragazzina di prima: “Per caso prof ha lei il cartellone” con una vocina fioca.

Gentile, la Orsini: “No, non ho il cartellone di nessuno” Poi riparte, senza pause “1/5 quant'è in percentuale? O facciamo tutto con i quinti o tutto con il percento...”

“Percento” rispondono, i calcoli li hanno fatti, tutti provano a dire il risultato.

O:“Allora i nobili avevano diritto di proprietà sulle terre, cioè potevano deciderne l'uso. Guardate che non è poco! Se per esempio volevano cacciare potevano entrare nelle terre dei contadini e per un hobby calpestare il lavoro degli altri! L'altro paragrafo...una parola chiave è malcontento...” Sempre in piedi si dondola con le mani appoggiate alla cattedra, il libro aperto davanti: analizzato così mi sembra una miniera, un manuale del tesoro, una chiave per capire i meccanismi del mondo, il modo di vivere dell'uomo nel tempo. Ora parla del re che decide di convocare gli Stati Generali per risolvere il problema del malcontento:

“Ogni tanto anch'io con voi lo faccio, vi chiedo come faccio a risolvere un problema e voi mi date delle soluzioni bellissime...Allora pagina 341, la Rivoluzione francese. Fine dell'Antico Regime, in francese *Ancien Regime*: dovete fare una bella pronuncia perché studiate francese!”

Andrea sottolinea sul libro. Uno si alza per temperare la matita. Intanto Marta apre la porta, effettivamente fa molto caldo.

“A questo punto deve partire una freccia da Assemblea Nazionale e scrivete vedi

pagina 357, perché il signore che ha scritto questa parte di libro usa un italiano così contorto che non mi va...cosa vi risulta essere successo il 14 luglio 1789?”

“Preso della Bastiglia”

“E cos’è la Bastiglia?”

“Una prigione!”

“Sì, andate in Francia per il quattordici luglio che fanno delle feste bellissime, per loro è una cosa molto importante. Data da conoscere, è facile” Scrive alla lavagna la data, in stampatello. “Il verbo ‘redigere’ vuol dire ‘scrivere’ ” Scrive anche quello “Ma redigere una Costituzione non è una cosa facile, bisogna parlare con tante persone...” Legge sul libro le parti sottolineate con l’evidenziatore “Andrit, cosa vuol dire ‘decretò’?”

A: “Vuol dire stabili, decise”

O: “Allora, finiamo. Parole chiave: cittadini, uguaglianza. Avete quello che è successo, a grandi linee ve l’hanno spiegato prima, ora l’approfondimento....vi ricordate, l’avevamo già detto, gli Stati erano tre” Loro dettano e lei scrive alla lavagna: nobili, clero, borghesia. Spiega il sistema di voto:

“Qui racconta questa storia, c’è anche un’immagine, come sempre leggete la didascalia...scusate ve lo devo spiegare. Assemblea Nazionale: ci siamo?”

Riassume tutta la storia, dice cosa evidenziare. Spiega muovendo le mani, fa quasi un mimo, sempre in piedi dietro la cattedra.

“Questa è la Rivoluzione: riunirsi e decidere. La presa della Bastiglia è un atto simbolico, di spettacolo. Allora, questo approfondimento va studiato fino a dove? Alla Dichiarazione dei diritti dell’uomo e del cittadino. Voi lo fate e tornate con i punti di domanda e poi guardate, è obbligatorio, cercare sul vocabolario. Non siete più bambini con il biberon, lo fate a casa e poi se non avete capito la definizione non c’è problema, qui spieghiamo: siamo arrivati ai concetti, non alle parole. Allora diario, per mercoledì...” Prende il registro e lo sfoglia, scrive con loro. Poi sorridente commenta:

“Ragazzi nonostante tutti forse devo darvi merito che è il primo anno che riesco a finire il libro, ve lo devo dire. Grazie alla mia amata signora Moratti che ha fatto finire il programma di seconda all’800. Datemi questa soddisfazione” Detta i paragrafi con virgole. Anche Marcela scrive dondolando i piedi.

Chiude tutto.

Gloria: “Prof ha portato i temi?”

“No, ho corretto, ma ho solo segnato i voti a matita, quel che serve per la mia sopravvivenza. Gloria, se ti degni di ascoltare la risposta ti spiego perché: sono stata a scuola tutti i pomeriggi dalle quattro alle otto” Senza vittimismo “I voti dei temi sono serviti al loro scopo principale che è la valutazione quadrimestrale, perché ci sono due valutazioni: quando vi do il compito voi fate l’autocorrezione, quella è una valutazione che si chiama...mi sfugge, ma serve per migliorarci, ma pochi di voi applicano le correzioni: sapete che ho trovato più errori di prima sulle coniugazioni dei verbi? È strano perché alcuni nelle verifiche di grammatica vanno molto bene, li ho interrogati e le sapevano, ma poi non le sanno usare: vi viene in mente un modo per imparare a usare i verbi? Per esempio non studiare! Potremmo fare una sperimentazione, magari funziona...Adesso mettete via Storia, vi rilassate cinque minuti. Erika sembri mia figlia, il disordine in persona, mi piacerebbe mettervi in competizione” Va vicino a lei, in seconda fila centrale. Interviene un ragazzo dal fondo:

“Prof le devo dire che Erika al mio compleanno metteva in ordine la casa!” E fa tutto un colorito racconto che si trasforma in un allegro dibattito su chi sia più disordinato. La Orsini riprende il filo, anche il rilassamento deve seguire le regole di sempre: ascolto, partecipazione di tutti. Anche qui, tutti devono capire:

“Traduco, abbiamo molti stranieri: Erika è molto disordinata, ma quando va a casa degli altri diventa ordinata...però non ci credo!” Ride. “ Va be’ Erika, hai una doppia personalità. Adesso ci rilassiamo, prendete il quaderno di italiano dove c’è il riassunto di cinquanta parole che deve essere corretto dal compagno. Chi non ce l’ha?” Gira per la classe, scopre che Andrit l’ha scritto sul libro e l’ha dimenticato: “Doppio errore Andrit, scriverlo sul libro che è mio e poi dimenticarlo” Lo dice con tono tranquillo, amichevole, perché è una cosa che nuoce a lui, non a lei: “Allora chi non ce l’ha?” Mani alzate “Allora queste persone lo fanno adesso, mute, gli altri me lo danno e io ridistribuisco. La correzione la fate a matita, solo io uso la penna. Le correzioni riguardano cosa? L’ortografia e il contenuto del riassunto. Non occorre che facciate il tribunale dell’Inquisizione, fate piuttosto i correttori di bozze. Poi il quaderno tornerà al proprietario che cercherà di capire le correzioni. Siete capaci? Proviamo?”

“Sì” generale. Mi sembra che un po’ di novità e movimento generi approvazione e una punta di eccitazione. Marta, sempre in movimento, gira per i banchi raccoglie i fogli, poi li ridistribuisce. Batte la mani:

“Allora silenzio, cinque persone fanno silenzio infamate perché non hanno il quaderno e gli altri silenzio nel correggere”.

Cambia di posto a due ragazzi che parlano, dà il libro a chi manca. Dirige il gioco, coordina, mantiene le regole. Ma le cose le fanno i ragazzi. Mi si avvicina:

“Ma quanto scrivi! Brava! Come farai poi?”

Io sono lusingata e sorpresa, tra tutto fa attenzione anche a me. E poi non si sente minacciata dalla mia scrittura, controllata e ciò mi solleva. Sto bene in questa classe. Si sente venire da fuori una dolce melodia suonata dai flauti: che pace. Annoto:

Usa toni di voce diversi per diverse situazioni. Fa più cose insieme: spiega il tema della lezione, lo riporta all’attualità, spiega un metodo di studio, dà le regole di lavoro, verifica se tutti capiscono, coinvolge il più possibile i ragazzi. Non sta mai ferma in cattedra.

Intanto lei scrive sul registro i compiti. Se deve dire qualcosa ai ragazzi parla sottovoce, quasi a non disturbare il loro lavoro.

“Alessia, tu che hai finito vieni qua” sottovoce “vai a prendere un registratore che abbia cassette”

A: “Sì” ed esce.

Poi: “Possiamo restituire all’autore? Può darsi che alcuni non abbiano errori”

In ordine i ragazzi li restituiscono.

“Leggete quello che vi è stato corretto, vediamo se c’è bisogno di chiarimenti”

Va poi vicino a Marcela e sottovoce la aiuta a capire le correzioni, non l’ha esclusa, né le ha facilitato il compito. Mi chiedo curiosa se si renda conto della differenza che fa, che può fare, questo atteggiamento per un ragazzo che cerca di ricostruirsi, costruirsi una buona dose di autostima. La sento dire:

“Puoi copiarlo, questa frase non serve. Hai fatto bene il riassunto però quello che ti ha aggiunto è molto importante.” Prima incoraggia, poi corregge, e io mi sento serena.

Gira ancora per i banchi:

“Ditemi una cosa, avete letto i riassunti, a chi è sembrato di leggere un riassunto fatto bene? Li leggiamo.”

Voce: “La Gloria”

Prende il foglio in mano e comincia a leggere:

“Allora: Artur, un uomo arido e invulnerabile. Punto. È una frase di che tipo?” Va avanti piano “Chi l’ha corretto? I verbi, non potete alternare il presente e il passato come facciamo? Bene, molto originale questo della Gloria, secondo me è ispirato a quelle poesie del *Giralibro* che abbiamo letto. Quasi un testo a sé...Un altro riassunto, leggiamolo”

“Gloria” ce n’è un’altra.

La prof legge, sembra legga pagine di libri, storie, li valorizza dando con la voce espressività alle frasi. “Bene! Però qui non si capisce tanto...”

Voce “ Si prof, mi sembra troppo l’inizio e troppo poco la fine...”

“Sì, bisogna sistemare, allora leggiamone un altro e vediamo Gloria se troviamo una frase adatta al tuo...” Ne legge un altro accompagnando ogni frase a un “Bene!” però “Scusate ho un problema con i pronomi...”

Entra la prof di musica, quasi senza bussare e le dà una cosa. Si vede che queste interruzioni sono abituali. Fuori piove. Tutti:

“Nooo! Piove!”

“Il volume ragazzi. Scusate, scusate” Quasi davvero chiede loro scusa per l’interruzione. “Stai composta Valentina” Guarda qualcosa sull’orario. La prof di musica esce.

“Cosa stavamo dicendo? Ah, i pronomi” Corregge andando vicino all’interessato:

“ ‘Ignaro’, mettendo l’aggettivo ‘ignaro’ si capisce che il commissario non lo sa. Comunque bene Alessio, a parte i pronomi: a cosa serve avere buoni voti in grammatica se poi non la si sa usare?”

Alessio “Eh, sì”

“Allora, un altro” Lo legge con attenzione “Sì, bene, però vuole – vuole ucciderlo – ucciderlo, le ripetizioni in italiano non vanno”

Voce: “Prof, può leggere il mio?”

“Se gli altri stanno zitti volentieri.”

Passa una classe in corridoio e lei esce per dire qualcosa alla Callegaro. Io mi fermo, sorrido e penso che è proprio bello vedere questa partecipazione, la valorizzazione di lavori diversi, un riconoscimento del lavoro fatto. Rientra:

“Penultimo che leggiamo: ‘Cosa può spingere una giovane ereditiera ad uccidere il marito?’ ” Lo legge in modo enfatico, mi fa sorridere: che bello! “L’inizio è bene, il finale ti è riuscito meno efficace. Simpatico però. Credo che nei riassunti tutte queste domande non sia il caso di metterle. Allora, un altro” Si mette davanti alla cattedra e lo legge. “Mi sembra la fine fatto bene. Ascolta però, manca una virgola”.

Tanti vorrebbero “Il mio! Il mio!”

O:“Basta, ultimo. Ma scusate, una domanda, perché volete che legga i vostri riassunti?”

V:“Per correggere gli errori!”

O:“No, risposta non sincera, perché nessuno ascolta.”

V:“Per sapere cosa ne pensa lei”

V:“Per sentire”

O: "Allora, o tutti stanno zitti o non posso accettare che ognuno ascolti solo il suo, impariamo dagli altri, un riassunto come quello della Gloria e della Valentina non l'avevamo mai letto"

Legge ancora. C'è un filo d'aria che arriva da fuori, rinfresca le idee. Legge e vede gli errori di composizione. Ne discutono insieme e quando qualcuno parla sta in silenzio ad aspettare che si calmi. L'arma del silenzio, così raramente usata dai professori che ho visto fin ora, un'arma che trasuda autorevolezza, tranquillità d'animo, consapevolezza del proprio ruolo.

Entra la bidella: "Prof Orsini al telefono"

"Cosa vi do da fare? Storia, perché potete finire di completare lo schema...nessuno esce finché non ci sono io"

Esce. I ragazzi si alzano, ma con calma, non è lo scoppio di nervi della 3^a.

Tre quarti dei ragazzi fanno i compiti di storia, come la prof ha detto. In prima fila Andrea e la compagna di banco parlano. Sembrano molto unite. Andrea è moldava, qui da quattro anni, molto brava dicono tutti i professori, talmente brava che: "Non la considero neanche più straniera"

Marcela sta zitta e si guarda in giro con aria persa. Due ragazzi a me:

"Scusi quanti anni ha?"

"Cosa scrivi? Che ci muoviamo per la classe?"

"Anche" sorrido.

"Ma a lei piaceva studiare quando era piccola?" mi fa Sebastiano, avvicinandosi alla cattedra. È uno dei più irrequieti, con un faccione simpatico e un piede ingessato a quanto pare da molti mesi perché di stare fermo proprio non vuole saperne.

"Insomma" faccio io

"A me no"

"Ma ti interessa quello che dice la prof?"

"Questa prof sì, ma le altre materie no" Se è vero è un gran bel successo. Se ne va.

Fanno ritmi sui banchi le ragazze, ritmi complicati con le mani. Marcela le guarda interessata e poi timidamente prova sul suo banco: è una comunicazione in cui può cimentarsi. Andrit continua a studiare concentrato, poi si guarda intorno, gli alberi fuori, pensa a qualcosa. Ma non ho l'impressione che sia isolato. Forse perché in classe c'è un clima festoso, sento risa divertite e non prese in giro. Andrea che cerca di colorare con l'evidenziatore la compagna di banco, due tre ragazzi giocano a basket con la gomma. Altri studiano. Marcela gira le pagine del libro. A intervalli guardano la bidella per sapere se arriva la prof e appena fa cenno tutti in silenzio si siedono con lo sguardo sui libri. Mi sembrano ingenui nella loro allegria. Risatine. Aspettano.

La prof rientra "Scusate, continuate pure, mancano due minuti" a bassa voce, per non disturbarli. Al suono della campana escono in silenzio! Sono davvero stupita. Lei aspetta che siano usciti tutti e poi va in corridoio a fare sorveglianza: la devo seguire?

ORE 10.50 RICREAZIONE

Mi viene spontaneo andare a salutare i ragazzi di terza, mi raccontano le ultime novità. Intanto la Orsini parla con una serie di professori che sembrano andare da lei in

processione con tanti diversi problemi da risolvere. Lei li ascolta e propone soluzioni o rimanda a discussioni collettive. Non prendo appunti sul quaderno, mi sentirei male.

In seconda entra un professore con aria sofferente. È il famoso professor Bonetti, professore di matematica nonché terrore della classe: sarà una prerogativa dei docenti di questa materia? Vuole chiedere una cosa alla Orsini, questa volta la seguo con quaderno alla mano:

O: "Scusate, non riesco a parlare con il mio collega! Vi sedete e chiudete la bocca"
Bonetti "Io non so niente dell'accoglienza di giovedì" un po' lamentoso.

"E non devi sapere niente" sorridente lei. Con pazienza gli spiega il funzionamento della visita delle elementari, lo invita ad andare. Fa per uscire:

"A oggi pomeriggio, spero che tu venga con le idee più chiare"

Lui si alza e attacca una filippica sulle competenze, che non si capisce niente, quello ha detto così e l'altro la pensa in un altro modo, non è possibile, e il POF e poi...e tutti quei termini in codice del corpo insegnanti. Si scalda un po', con una mano sul fianco e la pancia ben evidente sotto la maglietta.

O: "Lo so che è una confusione, ognuno ha idee diverse, perciò dobbiamo segnarci che dobbiamo dedicare un po' di tempo per confrontarci". Così lo saluta ed usciamo. La ricreazione è finita, scendiamo le scale e intanto mi dice che la classe in cui siamo stati non è una gran bella classe secondo lei, non ci sono persone brillanti e poi uno ha cancellato una nota, uno fa firme false, una nasconde il libretto...e a me erano sembrati così sereni, così partecipi. Vacilla la mia fiducia nella mia capacità di osservare, forse i pregiudizi mi ottendono la vista, oppure i punti di vista sono davvero differenti, e questo mi affascina enormemente.

ORE 11.10 STORIA IN 1^AE

Entriamo in 1^AE: che piccoli! Marta appoggia i libri sulla cattedra e prima ancora che io mi sia resa conto di dove siamo osserva:

"Si saluta con un sorriso e un silenzio. È una brutta giornata quando si inizia senza un sorriso". Io sorridendo più che posso mi siedo lì vicino. Mi introduce in modo più scherzoso, adatto all'uditorio: dice che la studio come cavia.

"Mi seziona!" e tutti ridono.

Io mi presento e questa volta nessuno mi fa domande. La classe è più buia ma più grande o forse mi sembra così perché i ragazzi occupano con i corpi molto meno spazio. Mi sembrano quasi delle elementari, ci si dimentica com'è vedere tanti bambini insieme e come si trasformano nel giro di pochi anni.

La Orsini chiama due ragazze e spiega loro come stampare certi *file*. Poi si rivolge a una ragazza in ultima fila che sembra più grande degli altri:

"Antonella forse tu volevi essere interrogata? Ragazzi aiutiamo la Antonella che vuole rimediare ai suoi voti traballanti, finalmente ha capito." Organizza il lavoro "Facciamo silenzio e la ascoltiamo, poi un paio di domande e dopo parliamo di gite e altro. Chi sta disegnando può continuare in silenzio. Allora Antonella quando senti silenzio da parte di tutti e di tutte cominci. Più sapientemente potreste seguire sul libro e usarlo come ripasso. Allora Carlo Magno..."

Antonella inizia ad esporre il suo sapere su Carlo Magno come se leggesse.

“Scusa ti devo interrompere. Debole e lontano: dov’era? Antonella vai avanti, ma non è una poesia, non puoi impararla a memoria, vai pure avanti” lo dice con gentilezza, con tono quasi materno, ma che non lascia scampo.

“Ma mi avevano insegnato...” prova Antonella

“No, nessuno ti ha insegnato...questo non è studio, ti avverto, perché tu dici ‘lontano’ ma non sai dov’era”

Antonella continua meno recitante e Marta la accompagna cercando di farla ragionare sulle parole:

“Se è Federico I di Svevia dovremmo sapere dov’è la Svevia...”

Dopo un secondo di silenzio Antonella fa “Ah!” come se se lo fosse ricordato

O:“Te l’ha suggerito la Veronica che pensa che io sia più vecchia del nonno. In Germania. Andiamo avanti.”

Recita sempre meno Antonella e condisce con “cioè, allora, quindi”. La Orsini annuisce e conferma: “Perfetto, questo è vero, sì, certo”, sembra sottintendere che è meglio avere il contenuto che la forma.

A: “Alessandria che prende il nome da Alessandro..”

O:“Sì, e tu sai dov’è?”

A:“In Piemonte tra...” non si ricorda

O:“Va bene, basta Piemonte se non ricordi altro”

A:“E poi i Comuni, aspetti prof, nel...1183”

O:“Sì, va bene, vai avanti”

A:“Ho imparato anche le date”

O:“Vedo, brava” Senza enfasi, non è la cosa più importante...I compagni parlicchiano piano, Marta batte le mani: “Avete una ragazza interrogata dietro di voi, non potete parlare...” Poi torna ad Antonella: “Comunque al di là dei nomi che mi rendo conto, è difficile ricordare, è stato fatto un matrimonio e cosa succede quindi?”

“Ah, sì, mi ricordo” ora vivace e soddisfatta Antonella: “l’imperatore voleva avere anche il sud Italia”

O: “Sì, ecco, certo...fermati Antonella, hai dimostrato che puoi imparare nomi, date, passaggi. Peccato che sia l’ultimo giorno di scuola, ma l’hai dimostrato, sono contenta, che ti serva per il futuro. Adesso hai parlato tanto di comuni e imperatore: cos’è un comune?”

Antonella riflette e poi: “Lo so...è una forma di governo”

O: “Brava. Ti frusterei, ogni volta che ti dico ‘brava’ ti frusterei perché potevi esserlo dall’inizio senza ridurti così. Sono nuove forme di governo in cui i cittadini...completa tu la frase”

A: “Eeeh...si governano”

O:“Antonella io sono molto contenta che tu abbia studiato questo pezzo. Pensa se avessi studiato prima come sapresti la storia! Capisci? Anche con una proprietà di linguaggio, perché studiando si imparano parole nuove. Non dovresti imparale a memoria, però bene. Adesso scrivo sul libretto a tuo papà una bella comunicazione, non si comunicano solo le cose negative! Scusate, mi permetto di dire queste cose ad Antonella davanti a tutti perché c’è più di una persona che è nella sua situazione...Adesso passiamo a cose pratiche: la professoressa Scolari mi ha detto che il racconto è a buon punto. Bravi, e brava anche a lei, sono ammirata di quello che ha saputo fare...voi avete due cose in piedi: giovedì vengono i bambini delle elementari

alle 9 e voi dovete essere in grado di recitare. Allora domani con Mazzini facciamo una prova, vediamo cosa sapete perché noi non sappiamo quasi niente. La musica siete in grado di farla da soli o vi serve la Taddei?”

Loro rispondono vivaci, tutti insieme, più bambini. Mi sembra che cerchi di responsabilizzarli, di farli maturare, dandogli compiti e apprezzando gli sforzi. Crea un clima di collaborazione tra loro e nei confronti dei professori, sottolineando i contributi di ognuno.

“Intanto, Giovanni, vai dalla Taddei e le dici che domani facciamo una prova generale con le luci...voi siete tutti impegnati in tutte le storie?”

“No...certi...” Voci. Alcuni si alzano e vengono da lei a dirle qualcosa. Sono meno incollati ai banchi dei loro compagni più grandi. Mi pare di capire che recitino tutti qualcosa, comprese le due tre ragazzine straniere che riesco a malapena a distinguere dagli sguardi un po' intimiditi. Lei sembra un capo gruppo, organizza, dà compiti. Ora è in canottiera blu con colletto e bordini bianchi. Guardo la classe: c'è una ragazza, Irene, che sta sempre con la mano alzata. Alcuni chiacchierano e giochicchiano. Uno in prima fila è particolarmente irrequieto, e anche Marta lo nota e interviene:

“Non ti dondolare, metti via la forbice e la colla. Tre cose bastano. Allora Diego, domani cosa devi fare?”

Diego spiega, lei chiede l'ascolto di tutti, in piedi sulla sinistra della cattedra.

O: “Vi spiego cosa ho capito io, vorrei che qualcuno avesse le idee chiare” Spiega loro come si organizza lo spettacolo, le musiche, la collaborazione con le 5^e elementari. Entra intanto Giovanni dicendo:

“Professoressa”

O: “Aspetta. Quindi, quindi...” presa dal suo discorso lo conclude “Adesso ascoltiamo l'ambasciatore”

Lui proprio come un ambasciatore porta il messaggio della Taddei “Bisogna avvertire quindi la professoressa Bertuti perché viene a prendere la Marci..” La Marci deve essere una ragazzina straniera.

“Ancora vanno avanti? Allora bisognerà avvisarla. Adesso parliamo dei vestiti: come siete messi?”

Alzate di mano. Rispetta l'ordine e chiede silenzio, dà loro regole chiare e ripetitive, è molto severa su questo, rispettare chi parla. A volte mi pare che esageri un po' nella percezione del caos, o forse lo fa per prevenire:

“Ragazzi, questa signorina sta prendendo appunti su quanto gridate” Sorrido e sto al gioco:

“E' vero”

L'ora sta per finire. Cerca di organizzarli per l'ora dopo, tutto deve avere una continuità:

“Ragazzi, mettete via tutto e tenete solo l'inglese fuori”

Intanto arrivano ragazzi di altre classi che in mancanza di un supplente vengono smistati in classi diverse. Si dispongono su sedie intorno alla cattedra. Io, stordita dagli avvenimenti, prendo la mia borsa ed esco, mentre Marta parla con la bidella.

Poi deve andare a casa:

“Cosa farai? Come sistemerai tutto quel materiale?” Mi dice di nuovo con un sorriso: “Mi piacerebbe sapere cosa vede uno da fuori!”

Volentieri glielo direi, propongo un momento per parlare e fare una piccola

intervista, un momento in mezzo ai mille impegni. È così disponibile che mi viene spontaneo rendermi vulnerabile e parlarle delle mie difficoltà in questa esperienza. Poi sorridendo la saluto:

“A domani”.

LEZIONI (E RIUNIONI) ESEMPLARI

Seguono ora i racconti di alcuni episodi che mi hanno molto colpito. Si tratta di due lezioni e di una conversazione tra docenti.

POESIA: COME VALORIZZARE LE COMPETENZE DEGLI STRANIERI

Oggi siamo andate di nuovo in 2^a. Marta è come sempre sportiva, ma distinta: jeans elastici chiari, scarpe da ginnastica beige, giacchetta marrone. Solita codina e frangetta, orecchini d'oro e occhiali azzurri. Dopo un'altra ora di storia siamo in pausa, tutti devono riprendere forze, soprattutto lei che, mi ha detto, la notte ha dormito solo tre ore. Sta seduta con la testa appoggiata alla mano, ma il riposo dura un attimo, davvero un secondo e poi:

“Allora...” Si alza e si siede sulla cattedra “Mettete via la storia e prendete EFFE”

V: “Prof ci legge una storia?”

O: “No, fate un lavoro su una poesia” Pausa. Si risiede. “A proposito devo portarvi il DVD che ha fatto tuo papà l'anno scorso Gloria, non l'abbiamo mai guardato”

G: “Di che cosa prof?”

O: “Ti ricordi che l'anno scorso hai recitato delle poesie dentro la Biblioteca?” Brusio. Seduta lì guarda batticchiando la penna ritmicamente “Allora cominciamo” Attacca il registratore. “Facciamo un ascolto di poesia. Siete alla pagina giusta? Enrico mettiti dritto, sei tanto storto. Sapete chi sono gli autori?” Li elencano, intanto lei cerca sulla cassetta il punto giusto “Andiamo? Però state zitti.” La registrazione parte, non si capisce che punto è.

V: “Prof, ma non l'aveva trovato?”

O: “Certo, è tutto giusto, va be' aspettiamo” tranquilla, non si scompone, non ha il timore di sbagliare. Sta lì, con il viso appoggiato alla mano e il libro aperto. Infatti arriva la parte giusta: “Ada Magli, *La danza della neve*” recita la cassetta. Tutti seguono in silenzio e di nuovo ho la sensazione forte che qui si impari. C'è un senso condiviso in ciò che si fa e anche i ruoli hanno un senso, forse è proprio questo che dà senso al resto. Anche a me viene voglia di ascoltare le poesie: “Herman Hesse, *Settembre*”. Luca è seduto di traverso, la schiena appoggiata al muro, il libro in mano. Marta aspetta la fine della poesia per dire con calma:

“Luca, non è una posizione di lettura. Sono poesie cortissime, c'è qualcuno che fa la fatica di leggerle, mettiamoci in una posizione di lettura e non fate qualcos'altro come spesso succede. Vi ricordate cosa sono le figure retoriche? È difficilissimo da spiegare”

Prova una ragazza: “Tipo che...”

La blocca: “Meglio che dici: non lo so spiegare allora faccio un esempio. Ripeti. Lo dico sempre anche ai miei figli”

Erika prova piano: “Un esempio è l'estate che chiude gli occhi”

O: “Bene, perché? Spiegacelo”

E: “Perché non è una persona”

O: “Sì, e così hai dato il nome a questa figura retorica che si chiama personificazione, l'estate non è una persona, ma Erika dice che è rappresentata come una persona, cioè fa azioni...cosa significa in questa poesia che si chiama Settembre?”

V: “Che l'estate sta finendo”

O: “Allora torniamo alla definizione difficile di figura retorica: cos'è una figura?”

V: “Qualcosa che si vede”

O: “Sì, i poeti riescono con le parole a creare immagini, possiamo disegnarla, vederla questa donna stanca che chiude gli occhi. Anche noi le usiamo spesso senza sapere che lo sono.” Intanto si alza “Nel vocabolario troviamo i significati concreti, ma non troviamo cosa vuol dire il poeta. Invece i proverbi, i detti popolari, la pubblicità...la pubblicità è ricchissima di figure retoriche! Qual è lo scopo della pubblicità?”

V: “Ti vuole tentare”

V: “Ti vuole vendere”

O: “Non solo, ti vuole colpire, ma andando dritto al cuore” Andrea, Andrit, Marcela la guardano attenti. Parla della pubblicità di una macchina:

“Il cervello dice: macchina è un mezzo, quattro ruote, ti porta dalla casa all'ufficio, al massimo in vacanza. Ma guarda la pubblicità: io vedo macchine che volano, che uno lascia i suoi problemi da parte e va...a tutte queste cose gli illuministi si sarebbero rivoltati nella tomba perché non sono razionali, sono figure retoriche, si staccano dalla realtà e colpiscono la fantasia”

V: “Anche sul piano visivo!”

O: “E la musica! Quella di Gianna Nannini, tutti se la scaricano adesso...”

V: “Io nooooo!”

O: “Ma come, è famosissima” Si gioca a chi conosce più pubblicità.

La Orsini riprende il filo “Ci sono anche pubblicità che ti danno informazioni, ma spesso per fare tutte le pubblicità c'è qualcosa di più, è uno status symbol, ha significati in più perché mi fa sentire ricco, bello, libero...potremmo fare lo stesso discorso per le scarpe, per le magliette, per i pantaloni...per esempio a me capita che vado in un negozio e cerco una maglietta gialla perché devo abbinarla” Fa una scenetta davanti alla cattedra “Mi dicono: ‘di che marca?’ ‘Gialla, devo abbinarla.’ ‘Sì, ma di che marca?’ ‘Gialla!’” tutti ridono “Sì, perché loro vanno per marca e io per colore...allora questi sono significati in più, cioè figure retoriche”

“Cose astratte!” Esclama uno dal niente. Tutti ridono

O: “Scusate, perché ridete? Ha detto una cosa che sto pensando se è giusta...no, Matteo, direi il contrario” Spiega “Capito? Adesso ognuno di voi cerca un'immagine poetica, una figura retorica...Andrit cos'hai stai male? Cerca anche tu” Andrit, che era accasciato sul banco, si tira su immediatamente. “Marcela, tu l'hai trovata? Me la leggi un po'?”

M: “Triste”

O: “ ‘Triste il giardino’? Il giardino può essere triste? Diciamo aggettivi del giardino: verde, grande, ma non triste. Bene, chi ne dice un'altra?” Si alzano mani su mani

V: “Ho trovato: ‘danza la falda bianca’ ”

O: “Cos'è la falda quindi? Hai pensato alla falda acquifera?”

Continuano ancora un po' e poi senza pausa: “Allora prendiamo il diario...”

V: “Il tuo corpo si muove senza pena!”

O: “No Enrico, riguardalo bene, parla a te, a noi esseri umani. Dice che in

primavera sei più allegro...bene, l'anno scorso non mi ricordo se avevamo fatto un lavoro di analisi della poesia, mi confondo con terza. Abbiamo parlato delle rime? Delle lunghezze dei versi? Sapete calcolare la lunghezza dei versi?"

Voci: "No"

O: "Allora lo facciamo. Si è qui" Sfoglia il libro e trova la pagina "Facciamo questo concetto qui: i versi di una poesia cosa sono?"

V: "Le righe"

O: "Possiamo dire che sono le frasi?"

V: "No, perché una frase può essere quattro righe"

O: "Ok, allora quando parliamo di versi non parliamo del contenuto della poesia, ma di musicalità...quando noi ascoltiamo una canzone straniera, voi capite quello che viene detto?"

V: "No"

O: "Però vi piace la musicalità di quelle parole. Vi è capitato di sentire una canzone tradotta in diverse lingue? Non vi piacciono nello stesso modo. La poesia assomiglia molto alla musica e l'anno scorso l'Alessandra Prato ve l'ha fatto fare, dobbiamo ascoltare la musicalità prima di capire le parole...è strano. Allora c'è il significato e poi una cosa esteriore, il sì..."

V: "Il significato!"

O: "No, allora, vi spiego" Si alza e va alla lavagna, appesa al muro accanto alla cattedra.

"Allora, l'idea di cane ce l'abbiamo io, la Marcela, Andrit, Enrico, gli altri" Scrive la parola CANE alla lavagna e ci disegna accanto uno striminzito e buffo esemplare.

"Prof!" risate

O: "Zitti, io ero bravissima a disegnare, voi non capite, è un bastardino" Si diverte proprio, ha un'aria sbarazzina.

O: "Allora Marcela, come si dice cane in rumeno?"

Marcela non reagisce subito. Brusio. Lei ripete e rispiega la domanda. Marcela piano risponde.

O: "Fammi lo spelling!"

Marcela comincia, ma è incerta.

Marta interviene con decisione: "Non dovete dimenticare la vostra lingua madre, ve l'ho detto un sacco di volte!" Allora completa Andrea, desiderosa di dimostrare che lei lo ricorda.

O: "Bene, Andrit?" Andrit detta. Poi: "Enrico tu sei inglese, detta...e poi in francese?" Tutti aggiungono il loro sapere ed ora c'è una bella lista:

CANE

CÂINE

ÇEN

DOG

CHIEN

Che allegria! Così sembra che avere tante lingue sia una cosa del tutto normale, che aiuta, fa parte dell'apprendere di tutti.

O: “Questo non è il significato perché cambia nelle varie lingue, è il significante. Noi non ci badiamo quando parliamo, ma il poeta lavora tantissimo su questo, vi ricordate l’anno scorso la fontana malata? Faceva ‘plof plof’. Il significato poteva essere che la fontana è un po’ rotta, ma tre colonne di ‘plof plof’ sono il significante! Le figure retoriche stanno anche in questo piano qui, un poeta sceglie le parole anche in base al suono...a cosa serve la rima? A chiarire il significato?”

“No” fa Valentina

O: “Bene Valentina dimmi senza leggere il libro cosa volevi dire..”

C: “A imparare la poesia”

O: “Certo, i bambini imparano tutte filastrocche perché è più facile per loro...la rima serve a dare il ritmo”

In qualcuno insorge una curiosità: “Prof, ma ci sono poesie senza rima?”

O: “Certo, quelle moderne e quelle tradotte...allora, prendiamo la *Danza della neve*...Scusate, devo cancellare, cancello sotto, mi spiace privarvi del bel cane” Tutti ridono. Scrive: SUI CAMPI E SULLE STRADE “Ci siamo? Allora, la lunghezza del verso si misura più o meno dividendo in sillabe. È un buon modo per ripassare la divisione in sillabe che qualcuno ha dimenticato dalle elementari. Siamo sul piano dei suoni, del significante, proviamo a dividerla in sillabe”

Matteo prova a dettare la divisione in sillabe

O: “Bene, allora questo verso è lungo sette sillabe. In Rumeno si fa la divisione in sillabe Marcela?”

M: “Sì”

O: “E penso sarà simile perché è sempre una lingua latina. Allora questo si può chiamare settenario” Si risiede e cerca la pagina sul libro.

Qualcuno: “Pagina 30”

Brusio. Li guarda un po’ divertita, un po’ stanca:

“Secondo me la Valentina sarà disperata quando finisce la scuola...” Valentina la guarda altrettanto divertita “Perché qui ride cinque ore: cosa farai a casa? Allora pagina 30, comincia Marcella a leggere, una frase a testa. Silenzio, ascoltiamo”

Leggono a uno a uno, con voce incerta. Vedo teste che macinano, vogliono fare bella figura, la loro fragilità esce da sotto i tagli alla moda.

O: “Atono, mi dite altre parole con alfa privativo?”

V:“Ateo”

O:“Certo”

V:“Afono”

O:“Certo”

V:“Anarchia”

V:“Atomo”

O:“Atomo...non lo so, bisognerebbe guardare nel vocabolario, però nel vocabolario di greco, perché ci sono delle parole che iniziamo per a, cioè per α , bisogna distinguere tra alfa privativo e altro. Dovrei guardare sul vocabolario, proverò a farlo io....dormono dove ha l’accento?”

V:“ò”

O: “Bene” e avanti così per ogni parola... “Vai avanti a leggere”. Riprende Maria in ultima fila, gemella di Marcella in prima fila.

“Allora, sillabe tredici, toni poetici undici: endecasillabo...eh??rifacciamo: in

poesia non possiamo dire che le sillabe sono tredici...rifaccio?” rispiega con calma. Provano tutti insieme a tenere il ritmo di un verso:

nel-la-tor-reil-si-len-zioe-ra-già-al-to

Credo che nessuno me l’abbia mai spiegato così chiaramente. Provano a uno a uno, con voce incerta. Incontrano una parola con sun, ovvero *συν*, che vuol dire con: “Vediamo se troviamo delle parole che cominciano con *συν* in italiano”

Bussano. Esce un secondo e tutti cercano parole. Appena rientra esclamano:

“Sintagma!”

Valentina canta e Marta non lascia passare: “Valentina vuoi darmi il libretto? Dante, Divina Commedia, Valentina leggi il primo verso” Brusio di gente che recita. “Adesso tutti provano a fare divisione poetica e poi mi dite quante posizioni ci sono.”

Si alza e va in mezzo a loro. Poi torna alla cattedra e le fa anche lei sul libro, come una studentessa, la studentessa grande che aiuta i più piccoli. Valentina prova:

“Sì, come si chiama il verso di undici sillabe?”

“Endecasillabo”

“Allora fate un po’ di versi e vediamo se per caso tutta la Divina Commedia è fatta di endecasillabi” Non dà già la risposta.

Va da Marcela e Maria e lo fa con loro. Poi:

“Silenzio, conta Luca”

Luca parte e un coro con lui

“C’è l’eco?” ridono.

Luca ripete, è incerto:

“Bravo, c’è un dubbio, riproviamo, bisogna riprovare”

Ripetono due tre volte finchè non trovano la soluzione. “Perché a volte nelle parole potrebbe esserci un dittongo...bene, il terzo lo fa la Bonaventura, no, scusa, devo farmelo prima io” Si siede, fa il compito “Si sono undici, allora adesso zitti, legge Gloria che ha la buona abitudine di non urlare” Gloria legge piano “Andrea, tu che non hai le doppie, cioè in rumeno non ci sono le doppie, le doppie vanno staccate: mamma” mima lo spostamento con le mani “rit-ta...allora andiamo alla *Danza della neve*. Questa fila della Marcella calcola la prima strofa, questa la seconda, questa la terza” Li mette al lavoro, non c’è tempo per annoiarsi. “Il resto lo farò io” Neanche per lei, non c’è riposo. Tutti sillabano sottovoce, mi viene voglia di farlo anche a me. Marta è la prima a finire. Si alza

“Allora io l’ho finita..” Suona la campana, finiscono veloci. “Attenti, non è detto che il poeta voglia fare sempre sette sillabe, a volte lo fa apposta per non fare una filastrocca. Questo libro lo portate lunedì, state notando che non vi do compiti? Studiate la storia piuttosto.”

Chiude il libro, prende le borse, pulisce la lavagna, conversa e, con calma, esce.

SUPPLENZA IN 2^AH: UN METODO DI INSEGNAMENTO

Penso di potermi risposare, dato che c’è un’ora libera in orario, invece Marta mi annuncia che andiamo a fare una supplenza in una seconda, la seconda della professoressa Mariani. È al piano terra, le finestre danno sul cortile, lato biciclette.

Entriamo e mi guardano stupiti, ormai sono abituata agli sguardi curiosi come a

quelli di sfida. La Orsini prende posto in cattedra con calma, mi fa presentare come sempre. Sono più rilassata questa volta, so che li vedrò solo quel giorno e poi sono curiosa di vedere come Marta gestirà quest'ora.

L'obiettivo è leggere dei paragrafi del libro di musica. Ma prima si introduce, li intrattiene o meglio, cerca di instaurare con loro un rapporto, li interessa. In fondo alla classe sono appesi dei cartelloni sulle gite fatte e chiede loro di raccontarli. I ragazzi sono intimiditi o svogliati, non so, forse pensano che sia ora di intervallo, e non rispondono. Mi accorgo che ormai sto assumendo l'ottica della prof, la trasformazione sta avvenendo...

O: "Non è che io so la risposta e vi faccio una domanda trabocchetto, vi chiedo per sapere, mi sembrano uscite interessanti" Riesce a farsi raccontare qualcosa, in particolare interviene un esuberante ragazzino con i capelli rossi in terza fila a destra, si chiama Luciano. Pare che a un'oasi naturale abbiano regalato loro un atlante: lo cerca, lo prende dall'armadio, lo sfoglia. È pieno di foto di paesaggi marini:

"Bello, molto bello, siete stati fortunati" cerca di valorizzare le esperienze fatte, di sentire le loro opinioni. Poi è ora di mettersi a lavorare. Si siede alla cattedra, si fa dare un libro di musica:

"Bene, allora, avete tutti il libro? Prestate un libro a chi non ce l'ha così possiamo seguire tutti. Adesso vi chiedo gentilmente di fare silenzio, le gomme sarebbe meglio sputarle..." Verso Luciano. Lui si alza e getta la gomma. "Allora io, come voi, sto leggendo per la prima volta questo testo perciò cerchiamo di capire qualcosa insieme. Voi avete voglia di leggere?"

Qualcuno: "No"

Marta non si scoraggia: "Forse qualcuno ha voglia di leggere..."

Brusio di "quello è bravo!" "è bravo quello" e imbarazzo degli interessati. Lei non si lascia coinvolgere e alza la voce:

"Scusate, non voglio far note! Allora, ho chiesto chi ha voglia di leggere, non chi è bravo a leggere perché lo dicono gli altri: allora chi ha voglia?"

Qualcuno alza la mano: uno, due, tre.

O: "Bene, qui leggo 'reggia' : cosa vuol dire?" Vociare confuso "Scusate, silenzio tra di voi, se dovete dire qualcosa alzate la mano. 'Reggia' deriva da..."

"Scoreggia!" un burlone.

Lei seria, con voce severa "Se dici un'altra volta una cosa del genere ti metto in macchina e ti porto in Presidenza in persona. Siamo qui e facciamo il nostro lavoro seriamente, non facciamo ridere nessuno..." Pausa perché faccia effetto, si calmano un po' "Siamo nell'epoca Barocca, nel seicento" Si alza e scrive alla lavagna "Come si scrive il secolo?"

V: "XVII"

O: "Ditemi un po' di date a caso del secolo..." Partono date, le scrive sotto il secolo. Si risiede:

"Chi comincia a leggere?" Una ragazzina rialza la mano in seconda fila a sinistra "Come ti chiami?"

A: "Ambra"

O: "Cognome?" Evidentemente è un automatismo.

A: "Mini"

O: "Mi ricordo questo cognome...corto!" sorride "Bene Ambra, comincia"

Dopo poco che legge la blocca:

“Allora il libro vi parla di cose che non so se vi ricordate: la corte rinascimentale e gli intellettuali che si chiamano u...” Come al solito sta in piedi dietro la cattedra.

V:“Umanesimo!”

V:“Umani!”

O:“Umanisti...chi è il modello della monarchia assoluta?”

V:“Luigi XIV!”

Parla della reggia di Versailles, li fa partecipare:

“Voleva dimostrare che era?”

V:“Ricco”

V:“Potente”

V:“Più che ricco, potente.”

Silenzio e Ambra continua. Dopo un po' la riblocca:

“Allora, qui mi fa un inquadramento storico generale, ma devo chiedermi che ruolo ha la musica visto che sto studiando musica...siete abituati a sottolineare qualcosa?”

Voci: “No”

O: “Io tra un po' non leggo neanche il giornale senza sottolineare” sorride verso di me.

“Com'era la musica allora, utile?”

Ambra “Si”

O:“Però c'è scritto che è più che utile, cerchiamo la parola usata nel testo...”

V: “Indispensabile!”

O:“Si, allora avanti” Si offre un ragazzo di nome Selati per leggere: è in prima fila a sinistra a fianco a un ragazzo in sedia a rotelle. Veloci mi saettano interrogativi: da dove viene? Come sarà il suo rapporto con la classe, classe della professoressa figura obiettivo per gli stranieri? Chi ha deciso i posti? Straniero e disabile accanto: sarà un caso?

O:“Ascolta, uno spettacolo sai cos'è?”

S:“Si”

O:“Lo sapresti spiegare?”

Qualcuno “Feste”

O:“No, io faccio feste a casa mia, ma non spettacoli”

Selati: “Fuochi d'artificio”

O:“Si, cioè una cosa da guardare...e 'colossale' cosa vuol dire?”

S:“Grande”

O:“Enorme”

E così via per varie parole con Selati che dice “Si, si” nervoso.

O:“Selati continua”

Lui continua incerto.

O:“Bene, c'erano un sacco di feste! Che bello! Piuttosto che funerali! C'era da divertirsi in epoca Barocca!” Spiega cos'è un concerto vocale e uno strumentale sempre coinvolgendoli, facendogli dire ciò che già sanno, solo riordina e completa le loro conoscenze.

O:“Va bene, cambiamo lettore, chi vuole?”

Voci: “Lui! Lui!”

O: “No, chi vuole leggere? se no torno ad Ambra” Nessuno si offre “Selati leggi le

didascalie della prima immagine”

S: “Dove?”

La Orsini si rivolge al compagno: “Luca, ti chiami Luca? Mostragli la prima immagine...dimmi cosa vedi? Anzi no, può dirmelo qualcun altro perché sei quello che vuoi leggere. Allora cosa vedete?”

V: “Il teatro”

Spiega com'è fatto con espressività e mimi, colgo sguardi attenti, rapiti. Sa come catturare la loro attenzione, in modo genuino, non con show ad effetto, ma dimostrando loro quanto ricco può essere lo studio.

O: Allora Selati legge la didascalia...aspetta che ci sia silenzio”

V: “Prof, posso andare in bagno?”

O: “No”

V: “Ma mi fa male” Un dito.

Lei allunga le mani in avanti con faccia seria “Ti faccio un po’ di pranoterapia” Risate. Selati legge la didascalia con difficoltà:

O: “Che cosa difficile ti ho fatto leggere! Scusa posso leggerlo io? È nel linguaggio del seicento”

S: “Certo”

Legge lei e chiede spiegazioni.

“Cosa vuol dire ‘marziale?’”

V: “Marziano!”

O: “No, non parlare a caso...non credo abbiano niente a che fare” Ci pensano un po’ e poi: “No, che stupida, avete una vicepresidente così stupida. Allora marziale, come marziano, vengono dal nome di uno stesso dio greco...”

V: “Martel!”

O: “Sì, è il dio della guerra, anche ‘marziale’ ha a che fare con la guerra, vi viene in mente qualche espressione con ‘marziale?’”

V: “Arti marziali!”

V: “Corte marziale”

Tutti sentono di sapere una risposta.

O: “Allora, spieghiamoli uno alla volta. La corte marziale: se voi fate i soldati e io il generale, quando parlate io vi deferirei alla corte marziale” Con il dito indica la porta “e arti marziali?”

V: “Kung fu!”

V: “Karate!”

V: “Yoga!”

O: “No, Yoga non credo proprio, ma fermiamoci prima di dire stupidaggini, il concetto l’avete capito” Brusio, sento una pernacchia e mi chiedo come fa la Mariani a tenere l’ordine in questa classe che mi sembra così irrequieta. Non me la vedo proprio ad urlare. Selati riprende a leggere, fa un po’ di errori, la Orsini lo corregge.

“E’ straniero!” fa uno dalla prima fila a destra.

“Lo so, lo so, lo conosco bene” dice Marta senza scomporsi. “Non mi meraviglio di questi errori perché sono parole difficili anche per noi che parliamo italiano dalla nascita. Vai avanti Selati”

“Sì!” zelante. Mi pare uno che ha voglia di partecipare, di mostrarsi attento. Trova una parola difficile, inciampa, lei completa:

“Com’è difficile questa parola! Chissà cosa vuol dire! Virtuosismo: qualcuno sa suonare il violino?”

Voci: “No”

O: “La chitarra?”

“Sì” un ragazzo in prima fila davanti alla cattedra.

O: “Allora lui vi può aiutare: conosci dei chitarristi moderni che ti piacciono tanto perché fanno cose incredibili?”

V: “Non lo so perché non lo so pronunciare”

“Jimi Hendrix” qualcuno.

O: “Sì, sono delle persone che fanno delle cose incredibili, difficili, ma senza farlo sentire...”

Parlicchiano. Marta si alza e chiede chi vuole continuare a leggere.

“Voglio leggere io” quello in prima in fila che aveva fatto notare la “stranieratà” di Selati, Nicolò.

O: “Bene, continua tu. Ambra, aspetta, perché sai che noi soddisfiamo ogni suo desiderio”. Sorride con ilarità.

Nicolò legge a tratti, a scatti quasi, tutta la boria si sgonfia di fronte alle insicurezze. Lei non lo interrompe, non commenta il suo modo di leggere, riprende il contenuto e lo spiega:

“Ha letto una cosa interessante Nicolò!” Nicolò continua a leggere. Qualcuno sottovoce:

“Luciano”

Lui ad alta voce “Cosa c’è?”

Subito Marta con voce ferma: “Fossi in te non risponderei così, visto che poi non hai smesso un attimo di fare dell’altro...” Non sembra, ma li osserva sempre “Allora adesso prendete il quaderno di musica.”

V: “Non ce l’abbiamo”

O: “Allora prendete un quaderno”

V: “Ma dobbiamo scrivere?”

O: “Sì. Titolo...” Caos per prendere i quaderni. Lei aspetta in silenzio battendo ritmicamente la penna sulla cattedra. Poi, da buona vicepresidente, commenta:

“Concordo con la professoressa Mariani che non dimostrate maturità se state attenti e buoni solo con lei. Se state buoni solo con chi vi comoda è segno di infantilismo, immaturità. Metti via quel flauto, non possiamo usarlo perché non so farvelo usare. Allora fate il riassunto di quello che abbiamo letto, riusciamo a leggerlo prima che suoni se siete veloci, anche a coppie se volete”. Si alza, apre il registro, scrive. Cominciano a lavorare, chiacchierando. Lei gira per i banchi.

“Guardate che l’ho scritto nel registro perciò è nel programma” Continua a girare dando suggerimenti, poi si ferma a guardare i cartelloni. Suona la campana e ce ne andiamo, entrambe stanche, la giornata è finita.

SALA PROFESSORI: QUESTIONI DI REGOLE

C’è un’ora libera, per modo di dire, Marta dovrebbe andare a vedere come vanno le prove dello spettacolo di quelli di prima. È uno spettacolo che fanno in

collaborazione con le scuole elementari, per introdurre le classi quinte alle medie. Lo spettacolo è organizzato in collaborazione da lei, la Scolari e la Taddei, prof di musica.

Prima però andiamo in sala professori e lì c'è una docente di italiano, Rosa. Io mi siedo e ascolto i loro discorsi, sentendomi un po' una ladra di parole. Il problema del giorno è che un ragazzo ha rubato una bicicletta, e di conseguenza i docenti hanno deciso una sospensione. "Sospensione", al contrario di quel che credevo io, significa stare a scuola a scontare una punizione esemplare che i docenti di riferimento decidono con il Preside.

Marta: "Mi sono stupita quando ho saputo che era lui, secondo me non si è reso conto" Il "lui" in questione è un ragazzino albanese.

La prof Rosa propone un tema, concordato con il Preside, di "autocoscienza" dove deve rispondere a domande tipo:

- cosa ho pensato prima di fare quel gesto?
- Cosa penso adesso?
- Cosa pensano gli altri di me?

Pare che Marta con qualcun altro avesse fatto una traccia simile. Rita però reagisce sulla difensiva, quasi offesa.

Marta con calma: "No, ma va bene, ti informavo solo che siamo in sintonia" Cerca di rassicurarla quasi, esercita il suo ruolo cercando accordo e collaborazione. Rosa propone delle punizioni: che stia qualche ora con un ragazzino di prima con un ritardo mentale e lo faccia parlare un po' e poi che faccia una ricerca su internet sul suo paese e lo presenti ai compagni. Intenti chiaramente 'educativi'. Marta ascolta con attenzione, annuisce, alla fine dice:

"Ho solo qualche dubbio, che internet non sia tanto una punizione...ma questa è la mia opinione, sei tu l'insegnante di riferimento."

Rosa: "Io ho detto al Preside che comunque bisogna mettere in conto un'educazione alla legalità."

M: "Sono d'accordo"

R: "Io desidererei che la scuola fosse una 'scuola di vita'."

M: "Sono d'accordo con te, sì"

R: "Anche noi adulti pensiamo che vivere in democrazia sia fare quello che si vuole..."

M: "In effetti sì, sono d'accordo, anni fa avevamo fatto un percorso sulle regole"

R: "Il Preside ha detto che era stato contattato dai carabinieri e ha messo da parte, proponiamo noi che venga fatto un percorso con degli avvocati, con la polizia, per tutti, anche genitori..."

M: "Io sono d'accordo con te, molto sta a noi, al modello che diamo"

R: "Sì, in un tema il ragazzo parlava di marachelle fatte in Albania, sicuramente hanno un concetto di legalità diverso."

M: "Io sono sicura che non se n'è reso conto, bisogna fargli capire che per noi è grave."

Sento una corda interiore vibrare a queste affermazioni, mi ricordano tutte quelle discussioni sul "rispetto di regole comuni" che però poi sono le nostre alle quali pretendiamo che gli altri si uniformino senza comprendere le loro. Torna alla ribalta la questione delle regole a scuola, dello stile da adottare per stabilirle e mantenerle. Le insegnanti vorrebbero che fossero comprese, dai ragazzi come dalle famiglie, che si

facesse qualcosa per uscire dall'impasse in cui ci si trova. Penso sia importante far presenti le regole di vita di un contesto per permettere a chi arriva di non commettere errori solo per non comprensione, i malintesi, ma è rischioso credere che un ragazzo compia certi atti per la sua provenienza culturale. Ad esempio, penso tra me e me, punirlo facendogli fare una ricerca sul proprio paese può far associare nel percorso interiore di un ragazzo, una cosa sgradevole, un errore commesso, alla provenienza e all'essere straniero. Drizzo ancor più le orecchie alle parole di Rosa:

“Vengono qui e pensano di essere nel paese dei balocchi” Allora è un pensiero proprio diffuso! Una parola d'ordine che usano gli insegnanti per spiegarsi certi comportamenti che non trovano altre ragioni: “Il ragazzino di 3^A, che lo seguo, come si chiama...” -Rahman, penso io- “Ho trovato nel suo libro un'immagine proprio brutta, una ragazza cinese con un sacco di parolacce...gli ho chiesto il motivo, pensavo fosse un razzismo tra loro, ma non mi ha risposto.”

M: “E' strafottentino.” Anche questo allora è un pensiero diffuso. Mi sale un po' di delusione.

R: “Poi ho parlato con la Scolari e mi dice che quella persona era l'insegnante di matematica che lui odia: ma stiamo scherzando?? Il discorso era il libro è mio e ci scrivo quello che voglio io, la scuola non può dirmi niente!”

M: “Il discorso è lungo, c'è molto lavoro da fare...”

Escono e continuano a parlare, io non lo seguo, scruto le mie reazioni: ammetto di non capire tanta indignazione, forse perché ho guardato per più di una settimana con gli occhi di Rahman, almeno così ho presunto di fare. Capisco forse la tristezza, la frustrazione, nello scoprire che ci sono prof che destano tanto odio. Però mi chiedo: non si può odiare un prof? Non si può odiare? Che razza di messaggio è? C'è rischio di entrare nel paradosso. Mi stupisce che non si cerchi di capire il motivo di quell'odio, che, del resto, c'è stato spesso tra studenti e alunni, come mi hanno insegnato i ragazzi di 3^A.

Rientra Marta e prende un caffè e si siede al grande tavolo a leggere le circolari parlando sottovoce da sola. Io sto in piedi accanto a lei, con il quaderno sul tavolo. Infine saliamo al piano di sopra per andare a vedere come vanno le prove teatrali.

Parte IV: Cambiare punto di vista

In quest'ultima parte propongo una riflessione su questa seconda parte delle narrazioni di *shadowing*, cercando anche di procedere per comparazione con la prima parte. Per ovvi motivi si tratta di una riflessione che riguarda soprattutto la modalità di insegnamento e di conduzione del gruppo classe, e, certamente di comunicazione all'interno della relazione insegnante-alunno. Si tratta di cercare degli spunti di cambiamento nella convinzione che l'insegnante abbia un certo "potere" sulla vita di classe e sulle dinamiche che vi avvengono.

Capitolo 12: Una comunicazione possibile

Nell'osservare la professoressa O. fare scuola mi ha colpito un fatto: la comunicazione tra lei e i ragazzi era ristabilita, ed era ristabilita entro confini chiari. Com'era riuscita a ritrovare il canale comunicativo e ricostruire una cornice di senso all'interno della confusione scolastica che avevo osservato e che ho analizzato nei precedenti capitoli? Che avesse una strategia diversa dagli altri docenti mi è apparso chiaro nel momento in cui mi sono resa conto che nelle sue ore scolastiche c'era spazio per l'apprendimento, c'era un clima di interesse e curiosità. Attraverso la sua strategia è riuscita ad operare un cambiamento di contesto fondamentale per una comunicazione chiara, ovvero una ridefinizione chiara dei ruoli. Questa ridefinizione si basa su cornici da lei elaborate dalla e proposte agli studenti, e per lo più da loro condivise. Sono cornici in parte "vecchie" in parte "rivoluzionarie", ovvero nate dal mutamento della scuola di oggi, nate dall'osservazione del nuovo contesto, dalla lettura delle necessità che esso presenta. La professoressa non sembra esserne molto cosciente, dato che nel corso dell'intervista ha sottolineato che secondo lei i docenti non hanno molto potere di influenza sul modo di fare scuola e di vivere la scuola da parte dei ragazzi, perché il tempo, gli impegni e gli strumenti sono troppo frammentati. Mi ha detto inoltre che per costruire il suo metodo ha fatto riferimento agli insegnanti della sua vita scolastica, a quei professori che aveva apprezzato e che le hanno fatto amare la scuola. Ma ha poi aggiunto un elemento fondamentale: i ragazzi. Nel costruire il suo metodo di insegnamento fa sempre molta attenzione a come i ragazzi reagiscono, a cosa le dicono, a cosa le comunicano. In altre parole ascolta: è questo un primo indizio per comprendere la sua strategia e gli elementi di novità inclusi in essa. Ho scelto di mettere a fuoco gli elementi innovativi del suo insegnamento, per contrasto e paragone con le strategie degli altri docenti che ho incontrato nella ricerca. Mi sembra una prospettiva interessante, che ha come obiettivo quello di far emergere le risorse interne alle scuole che si possono mettere in campo per migliorare la vita scolastica, e il "potere" che hanno i docenti, con il loro essere modelli per gli studenti, di influenzare il modo di vivere la scuola da parte di questi ultimi.

12.1 Nuove cornici per uscire dall'impasse

Analizzando i primi racconti di *shadowing* era risultato chiaro che ogni insegnante era alla ricerca di una strategia per ridefinire o sostituire la cornice ad intermittenza della scuola come istituzione autoritaria. Per comprendere meglio che differenza vi sia tra la strategia della O. e quella degli altri docenti mi servo ancora una volta delle riflessioni di Sclavi. Al termine della sua analisi comparativa della scuola italiana e di quella statunitense, Sclavi propone uno schema riassuntivo degli *end-linkage* da lei individuati, ovvero delle “strutture bipolari” che appartengono ad un tipo di coreografia propria di un certo gruppo umano¹. In altre parole si tratta ciò che ho definito altrove “termini di una relazione” in un quadro dialogico². Nell’analisi della Sclavi emergono tre coppie di *end-linkage* (Sclavi, 1989, p.247), nelle quali il primo termine della relazione si riferisce al ruolo del docente, il secondo a quello dell’allievo. Esse sono: Esibizionismo-Ammirazione, Assistenza-Dipendenza, Autorità-Sottomissione. Ciò che mi sembra più rilevante in questa sede è la terza coppia, che ci riporta alla cornice intermittente di cui stiamo parlando. L’autorità, vista come potere di essere “giudice”, a cui corrisponde un tipo di sottomissione che include una visione del tipo “noi contro voi”, è un *end-linkage* che riflette una realtà ancora presente nella scuola italiana, ma non esaustiva. Come abbiamo visto, la relazione tra alcuni dei docenti che ho incontrato e gli studenti rientrano in questo binomio, o cercano di rientrarvi. I suggerimenti nei compiti, le ricerche della verità, le discussioni sul giusto o sbagliato, buoni e cattivi, le reazioni a giudizi ed esami, rientrano in questa cornice. Ma altri docenti hanno proposto delle cornici diverse, in cui l’autorità dell’insegnante-giudice comincia una sua metamorfosi verso forme non ancora definite. La professoressa O. riesce, a mio parere, a dare a questa metamorfosi una forma più chiara. Il rapporto che lei costruisce con gli studenti si avvicina di più al binomio di Autorità-Sottomissione che Sclavi riscontra nella scuola statunitense: l’insegnante ha un’autorità più simile a quella di un alleato a cui corrisponde un tipo di sottomissione degli studenti funzionale all’apprendimento. Non intendo affermare che la professoressa O. si rifaccia al modello della scuola americana, ma mi sembra un modo suggestivo per dare l’idea del cambiamento nei ruoli che opera.

¹ Il concetto di *end-linkage* è tratto da Bateson. Per approfondimenti si veda Sclavi, op.cit, 1989 p. 244

² *supra* par.6.3

La cornice che la professoressa costruisce e propone si può definire come cornice di “scuola come gruppo di lavoro”, un gruppo di lavoro composto da diversi attori, ma con un obiettivo comune: apprendere. Apprendere nozioni, ma soprattutto apprendere un modo di leggere la realtà, un modo di vivere insieme, di comunicare ed esprimersi. La professoressa, nell’intervista, definisce questo obiettivo come: acquisire la capacità di cambiare, di essere aperti, di lavorare in contesti complessi, pieni di diversità.

Per fare alcuni esempi di come si esprima nel concreto questa cornice, ritorno per un momento ai racconti di *shadowing*. Nel racconto della prima ora di scuola (p.181) la professoressa spiega la lezione di storia sottolineando insieme ai ragazzi, passo passo, il testo, analizzandolo insieme a loro. Fa spesso riferimento ad un “noi” collettivo, che deve impegnarsi a comprendere un certo tema. Per comprenderlo, questo “noi” deve usare tutte le proprie risorse, non solo la conoscenza dell’insegnante, ma anche quella degli alunni, valorizzata con continue domande, e soprattutto la capacità di tutti, alunni ed insegnante, di reperire le informazioni dal testo. Questa considerazione della collettività è ancora più chiara nell’ora di Poesia, quando la professoressa chiede di fare l’esercizio della divisione in sillabe e lo svolge anche lei contemporaneamente ai ragazzi. Il suo modo di comunicare questa cornice è chiaro, perché dichiara apertamente che anche lei deve svolgere il compito e rispetta i tempi dello svolgimento da parte dei ragazzi con il silenzio.

Il “noi” oltre che apprendere nozioni ed imparare a riflettere su alcuni temi, apprende anche modalità di lavorare insieme in contesti di complessità. La cornice della “scuola come gruppo di lavoro” si articola dunque ulteriormente in un’idea di scuola come luogo in cui si imparano regole per lavorare insieme, regole valide, come sempre, per tutti i componenti del gruppo. Le prime due regole che ho colto e che presento, sono la partecipazione di tutti e l’ascolto di tutti. Con il continuo domandare ai ragazzi cosa sanno del tema della lezione o cosa hanno capito di una parola o di una spiegazione, la professoressa passa loro il messaggio chiaro che tutti devono contribuire attivamente allo svolgimento della lezione. Questo “tutti” comprende anche i ragazzi stranieri, come vedremo meglio nel prossimo capitolo. L’ascolto è praticato dalla professoressa che coglie messaggi verbali, ma anche non verbali dei ragazzi (una posa, un modo di vestirsi, un’espressione del viso) ed è continuamente richiesto ai ragazzi come mezzo di espressione del rispetto per i compagni che parlano al gruppo. È interessante notare che la professoressa raramente chiede “silenzio”,

ovvero un passivo non disturbo, ma chiede piuttosto “ascolto”, un’azione silenziosa ma che arricchisce la comunicazione. Nel continuo ribadire queste regole arriva a definire meglio il proprio ruolo, quello di mettere i ragazzi nella miglior posizione per poter apprendere da tutto, da sé, dagli altri, dagli strumenti didattici.

È chiaro che anche lei mantiene l’aspetto della valutazione, ma in maniera meno forte di quella di un “insegnante-giudice”. Sempre nella prima ora di scuola che ho presentato, propone ai ragazzi di correggere il compito svolto in maniera reciproca e collettiva, redistribuendo la responsabilità della correzione a loro, anche se la valutazione resta a lei (solo lei corregge in penna rossa). Il messaggio contenuto in questa prassi è che l’errore serve ad imparare, a riflettere e a migliorarsi, non a stilare una riduttiva classifica. Nel correggere è inoltre molto attenta a valorizzare ciò che c’è di positivo, prima di far notare ciò che manca (un esempio per tutti l’interrogazione ad Antonella). Infine anche nel rimproverare chi non rispetta le regole mette in luce che non si tratta di una mancanza di rispetto nei confronti della docente che le ha stabilite, ma di una strategia poco furba perché lede lo stesso studente che la applica: se non si apprende, non si ascolta, non si collabora, non si svolgono i compiti, si lede sé stessi, ci si mette in una situazione di autolimitazione. Dal modo di reagire dei ragazzi mi sembra che questo tipo di atteggiamento li responsabilizzi, li renda più motivati, e crei meno contrapposizione tra un “noi” che disobbedisce alle regole date ad un “voi”; tende dunque ad una maggior “funzionalità” della sottomissione, una sottomissione funzionale ad un cambiamento positivo di sé stessi. In questo tipo di cornice anche coloro che hanno sbagliato, che hanno assunto comportamenti negativi, come Antonella, hanno il diritto di recuperare e di essere lodati per il loro cambiamento.

12.2 Verso l’“insegnante manager”

Il ruolo che dunque la professoressa O. si costruisce è definito chiaramente, e questa ricostruzione dei ruoli e delle cornici che riesce ad operare permette di ristabilire una comunicazione chiara e produttiva di cambiamento. Resta solo di cercare di dare un nome a questo nuovo ruolo. A questo scopo mi sembra utile l’espressione di “insegnante *manager*” (Zoletto, 2007, p.62 e sgg.), alla quale mi sembra si avvicini molto.

L’“insegnante *manager*” è, secondo Zoletto, il modello di insegnante del futuro. Nella sua carta di identificazione (*identikit*) ci sono tre indicatori: uno metodologico,

uno comunicativo, e uno, direi, etico. Un insegnante diventa un *manager* quando è in grado di delegare una parte del proprio ruolo di controllo alla responsabilità degli studenti, e rielabora il proprio ruolo sulla base di nuovi compiti tra i quali: osservare il *sistema sociale* classe, progettare attività che facilitino la collaborazione dei componenti del *gruppo classe*, *concorrere* alla valutazione degli studenti³. Egli è inoltre una persona che è in grado di gestire una comunicazione consapevole, consapevole dell'esistenza e della flessibilità degli atti comunicativi e della loro pregnanza. Fa attenzione a tutti gli aspetti della comunicazione, verbale e non-verbale, modalità di contatto fisico e visivo, regole di apertura, chiusura, gestione dei ruoli in una conversazione e via dicendo. L'etica di questo tipo di insegnante è quella della critica e dell'autocritica, ovvero del continuo apprendimento dall'esperienza e dai messaggi degli studenti, collegando la metodologia al contesto storico e sociale in cui si trova ad operare.

Gli elementi della metodologia usata dalla O. che ho enucleato prima rientrano in gran parte in questo *identikit*. Che si tratti proprio di un mutamento del ruolo di insegnante di cui si fa portavoce e non un'estemporanea maniera di rapportarsi a un certo gruppo classe emerge chiaramente dal racconto dell'ora di supplenza. La metodologia che segue, la strategia, è sempre la stessa, ma in primo luogo si colloca nel contesto in cui si trova ad operare, cerca di stabilire una relazione di conoscenza reciproca con gli studenti, di creare un ambiente di collaborazione e condivisione. Poi procede con la lezione indicando chiaramente che anche lei si pone per la prima volta sull'argomento e dunque che la chiave della comprensione e dello studio non è tanto la conoscenza della materia, ma il metodo di studio. Organizza il lavoro come un'esegesi collettiva del testo, in cui si collabora volontariamente con l'espressione (è particolare l'insistenza sulla scelta dei lettori in base alla volontà e non alla bravura) o con l'ascolto. Imposta e gestisce le regole di conversazione, i turni di parola, le modalità di intervento, fa attenzione al non verbale e coglie anche la comunicazione "sotterranea" o secondaria dei ragazzi tra loro e ne fa un elemento della comunicazione collettiva. Tutto ciò che accade nel gruppo classe riguarda tutto il gruppo classe.

È interessante notare che arriva a mettere le basi del cambiamento senza ricorrere a metodologie specifiche, come il *cooperative learning* ad esempio, che, come vedremo, è la metodologia che realizza in maniera più completa il mutamento del ruolo

³ Zoletto, op.cit, 2007, p. 66-67. Corsivetto mio.

dell'insegnante⁴. Sono semplicemente le cornici di riferimento ad essere cambiate e a permettere lo svilupparsi di nuove coreografie tra gli attori. In questo processo l'elemento fondamentale è l'osservazione, ovvero la capacità della docente di cogliere nella presenza di conflitti, di differenze nei tempi e nelle modalità di apprendimento, di portatori di diversità culturale o di capacità, non intoppi al normale svolgimento delle lezioni, ma risorse per riprogrammare continuamente il percorso didattico. In un certo senso l'insegnante, oltre che una *manager*, può divenire una ricercatrice sociale sul campo (Gobbo, 1999).

Un'ultima riflessione va fatta sul suo ruolo di vicepresidente, anche se non ho potuto raccogliere molte osservazioni in merito. Da quel poco che ho potuto narrare appare chiaro che il valore della cornice "scuola come gruppo di lavoro" resta e si accresce anche nella relazione con gli altri docenti. Nella comunicazione con i colleghi in quanto vicepresidente, mantiene un atteggiamento che invita alla collaborazione, allo scambio e all'ascolto più che all'autorità. È pur vero che ogni tanto fanno capolino le vecchie cornici, come appare nell'episodio dell'aula insegnanti: la questione della difficoltà di gestire regole condivise a scuola emerge in tutta la sua forza, e rischia di prevalere un aspetto sanzionatorio ed impositivo teso a ristabilire l'autorità e l'ordine dell'istituzione. Per cambiare questi livelli di azione scolastica non basta che cambi il punto di vista di una docente, anche se vicepresidente, rimane aperta una questione più strutturale.

⁴ Nell'intervista la professoressa ha dichiarato che spesso gli aggiornamenti che ha fatto sono risultati inutili nel concreto della vita scolastica, compresi quelli dedicati alla presenza dei ragazzi stranieri, alla comunicazione interculturale, all'italiano come L2. È certo un dato su cui riflettere, data anche la non obbligatorietà dell'aggiornamento per i docenti.

Capitolo 13: Spiragli nel paradosso dello straniero

Nel corso della sua intervista la professoressa ha detto di non aver modificato molto il suo metodo d'insegnamento con l'arrivo dei ragazzi stranieri, anche se ha seguito un master on-line sull'insegnamento dell'italiano come L2. Solo ogni tanto utilizza materiali *ad hoc*, specialmente con i "neoarrivati" e per i corsi speciali che tiene al pomeriggio per l'italiano come lingua per lo studio.

Il suo atteggiamento non sembra in questo discostarsi molto da quello degli altri insegnanti che ho incontrato. Eppure vi è qualcosa di radicalmente diverso. Nel suo caso il non cambiare metodologia d'insegnamento implica una cornice di validità universale del suo metodo senza differenziazioni in base alle capacità. Il modello dell'insegnante *manager* a cui lei si avvicina, ha il pregio intrinseco di realizzare maggiormente gli obiettivi di valorizzazione delle individualità, delle diverse competenze, e di creare un clima di comunicazione ed ascolto in cui vi sia spazio per la crescita di tutti.

Restano ora da chiarire alcuni punti: queste nuove cornici che impatto hanno nei confronti dei ragazzi stranieri? Il paradosso che è emerso in precedenza persiste? Che forma prende? Per rispondere a tali domande è anche necessario chiedersi se e come cambi la cornice dello straniero in questo nuovo contesto.

13.1 Cosa succede alla cornice dello straniero?

Vorrei partire dalla stessa osservazione con cui ho aperto il precedente capitolo, ovvero il fatto che nelle ore di lezione passate a fare l'ombra della professoressa ho avuto l'impressione che fosse recuperato il senso dello stare a scuola: apprendere. Se è vero questo, posso ipotizzare che si attenui il senso di estraneità alla scuola da parte dei ragazzi, ovvero che la cornice dello straniero si tenda a restringersi fino a comprendere prevalentemente coloro che sono giuridicamente stranieri.

Ma anche rispetto a loro la cornice dello straniero prende, nelle ore della professoressa O., un'altra dimensione. Prendiamo ad esempio come riferimento il racconto della prima ora di lezione. Il primo a chiedere chiarimenti sul testo è un ragazzo straniero: la professoressa chiarisce i termini che lui non ha compreso, senza

sottolineare il fatto che potrebbe non averli compresi a causa della sua poca conoscenza della lingua, ma anzi allargando a tutta la classe l'ipotesi di non comprensione. È una prassi che si ripete puntualmente, non solo ad ogni richiesta di chiarimento che viene dai ragazzi, ma ogniqualvolta che la professoressa incontra un termine che le sembra poco comprensibile. In tal modo il messaggio implicito è che tutti possono non conoscere a fondo la lingua, indipendentemente dalla provenienza, e insegna a tutti che strumenti usare per acquisire le conoscenze che non hanno. Tutti sono potenzialmente un po' stranieri, anche alla propria lingua.

Un po' più avanti nel corso della stessa lezione alcuni ragazzi stanno raccontando un episodio che li coinvolge, e dopo qualche minuto di ascolto la professoressa interviene con un "traduco perché ci sono molti stranieri." Questa frase sembrerebbe contraddire la prassi proposta in precedenza, ma a mio avviso invece la rinforza e la colora di una nuova sfumatura. Non vi è un tabù sulla presenza di ragazzi non italiani, di ragazzi che potrebbero avere difficoltà a comprendere, ma la presenza è dichiarata e presa in considerazione. Non vi è con loro nemmeno una relazione differenziata che evidenzia la loro incapacità, ovvero una contraddizione della cornice della differenza di capacità con quella dell'uguaglianza del trattamento, (come nell'esempio della vignetta...). La differenza di capacità è espressa apertamente, è proposta un'attenzione ad essa da parte di tutto il gruppo classe, è, in qualche misura, "normalizzata".

La mia ipotesi è dunque che la cornice dello straniero rimanga, ma prenda una forma meno intermittente e meno ambivalente. Anzi, essa è sempre presente, e talvolta allarga i suoi confini a indicare che l'estraneità di tutti i ragazzi, non alla scuola, ma alla conoscenza, che è ciò che a scuola si impara ad acquisire. Allo stesso tempo non è l'unica valida, ma è ugualmente valida e sempre presente anche la cornice dell'uguaglianza di trattamento nella relazione con l'insegnante, nonché della valorizzazione dell'uguaglianza tra i ragazzi.

Nell'ora di supplenza ad esempio ho colto due particolari che possono aiutare a comprendere come questa uguaglianza si declini. Un primo esempio, simile a ciò che avviene anche in altre ore narrate, è il diritto di uguale partecipazione e ascolto di cui godono i ragazzi stranieri e quelli italiani come tutti facenti parte del gruppo classe. Uno dei principali lettori durante l'ora di supplenza è un ragazzo straniero, che anche se incontra alcune difficoltà linguistiche nella lettura, sottolineate dai compagni, e ritenute ancora una volta come possibili difficoltà collettive dalla prof, ha comunque il diritto a partecipare alla lezione in ugual misura. La differenza di capacità non implica

una differenza nel rispetto delle due regole principali del lavoro del gruppo classe che ho evidenziato sopra: tutti possono e devono partecipare, tutti possono e devono ascoltare e rispettare gli altri. E tutti possono imparare dagli errori propri ed altrui. La presenza di chi commette errori, e quindi anche dei ragazzi stranieri, diventa dunque una risorsa per la classe, che ha così accesso ad occasioni di apprendimento ed approfondimento.

Il secondo particolare riguarda il momento in cui, dopo la lettura da parte del ragazzo straniero, prende l'incarico di leggere un ragazzo italiano, lo stesso che aveva sottolineato la difficoltà del primo come effetto della causa "provenienza non italiana". Nel leggere questo ragazzo ha difficoltà pari o maggiori al precedente lettore, e con i suoi commenti la professoressa sembra evidenziare l'uguaglianza di tutti i ragazzi di fronte alle difficoltà e alla non conoscenza, un'uguale condizione di insicurezza di fronte alle prove, un'insicurezza forse propria dell'età che li accomuna.

Elementi di differenza ed eguaglianza dunque convivono senza contraddirsi, comincia ed emergere la possibilità di un "sia...sia" valido. Un ulteriore ed importante tassello per comprendere la nuova forma della cornice dello straniero si può cogliere nell'Orta di Poesia, che, non a caso, ho sottotitolato "Come valorizzare le competenze degli stranieri". Nel corso di quest'ora la professoressa fa un'operazione che potrebbe sembrare insignificante, ma a mio avviso assume un valore fondamentale nella definizione del significato dell'essere straniero in classe: domanda a tutti ai ragazzi di tradurre una parola in tutte le lingue che conoscono, in particolare partendo da quelle di origine dei non madrelingua italiani. La sua richiesta non è inoltre fine a sé stessa, indirizzata ad una semplice, e talvolta forse sterile, espressione della diversità presente in classe, ma è parte della spiegazione di un tema che riguarda la lingua italiana. La differenza linguistica è dunque in questo caso una vera risorsa per meglio comprendere la propria lingua, una risorsa per capire un compito quotidiano, normale, che potrebbe essere spiegato in mille altri modi. Fa capolino il messaggio della differenza, dell'essere straniero, come risorsa. Straniero non è solo colui che non è qualcosa, ma è anche colui che sa, che è, qualcosa che il nativo non sa. E infatti la professoressa insiste affinché i ragazzi mantengano un legame con la loro lingua d'origine e non perdano le conoscenze acquisite; cerca di creare ponti che permettano loro di ricollocare le conoscenze pregresse con quelle del nuovo contesto, non li considera una *tabula rasa* in cui tutto è da riscrivere (ad esempio chiede la divisione in sillabe in romeno): essi sono diversi e la loro diversità prende un colore e una forma

da esplorare, coltivare, condividere, forse anche re-inventare. Esprime queste sfumature con piccoli gesti, ma abituali e costanti, e apertamente dichiarati, creando dunque una situazione comunicativa chiara che non si presta a malintesi.

13.2 Una comunicazione non ambivalente

La comunicazione della professoressa è dunque specialmente chiara perché i ruoli sono maggiormente definiti e perché sembra includerla con maggiore consapevolezza nel proprio metodo di insegnamento. Risulta particolarmente chiara anche rispetto alla cornice dello straniero, poiché tale cornice perde gran parte della sua autocontraddittorietà e dunque della sua paradossalità, ma sembra poter convivere affianco della cornice dell'italianità in un'accettazione della validità di entrambe. Si è in qualche maniera autorizzati ad essere, tutti, sia italiani che stranieri, sia nativi che estranei, sia uguali che diversi.

La chiarezza comunicativa è frutto e anche seme del mancato innesco di situazioni paradossali. Venendo meno l'ambivalenza delle cornici viene anche meno l'autocontraddittorietà delle comunicazioni, verbali e non verbali, e dunque il rischio di entrare in paradossi che squalifichino le persone coinvolte nella relazione, ovvero, in questo caso, gli studenti rispetto alla professoressa. Non ho riscontrato nelle ore della professoressa O. nessun episodio di squalifica dell'interlocutore nella relazione. Anche nei momenti a maggior rischio di innesco di tale dinamica, ad esempio quando nel corso dell'ora di italiano si avvicina al banco di Marcela per aiutarla a capire le correzioni che i compagni hanno fatto al suo riassunto, poiché non enfatizza l'azione che sta compiendo, prevale l'accento posto sull'uguaglianza del compito, della fatica: nessuno è facilitato o escluso nello svolgere un compito, ma può essere aiutato a meglio comprenderlo.

Invece della squalifica ho spesso colto una conferma, se non una valorizzazione. Ad esempio i ragazzi stranieri della 3E^A vengono da lei spesso interpellati per invitarli alla partecipazione alla lezione e per verificare la loro comprensione del compito, ma senza mai esprimere che questa attenzione è loro dovuta per un dubbio sulle loro capacità. Essendo tutti i ragazzi interrogati continuamente dalla professoressa, interrogare anche gli stranieri è un messaggio di eguaglianza nella relazione che opera una conferma del loro essere studenti. Inoltre la considerazione data all'espressione delle loro difficoltà risulta una conferma del loro essere anche diversi dagli altri,

ma non solo come mancanti, perché i vuoti si compensano con pieni della loro conoscenza, presi altrettanto in considerazione. Sono confermati nella relazione come studenti e nella loro identità di presenze meticce, doppie, vicine e lontane.

Concludendo, tengo a sottolineare ancora una volta che ciò che ho fin qui presentato sono spunti che possono aiutare a ipotizzare quali possano essere i cambiamenti possibili, legati a una diversa dinamica comunicativa, più, per tornare a Pearce, cosmopolita (*supra* par.1.3). Gli elementi che ho raccolto non sono forse sufficienti per provare l'effettiva validità, l'efficacia di questa prassi rispetto alle altre, per affermare ad esempio che nelle classi della professoressa O. gli stranieri e gli italiani vivano più serenamente la loro relazione, con sé stessi, con gli altri, e con la scuola. Probabilmente ci sono molte altre variabili che pesano nel gioco, variabili anche strutturali che non possono essere scalfite dall'operato di un singolo attore. Ho cercato di cogliere però quegli elementi di differenziazione che mi sembravano rilevanti per immaginare diverse modalità di fare scuola, nella convinzione che l'insegnante svolga comunque un ruolo di *leader* nelle relazioni del sistema classe e che come tale possa influire in maniera rilevante sulle *differenze di performance* (Zoletto, 2007, p.63), sia relazionale, che scolastica, degli studenti, e dunque sulla loro percezione di sé e degli altri.

Capitolo 14: Alcuni spunti metodologici trasversali

Il discorso fin qui sviluppato mi porta ad affermare che le relazioni e le differenze individuali sono due aspetti fondamentali della vita scolastica e del processo di apprendimento. La dimensione sociale e la dimensione individuale, la dimensione di uguaglianza e di differenza, sono, in altre parole, ciò di cui si compone la scuola intesa come sistema sociale. Come abbiamo visto, sono dimensioni che possono presentarsi come contraddittorie, e divenire dunque radice dei contrasti insiti al processo educativo. Nella cornice della “scuola come gruppo di lavoro” sono però entrambe incluse in maniera più organica e costruttiva. Al termine di questo elaborato mi sembra doveroso fare una piccola ricognizione di alcune metodologie didattiche e di gestione del gruppo classe che a mio avviso sono in continuità con un tale approccio. Si tratta di metodologie che si muovono in una visione sistemica ed interazionista della scuola, ovvero scuola come ambiente in cui le relazioni tra gli attori costruiscono la realtà, le differenze come le disuguaglianze.

Tali metodologie, poiché prevedono l’espressione e il dialogo tra le differenze, hanno anche una dimensione di interculturalità intrinseca. L’“educazione interculturale” si può infatti definire secondo Francesca Gobbo, una delle maggiori esperte italiane sul tema, come “l’offrire e l’offrirsi un’opportunità di riflessione e di pensiero autonomo sulla dimensione culturale, e quindi relativa, della nostra quotidianità”(Gobbo, 1999, p.93). Valorizzare la dimensione relazionale e insieme quella della peculiarità individuale, apre senza dubbio le porte ad una simile opportunità, in maniera più autentica di quanto possa fare una presentazione folkloristica delle diversità culturali, o della sola considerazione delle differenze che finiscono per divenire disuguaglianze.

14.1 La didattica e le relazioni...

Abbiamo visto come le relazioni, e le aspettative, le rappresentazioni, le narrazioni, ad esse legate, influenzano la didattica, la riuscita scolastica, e anche la creazione o mantenimento di differenze di status all’interno della classe. Tale prospettiva è confermata da diverse ricerche (Gobbo, 2000; Favaro Luatti, 2004), che dimostrano in

particolare come le aspettative reciproche tra insegnanti ed alunni si rafforzano a vicenda e rinforzano a loro volta le differenze di *performance* scolastica; in secondo luogo dimostrano l'importanza delle relazioni e dei rapporti informali nell'apprendimento. Curare la relazione diviene dunque una strategia importante per incidere sulle differenze, di apprendimento e di status, e, in una prospettiva a lungo termine, può anche implementare una trasformazione di condizione sociale. È una cura che implica in ultima analisi un'“attenzione e cura dei diritti umani”, quali l'istruzione e le pari opportunità (Gobbo, 2000 p.216).

La voce “competenze relazionali” appare sempre più spesso nelle valutazioni scolastiche, indice del fatto che la scuola sta recependo questo principio. Sempre più si sta diffondendo la sperimentazione di alcune pratiche didattiche che in via diretta, esplicita, o indiretta, implicita, lavorano su queste competenze dette anche “trasversali”. Ora prenderò in esame alcuni strumenti e prospettive didattiche a titolo di esempio, che possono a seconda dei casi affiancarsi o sostituire il metodo “verticale” di insegnamento.

Il **sociogramma** di Moreno, o test sociometrico, è un questionario elaborato dallo psicologo sociale Jacob Levi Moreno attraverso il quale si può ricostruire il quadro relazionale del gruppo classe (Lamberti, 2006). Attraverso le domande si raccolgono dati riguardanti il tipo e la frequenza delle relazioni, la presenza di simmetrie e asimmetrie, l'esistenza di dinamiche di esclusione o di creazione di *leadership*. È un utile strumento per cominciare un'osservazione della classe e programmare delle attività calibrate sulle sue dinamiche relazionali.

Didattica ludica è il nome che viene dato a una prospettiva didattica che include il gioco come strumento di apprendimento. Il gioco, come elemento ludico, ma anche contesto in cui le relazioni sono centrali, permette il soddisfacimento dei bisogni affettivi e cognitivi allo stesso tempo. È un tipo di didattica molto usata nelle scuole primarie, ma sempre di più anche nell'apprendimento delle lingue straniere e dell'italiano come lingua seconda per tutte le classi di età. Una parte di questo tipo di didattica, che ha preso sempre più una dimensione autonoma, è quella dell'uso della rappresentazione teatrale, come strumento didattico, ma anche come strumento di lavoro e di rielaborazione dell'aspetto relazionale (si pensi all'uso del teatro dell'oppresso per presentare problematiche sociali e conflitti).

Ascolto Attivo e Gestione creativa conflitti: si tratta di due competenze, modi di leggere ed agire nella realtà, che, pur essendo trasversali, vengono sempre più fatte

oggetto di un approfondimento specifico. Di entrambe ho già parlato nel corso della trattazione (*supra*, par.5.3), ma ritengo importante evidenziarle nuovamente qui perché possono svolgere un ruolo cruciale nella cura delle relazioni all'interno della classe. Se, come abbiamo visto, l'insegnante è in grado di praticare ed insegnare un ascolto attivo e una gestione creativa dei conflitti, insegna anche implicitamente a gestire le differenze, di rappresentazione, di posizione nella relazione, di cornici, presenti nel gruppo classe. L'insegnamento di queste competenze può avvenire in maniera diretta, attraverso lo sviluppo di esercitazioni tematiche a cura di esperti, o indiretta, in quanto competenze richieste nel normale svolgimento della vita scolastica.

Cooperative learning: con questo nome si indica una famiglia di metodologie che si sono sviluppate secondo il principio che la relazione, o meglio, l'interazione tra compagni, facilita e ottimizza l'apprendimento. Molti anni di ricerca e sperimentazione hanno dimostrato come questa metodologia migliori il livello di apprendimento degli alunni, sia in senso orizzontale –ovvero permette ad un maggior numero di studenti di comprendere ed apprendere– che verticale –ovvero ne migliora la preparazione (Jhonson Jhonson Holubec, 1996). Alcuni elementi presenti trasversalmente in queste metodologie sono (Lamberti, p.40 e segg.): la creazione di gruppi eterogenei, l'interdipendenza positiva dei membri, l'interazione promozionale faccia a faccia, l'insegnamento delle abilità sociali, una verifica e valutazione sia individuale che di gruppo. Il lavoro nei gruppi dovrebbe fare dell'elemento relazionale una leva per l'apprendimento e la crescita personale di ogni studente, a patto che tali gruppi vengano organizzati, gestiti ed osservati dall'insegnante, che assume dunque il ruolo di reggere le fila organizzative del processo, più che di trasmettere la conoscenza. È interessante notare come il filone di studi e di ricerche che in Italia si sta sviluppando su questo tema sottolinea come il *cooperative learning* sia una metodologia che permette di lavorare sulla gestione creativa dei conflitti e sull'interculturalità, in quanto processi direttamente implicati dalla metodologia (Lamberti, 2006, CD/LEI, 2005).

Un tipo specifico di *cooperative learning*, che mi sembra anche particolarmente interessante in questa sede, è la *complex instruction*, elaborata Elizabeht Cohen⁵. Il punto di partenza da cui la ricercatrice sviluppa la sua teoria è molto simile a quello sviluppato in questa ricerca, e che lei chiama “problema di status” all'interno della

⁵Elizabeth Cohen è ricercatrice alla School of Education della Stanford University. Per approfondimenti si veda Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Erikson, Trento, 1999.

scuola. Esso si riassume in tre principali passaggi: rapporto tra differenze in entrata (dipendenti da variabili extrascolastiche) e differenze di *performance* a scuola; rapporto tra differenze di *performance* e organizzazione della didattica e delle aspettative reciproche di insegnanti e compagni; rapporto tra queste dimensioni e la percezione di sé e degli altri, la socializzazione e l'apprendimento (Zoletto, 2007, p.63). Ciò che Cohen rende evidente è che le differenze extrascolastiche non hanno il monopolio nella determinazione dello status scolastico, ma che i processi situati nella classe come sistema microsociale giocano un forte ruolo, ovvero rischiano di rafforzare le disuguaglianze in modo che “il ricco diventi più ricco e il povero più povero”⁶(Lamberti, 2006, p.35). Attraverso la *complex instruction* si può lavorare allo stesso tempo in vista della creazione di un'equità e di una valorizzazione dell'eterogeneità, poiché gli studenti devono lavorare in gruppo affrontando un compito “complesso”, ovvero che richiede l'utilizzo di diverse capacità. Il gruppo dev'essere necessariamente eterogeneo e si deve creare tra i membri un'interdipendenza positiva basata sulle capacità diverse detenute dai componenti. Ognuno può dare il suo contributo e divenire dunque fondamentale per la riuscita del compito, e venire in tal modo apprezzato dai compagni e valorizzato nelle proprie capacità. Si tratta secondo Cohen di un lavoro di “ingegneria educativa” (Gobbo, 2000, p.217), ovvero della costruzione di regole e ruoli tali da arginare il processo di riproduzione delle disuguaglianze senza distruggere le differenze, costruendo così anche un nuovo senso di democrazia.

L'organizzazione della didattica nella *complex instruction*, così come nel *cooperative learning* più in generale, pone dunque un'attenzione particolare alle differenze individuali, l'altro elemento cardine che mi preme evidenziare. Il collegamento tra queste due dimensioni è ben espresso da queste frasi frutto dell'esperienza di ricerca americana:

Ogni classe, in una scuola americana, rappresenta un incrocio di razze, di nazionalità, di religioni, di condizioni economiche e sociali, e di affiliazioni politiche. Quando si offre a dei bambini l'opportunità di pensare e di agire all'unisono, di lavorare e giocare in cooperazione, vi sono per l'insegnante innumerevoli opportunità di guidarli perché scorgano il valore della

⁶ Gobbo riassume il processo in questo modo: “la diversità culturale, socioeconomica, di apprendimento, si può trasformare in una differenza di status che si riflette nelle aspettative degli insegnanti riguardo al rendimento scolastico dei propri alunni, e nelle aspettative individuali e reciproche di questi ultimi”(Gobbo, 2000, p.214)

differenza, il danno dei pregiudizi, la necessità non soltanto della mera tolleranza ma di una calda e spontanea comprensione nei confronti di esseri umani la cui origine e modo di vivere sono diversi dal proprio. (Washburn in Gobbo, 2000, p. 24).

14.2 ...tra individui che esprimono diversità

Ogni individuo presente in classe è portatore di una molteplicità di differenze. Esse spesso vengono incanalate verso un'unica differenza che viene resa visibile: quella della riuscita scolastica. Accanto ad essa segue immediatamente la differenza di capacità di apprendimento e di una specifica capacità detta "intelligenza". È abbastanza chiaro dunque che il riconoscere le diversità nella scuola passi innanzitutto dal riconoscimento di diverse modalità e tempi di apprendimento, e dalla valorizzazione di capacità differenti. Il rapporto tra riuscita scolastica e status sociale è stato spesso dimostrato, ed è stato anche dimostrato, come dicevamo, la diretta relazione tra riuscita scolastica e status sociale in classe perché "la scelta di un diverso trattamento scolastico mette in rilievo una gerarchia di aspettative, che corrisponde alla gerarchia sociale che non tarda ad instaurarsi tra i compagni." (Ivi, p.216).

Un approccio teorico fondamentale per la considerazione delle differenze nell'apprendimento e che è ripreso dal *cooperative learning* è quello delle "intelligenze multiple" sviluppato dallo psicologo Howard Gardner. L'intelligenza, secondo Gardner, non sarebbe da considerarsi come una qualità umana unidimensionale, misurabile quantitativamente, ma come un insieme di capacità che si esplicano attraverso molteplici competenze ed espressioni. Intelligenza è "l'interazione tra una serie di potenzialità e le opportunità create da una cultura" ovvero la "capacità di risolvere un problema o di realizzare un prodotto apprezzato in almeno una cultura o comunità" (Gardner, 2005). Egli nota che la scuola spesso valorizza e richiede solo alcuni tipi di intelligenza, quella linguistica e quella logico-matematica, trascurando e svalutando le altre⁷. I "bravi" a scuola spesso sono coloro che posseggono in misura mediocre questo tipo di intelligenze e soprattutto riescono a capire cosa ci si aspetta da loro e si adeguano, sono disciplinati, forniscono una prestazione rituale: nulla di tutto ciò assicura una loro reale comprensione di ciò che apprendono. Ogni persona

⁷ Gardner individua nove tipi di intelligenza: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica corporea, personale, relazionale, naturalistica ed esistenziale. Per approfondimenti si veda Gardner H., *Formae Mentis*, op.cit, 2004.

possiede tutti i tipi di intelligenza in misura e forma diversa: la didattica deve essere in grado di osservare questa diversificazione e proporre curricoli e modalità differenziate anche di valutazione. La concretizzazione di questo obiettivo può avvenire con molte modalità tra loro diverse, ma è chiaro che richiede un'imponente impiego di risorse nella preparazione e gestione dei percorsi educativi. Nel caso dei ragazzi stranieri questo tipo di approccio può risultare molto interessante, poiché farebbe diventare meno rilevante la momentanea mancanza di competenza linguistica che non andrebbe a coincidere con la considerazione di una momentanea, o duratura, mancanza di capacità intellettive.

Lo sviluppo di percorsi didattici che siano adeguati allo sviluppo delle diverse capacità e competenze di ognuno è una linea che le ultime normative in materia di insegnamento hanno invitato a percorrere. Posta al centro del processo educativo la Persona, si invita la scuola ad adottare strumenti quali il *portfolio* e il *curricolo*⁸, ovvero strumenti che tengano conto del percorso scolastico e delle competenze di ogni studente. Il concetto di *curricolo* prevede la possibilità per ogni scuola di riorganizzare gli obiettivi formativi, i contenuti, il metodo di insegnamento e le modalità di valutazione sulla base delle capacità degli studenti, del contesto territoriale, sociale e culturale, pur dovendo rispettare dei principi validi a livello nazionale. È senza dubbio uno strumento che apre interessanti prospettive, che possono certo realizzarsi solo a condizione che quei problemi strutturali della scuola che abbiamo fin qui riscontrato.

Alcune aperture si possono coglier anche nella normativa che riguarda l'inserimento scolastico dei minori stranieri, il DPR 394/99, che al co.4 dà la libertà al Collegio dei docenti di definire "in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri il necessario adattamento dei programmi di insegnamento". Sfruttando tale norma si possono ricalibrare i percorsi formativi dei ragazzi stranieri a seconda delle competenze acquisite, almeno nei primi anni della loro presenza nella scuola italiana. Le educatrici del Servizio Immigrazione del Comune di Venezia⁹ hanno efficacemente colto questa opportunità fungendo da tramite e da garante per stabilire percorsi concordati tra docenti e ragazzi stranieri, in base alle loro competenze specifiche e difficoltà.

⁸ Per approfondimenti si veda la pubblicazione del MPI *Indicazioni per il curricolo* pubblicato nel 2007.

⁹ In particolare si tratta di Giovanna Brondino, coordinatrice dei Laboratori di lingua e socializzazione già citati, e Alessandra Bastasin, educatrice del Servizio.

In conclusione è interessante citare il contributo di Lydia Dovera, che nel suo libro *Mi fa male lo stomach!*¹⁰, presenta un racconto e una riflessione che mette a paragone il modello scolastico italiano e quello di una scuola internazionale tedesca in cui si trova ad inserire il figlio. In questa scuola ogni alunno segue un percorso didattico individualizzato e flessibile che gli permette di sviluppare gradualmente tutta la sfera delle capacità, o delle intelligenze, secondo le proprie competenze. Particolarmente interessante risulta essere l'insegnamento della lingua, che prevede un rispetto e un accrescimento della competenza della lingua madre accanto all'apprendimento della nuova lingua del paese ospite e di altre lingue. Il contesto è certo diverso e l'organizzazione e la concezione della scuola quasi, direi, capovolta, tuttavia può essere stimolante confrontarsi con l'esistenza di realtà, per quanto isolate, che applicano fino in fondo questi principi.

¹⁰ Edito IPOC Milano 2007.

CONCLUSIONI

Dopo un lungo viaggio il problema che si pone sempre è come riuscire a fermarsi e dove trovare l'energia per guardarsi in dietro. Al termine di questo elaborato mi sento così. Se guardo da dove sono partita vedo la volontà e il tentativo di fare un esercizio di ascolto, un'esperienza che mi permettesse di parlare delle narrazioni, della comunicazione, dei malintesi, delle cornici e dei pregiudizi verso l'altro, ma anche di farne esperienza. Il metodo dello *shadowing*, come tutti i metodi di osservazione sul campo, permette di "entrare" nel mondo sociale, nel soggetto della ricerca e mettere alla prova gli strumenti di ricercatrice costruiti nel corso degli studi; ma in più permette di fare delle reazioni personali, delle cornici scoperte in sé, uno strumento euristico.

Ho cercato di produrre un racconto polifonico sull'essere "straniero" nella scuola, intesa come sistema sociale e come luogo cardine di costruzione e negoziazione di narrazioni identitarie individuali e collettive. Le voci che ho riportato appartengono sia alle persone incontrate nel corso della ricerca sia a ricercatori e studiosi incontrati sulla carta stampata, appartenenti a diverse discipline e correnti di pensiero. Ho percorso il filo che connette lo studio dei processi sociali a quello dei processi di costruzione del sé, soffermandomi in particolare sui concetti di sistema di interazioni e di comunicazione come azione costruttrice di mondi sociali ed interiori.

La riflessione che ho proposto sull'essere "straniero" a scuola, ha come cardine la connessione circolare tra individualità e relazione sociale, che avviene attraverso la comunicazione. Così "straniero" è una condizione sociale frutto di narrazioni condivise tra la collettività e l'individuo, narrazioni che avvengono in una relazione per lo più asimmetrica. La comunicazione, nei momenti di malinteso, imbarazzo, scontro, ovvero di rottura della patina di serena normalità, permette di reperire le cornici entro cui si muovono i diversi attori. La lettura di queste cornici è fondamentale per comprendere come sia costruita la normalità, ovvero la narrazione prevalente, e se e come sia scioglibile la situazione di criticità. Esplorando le cornici che riguardano la narrazione dell'essere "straniero" nella scuola ho scoperto che vi è una prevalenza di cornici auto-contraddittorie che provocano una situazione paradossale. Il paradosso consiste nel cercare di definire lo straniero alternativamente come diverso e come uguale agli autoctoni, o meglio, nel cercare di definire una persona allo stesso tempo,

alternativamente, come straniera e non straniera. La cornice dello straniero nella comunicazione appare e scompare e si compone con altre cornici (*mission* dell'istituzione scuola, ruoli di insegnanti e studenti, differenze generazionali, differenze culturali...) in maniera tale da provocare una comunicazione paradossale e dunque squalificante per la persona in posizione *down* nella relazione, ovvero colui che viene definito straniero o non straniero. I criteri che portano alla definizione del suo status spesso non sono chiari e condivisi, né tra gli attori in relazione, né nel contesto, la scuola, in cui si svolge la comunicazione e la relazione. Spesso le parole, o gli atti espliciti, vorrebbero esprimere un'uguaglianza che viene poi contraddetta da una differenziazione nella configurazione relazionale (e raramente viceversa). Il ragazzo straniero si trova così nella scomoda posizione di dover accettare la definizione di diverso e uguale, di straniero e non straniero –perché “non ci sono stranieri tra noi”- senza comprendere i criteri del cambiamento della definizione, e finisce per sentirsi impotente, squalificato, e dunque sempre straniero.

L'essere straniero assume un ruolo centrale nella definizione del Sé di questi ragazzi, un segno indelebile che assume quasi lo spessore di uno stigma (Goffman, 2007), che talvolta cercano di cancellare, talvolta capovolgono in arma di affermazione¹. Si entra qui nel denso tema dell'identità, identità costruita, narrata, negoziata. La narrazione dello “straniero” dice di quale condizione di separazione e differenziazione, di riduzione facciano parte questi ragazzi. Allo stesso tempo, nel ridurre tutto ad un'unica dimensione, quella del non-essere italiani, non dice della molteplicità delle altre narrazioni in cui sono immersi: non solo quelle della storia della migrazione, del contesto di provenienza, ma anche delle connessioni che nascono nel nuovo contesto, e dell'ampiezza frammentaria della narrazione del mondo globalizzato e cosmopolita di cui sono parte. Non dice della vicinanza con i pari nella frattura generazionale che sta operando in un mondo di cambiamenti sempre più repentini, frattura tanto più grande nel mondo scolastico, dove insegnanti e metodi di insegnamento si rifanno a modelli che non riescono a cogliere le sfaccettature complesse del presente dei giovani studenti. Si pongono qui le prime questioni che sarebbe interessante approfondire, che riguardano la costruzione identitaria delle “seconde generazioni” e dell'influenza del mondo scolastico in queste; sull'intrecciarsi

¹ Trovo sarebbe molto interessante rivedere le analisi condotte in questa ricerca attraverso la lente dello “stigma” di Goffman, o meglio, rileggere i processi relazionali analizzati come processi di “stigmatizzazione” o “normalizzazione”, oscillazione tra l'essere “normali” o “stigmatizzati”, oscillazione senza dubbio paradossale.

dei percorsi migratori con il mutamento sociale portato dai processi di globalizzazione e sugli effetti di questo nella costruzione delle narrazioni di sé; sulle possibili analogie nelle narrazioni delle giovani generazioni del mondo globalizzato e cosmopolita, che possono talvolta dare la speranza di un superamento delle differenze sociali e culturali in favore di una nuova cultura, forse omologante o forse più vasta, plurale, inclusiva.

La definizione di straniero è dunque decostruibile e insieme indelebile, ed è forse il riconoscimento di questo fatto che può aprire la porta all'uscita dallo stato paradossale, una presa di coscienza che, come nei migliori processi terapeutici, racchiude in sé lo scioglimento della situazione. Nel corso della ricerca ho infatti rilevato che una chiarificazione e una stabilizzazione della cornice dello straniero, tale da permettere il riconoscimento simultaneo del pari valore delle uguaglianze e delle diversità, aiuta la comunicazione ad uscire dal paradosso e ad aprire spazi a narrazioni che trascendono questa cornice. Per lo più è l'uguaglianza relazionale, l'equità nel rapporto tra insegnante ed alunni, siano essi italiani di diritto o di fatto, che permette alle differenze, di biografie, conoscenze, capacità, percorsi, di esprimersi senza trasformarsi in una mancanza, anzi divenendo talvolta un valore. Da qui è nata l'ipotesi che lo sviluppo di una narrazione plurale nella scuola dovrebbe lavorare allo stesso tempo sulla cura delle relazioni, che implica una cura dei diritti di pari opportunità e di apprendimento, e sull'attenzione all'individuo come Soggetto portatore di differenze molteplici da accrescere nell'interazione dialogica con i limiti implicati dalla relazione. Tale direzione non è una novità, ma in questa ricerca ho cercato di dimostrare come si possa cominciare ad incamminarsi in questa via attraverso molti punti di partenza, uno dei quali è il cambiamento delle cornici e delle modalità comunicative con cui ci si accosta ad ogni momento della vita di classe, *in primis* nella didattica. Questo passo ha come presupposto la convinzione del "potere" di ognuno, di modificare il proprio sguardo e con esso la realtà in cui opera.

Tuttavia è innegabile il peso di elementi "strutturali" in questo processo, ovvero il ruolo dell'organizzazione scolastica all'interno della società e il modo in cui il suo ruolo si riflette nelle pratiche scolastiche. Fino a quando non vi sarà una chiarezza, politica e di investimento, a questo livello, l'azione di ogni singolo insegnante si scontrerà con ostacoli enormi e talvolta insormontabili. C'è da chiedersi dunque se si potrà mai fare della scuola, un'istituzione di matrice gerarchica e verticale, un luogo di polifonia delle differenze. Allo stesso modo c'è da chiedersi fino a dove possa operare l'introduzione di una cornice di equità relazionale nel riconoscimento delle differenze,

se non è accompagnata da un progressivo mutamento dello status giuridico degli immigrati-stranieri. In altre parole è possibile fare della scuola un luogo di affermazione della cittadinanza sociale di persone senza cittadinanza giuridica? Può essa divenire un luogo di crescita della persona ignorando la condizione sociale in cui la persona stessa è inserita? E se ciò fosse possibile, come conciliare il vissuto e le aspettative sviluppate nel mondo scolastico e ciò che aspetta i giovani, in particolare quelli non cittadini, all'uscita dalla scuola? L'introduzione, auspicabile, se non necessaria, della cornice della cittadinanza sociale a sostituzione di quella dell'ospitalità, vigente per lo più nel mondo scolastico e non solo, sarebbe un importante passo avanti nella costruzione di narrazioni meno asimmetriche, anche all'interno della scuola, e garantirebbe una fruizione più intensa del diritto all'istruzione, ma non potrebbe da sola operare un mutamento di condizione che coinvolge il mondo sociale, politico, economico, al di fuori della scuola.

La riflessione deve perciò necessariamente passare dalla scuola alla società più ampiamente intesa, per comprendere come si costruisca l'immagine dell'Altro straniero, attraverso quali prassi comunicative si instauri la relazione tra cittadini giuridici e cittadini sociali e come queste si trasformino in concezioni del sé. Sottoporre a critica il concetto di cittadinanza, quello di straniero, ammettere l'ottica binaria con cui spesso si guarda il mondo (o con noi o contro di noi), può aiutare ad assumere un'ottica cosmopolita che contribuisca alla costruzione di nuovi mondi possibili. La definizione di straniero potrebbe essere forse espandibile tanto da "colonizzare" il modo di vivere, sentire e sentirsi di tutti, eguali in una reciprocità di sguardi in luoghi collettivi nei quali esprimere saperi e linguaggi, grammatica per la creatività. Scriveva Ugo di San Vittore nel XIII secolo:

L'uomo che trova dolce il luogo natale è ancora un tenero principiante;
quello per cui ogni suolo è come il suolo nativo è già più forte; ma perfetto è
quello per cui l'intero mondo è un paese straniero.

BIBLIOGRAFIA

- Arielli E. Scotto G., *I conflitti*, Bruno Mondadori, Milano, 1998
- Amselle J-L., *Logiche meticcie. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Boringhieri, Torino, 1999
- Bachtin M. M., *L'autore e l'eroe: teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino, 2000
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976
- Bateson G., *L'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006
- Bahbha H., *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma, 2001
- Balbo L., *In che razza di società vivremo?*, Mondadori, Milano, 2006
- Basso P. Perocco F., *Gli immigrati in Europa. Disuguaglianze, razzismo, lotte*, Franco Angeli, Milano 2003
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Beck U., *La società cosmopolita*, Il Mulino, Bologna, 2003
- Berger P. Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1966
- Besemer C., *Gestione dei conflitti e mediazione*, EGA Editore, Torino, 1999
- Bocchi G. Ceruti M., *La sfida della complessità* Feltrinelli, Milano, 1985
- Capote T., *Romanzi e racconti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1999
- Cecchini A. Musci E. (a cura di), *Differenti? È indifferente. Capire l'importanza delle differenze culturali e fare in modo che non ci importi*, La Meridiana, Molfetta (BA), 2008
- Cipollini R. (a cura di), *Stranieri: percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Collins R., *Teorie sociologiche*, Il Mulino, Bologna, 2006
- Dal Lago A.(a cura di), *Lo straniero e il nemico: materiali per l'etnografia contemporanea*, Costa & Nolan, Genova, 1998
- De Bono E., *Io ho ragione tu hai torto*, Sperling & Kupfler, Milano, 1990
- Demetrio D. Favaro G., *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- Deridda J. Dufourmantelle A., *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano, 2000

- Donati P., *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma, 1993
- Dovera L., *Mi fa male lo stomach!*, IPOC, Milano, 2006
- Edwards B., *Disegnare con la parte destra del cervello*, Longanesi & C., Milano, 1993
- Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1998
- Favaro G. Luatti L., *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Fravega E. Queirolo Palmas L., *Classi meticcie*, Carocci, Roma 2003
- Gandolfi A. *Formicai, imperi, cervelli. Introduzione alla scienza della complessità*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999
- Gandolfi S., *Educazione e conflitti sociali*, La Scuola, 2002
- Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento, 2005
- Gobbo F. Tommaseo Ponzetta M. (a cura di), *La quotidiana diversità*, Imprimatur editrice, Padova, 1999
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale, il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969
- Goffman E., *Stigma, l'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2007
- Jefferys-Duden K., *Mediatori efficaci, come gestire i conflitti a scuola*, La Meridiana, Molfetta (BA), 2001
- Johnson D.W. Johnson R.T. Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996
- Kapuscinski R., *Autoritratto di un reporter*, Feltrinelli, Milano, 2006
- Kolma-Ebri K., *Nuovi imbarazzismi*, Edizioni dell'Arco, Bologna, 2004
- Kristeva J., *Stranieri a sé stessi*, Feltrinelli, Milano, 1990
- Habermas J. Taylor C., *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998
- Lagrange H. Oberti M., *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: il caso francese*, Mondadori, Milano, 2006
- Lakhous A., *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006
- Lamberti S., *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*,

- Cedam, Padova, 2006
- Luison L. Liaci S., *Mediazione sociale e sociologia*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Maggiori G. Vincenti A., *Nella scuola multiculturale*, Donzelli Editore, Roma, 2007
- Martiniello M., *Le società multietniche*, Il Mulino, Bologna, 2000
- Melotti U., *Migrazioni internazionali*, Bruno Mondadori Editore, Milano, 2004
- Mernissi F., *L'harem e l'occidente*, Giunti, Firenze, 2006
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001
- Mubianyi I. Scego I., *Quando nasci è una roulette, giovani figli di migranti si raccontano*, Terre di Mezzo, Milano, 2007
- Paatfort P. *Io voglio tu non vuoi*, EGA Editore, Torino, 2001
- Pearce B.W., *Comunicazione e condizione umana*, Franco Angeli, Milano, 1993
- Rosemberg M.B. *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Edizioni Esserci, Reggio Emilia 2003
- Said E., *Orientalismo: l'immagine europea dell'oriente*, Feltrinelli, Milano, 2006
- Sartori G., *Pluralismo multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano, 2002
- Sayad A., *La doppia assenza*, Cortina, Milano, 2002
- Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Guerini e Associati, Milano, 2001
- Schutz A., *Lo straniero. Saggio di psicologia sociale*, in A.Izzo (a cura di), *Saggi sociologici*, Utet, Torino, 1979.
- Sclavi M., *A una spanna da terra: fondamenti di una metodologia umoristica*, Feltrinelli, Milano, 1989
- Sclavi M., *La signora va nel Bronx*, Edizioni Anabasi, Milano 1994
- Sclavi M. *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara-Milano , 2002
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, 1996
- Selvini Palazzoli M. Boscolo L. Cecchin G. Prata G., *Paradosso e controparadosso*, Feltrinelli, Milano, 1975
- Semprini A., *Il multiculturalismo*, Franco Angeli, Milano 2000
- Simmel G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano, 1989
- Tabboni S. (a cura di), *Vicinanza e lontananza: modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*, Franco Angeli, Milano, 1990

- Tabboni S., *Lo straniero e l'altro*, Liguori, Napoli, 2006
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 1999
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il saggiatore, Milano, 1998
- Watzlavick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971
- Watzlavick P., *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma, 1976
- Wieviorka M., *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Bari, 2002
- Weber M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino, 1958
- Zoletto D., *Straniero in classe: una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007

ARTICOLI DA RIVISTE SPECIALISTICHE

- Besozzi E., *Interventi di mediazione nella comunità: tra integrazione e nuove forme di cittadinanza*, in *Politiche Sociali e Servizi*, A. 8, n. 1 (giu. 2006), pp. 1-121
- Bramanti D. (a cura di), *Processi di mediazione e legami sociali*, in *Sociologia e Politiche sociali*, n.2 (giugno 2006)
- Moretti B., *I conflitti tra studenti della scuola dell'obbligo*, in *Rassegna italiana di criminologia*, n.3/4 1998 pp.529-552
- Mosconi, A., Castellani, A., De Maria, L., Gonzo, M., Sorgato, R., Tirelli, M., Tomas, M., Zago, E. (1996) *Come costruisci la tua conversazione terapeutica? Breve glossario di interventi sistemici con alcune ipotesi sul suo utilizzo*. In *Terapia Familiare*, 50: 25-41.
- Paiardi S., *Gli alunni stranieri: una sfida e una risorsa*, in *L'educatore*, settembre 2002 n.2/3 pp. 16-24
- Penn P., *Circular questioning*, *Family Process*, 21, 1982.
- Sclavi M., *Ascolto attivo e seconda modernità*, in *Rivista di Psicologia Analitica*, nuova serie n.19, 71/2005, la biblioteca di Vivarium editore, Milano pp 137-159.
- Sclavi M., *Why humour matters in Active Listening ? An intercultural approach to conflict transformation*, ESSEC Business School- Paris & PON , Harvard Law School Special Conference: "New Trends in Negotiation Teaching: Toward a Trans-Atlantic Network " Nov 14-15 2005
- Tuozzi C. [et al.], *Dossier: Bambini immigrati a scuola*, in *Conflitti : rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogia*, ott. 2004 A. 3 n. 4, pp. 6-21
- Spedicato Zengo E., *Dall'insularità culturale al confronto interculturale. Una nota di margine al tema dell'immigrazione*, in *Mediaraes* n.5 (giu. 2005), pp. 20-32

ARTICOLI ON-LINE

Czarniawska B., *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*.

Cozzi D., *Specchio delle mie brame: problemi metodologici dello shadowing nei servizi socio-sanitari*.

TESI DI LAUREA

Micchi D., *Insegnanti e violenza nelle scuole: percezione del fenomeno e modalità di gestione dei conflitti*, Facoltà di Scienze Politiche, Università di Torino a.a 1996/1997

Sartori A., *Stalkers. Un esempio di shadowing in una comunità per minori stranieri non accompagnati*, Corso di Laurea in Servizio sociale, Università Ca' Foscari di Venezia, 2002-2003

ALTRE PUBBLICAZIONI

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2006

Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum*, settembre 2007

Comune di Bologna Settore Istruzione U.O. CD/LEI, *Cooperative learning nelle classi multiculturali, uno sguardo all'istruzione complessa*, settembre 2005

SITOGRAFIA

www.pubblica.istruzione.it

www.risoluzioneconflitti.it

www.euconflict.org

www.indire.it

www.centrocome.it

APPENDICE: Interviste

INTERVISTA COLLETTIVA 1

Durante un'ora di supplenza decido di fare una chiacchierata con i tre, tanto per rompere il ghiaccio e conoscerci un po'. Andiamo in un'aula vuota, che da allora in poi diventerà l'aula per le interviste dei ragazzi e ci sediamo tutti e quattro intorno ad un quadrato di banchi. L'aula è luminosa e calda. E' l'ultima ora della giornata scolastica, e loro accolgono volentieri il diversivo. R. dapprima sembra un po' restio, poi si fa convincere dalle compagne e iniziamo una conversazione in cui io lanciai un tema, una domanda e regolo i turni di parola. Parlano spigliati, mi sembra si sentano a loro agio, scoprono cose nuove di loro e sono desiderosi di dare il loro contributo. Io sono contenta, scherzo e cerco di dargli tutto l'ascolto che posso. Ci divertiamo e spesso finiscono per parlarsi uno sull'altro e non riesco a seguire. Il registratore è in mezzo a noi e per rompere il ghiaccio chiedo loro di presentarsi, parlandoci dentro come se qualcuno dovesse ascoltarli poi, tipo trasmissione radiofonica. La trascrizione non rende la mimica i toni che sottolineavano le frasi e la vivace conversazione.

A: Un giorno, non adesso vorrei intervistarvi uno a uno, non oggi, però oggi mi piaceva parlare con voi così, magari dite due parole a turno vi presentate e dopo io vi faccio qualche domanda...

R: vai alla grande!

A: eh? Vai R.

R: io?

A: dai comincia tu.

R: ok. Ciao mi chiamo R., vengo da Bangladesh, sono qua da due anni, quasi...

M: quanti anni hai?

R: quattordici, abito a Chirignago

A: e con chi abiti?

R: con famiglia, papà, mamma e fratello

A: hai un solo fratello, non hai altri fratelli?

R: no!

A: no, ok. E da che parte del Bangladesh vieni?

R: Io sono nato in Madaripur, cioè che è un'altra provincia però io ho studiato a Dacca, cioè capitale

A: E' la capitale?

R: si, infatti.

A: scuola privata mi hai detto...

R: si, scuola privata.

A: sempre? Quanti anni avevi quando hai iniziato?

R: boh, che ne so! Forse, tre quattro, cinque

M: davvero?

R: perché?

M: io ho cominciato da sei anni, da sei sette così..

A: è un po' presto...

R: no, a sette, però come l'ho fatto lì nove anni di scuola...perché il fatto che lì come regole...

M: tranne all'asilo hai fatto nove anni?

R: ma cos'è l'asilo? No il fatto è che ci sono scuola elementari che la prima elementare e dopo seconda e dopo la terza e dopo comincia la quarta media e dopo quinta...

A: come si chiamano nella tua lingua, o in inglese?

R: Primary school, come in inglese, dopo High School e dopo College e dopo l'Università.

A: ok.

R: cioè che sei anni sono Primary School, poi cinque anni...no sei anni, perché l'ultimo anno...e High School sono cinque anni, poi College tre anni o quattro anni boh? E poi l'università.

A: va be'...e le materie che avevi studiato?

R: le materie? Cioè che la media o alle elementari?

A: tutte e due....dai che te le ricorderai!!

R: artistica, musica, si musica a volte facevo, poi storia, inglese due, abbiamo due libri inglese anche geografia che avevo poco abbastanza e la matematica, algebra, geometria, poi scienze che era tutti i giorni...poi....

D: tecnica?

R: sì, tecnica però...un'altra si c'erano...ah! Religione che avevamo ogni giorno! Sei su sette...perché ogni giorno che avevamo otto ore lezione

A: otto ore!

R: sì, cominciavo, alla media cominciavo alle dieci, poi l'una e mezza, poi dall'una e mezza fino alle due mezza che ricreazione, un'ora, e dopo finisce quattro e mezza scuola, cioè che prima quattro ore lezione, dopo ancora altre quattro, no prima cinque, dopo tre o quattro??

A: però! E quanti eravate in classe?

R: eeh! Dipende, cioè se tu vai a una scuola pubblica, cioè che l'ho fatto una volta con i miei amici a fare un giro in un'altra scuola, ho visto che il settore di scuola ci sono i nomi di ragazzi quando viene, cioè ho visto massimo quarantacinque, cioè che..

A: quarantacinque in classe??

R: e infatti però tutti i ragazzi che non viene alla scuola, perché l'ho visto che al massimo sarai venticinque, perché non vuole (ridiamo) scuola, e infatti io dov'ero la media ero massimo venti, venticinque, due professoressa.

A: grazie. Vai M. tocca a te.

M: salve, mi chiamo M. vengo dalla Moldavia, è un anno e mezzo da quando sono qua mmmm, non mi piace tanto stare qua..

A: no? Perché?

M: perché mi mancano tutti, mi manca tutto insomma, tutto il paese, ho tanta nostalgia perché non sono andata l'anno scorso...

A; non sei tornata?

M: no.

A: e sei qui con chi?

M: con la famiglia, con mia mamma, mio papà, mio fratello.

A: e non ci sono altri ragazzi moldavi che conoscevi che sono venuti qua?

M: ce ne sono, però mi mancano tanto.

A: ah, ti mancano tanto!

R: ma anche qui abitano i tuoi cugini!

M: no, non ho cugini qua, non ho parenti, solo cugini di mia mamma ci sono.

R: ah. Ma l'anno scorso ho visto..

M: anche la mia nonna c'è, ma è a Siena, con due sorelle di mia mamma che sono sempre a Siena.

R: l'abbiam visto!

M: sì, una. Studiano. Una studia medicina mi sembra, l'altra studia non lo so, va in tutti i paesi...

A: ah, sono giovani!

M: sì una ha venti...ventisei o venticinque anni così, e una trentacinque. Poi...

A: cosa ti manca di più?

M: gli amici, i nonni, i ricordi...

A: e tu la scuola in Moldavia...

M: andavo bene!

D: era la prima della classe.

A: ma quando hai iniziato?

M: a sei o sette non mi ricordo...anche la mia mamma era professoressa...

A: di cosa?

M: di...elementari. Da noi c'è dalla prima fino a dodici, per esempio tu fai prima seconda terza quarta quinta sesta settima nona e alla nona fai un esame, come qua adesso terza media e poi...se vuoi vai a fare undici e dodici, se no vai a lavorare

R: anche il mio è come quello! All'undicesimo che fa esame e poi undici e dodici vai in College, in College si entrano a quindici anni o sedici anni, poi

finisce la College tre anni, dopo università quando venti anni.

M: e dopo l'undici e dodici se vuoi vai all'università, se no vai a lavorare, poi noi facevamo solo cinque giorni a settimana, andavamo a scuola, però non era come qua, che finisci sempre all'una, uscivamo anche alle due, alle tre...

A: quindi facevate sei sette ore al giorno?

M: sì, anche quattro, anche cinque così.

A: dipendeva dai giorni.

M: sì. Poi studiavo anche lingua russa, il moldavo, rumeno, beh rumeno e moldavo sono uguali

A: proprio uguali uguali?

M: sì. Poi...matematica, non c'era geometria come qua, c'era però pochino, non così difficile...(ridiamo)

A: qual è la materia più difficile qua? Lui mi ha detto matematica...

M: anche per me geometria

A: e per te D.?

D: scienze e matematica.

A: (ridendo) ma è la prof o la materia?

M: anche la prof però...

D: io scienze la odio da morire e vado anche male, matematica mi piace tranne geometria che vado male, proprio i problemi: niente. Algebra sì, vado bene...

R: cioè che anche la fisica, ho un'amica che va in superiori fa fisica, se me lo chiedo magari che mi aiuta a volte, se c'è una verifica, comunque...

M: e facevo anche fisica!

A: sì, la fisica non è facile come materia!

D: educazione fisica?

A: no, come scienze..

M: io facevo anche dalla quinta ho cominciato a fare russo e fisica mi sembra, e poi dalla settima, perché avevo cominciato la settima e poi l'ho finita qua, facevo anche...

A: sei arrivata a metà anno?

M: no, a ottobre, quasi all'inizio...

A: ma in Moldavia, l'anno scolastico inizia a settembre?

M: il primo settembre e finisce il trentuno maggio, sempre.

A: e in Bangladesh com'è?

R: il primo gennaio, da January, fino a dicembre

A: sì, gennaio, quindi fate vacanza quando?

R: mmm...venti giorni, in scuola che ottanta giorno all'anno che prendo vacanze

A: e che mese?

R: cioè che siccome abbiamo festa di religioni, festa di capodanno eccetera eccetera, faccio capodanno due volte, una regola di inglese e un altro regola di Bangladesh, cioè che anche mese scorso è passato il capodanno, che è venuto festa...

A: quand'è il capodanno?

R: il quattordici di marzo di solito (mormorii di sorpresa delle altre due)

A: ma cambia ogni anno?

R: cambia, con il giorno si conta con...il...

A: calendario...

R: il calendario di Bangladesh è diverso, però più o meno sempre in marzo, da dieci quindici.

A: e che giorno sarebbe oggi nel calendario del Bangladesh?

R: io non so, io...non...

A: non ti interessa.

R: no, il fatto è che io non so il giorno di calendario di Bangladesh, perché io e neanche mia famiglia non usiamo mai, usavamo però più usavamo inglese, perché tutti usano inglese, quello bangladese usano la festa, se ci sono i giorni di ricordi, usano quelli, però capodanno che fanno più festa di quello bangladese, anche abbiamo fatto in Roma...che era una settimana, dieci giorni che hanno fatto la festa di capodanno, anche in Londra che hanno

fatto quattro giorni, che hanno fatto grande concerto, ee...è venuto quasi dieci quindicimila persone tutta l'Europa che va lì, da Venezia miei amici un paio è andato in Londra

A: fino a Londra per fare il capodanno!

R: infatti.

D: non sei andato tu?

R: io son stato a Londra un anno

A: un anno sei stato a Londra?

R: si...

A: in che senso, una volta, o per un anno?

R: no, era quando ero a scuola elementare, con mio zio perché mio nonno che lavorava per militari, cioè comandante dei militari per la Inghilterra, però lavorava in Bangladesh, però comunque sono andato con mio zio, e miei zii abitano in Londra, un paio, due tre, e anche qui si abita, però...va be' comunque non so intanto... (non sa che aggiungere)

A: (ridendo) va benissimo, intanto hai fatto già quasi tutta la tua intervista...

M: anche da noi il capodanno è sempre il trentun dicembre, ma il Natale, perché siamo ortodossi, il Natale è il sette gennaio (ride), e la Pasqua si cambia rispetto al calendario

A: questo come qua

M: quest'anno è stata come qua, il diciotto di aprile mi pare...

A: non mi ricordo...ok, D. tocca a te.

D: ciao a tutti, sono D., ho quindici anni, abito a Chirignago, con la mia mamma, il mio fratello, vengo dall'Albania, abitavo a Scutari, vicino a Scutari eee...

A: sei mai tornata in Albania?

D: no, vorrei tornare, ma non so quando sarà il giorno, aspettiamo e speriamo di andare presto, mi mancano tantissimo, soprattutto i parenti, anche i miei amici

A: e neanche tu hai parenti qua, amici?

D: qua ho due miei cugini e mio zio

A: e tu a quanti anni hai iniziato la scuola in Albania?

D: avevo quasi sette anni quando ho cominciato e poi l'ho lasciato in seconda media, perché dovevo venire qua, non ho avuto neanche il tempo di salutare i miei amici...

A: è stato così improvviso?

D: non ho avuto neanche il tempo di andare a salutare i miei parenti, i miei zii, la mia nonna...la mamma gli aveva detto alla nonna che ti dirò qualcosa quando parto così ti vengo a salutare, noi eravamo già arrivati qua in Italia e ha chiamato la nonna "allora quando vieni a salutarmi?" "eh, sono già in Italia." e ha cominciato a piangere dopo...

A: ah, ma sei venuta direttamente con tua mamma...

D: e con mio fratello.

A: e non c'era già qualcuno qui...

D: mio zio, con la sua famiglia.

M: anch'io la mia mamma è da otto anni in Italia, praticamente lei veniva un anno qua poi due tre mesi a casa e così, mezz'anno qua e tre mesi a casa e così via. Poi è venuto anche mio papà dopo tre quattro anni, 2003 mi sembra che è venuto..

A: cioè prima son venuti i tuoi genitori e poi anche voi

M: dopo ci han portato anche a noi, dopo che han comprato la casa e...

A: e tu (a R.)? siete arrivati tutti insieme?

R: papà è venuto prima di noi tre, e dopo ha portato me, mio fratello e mamma, noi tre insieme...

A: Ho capito...D. e la scuola in Albania com'è?

D: cinque giorni alla settimana, il sabato e domenica restavamo a casa, qui invece si deve andare a scuola anche il sabato! (ridiamo) anche là fino all'una.

A: e le materie?

D: tecnica non c'era, di lingua avevo solo l'inglese, per imparare l'italiano bisognava fare il corso e bisognava pagare, la mamma non mi lasciava.

A: potevate imparare l'italiano?

D: sì, ma costava, la mamma non mi ha mai mandato perché non poteva. Io non andavo tanto bene a scuola, perché andavo poco, per i problemi che avevo anche...

A: non sei andata tanto...

D: no.

A: allora vi faccio questa domanda: preferite la scuola qui, o preferite la scuola dove andavate prima?

M: chi risponde prima? (ride)

D: io quando ero lì non mi piaceva andare a scuola, cioè mi piaceva ma era anche un po' difficile perché quando non sapevi qualcosa ti picchiavano... i professori.

A: ah, i professori com'erano? Più severi?

D: sì. Adesso non so com'è, se è cambiato qualcosa, non so niente adesso, però sì, mi piace qua...

M: ma non chiami i tuoi amici per chiedere?

D: non ho neanche il numero dei miei amici, adesso vado e neanche non li conosco!

R: io quasi ogni...

M: io quasi ogni settimana li chiamo!

D: io mai non chiamo.

R: io tre quattro volte che mando i messaggi ai miei amici...

A: sei tecnologico tu! (ridiamo)

R: anche magari chiamo, che è meglio chiamare che mandare un messaggio, però... però se chiamano è più casino se prendo una carta telefonica, dopo deve avere codice eccetera, è più casino.

A: ma voi andate mai ai phone center?

M e D: sì!

M: dai... dai loro paesani (indica R.)

A: ah sì, sono del Bangladesh?

R: sì sono anche..

M: sì, italiani non ho visto

D: mai neanche io, solo stranieri che hanno tutte le...

M: solo dai loro paesani.

R: e di Bangladesh che hanno negozi a Mestre... perché i bangladeshi forse chiamano di più!

A: ah, chiamano di più a casa? Ma voi ce l'avete qua a casa il telefono fisso?

D: io no.

M: no, però adesso se ci mettiamo internet, ci mettiamo anche il telefono. Il prossimo giovedì ha detto che viene.

R: il fisso no, però internet sì.

M: io me lo metto giovedì alle tre e mezza.

A: hai segnato l'ora! (ridiamo)

D: io non ho internet e poi anche il computer me l'ha regalato la mia migliore amica.

A: e i professori com'erano, erano più severi di qua? Riuscivano a tenere un po' più di ordine, di ordine, di silenzio?

M: sì, di silenzio. Poi quando arrivavano i professori tutti si alzavano in piedi e dicevano buongiorno

R: anche da noi!

D: anche da noi!

R: più rispettava, poi hai visto...

D: ma a ogni professore che entrava!

R: come Do. Da. con la Prof C. che gli diceva così parole, immediatamente sospeso!

D: poi da noi non si sentiva ronzare neanche una mosca...

R: noi sì, anche noi faceva il scherzo, però con la professori è come Prof M. simpatici però quando... quasi tutti i professori erano simpatici come Prof M., però quando arrabbiava come la Prof P., anche di più, sì, quando te stai buono con te è buono, quando sei cattivo è diavolo come... (ridiamo)

A: e cosa ne pensate del casino che c'è in classe qua? Cioè preferireste che i professori tenessero più ordine o vi va bene così?

M: no

D: no a me no

M: no, perché li prendono anche in giro i professori, cioè...

R: anche per esempio i ragazzi che non si rispetta la Prof T., la Prof C. certi professori che non si rispetta, comunque che...

D: però anche i professori poveretti cosa devono fare, la colpa è nostra, noi dobbiamo stare un po' più...calmi.

R: infatti che i professori che potevano fare...

D: se voi giocate con le penne e i fazzoletti!

R: eh no, i professori possono fare come la Prof P....infatti

D: loro stanno lavorando per noi, anche noi dobbiamo lavorare per loro..

A: allora tu D. dici che voi dovete essere più buoni, tu R. dici che dovrebbero essere più severi i professori anche...

M: si

R: anche cioè come Prof M. devono essere buoni...

D: si ma devono essere buoni perché è inutile che continua a gridare, perché continuate sempre a urlare bla bla bla...

R: non è tutti, tranne...ci sono un paio di ragazzi

A: ma come fa la Prof P. a tenere l'ordine, cos'ha di diverso dagli altri professori

D: eh! Non riesco a capire neanche io, quando viene lei non si sente neanche una mosca, se viene la Prof T....

A: ma perché lei fa più paura degli altri

D: perché lei...

R: perché...

D: perché lei urla, ci sgrida, mette le note

M: si arrabbia

R: anche dice più parole, manda fuori dalla porta e...più chiama genitori.

M: è più seria, più seria.

A: chiama i genitori?

M: si perché hanno messo profumo in un fiore, sette, e anno chiamato tutti i genitori...

R: hai visto Do. oggi ha buttato fuori da finestra i chiavi di armadio!

A: ah! Ecco perché continuavo a sentire chiavi, chiavi!

M: davvero?

D: guarda, prima c'era la Prof T. neanche non si è accorta, se domani viene la Prof P. e vede queste cose, i gessi!

R: state zitti no? E poi anche...

A: cosa?

R: no no, niente

M: cosa? Dillo!

A: dai R. dicci!

R: no dai, Do. Ma. vogliono eccetera, no no...

A: va bene dai. Ma secondo me è importante il fatto che tu dici più seria, perché tutti i professori urlano e minacciano..

R: non tutti...

D e M : però non lo fanno!

R: perché sono più buoni, è come la Prof C. poteva mandare al preside minimo quei quattro.

D: facciamo silenzio solo quando c'è la Prof P. e la Prof S.

R: con Prof S. anche no...anche con la Prof S...

D: lei ci lascia parlare bla bla bla, ma non tutto il tempo, dice anche basta.

R: comunque la Prof S. è buona

D: si

M: molto, ed è simpatica anche, è arrivata quest'anno

A: e la prof prima com'era?

R. anche lei buona

M: anche lei severa, seria come la Prof P., anche di più

R: era anche buona comunque!

M: era anche buona...

R: non è come la Prof P.!

D: qualche volta è venuta a trovarci, ci manca tanto..

A: volevo farvi un'altra domanda, perché voi mi avete un po' detto, come vi trovate in classe? Ieri D. è venuta a dirmi "sono simpatici i miei compagni vero?"

D: sì, io mi trovo bene

A: quando siete arrivati come vi siete trovati?

D: no, io al primo anno, quando non ero in questa classe, mi trovavo molto male perché c'era anche un'altra ragazza che mi prendeva sempre in giro, ero sempre che piangevo, sempre, non avevo neanche, non li conoscevo, erano in gruppi e io da sola, sempre, poi pian piano l'anno scorso per fortuna che è arrivata lei e non mi sento più sola. Anche con gli altri, anche se non c'è lei, adesso che li ho conosciuti meglio...

R: comunque G. e L. sono simpatiche, L. è simpatica

D e M: la L. sì! Molto simpatica

R: la G. sempre parla

M: la G. a volte

A: e con gli altri?

M: bene, a me non mi prendono in giro...

R: eh, non tanto male, no a me no...

D: a me Gi. mi prende in giro!

M: anche El..

R: il fatto è che a me a volte prendono in giro, però come gli ho dato una lezione fuori...

A: gli hai dato una lezione?

R: adesso..

D: sono stati bocciati!

A: sì, me l'hai detto..

D: io ero con loro un anno, poi mi hanno bocciato e sono venuta con questi qua!

A: questi qua! (ridiamo) questi tizi...e se voi doveste dare un consiglio ad altri ragazzi che arrivano, non so l'anno prossimo, dei vostri amici per esempio dalla Moldavia, dal Bangladesh...che arrivano qua, vanno a scuola, non so qual è la prima cosa che devono imparare?

D: la prima cosa è fare amicizia

M: sì

R: però a me mi trovo bene al laboratorio di italiano!

A: laboratorio?

R: riesco a fare più casino!

D: beh, ovvio, fai quello che vuoi...

M: fare amicizia sì, ma se altri non vogliono fare amicizia?

D: almeno con uno...

M: sì ma se io vorrei fare amicizia con uno, con la Ch. per esempio e lei non vuole, cosa devo fare? Non posso.

D: basta essere...

A: qua fai abbastanza casino, ma lì ne fai ancora di più?

R: cioè che come faccio casino, non riesco a fare amicizia, con tutti che non parlo, cioè che non vado a parlare da solo, però lì che con tutti ... però c'è un albanese che non mi piace però con altri parlo, faccio casino...chiacchiero, dopo esco con tutti, esco insieme, perché lì ci sono tanti ragazzi ... sì!

A: cioè vuoi dire che parli più con loro che con i tuoi compagni?

R: sì, il fatto è che qui che parlo poco, perché è sempre un po'... beh sempre no, il più di volte sto zitto, silenzioso che non parlo più, però a volte con Ma. faccio un po' casino, però hai visto con Ma. faccio come così, però è lì che faccio di più infatti, sempre due ore sto così con la Barbara che mi cambia posto...

A: e la Barbara disperata! E perché secondo te è più bello lì che qui?

R: perché tutti i ragazzi sono stranieri, cioè che non si vede differenza, è più amicizia...però ci sono due che non parlo, prima parlavo, adesso ho litigato.

M: sì secondo me i ragazzi stranieri sono più amichevoli con gli altri, i ragazzi stranieri con i ragazzi stranieri sono più amichevoli, rispetto a italiani...

A: e perché dici?

D: perché si sente straniero anche lui e non so...

M: non vedono la differenza

D: per esempio anche a me mi prendevano sempre in giro perché ero una straniera...è venuta lei e io non le posso dire tu sei una brutta straniera, così, perché anch'io sono straniera, invece se dico a un italiano forse mi dice altre cose che io non capisco, mi offendo o non so...

A: quindi succede qua a scuola che vi dicano...

D e M: sì!

R: poi magari Ma. con Do. che ti dice "torni in Albania"

D: sì Do. e Ma. mi hanno fatto veramente piangere, perché dicevano qualcosa dell'Albania

M: anche El...però a me no, mai.

A: ma secondo voi loro prendono in giro tutti e quindi anche voi o solo voi?

R: no alcuni...perché...

M: perché io ho visto a lui per esempio, quando ha qualcosa per esempio le patatine o qualcosa da mangiare tutti parlano con lui, tutti amichevoli...

R: eh, infatti

M: quando non ha niente sta da solo.

D: è vero

M: o quando ha il cellulare, ascoltare la musica tutti

R: e va be'...però infatti che...però infatti lì sono più simpatici...però anche qui simpatici...

D: però io odio una cosa, perché se lui dice una cosa, dammi un foglio, una penna, glielo do, ma invece se gli chiedo io, no non posso, ad esempio, Ch. una volta mi chiedeva sempre i fogli perché non ce l'aveva, adesso se vado a dirglielo io mi presti un foglio neanche non te lo da.

A: anche certe ragazze...

D: sì ci sono certe ragazze che io non vado d'accordo

R: ci sono certe ragazze che vogliono prendere, però non vogliono dare, così...

M: sì, però non tutte, certo...

R: eh infatti. Però insomma in ogni paese sarà così, anche in Bangladesh sarà così...

A: con gli stranieri?

R: no, con gli stranieri, cioè quelli che viene da un'altra parte, stranieri...

M: sì anch'io penso che se arriva qualcuno in Moldavia dalla Italia, mmm...non credo che lo prenderanno in giro...

D: ad esempio io nel mio paese se veniva un italiano mi piacerebbe un sacco, mi piacerebbe un sacco!

A: e se veniva un marocchino invece?

D: beh, un straniero...

R: comunque anche un'altra volta una mia amica da Londra è venuta con me a Bangladesh a accompagnarmi, anche è venuta a scuola mia che ho fatto un mese e tutti i ragazzi, tutta la scuola, non solo la classe, era tutta la scuola contenta, si aiutavano, parlavano, fanno più amicizia, escono, tutti che...infatti che più amicizia...

A: e volevo chiedervi è stato difficile per voi imparare l'italiano?

M: no, prima no...

D: per me sì perché non sapevo neanche una parola

R: neanche io, poi quello che imparavo...

M: io sapevo solo forchetta, perché si assomiglia a furculizza, poi pane che si assomiglia con paene, poi cane che è caene...

R: comunque dalla moldova a italiano quasi uguale perché quando parlano, quando dice romania o moldova, se lo sento un po' capisco cosa sta dicendo, perché quasi uguale.

M: sì però solo...

D: io neanche una parola non sapevo e avevo tanta difficoltà, poi anche se sapevo qualche parola andavo a dirlo alla mamma...

R: io l'anno scorso andavo bene perché non sapevo lingua italiano, quindi stavo buono, non parlavo...

D: sì l'anno scorso era molto buono, non si sentiva mai la voce, invece quest'anno...

R: facevo ero buono...

D: e che non sapevi neanche italiano, per questo! Adesso capisci se ti dice qualcuno qualcosa e glielo dici anche tu, quindi fai più rumore.

R: eh infatti perché...come sapevo però non parlavo, stavo buono, boh, come una volta ero stato in banco con El. che da poi che lì ho cominciato a parlare, fare casino, dopo qualche volta uscì con Ma. e da lì ho cominciato a bestemmiare perché Ma. sempre bestemmia, e anch'io ho cominciato a bestemmiare...

A: (rido) ah sì? Quindi le prime parole che hai imparato sono state le bestemmie praticamente...

R: eh, no quest'anno che ho cominciato a bestemmiare, cioè che...

A: guarda che non è una bella cosa.

R: no il fatto perché, questo che prima uscivo con Ma., con altri ragazzi che bestemmiava, che faceva un po'...un po' quello di male, però adesso ho capito che non va bene quella strada, che mi porta...mi porta strada sbagliata, che se vado con loro...finisce male, quindi che...però provo a stare da solo, calmo, non uscire con loro, però se a volte non riesco comincio a fare casino...

A: perché ti annoi?

R: eh infatti, perché sto qua sei giorni, lì che vado due giorni per due ore che magari si parlo, oppure altri giorni che parlo al cellulare, mando messaggi, però con loro non ti chiamo perché... però come che la domenica non vedo e vado alla cinema con quelli di corsi, ci sono ragazzi che mi dice per andare al cinema, oppure faccio una gita a Venezia assieme ai ragazzi del laboratorio, infatti che non tutti, cioè tra amici di più, beh...esco di più lì, qui nessuno ragazza che non conosco neanche che non esco, però da lì esco di più, son più contento da lì.

A: bene... ragazzi, che ore sono?

R: le 49

M: suona alle 55...

A: allora andiamo...

R: ok, ciao ciao!

M e D: ciao!

INTERVISTA 1 : R.

Ore 12.00, dopo quattro ore di compito. Ero agitata e anche lui, probabilmente anche stanco. Siamo usciti durante l'ora di matematica, non capivo se voleva stare dentro o no, mi ha detto che deve recuperare. Ci siamo messi in un'aula vuota, abbiamo aperto le finestre, intanto gli ho chiesto del laboratorio di terza media. Mi ha detto che si è trovato bene e che ha subito conosciuto gente nuova. Mi parlava ad occhi bassi, non capivo se aveva voglia o no. Alle domande a risposto brevemente, soprattutto su quello che secondo lui ne pensano gli altri. Temevo di essere troppo invadente. Il registratore stava sul tavolo. Non ha voluto le fragole che gli ho offerto. Alla fine gli ho chiesto com'era andata la settimana, mi ha detto che a volte era preoccupato e aveva paura perché stavo scrivendo tutto quello che faceva. "Hai ragione" gli ho detto, "sei stato molto gentile e io ti ringrazio molto." Allora ha sorriso e mi ha detto "di nulla". Siamo tornati verso la classe rimanendo d'accordo che ci saremmo scambiati la mail.

Allora, a me incuriosisce un sacco la storia sulla tua famiglia che mi stavi raccontando, sul fatto che siete venuti qua, non so se ho capito bene, per una questione politica...ho capito male?

No, infatti che no. Perché qui mi piace, per stare con mio papà sono venuto qua.

Tuo papà è venuto qua per primo.

Si perché è chiuso la fabbrica, poi...lui lavorava per un fabbrica che dopo è chiuso e dopo ha comprato uno negozio, andava bene, però...siccome vogliamo vivere un po' meglio è venuto.

E' venuto qua, e adesso lavora in un ristorante?

Si. Mia mamma lavorava guardia infermiera, medica, guardia medica...

E adesso cosa fa?

Casalinga.

Ma ha imparato un po' l'italiano tua mamma?

No.

E tu, tra tutte le lingue che sai qual è quella che preferisci? Mi hai detto che sai l'italiano, l'inglese, l'hindi, arabo...

Beh, adesso quella che uso, italiano, si adesso mi piace.

Perché la usi (ridacchio)! Ma adesso a casa tua parlate italiano o bangla?

In casa bangla, anche inglese un po', hindi si parla dalle parti quasi vicino...vicino a India.

Al confine?

Si al confine si usa, però anche altri indiani usano hindi, in India, anche il sud India anche usa lingua bangla.

Ah si?

Perché l'India usa tante lingua, prima c'è hindi dopo inglese, perché inglese si usa più, perché se non si sa...perché adesso come India adesso è un po' piccola, però prima era grande, dopo che hanno divisi Pakistan perché hindu e mussulmani non volevano più vivere insieme, allora vivono

diviso, perché...perché dove sono un po' più mussulmani hanno diviso il nome di stato Pakistan e dove in India più hindu, hanno fatto tanto guerra civile...

E anche in Bangladesh ci sono più mussulmani no?

Si, in Bangladesh eee...75% mi pare.

E anche tu, la tua famiglia è religiosa?

Insomma, però ci sono anche quasi tutte le religioni, solo ognuno si usa religione, però le ferie ci sarà tutti religiosi, cioè che quando è il Natale, tutta la Bangladesh, quando c'è la festa per mussulmano tutti, quando c'è hindu tutti...tutto usiamo.

E tu hai fatto Ramadan? Fate Ramadan in famiglia tua?

Si con mia mamma facevo...

E quest'anno?

Quest'anno non ho fatto...non vado tanto religioso, quando ero in Bangladesh seguivo moltissimo, in scuola, anche fuori con gli amici...

E ti dispiace che adesso no?

Si perché ci sono meno moschee, poche, ci sono Mestre centrale due, allora lì si perde un po' di tempo per questo.

Volevo chiederti, quando tu sei arrivato qui, e hai visto gli italiani, c'è stato qualcosa di strano, ti sono sembrati strani? C'era qualcosa che ti faceva ridere? Ieri la M. mi diceva ad esempio che certe parole la facevano ridere, perché sembravano parolacce...

Ah...che dice le parolacce, anche bestemmia, adesso un po' anche io ho iniziato a bestemmiare, però prima non bestemmiavo mai. Non perché mi fa ridere quando dice parolacce perché Ma. lo vedo dice anche a volte parole a sua sorella, dice tua madre eccetera eccetera...eh mi fa ridere, se tu dici a tua sorella che tua mamma era brutta, è anche tua mamma quindi...

Eh si, quindi ti sembra strano...

Si, anche in classe, anche dei professori che dice parole, in Bangladesh non si dice mai parole, è più rispettati.

E rispetto ai professori, quando hai visto i tuoi compagni come si comportavano con i professori, cos'hai pensato?

Mi sembrava un po'...fuori strada! Cioè così si fa con professori?e qui veniamo per studiare, cioè noi studiamo, perché c'è il momento per scherzare per ridere per fare casino, anche c'è il momento per fare il silenzioso come dice prof, che dobbiamo ascoltare, se non sento...anche oggi che alla fine della verifica mi ha dato un po' fastidio, perché non riesco a scrivere, cioè hanno fatto troppo casino, tutti è finito, mancavamo io, Mag. e Ch., tutti fanno casino...vabbè comunque...

Ti ha dato fastidio...

Eh, ogni tanto anche Ch., anche Mag. diceva basta, facciamo i compiti...anche alla terza ora quando faceva casino con la Prof T., che non lasciava scrivere nessuno, tutta la classe faceva casino, alcuni ha detto che... all'inizio io litigavo con i ragazzi per stare un po' zitto, adesso poi c'è la Prof T. che deve farli stare un po' zitto.

E secondo te i professori cosa pensano del casino che fate?

Non so, sono un tipo di professori che non posso dire...

Secondo te sono contenti di questa classe?

Quest'anno non sono contenti, però anno scorso si, anch'io andavo meglio, perché c'era Barbieri che rispettavamo, faceva ridere, faceva tutto!

Vi trovavate bene con lei?

Si. E anche in questi tre anni che nessuno si è sospeso in nostra classe, però quest'anno, hanno sospeso due, quando c'era Barbieri mai, non si sospendeva nessuno.

Dici che è perché sono cambiati i professori?

Beh, un po' i professori, si, però come Do. e Da. che fanno cazzate loro, e noi con loro due, perché loro due hanno fatto l'anno scorso terza, c'era un altro ragazzi che faceva cazzate però anche studiava, impegnava, quindi che lui è andato a superiore, e loro due anche faceva cazzate con lui, però loro non studiava, allora hanno bocciato.

Ma tu con che professori ti trovi meglio?

Beh...il Prof M...poi la Prof S...meglio della Prof P., Prof C. e Prof T., oppure Prof Se..

E secondo te i professori cosa pensano di te, di come vai a scuola? Sono contenti?

La Prof P. non è contenta, il Prof M. è contento.

E la Prof S.?

Prof S. beh...si contenta forse, oppure non tanto.

Ma nella sua materia come vai? Come ti sembra di andare?

Bene... storia prima volta ho preso buono, questa volta sufficiente, anche geografia... distinto quasi, italiano... sufficiente buono, grammatica un po' male.

Ma lei non ti ha detto che non importa?

Beh, ma comunque è una materia!

E tu come senti di aver imparato l'italiano?

Devo imparare ancora di più, perché non so bene, devo sapere di più.

Capisci tutto no?!

No, non tutto.

Cosa non capisci? Quando il Prof M. parla dialetto?

Quello capisco, certe parole che non conosco, che non capisco, eccetera eccetera...

E secondo te i tuoi compagni cosa pensano del tuo italiano?

Non so. A me Ma. qualche volta dice che sei bravo, però Ma. è fuori di testa. Però ho conosciuto un'altra ragazza ieri, albanese, dieci mesi qua, è brava! Anche la D. è brava, ma questa è qua da solo dieci mesi e sa già. Anche la M. è qua da due anni e va meglio di D..

Ah si? E secondo te la D. e la M. come si trovano in classe, come le vedi?

Non so... meglio che lo domandi a loro no?!

Si, però forse anche tu hai un'opinione o no?

Si... cioè se serve qualcosa si parla, più scherzi non fanno con tutti... con altri ragazzi, con le ragazze si parla poco, con L., con Mag, ma loro sono da una parte e io da un'altra.

E tu allora come ti trovi? Con i maschi? Chi sono i ragazzi con cui parli di più?

In classe... Lu., perché è a Lu. che devo domandare cosa devo fare perché mi aiuta sempre, poi... Ma., Ri., El., a volte con Francesco però poco.

E con loro come ti trovi?

Non tanto male...

Non tanto male?? Cioè male o bene o così così?

Beh infatti così così, cioè che non è tanto male, va bè.

L'altra volta mi hai detto che forse parli di più con i ragazzi al laboratorio...

Infatti, anche ieri che neanche quelli che non conoscevo dopo due minuti ho cominciato a parlare, ho cominciato a raccontare quello che fa, che fine scuola che abbiamo parlato tutti insieme e siamo usciti, quasi dieci ragazzi...

Ma perché con loro è così diverso secondo te?

Beh, non so... non ho idea però... secondo me forse che i ragazzi italiani si trovano meglio di ragazzi stranieri, cioè con italiani, perché tra di loro riescono a parlare più veloce la sua lingua, anche se dice qualcosa loro sanno meglio di noi, forse che è questo che vanno tra di loro.

Cioè tu dici è una questione di lingua, è la lingua che è importante...

Forse loro trovano più meglio, lo conosce di più forse anche per questo, forse anche loro sono tre anni insieme e io sono qua da due anni allora forse non si trova bene con me, oppure forse quella che pensa che quello che loro dice io non capisco eccetera.

Pensano che non capisci quello che dicono?

Infatti... forse, non so...

Certo sono le tue idee! La tua opinione... Ma avete mai parlato del Bangladesh?

Con i ragazzi, a volte Ma. diceva cosa facevi come vivi in Bangladesh... però...

E con le ragazze ci parli?

No.

Perché? Ti stanno antipatiche?

No, loro son simpatiche però non so perché non parlano e quindi neanche io non mi metto a parlare.

Ti sembra che loro non siano interessate a parlare con te?

Non so, forse gli do fastidio, non so.

Perché dici?

Non so, se non parla, non parla, cosa faccio se non mi parla? Ieri ho conosciuto una ragazza romana, romaniana, abbiamo parlato... dipende dalle ragazze, anche l'altro giorno aspettavo l'autobus e c'era una ragazza italiana, si chiama Jessica e ho cominciato a parlare, come ti chiami eccetera

eccetera, dipende chi vuole chi non vuole, forse ad alcune piace straniero ad altri non piace lo straniero.

Bene, ti volevo chiedere un'altra cosa...ho visto che hai l'mp3, i telefoni...li usavi già prima in bangladesh?

Cosa i telefonini? Il telefonino ce l'avevo a casa, il computer ce l'avevo a casa, anche l'mp3, non è una cosa nuova per me, internet. Io ho due telefonini, infatti che solo io ho due in nostra classe.

E perché?

Perché non mi piace avere un cellulare più di sei mesi, sette mesi, quando ero in Bangladesh neanche, perché quando ero piccolo sono abituato, perché quando in Bangladesh ogni anno c'è festa sette volte e i miei parenti nonni zii regalavano roba, se regalavano si cambiava, prendevo uno di nuovo. Adesso qui ci regalano poco, ogni tanto mia nonna manda soldi per comprare oppure manda roba...

Ah così! In effetti ieri il professor Prof M. mi ha detto che c'era un periodo che hai lavorato e venivi a scuola con tante cose nuove...

Beh, quando mio papà è andato via in Bangladesh ferie ho dato una mano a mio fratello.

Che lavoro fa?

Pizzaiolo, così se davo una mano mi paga.

Certo.

Se vado a mangiare magno gratis oppure pago poco.

Bene! Mi inviterai (rido). Prima volevo chiederti, ti è mai capitato di litigare con qualche tuo compagno di classe, per qualche motivo?

A volte succede.

E con chi ti arrabbi di più?

Mmm...con A. che mi dà fastidio, non mi piace per niente, anche Francesco un po'.

Cosa fa Francesco?

Beh, non so...

Poi non glielo dico eh, non ti preoccupare...

Beh, no, posso dirglielo davanti, non mi frega...non so, a volte succede qualcuno, è normale.

Certo è normale.

Forse anche Do. Da. danno un po' fastidio.

Mmm...va bene, non ho altre domande.

Quindi posso tornare in classe?

Sì, ma prima volevo parlare con te di questi giorni...

INTERVISTA 2: D.

E' sabato. D. è un po' che mi chiede dell'intervista, ma quel giorno mi sembra esitante. Sarà che usciamo durante l'ora di matematica e lei è tesa. Sarà che fa un caldo terribile nella solita aula vuota esposta al sole. Ci sediamo ad un angolo del tavolone formato dai banchi, con il registratore in mezzo. Cerco di metterla a suo agio, ma conoscendo la sua sensibilità temo di toccare tasti dolenti, perciò cerco di non chiederle troppo della famiglia. Invece il tasto dolente si rivela essere la matematica, che la porta addirittura al pianto. Io mi dispiaccio un po' e non sono molto concertata sul filo delle mie domande. L'intervista è quindi abbastanza breve, le sue risposte un po' vaghe, sento di non riuscire a trovare la chiave per approfondire e forse anche le mie domande diventano ancor più vaghe. Sento che è comunque un momento di condivisione e che lei si fida, perciò non insisto troppo.

Allora, l'altra volta mi avevi già un po' raccontato varie cose, a me interessava intanto chiederti quando tu sei arrivata qui, quali erano le tue prime impressioni degli italiani, della gente che hai visto?

Tutto diverso...

Ci sono state delle cose che ti sono sembrate proprio strane? Che hai pensato "ma guarda questi..."

Vado a chiudere la finestra perché tagliano l'erba. Torno a sedermi, intanto ha avuto il tempo per pensare. Non è che ha la risposta pronta, penso, sta elaborando magari un pensiero, forse non ci ha mai riflettuto...

Di strano soprattutto che ho visto era la scuola, era tutta diversa, molto, non è uguale come nel mio paese, i comportamenti, le cose, i libri, i professori, anche la strana cosa che non avevo nel mio paese, siccome per strada non si baciano le persone così, quella là non assolutamente, quando sono venuta qua ho visto... "wow, ma non si vergognano?" e li ho guardati ed era una cosa che non avevo mai visto!

E tu hai detto che sei venuta qui...

In nave, con la mamma e con mio fratello.

E non c'era qua nessuno?

C'era mio zio, da tanto.

E tu avevi quanti anni?

Io avevo tredici mi sembra.

E come ti sei trovata a imparare la lingua?

Non sapevo neanche una parola quando sono arrivata, poi ho imparato piano piano, era un po' difficile, ma...me la sono cavata

Ma a casa tua adesso parlate in che lingua?

Adesso...tutti e due, con mio fratello qualche volta di più in italiano, anche con la mamma, anche lei però...

Tua mamma è brava a parlare?

No, però capisce.

E adesso come ti senti con la lingua, ti sembra di aver imparato abbastanza?

Si, molto direi...ci sono delle parole difficili del dialetto, quelle cose là

Vorrei chiederti di indovinare un po' anche il pensiero dei professori e dei tuoi compagni...secondo te loro del tuo livello di italiano cosa pensano?

Mmm...in italiano ho sufficiente, gli altri dicono si, me la cavo, dicono si, però in grammatica no.

E come ti senti, come vai a scuola?

A me mi sembra che sto andando abbastanza bene, si, tranne in matematica e scienze...

E perché in matematica e scienze fai fatica?

Perché scienze non riesco a capire perché ci sono tantissime parole difficili, e poi quando sono a casa quando studio non riesco a capirlo da sola, poi la professoressa spiega ma non è che riesco tanto a capirlo, poi matematica...algebra me la cavo, ma in geometria non mi sono mai trovata, è un po' difficile con i nomi, quelle cose là, i disegni, le formule...

E secondo te i professori sono soddisfatti di come vai?

La professoressa P. mi sembra che sia tanto arrabbiata con me

Si?perchè dici?

Perché le ho fatto male le verifiche, quando ho visto i voti erano tutti...avevo preso sufficiente in scienze, ma poi quando ho letto sulla verifica, mi ha aiutato N. che mi ha detto che è andata bene, dell'altra volta, invece era non sufficiente, però sul giudizio erano belle parole ha detto N. è andata bene. Poi la professoressa ieri mi ha detto "con questi due voti non credo che uscirai da questa scuola"...

Addirittura ti ha detto così?

Si, mi sono sentita male...

Eh, ci credo...ma tu ci credi a questa cosa che ti ha detto?

Si...

Comincia a piangere e spengo il registratore per parlare, discutiamo degli esami e cerco di rassicurarla sul fatto che due voti non possono portare a una bocciatura, anche se dovrà studiare. Sembra essere davvero preoccupata, insicura. Dopo un po' si calma e le chiedo se le va di continuare. Dice si e allora riprendiamo.

Dai a parte la Prof P. gli altri prof secondo te come ti vedono?

Si gli altri prof bene.

Bene!

In francese mi sono migliorata, è contenta credo la professoressa Sopracolle...

Si. Tu avevi studiato altre lingue prima di venire qua? (scuote la testa) Quindi adesso stai imparando da zero inglese e francese...

Inglese avevo cominciato nel mio paese, poi son venuta qua e ho cominciato qua...

E saresti in grado di parlare in inglese con qualcuno? (rido)

Qualche parolina me la cavo, francese mi piace di più, poi so di più, capisco di più.

E secondo te quanto è importante quello che pensano i professori di voi, i voti che vi danno rispetto a quello che poi pensano i compagni di voi? Cioè per esempio Lu. va bene, è bravo, e tutti lo rispettano...

È il presidente..

Si. Uno magari va male, come Do., come Da. e tutti pensano che non sanno fare niente no? Hai capito cosa voglio chiederti?

Mmm...boh, penso vedano mi sono impegnata, mi sono impegnata veramente tanto, anche i compagni mi dicono brava, ti sei impegnata.

E se tu dovessi dare un voto al rapporto che hai con i tuoi compagni? Che voto daresti da uno a dieci?

Mmm...ma a chi per esempio?

Per esempio alle ragazze...

Si, con loro mi trovo bene, qualche volta con Ch. e la Gio., con Ch. soprattutto non andiamo tanto d'accordo...il voto...distinto.

E con i maschi?

Con i maschi sono soltanto quattro cinque che vado bene, gli altri tutti mi prendono in giro, soprattutto El. e Do....

Perché ti prendono in giro?

Perché anche Gi. odia gli stranieri soprattutto gli albanesi, prende soprattutto me in giro, gli albanesi fanno così così così...un giorno mi hanno fatta anche piangere, c'era la G. e gli altri che gli dicevano su, "lascia stare la D., chiudi la bocca che sei straniero tu stesso", mi hanno aiutato un po'.

Ma perché secondo te ce l'hanno con te, cosa pensano?

Così, non so, El. è da quand'ero in prima media che mi prende in giro

Tu hai fatto tutti e tre gli anni con loro?

Si.

Ma il primo anno che sei entrata sei entrata da sola in classe o c'era una mediatrice con te?

No, da sola, con mio zio, con la mia mamma, mi ha portato la Prof P. in classe, mi ha presentato, ci siamo presentati, sono andata via, poi l'altro giorno sono venuta con la mamma fino a qua e poi sono entrata da sola. Poi veniva qualche volta la Flora sai?

Si, la Flora

Veniva qualche volta ad aiutarmi, a parlare...

E come ti è sembrato questo inizio?

L'inizio difficile perché non capivo neanche niente poi c'erano tantissime ragazze che mi prendevano in giro, non so, mi odiavano certe erano soltanto due tre che mi volevano bene...

Ma perché? Non capisco...

Anche adesso ciao mi fanno se sono con la mamma, se sono da sola neanche non ti guardano.

Ma perché secondo te?

Non lo so..

E tu cosa pensi di loro?

Penso...antipatiche! Ho altre amiche, non ho bisogno di loro. (ridiamo)

Ascoltami ma, dicevamo già, voi vi conoscete tra i ragazzi stranieri della scuola?

Si, più o meno...

In genere con chi parli di più?

Dico i nomi? Conosco abbastanza ragazzi, sono in terza e seconda.

E come li hai conosciuti?

Eeh, così con le amiche, abbiam parlato, perché la M. conosceva la Doina, che è straniera anche lei, e poi ci siamo conosciute bla bla bla.

Eee...cosa pensi del tuo futuro D., cosa ti piacerebbe fare?

La segretaria, spero di farcela, vado a Venezia, nella scuola spero di imparare tante cose, poi che bello ci sono tantissimi computer! Mi piacciono!

Devi imparare a scrivere veloce! E devi imparare anche altre lingue?

Inglese bene, volevo francese!

Qual è la lingua che ti piace di più tra inglese francese italiano e albanese? Perché ne sai quattro!

Si...la mia lingua vabbè quasi non la parlo mai perché ci sono anche delle cose che non so, le ho dimenticate, però bello l'italiano veramente, ci sono

delle belle parole, sì, italiano e francese, l'inglese lo trovo troppo difficile.

Anch'io avevo fatto bilingue alle medie e mi piaceva il francese...e se tu dovessi pensare a un suggerimento da dare per migliorare la scuola, una cosa da cambiare per viverci meglio, cosa ti piacerebbe cambiare?

Di essere tutti quanti amici, non prendere nessuno in giro, quello fa così, quello fa così...no niente, importante è trovarsi bene tutti quanti.

In questa classe quali sono i maggiori problemi secondo te? E dall'altro lato quali sono le cose belle della classe?

La cosa peggiore è che qualche volta il gruppo di maschietti fanno delle cose che non sono giuste, delle piante per esempio...quelle belle che ci troviamo tutti quanti bene.

Bene...allora io avrei finito. Vuoi chiedermi qualcosa?

INTERVISTA 3: M.

Dopo D. faccio uscire M., che è tutta contenta e mi chiede sempre "cosa hanno detto gli altri di me?" . Resto sempre un po' sul vago, perché non voglio tradire la fiducia di nessuno. Mi sembra si senta importante, un po' come se la ricerca servisse a lei per capire come vive, cosa pensano gli altri. E infatti, appena sedute nella solita calda aula comincia a parlare molto, liberamente, con evidente piacere e non vorrebbe smettere mai: spengo il registratore due tre volte pensando di aver concluso ma a lei viene in mente qualcos'altro. E penso: altro che timida! E poi che è molto profonda. Alla fine quasi troviamo insieme il cuore della questione della ricerca: perché si sente straniera? È la domanda. E lei mi dice: aiutami a capire. E io sento che è importante, mi dà motivazione, ho l'impressione di essere arrivata da qualche parte. Sento anche che nell'intervistare è proprio un processo circolare, di azione reazione, se vedo che i ragazzi parlano volentieri mi concentro di più e l'intervista scorre via senza ostacoli, se li vedo incerti o forse infastiditi mi inibisco e finisco per perdere il filo. Chi è più insicuro non lo so davvero.

Cominciando da quando sei arrivata qui, cioè quando tu sei arrivata ci sono state delle cose che degli italiani che ti sembravano strane? A parte quelle parole che ti facevano ridere...

Mi fanno ancora ridere! (ride) Allora quando sono in aereo sono arrivata fino a Treviso poi ho preso l'autobus, in autobus ho visto dei neri! Era la prima volta che avevo visto dei neri!

Ah sì?

Cioè anche in Moldavia c'erano degli zingari, ma non è la stessa cosa, non sono così neri...e avevo paura di loro! E ho vomitato anche in autobus, si paura di...così. Poi un'altra cosa che mi ha impressionata che l'autobus aveva come...per...per prenotare la fermata! Da noi non è così.

E come si fa da voi?

Da noi si ferma a tutte le fermate mi sembra.

Ma tu abitavi in una città grande?

No, abitavo in campagna, vicino alla capitale...

Che è?

La capitale è Chisinau, abitavo in campagna che si chiamava Ciciuleni...

Ciciuleni?

Ciciuleni...tipo provincia come si dice...

Ma avevate proprio i campi, o era in un piccolo paese?

Era da una parte i campi e da una parte tutte le case, ma comunque era diciamo piccolo paese, non era...

E mi hai detto che è venuta prima tua mamma qua...

E poi...è venuto mio papà, hanno preso la casa in affitto a Corso del Popolo, dopo c'era portati anche noi, abbiamo abitato un mese là, poi abbiamo comprato la casa qua in via Calucci, e poi ci siamo trasferiti qua, era un casino! Perché quelli là avevano il cane anche, che lo tenevano in casa, e le porte li mangiava, li grattava...

Ma chi? Quelli che abitavano prima?

Sì, e poi...i muri non erano bianchi, ma grigi diciamo e abbiamo fatto...abbiamo rinnovato tutto diciamo..

E i tuoi genitori che lavoro facevano?

In Moldavia la mia mamma faceva la professoressa di elementari diciamo e mio papà faceva il dentista.

Il dentista?

Si.

E non riusciva a guadagnare abbastanza?

Ha lasciato quel lavoro perché pagavamo poco! Qua pagano di più.

Ma era dentro un ospedale?

Si, all'ospedale, il capo era il loro testimone di nozze, come si chiama...eee poi?

E adesso che lavoro fanno?

Adesso mia mamma fa la cameriera in un albergo Bayer a Venezia, e mio papà fa il facchino sempre in albergo a Venezia, Royal, hanno lavorato anche a...Excelsior si chiama, e al Metropol e vicino al Lido...e poi...siamo venuti anche noi, e quando eravamo a casa dicevamo "dai, portaci anche noi! Vogliamo venire anche noi!" ma adesso vogliamo tornare indietro.

Sia tu che tuo fratello?

Ma lui non così tanto come me.

Perché?

Perché non so, gli piace di più, cioè gli piace anche da noi, ma a volte gli piace di più qua.

E finché stavate là con chi stavate, con la nonna?

Si. Prima stavamo col papà a casa nostra perché quando era la mia mamma qua, poi stavamo...no, io stavo con la nonna, primo anno siamo stati con...primi due anni siamo stati io e mio fratello dai genitori di mia...di mio papà, perché anche la nonna, la mamma di mia mamma è qua.

Ah si!

Si, ha il passaporto rumeno che viene tre mesi qua e uno là.

Va avanti e indietro.

Si, è a Siena però...E poi, mio fratello è andato in capitale perché voleva fare sport, lotta greco romana, è andato là in un liceo che studiava di più le...faceva di più lo sport, adesso gli dispiace un po' perché ha lasciato...

Qua non fa sport?

Si, fa judo e palestra

Eh, però! E tu?

Io facevo nuoto, ho fatto in agosto, in luglio e agosto nuoto, e poi in...in aprile e maggio e marzo, e adesso non lo faccio più, non mi sono iscritta per questo mese perché...non avevo tempo!

Devi studiare?

Si, ma io devo fare nuoto perché ho la scogliosi anche alla schiena, anche per questo, mi aiuta.

E quando sei arrivata a scuola...

Oooh!

Com'è stato? (rido)

Prima mi sembrava non so strano, perché prima quando ero là alla porta, quando ho visto questa scuola non mi sembrava una scuola, perché da noi sono più grandi, più belle diciamo.

In che senso più grandi? Come sono?

Non so, nel senso con tre piani, la nostra scuola...è una diciamo uno spazio grande dove davanti c'è una scuola così grande, più in là c'è un'altra più piccola, più in là c'è un'altra così (fa i segni della grandezza con le mani)...

Tante scuole vicine...

Si, per esempio in quella là facevamo inglese, in quell'altra musica e artistica.

Vi spostavate a seconda della materia?

Si. A volte si, a volte c'erano dei periodi che stavamo in classe e venivano i professori come qua.

E quante classi c'erano nella scuola? Quanti ragazzi?

C'erano anche quelli piccoli, non quelli dell'asilo, quelli della prima: come si dice?

Delle elementari?

Si, diciamo si, poi fino a quelli là dal dodici, come si dice qua non so.

Fino alla dodicesima classe?

Si

Diciamo fino alle medie.

Però al primo piano erano quelli piccoli, al secondo così dalla quinta alla...ottava mi sembra e al terzo erano quello più grandi, dalla decima alla dodicesima.

E insomma quando sei arrivata questa non ti sembrava una scuola...

Si... (ridiamo) avevo questa impressione perché...non so...da noi le classe sono anche più grandi di qua e le finestre anche più grandi...

Ah si?

Si, e abbiamo anche tante piante in classe e poi sui muri c'erano dei carti da pareti.

Tutto diverso! E anche come si comportavano i professori era diverso?

Eh, i ragazzi qua quando andavo a casa con il mal di testa e dicevo alla mia mamma "non ce la faccio più" perché facevano tanto casino e io non ero abituata così, ma poi mi sono abituata adesso.

E adesso cosa ne pensi di tutti i casini in classe che succedono?

Beh...non so mi sembra un po' strano perché...non so, non ascoltano neanche i professori, ma anche alcuni professori devono fare loro, devono fare i ragazzi a stare in silenzio.

Cioè devono essere più severi?

Si, un po' più seri anche.

Per esempio chi deve essere più serio? Tipo chi fa le battute deve essere più serio?

No, no, però non so...perché dopo si lamentano che facciamo rumore però sono loro che non riescono a farci stare in silenzio

E insomma ti sembrava un po' strano...e sei entrata con una mediatrice, con qualcuno o da sola?

Sono entrata con mio papà poi...abbiamo visto una mediatrice che era qua in scuola e ci ha portato in classe e tutti mi guardavano male, stavo da sola.

Ah si?

Si, ma non so perché.

Forse ti sentivi tu così...

Anche io (ride), e mi spiegavano perché era la merenda, io non avevo niente, non sapevo niente, e loro mi spiegavano da portare da mangiare e da bere.

E tu cosa capivi all'inizio?

Beh, capivo "da mangiare", si, e poi quando sentivo una parola che la memorizzavo bene poi andavo a casa e lo chiedevo alla mia mamma che me la diceva.

Ah, perché lei lo sapeva già..

E poi anche con la mediatrice ho fatto delle ore così, durante le altre ore veniva e ci prendeva a me e un'altra moldava, no c'erano veramente, io, un'altra moldava in terza F, un altro in seconda, ee...mio fratello e altri due moldavi di terza E..

E vi prendeva tutti insieme?

No, quelli di terza a parte, gli altri insieme.

E cosa facevate?

Ci imparava l'italiano, ci faceva leggere, ci faceva pronunciare bene le parole, imparare anche i verbi, a coniugarli così, e poi anche il laboratorio mi ha aiutato tantissimo

Il laboratorio?

Si, di via A. Costa.

Con la Giovanna hai fatto?

No, con Michela prima e Francesca, poi...Barbara mi sembra, ma mi hanno aiutato tanto.

Bene, sono contenta. E la mediatrice secondo te è stata utile?

Si, anche lei è stata utile, perché prima lei...cioè non è che quando sono andata al laboratorio non sapevo proprio niente, cioè sapevo già un pochino, anche la mediatrice è stata utile.

E adesso come ti senti con l'italiano?

Con l'italiano si meglio, a volte c'è qualche parola che non capisco.

Insomma hai visto che anche i tuoi compagni a volte chiedono "cosa vuol dire?"

Si, oppure prendono il dizionario...Ma agli esami bisogna portare il dizionario obbligatorio o no?

Non so...

Perché a me non serve, oppure porto quello moldavo italiano...

Potresti portarti quello se pensi che ti possa aiutare.

Ok, se lo trovo, avevo due però non li trovo più...

Ma a casa parlate italiano o moldavo?

Moldavo sempre.

E secondo te anche i tuoi compagni cosa pensano di come hai imparato l'italiano?

Non so... dicono che l'ho imparato veloce, che la D. non capisce niente a volte dicono così e io che ho un anno e mezzo capisco quasi tutto.

E quando sei arrivata ci sono stati dei momenti in cui...

Ci sono stati dei momenti in cui la professoressa quella che è andata in pensione mi dava delle schede e mi diceva: "hai capito come farlo?" io dicevo "sì" e lei mi diceva "no, ma perché dici sì che non hai capito!"

Ah, ti diceva così?

Sì, e anche alla mia mamma le diceva sempre "lei mi dice di sì ma non capisce" e mi faceva piangere a volte, invece io capivo! Oppure alle verifiche "tu non hai capito" perché vedeva la faccia forse, non so, quando la controllava e vedeva che ho capito non diceva niente.

Ma adesso fai tutto uguale agli altri ragazzi?

Sì, ma anche allora dopo un mese mi sembra, due mesi, così, ho cominciato a fare uguale a loro.

E ti andava bene?

Però i professori, questo è, che i professori non mi chiedono!

Come non ti chiedono?

Non so, agli italiani chiedono, ma invece a me no, anche se faccio non mi chiedono

Cioè non ti fanno domande...

Io faccio sempre i compiti, ma loro non me li chiedono quasi mai

E perché secondo te?

Non so, perché pensano che non so farli, oppure...

Ma a te piacerebbe che te li chiedessero?

Sì, questo gliel'ha detto anche mia mamma alla professoressa Prof S. e lei ha detto che mi chiederà di più, e invece non mi chiede di più

Magari sono preoccupati che...

Sì la professoressa Prof S. ha detto che ha paura di mettermi in imbarazzo quando mi chiede, sì ma io vorrei essere come tutti...anche questo che mi tengono come straniera.

Ah, anche per questo dici...dimmi allora un po' perché dici che ti senti straniera.

Non lo so perché, anche quando andiamo in una gita loro tutti le ragazze stanno assieme, invece io e la D. stiamo da parte, se proviamo ad andare con loro, loro vanno via e ci lasciano da sole, oppure se non c'è la D. io sto con la E. Mag che è quella sorda, anch'io se provo a stare con loro loro vanno avanti oppure sto così e non parlano niente, se li chiedo qualcosa fanno finta di non sentire niente...

Così? Ma secondo te perché fanno così? Che idea ti sei fatta di loro, che cosa pensano?

Mmm...che sono straniera, è questo, a me sembra così, oppure sono invidiose, non so..

Ma l'altro giorno quando tu l'hai detto tipo la Ch., la G., hanno reagito molto...in maniera molto forte no?

Sì però...non so

Come ti sei sentita l'altro giorno, quello che i professori hanno detto "no non devi sentirti straniera"...

E comunque io mi sento straniera, perché...a parte che vengo da un altro paese e poi non so, mi sembra che tutti mi guardano strano a volte, non sempre, a volte, a volte mi sento molto bene, come se sono nata qua, invece a volte vorrei tornare per sempre in Moldavia e non tornare più qua.

Ascolta una cosa, perché a me tanti mi dicono che sei un po' timida, secondo te è vero?

Sì (ride), ma non so cosa fare sono così...

No, niente non devi fare niente, ma magari è anche una questione di carattere, cioè, se prendi la G. per esempio fa un sacco di casino...

Sì ma anche, anche da parte mia devo parlare con loro, ma se io provo a parlare loro non parlano...ad esempio con N. che sto in banco con lui parlo, parlo sempre, e se sarei con qualcun altro, con la G., con la Ch., non parlerei perché anche lei non parla con me, se no parla lei non parlerei neanche io...

E i professori secondo te come vedono questa cosa qui...perché da quello che hanno detto l'altro giorno cosa ti sembrava?

Si, ma...cioè la Prof S. e Prof M. non sono indifferenti, invece la Sopracolle le altre se vado a chiedergli qualcosa neanche non mi sentono quando parlo io, invece quando parla qualcun altro subito gli risponde, oppure li aiuta, per esempio sono andata dalla Sopracolle quella di francese, a chiedere, le ho detto non so cosa portare agli esami e lei ha detto "vai a guardare dalla D.! Porta cosa porta la D.", ma a me non piace così, non so mi viene da piangere sempre...

Ah si? Perché ti senti che ti trattano meno di quello che tu potresti fare?

Si

E invece come fanno la Prof S. e Prof M., così va meglio?

Si, così mi piace

E a te sembra di andare bene comunque a scuola?

Beh...si, da un punto di vista si, da un punto di vista quando guardo i voti della Moldavia e questi di qua, no (ridiamo), perché là avevo la pagella sempre di nove e dieci, solo in Russo avevo otto, il primo anno avevo nove e il secondo otto.

Ma quante lingue hai imparato, quante lingue sai tu?

mmm...in Moldavia imparavo Russo, Rumeno...Moldavo diciamo dai e Inglese, qua ho imparato anche Francese e Italiano.

Complimenti!

Grazie, e quando vado l'anno prossimo alla scuola voglio imparare anche Spagnolo

Anche Spagnolo?

Ho scelto anche il tedesco, però è troppo difficile, è troppo...

Ma non ti fai confusione in testa con tutte queste lingue?

A volte si, mi viene da parlare ad esempio in francese mi vien da parlare inglese (ridiamo)

Ma secondo te più lingue impari più è facile impararne delle altre?

Si, mi piacerebbe anche conoscere anche altre lingue, mi piacciono tanto le lingue nuove.

Ma dove vai tu l'anno prossimo?

Al Gritti.

Al Gritti che è turistico no?

Si, faranno lingue si...

Ma da grande cosa ti piacerebbe fare?

La traduttrice, oppure andare in tanti paesi e visitarli, mi piace viaggiare

Che bello (ridiamo)

Poi...magari l'accompagnatrice di aerei...

La hostess...ma così stai sempre in aereo però!

Oppure farmi un'agenzia di viaggi tutta mia, oppure boh, non so, la mia mamma diceva di fare di andare a fare medicina, ma a me non piace...

Allora no, un medico che non gli piace fare il medico non va bene.

Anche il mio fratello va a fare l'ortodontistico, la mia mamma diceva di andare anch'io all'istituto Volta, ma a me non piace anche guardare tutti i denti degli altri!

No...(ridiamo)

Ha detto che mio fratello toglierà i denti e li mette rossi, hanno già pensato...

Quindi hai deciso tu dove andare l'anno prossimo?

Si, alla fine ho deciso, la mia mamma voleva prima di fare il liceo classico, ma è troppo difficile però, e poi per me non so..

Beh, ce la potresti fare, però non so se ti interessa, se ti serve...

E' troppo impegnativo e poi fare la professoressa non mi interessa, e poi alla fine ho scelto questo...e poi avevo pensato anche l'istituto d'arte che dopo volevo fare l'attrice dei film

E però! Beh quella la puoi fare comunque...

Ma non sarò mai attrice dei film, ma può darsi...

E chi lo sa magari...hai un'occasione.

Ma le attrici dei film da piccoli cominciano...ci sono quelli piccoli.

Ma ci sono anche quelli che imparano da grandi...

Ma se non riuscirò al Gritti, mi sembrerà difficile, ma non credo perché ho amici là che mi hanno detto che non è, cioè non tanto difficile, se studi non è difficile, se non studi è difficile, è ovvio. E poi?

Poi...più o meno abbiamo finito...

Nooo! Stiamo ancora!

(rido)...fammi pensare...se tu dovessi dare un voto al rapporto con i tuoi compagni che voto gli daresti?

Non lo so! Non è che...con alcuni, con alcuni è un po' più così, con alcuni è normale, diciamo che con la L., con la D., con la A., con la E. Dominuco a volte...N., Lu., così...nove diciamo

Buono!

E con gli altri sette, sei sette, ma non sempre a volte, a volte anche di meno...

E invece al tuo rapporto con i professori?

Con i professori...non so, sette e mezzo ottobre in generale con tutti.

E se tu dovessi pensare a una cosa, o anche due, che potrebbero aiutare a migliorare la tua vita a scuola?

Per me? Non lo so...parlare di più anche io, anche gli altri, perché se io parlo loro non mi ascoltano, non mi rispondono, non val la pena che io parli a loro...

E quindi come potresti...

Ma non so cosa parlare io!

Ma se hai un sacco di cose da dire!

Ma, non so, se loro non chiedono, io non rispondo, uguale a mio fratello, anche mio fratello è così, perché anche lui è timido così...in Moldavia io ero...no.

In Moldavia com'eri, timida così?

No. In Moldavia anche mio fratello, anche io, non eravamo così, invece qua è cambiato tutto

Siete cambiati voi proprio?

Si...in Moldavia era tutta la scuola eravamo amici, ci conoscevamo tutti.

Perché venivate tutti dallo stesso paese?

No, perché quella campagna diciamo, era divisa in quattro, era prima...prima suta diciamo, seconda suta, terza suta, quarta suta, così, ma erano attaccate, però si chiamavano così diciamo, come qua si chiama Gazzera, Mestre...però erano più piccoli, ci conoscevamo, giocavamo a calcio soprattutto.

Ma c'era più spazio per giocare a ricreazione?

Si, c'era uno stadio grandissimo al centro e giocavamo sempre là.

E c'era più tempo per giocare, per stare insieme?

Non lo so, perché a volte finivamo alle dodici, a volte all'una, a volte alle due...

E come ricreazione?

Mezz'ora quella più lunga, poi dopo ogni lezione, cinque minuti, dieci minuti, quindici minuti..

Perché qua avete dieci minuti e basta.

Si, e basta, stiamo sempre seduti, anche questo mi è sembrato un po' strano, stare sempre seduti tre ore, e poi andare solo dieci minuti e poi altre due ore, moriamo!

(rido) Quindi se adesso tu dovessi dirmi, la scuola italiana, le cose negative, cioè quelle che proprio non ti piacciono, e le cose invece positive...

Le cose negative che...gli intervalli devono essere di più, dopo ogni ora, ma anche dopo due ore, diciamo dieci minuti, e dopo un'ora cinque minuti diciamo e dopo altre due ore andiamo a casa, poi...gli atteggiamenti dei ragazzi e anche dei professori, i professori devono essere un po' più severi, questo è negativo che non sono più severi, e i ragazzi fanno tanto rumore, casino...

Negativo.

Si, e poi...rispetto degli altri, perché no c'è tanto rispetto degli altri, perché non si rispettano...

I ragazzi tra di loro o i ragazzi con i professori?

Anche i ragazzi e anche con i professori, perché i ragazzi rispondono male ai professori, ma anche i professori a volte non sono giusti.

Bene, tre negative...e positive?

Positive...che ci sono dei professori che scherziamo anche con loro, sono molto simpatici dai, professori simpatici, poi un'altra...non so...fammi un esempio...

No, se ti vengono in mente...per esempio qual è la cosa più bella che hai imparato secondo te da quando sei a scuola qui?

Mmmm...la lingua italiana...e anche a essere un po' più così non so, seri come da noi, in Moldavia per esempio quando eravamo in classe era lezione, invece qua scherziamo anche durante le ore così, facciamo le battute...poi un'altra cosa positiva è che i professori non puniscono...no no quella è negativa!

(rido) allora quella è positiva o negativa?

Che non puniscono i ragazzi è una cosa, nel senso da punire quelli che sono cattivi, per esempio dargli più compiti, è una negativa, invece una positiva è che non puniscono dando le botte, gli schiaffi così...

Perché in Moldavia facevano così?

Si, a me mai, ma a quelli cattivi si...e poi anche la sospensione è una cosa negativa, se non la danno, perché se gli danno la sospensione imparano a comportarsi meglio.

Quindi adesso secondo te hanno fatto bene a dargli la sospensione?

Si, perché imparano, da una parte si, ma da una parte no, non so.

Beh, può anche essere una cosa un po' positiva e un po' negativa...perché da una parte no?

Perché non so, ti fa pena, forse loro non hanno voluto fare così...

Ma perché si comportano così secondo te?

Perché anche loro mi sembra che si sentono così, come me, perché neanche con loro hai visto parlano così tanti, secondo me loro, la mia classe, non parla con me perché non sono arrivata dalla prima, anche questo, si, anche per loro, perché sono venuti da un'altra classe e si sentono anche loro un po' strani.

E secondo te R. come si trova in classe? Come lo vedi?

Boh...bene.

I compagni cosa pensano di lui secondo te?

Ma...beh pensano bene di lui, secondo me

Si sente meglio di te?

Si, se secondo me si.

Ne avete parlato ogni tanto?

Non tanto, però secondo me si sente meglio, anche perché fa più casino lui.

Ma tu questa cosa che non ti sentivi tanto bene ne parlavi con qualcuno, con D. o altri?

Con D. si, ma anche D. ha detto che si sentiva un po'...

R. invece mi hanno detto che è cambiato tanto da quando è arrivato...

Si perché l'anno scorso era timido, non parlava mai così...

Ma siete arrivati insieme praticamente.

No, prima era arrivato lui, poi sono arrivata io, lui era dall'inizio dell'anno io da quasi fine dell'ottobre...lui era timido così, non sapeva cosa parlare, invece adesso che ha imparato un po' parla sempre, secondo me si sente bene, si sente molto bene, meglio che nel Bangladesh credo.

E invece volevo chiederti un'altra cosa, tu capisci quando parla in dialetto il prof Prof M.?

Beh, a volte si, ma a volte mi fa arrabbiare, mi dà ai nervi, non so perché...non so...perché non parla l'italiano normale? A volte mi viene da credere che parla così per non far capire gli altri, ma a volte mi sembra che scherza.

E degli altri prof in generale parlano in modo che capisci?

Si, capisco, ma anche in dialetto capisco, a volte qualche parola che anche gli altri non capiscono.

Si, beh, non tutti capiscono il dialetto, io ad esempio non so il dialetto...l'ho imparato da una mia compagna di università!

Anch'io capisco quello che si assomiglia, ma il resto no...

Ecco, io avrei finito, cos'altro vuoi raccontarmi M.?

Cos'hanno detto gli altri compagni di me?

Beh, ancora ho parlato con pochi sai...

Spengo pensando di concludere, ma poi torniamo sulla questione “mi sento straniera”

Con la D. riesco a parlare tanto, ma allora perché non è così con tutti?

Già, è quello che sto cercando di capire.

Con la L. anche parlo tanto, non è che sono timida con la D. o con la L., invece con gli altri, tutto diverso, con N. anche è diverso, anche con gli altri quando stavo in banco con loro, per esempio con la E. Dominuco che sono stata l'anno scorso e con l'A. anche sono stata parlavo, invece con Francesco, con chi sono stata, non non mi ricordo, così non parlavo, perché neanche lui non parlava, con quelli che parlano con me parlo anch'io.

Ma forse la G., la Ch. sono diverse proprio da te anche come interessi magari, o anche come cose che gli piacciono, forse per questo non ti viene niente da dire, perché non ti viene niente da dire a loro?

Ma... non so, non so cosa dirle, anche loro, loro dicono che io non parlo, ma anche loro non parlano con me, io non posso andare da lei e dirle “come stai, cosa fai?”

Perché no?

Ma non so, non so, a me sembra che è così con tanti, non con tutti ma con tanti stranieri.

Ma tu parli con altri ragazzi stranieri di questo? Vi raccontate come vi trovate?

Si, alcuni si sentono... vogliono andare nel loro paese, alcuni...quasi tutti.

Davvero? Ragazze o anche ragazzi?

Beh, anche ragazzi, ma tutti mi dicono che vogliono ritornare.

Ma anche quelli che sono qua da due tre anni?

Si. Alcuni per esempio come la D. han detto che è meglio qua perché la, non so, non aveva soldi, era più povera, invece qua è un po' più...

Sta meglio qua?

Si, da un punto di vista economico, ma da un punto do vista così, no.

Ma tutti vogliono tornare a casa...e quindi secondo te è più una questione che ti manca casa tua, oppure che qui non vi trovate bene?

Tutte e due...ma io non riesco a capire perché i miei genitori, là non è che eravamo poveri, o non avevamo...eravamo così, c'erano anche più poveri, non eravamo poveri, non so perché...anche se là pagavano cento euro mi sembra al mese, ma neanche cento, settanta così..

Come stipendio?

Si, al mese, per professori, ma in Moldavia sono soldi, cento euro sono mille e seicento leik moldavi, sono soldi però, ci bastano?

Insomma non hai capito perché siete venuti qua...

No

E non ne avete parlato?

Abbiamo parlato, però che qua pagano di più dicono così e poi vogliono vendere quella casa ma mi dispiace tanto perché è una casa tanto bella, con due piano, c'ha circa quindici camere, tutta nostra, mi manca tanto! E poi c'è il giardino grandissimo, anche davanti alla casa il giardino, il pozzo, poi il garage, poi così, la casa è qua, qua le scale anche dentro le scale, davanti c'è la porta anche lei qua (mi fa i segni – disegni con le mani), poi qua c'è il giardino un po' più piccolo e dietro la casa c'è un giardino grande, e dietro ancora c'era una scuola che adesso l'hanno chiusa e hanno portato tutti, vanno su quell'altra grande dei tre piani, e allora abbiamo comprato anche quella perché non la comprava nessuno, adesso anche quella sta là così, e poi abbiamo anche i campi, dall'altra parte abbiamo i campi dove coltiviamo il mais, grano, quello là, uva, tutte le cose.

Eh si, avevate tante cose...

Tutti dicono che vogliono andare indietro, però alcuni vanno a casa e poi dicono che vogliono tornare qua.

Tu non sei più tornata in Moldavia?

No, forse...perché i miei genitori erano al lavoro e poi io non potevo andare da sola perché ero in permesso di mia mamma perché avevo ancora tredici anni...

Adesso ne hai quattordici quindi il permesso è tuo

Si, però abbiamo dato la carta di soggiorno e abbiamo solo la ricevuta, abbiamo l'appuntamento per agosto, ma speriamo che in aereo possiamo andare con quella là, con la ricevuta, con la carta di soggiorno si puoi andare, anche in altri paesi

Si, in tutt'Europa puoi andare, tranquillamente...

Speriamo che vado almeno due settimane!

Chissà che effetto ti fa...

Io parlo con i miei amici, parlo con tutti, con i nonni, con i parenti, parlo per circa due settimane, diciamo due volte al mese, o una volta.

Ascolta ma tutte queste cose su casa tua, sulla Moldavia le hai mai raccontate a qualcuno in classe?

L'anno scorso la mediatrice era venuta, ha provato a fare in aula magna là, ha provato a parlare di Moldavia così e loro neanche non ascoltavano, neanche si interessavano.

Ma nessuno ti ha mai chiesto?

No, in classe no...

Neanche i professori non ti hanno mai chiesto niente?

Ha volte la professoressa Prof S. mi ha chiesto una volta che parlavamo di donne a storia come sono trattate, mi ha chiesto come sono trattate in Moldavia, che...sono trattate un po' più male di qua, un pochino, perché lavorano come i maschi diciamo, cioè se vanno a lavorare in campo lavorano come i maschi anche loro...

Però diciamo possono votare hanno diritti?

Sì sì.

Ma a te piacerebbe parlarne?

Sì, ti dico, ho provato l'anno scorso e neanche mi ascoltavano, neanche si interessavano, e poi è arrivata una che è dell'altra classe, della terza F, l'altra ragazza moldava che sono arrivati e la mediatrice gli mostrava le foto di Moldavia e quella classe ascoltava! Era zitta, buona, invece questi qua proprio non si interessavano

Proprio la tua classe insomma

Sì e poi quando ho detto da noi si alza la mano così sempre oppure si fa la croce così (fa segno) con tre dita da destra a sinistra, non come da voi da sinistra dopo facevano gesti così del genere in classe...

Quindi non è stato bello...

Sì quindi se provo a parlare meglio di no.

Non vuoi, perché hai paura che ti prendano in giro?

Sì.

Ma qua tu vai alla chiesa ortodossa?

Sì, si vado...

Dov'è?

C'è qua vicino alla stazione, un po' più in qua da stazione, parco Piraghetto un po' più in là, Santa Lucia si chiama...

Ma è proprio una chiesa ortodossa?

Sì, è una chiesa ortodossa con i preti rumeni, ma adesso ho sentito che vogliono fare una chiesa grande proprio ortodossa, perché quella non è proprio una chiesa, c'aveva le croci e quelle lì come si dice...icone, aveva quelle cose, ma vogliono aprire una adesso grande, grande grande, speriamo.

Speriamo...ma voi allora seguite le feste ortodosse?

Sì, anche i cibi facciamo...

Che cibi fate?

A volte facciamo questi italiani, a volte quelli moldavi.

E come sono quelli moldavi?

Beh, secondo me sono più buoni! (ridiamo) Ci sono anche italiani buoni, però la maggiorparte di italiani mangiano sempre pasta, a pranzo pasta, a cena pasta, oppure pizza.

E quali sono gli ingredienti dei cibi moldavi?

C'è la minestra, però non è come qua non so, non so spiegare, poi ci sono tanti cibi moldavi diversi da questi, poi ci sono un tipo ee...metti il riso e...come si chiama? carne tagliata piccolina e...carota, poi cipolla, poi non mi ricordo e si mescola tutto..

Ma tu li sai cucinare?

No, cioè so cucinare alcune, la minestra per esempio le so fare, però quelle cose più difficili no, perché la mia mamma cucina da sera e poi ci lascia quando torniamo da scuola mangiamo...so cucinare però...e poi si prende il riso e si mette in verza...

In?

Verza, come si chiama?

Verza?

Sì, ecco, la verza, si prendono le foglie, si bollono un pochino per fare un po' più morbidi e si mette la verza quella là e si mette dentro il riso e si fa sì...si chiude la foglia e si mette là..

Ah! Come delle specie di involtini?

Si, e poi...poi c'è la carne che la bolli, la bolli tanto, e poi metti il sale, cipolla, carota e cos'altro? Aglio e la bolli tanto e poi la metti in piatto e lei si prende e poi la mangi.

Buono! (suona la campanella), mi fai venire fame così!

Anche io ho fame...poi ci sono tanti! Che non mi ricordo...cos'altro posso dire?

Non so, hai detto tantissime cose.

Ho paura tanto degli esami.

No, dai, ho parlato anche prima con la D., sei preoccupata?

Si ci sono talmente tante cose! Per esempio francese e inglese, e poi di italiano di storia, di geografia, ho paura più di quelli scritti...

Spengo ancora pensando di finire, c'è la ricreazione...ma riparliamo dei compagni di banco.

Davanti era L., era dall'inizio lei era simpatica, provava a parlarmi così, come va come stai, anche se non sapevo l'italiano, ma lei provava a parlare, invece gli altri indifferenti...dopo mi sono fatta la D. come amica, mi ricordo che lei, io stavo con lei, camminavo in intervallo e lei alle piante di Prof P. e lei mi ha detto "queste sono le piante" e io ho capito perché in Moldavia si dice plante! E quando sono andate a casa ho detto alla mamma "sai che ho imparato una nuova parola? Pianta!"...non è che dipende solo da me, che sono timida, anche da loro, per esempio la L. che riesce a parlare, come mai?

Si, e lei non parla tanto con gli altri...e l'altro giorno che tu hai detto che ti senti stranieri dopo ne hai un po' parlato? Loro cos'hanno detto?

Niente, non sono venuti a dire "dai non sentirti straniera!" oppure...

Beh, un po' sono venuti...non hai parlato con Prof M., con la Prof S...

Si, ma dopo che...ma anche all'intervallo...

Ma anche la Ch. così son venute, la G...

Anche oggi all'intervallo che io e la D. abbiamo fatto la merenda e là sotto il muro parlavamo, eravamo vicino alla Gio. Alice e A. e E., non mi ricordo e, la E. e la Gio. erano vicine a noi e la Gio. l'ha presa di mano e l'ha tirata e sono andate là, non volevano stare con noi, cioè almeno io sento così.

Tu senti così...

Ma con gli stranieri non mi sento così, mi sento a casa mia, quando ad esempio quando vado al laboratorio mi sento come quando sono in Moldavia, cioè quasi diciamo, mi sento in un'altra atmosfera, non so, perché ci sentiamo tutti uguali, non ci sono differenze perché ci sentiamo tutti stranieri, anche se veniamo da altri paesi...

Quindi tu ti senti di dire che tu e la D. e R. siete stranieri?

Si

E che anche se venite da paesi diversi senti che avete qualcosa in comune?

Si, sento rispetto agli italiani sento che posso parlare di tutto con la D., invece con altri, con alcuni italiani, a volte no, o che ho paura dopo di prendermi in giro oppure che lo dicono agli altri o altre cose...

Spengo definitivamente.

INTERVISTA 4 : G.

Ore 12.40 esce dalla lezione di matematica esultando. G. è una tipa aperta e spigliata. Ci mettiamo allo stesso tavolo, mangia qualche fragola. Si presenta tranquillamente e poi si infervora nelle sue opinioni. La campanella suona prima che finiamo, continueremo il giorno dopo. Mentre la guardo, lei che sembra più grande della sua età, la vedo in tutta la sua adolescenza appassionata. Mi parla con confidenzialità ma mi rendo conto del peso della differenza di età per la prima volta. Incominciamo parlando di come si prende appunti, perché lei è ammirata da come prendo appunti seria, così si rompe il ghiaccio e poi si comincia.

Va bene G. presentati, parlami di te

MI chiamo G., ho 14 anni, sono nata a Napoli e lì ho vissuto solo tre anni, poi è da 10 anni che sono qui. Ho un fratello di 10 anni, si chiama Vittorio, i miei genitori sono separati

E tu vivi con?

Mia mamma e mio fratello eee...mio papà abita a Marghera, da quelle parti là, e cosa posso dirti, ho giocato a pallacanestro fino a quest'anno poi ho lasciato primo perché andavo malissimo a scuola e secondo perché mi ero rotta sia dell'allenatore che della squadra, cioè un'indecenza assurda...

(Rido) assurda...

Poi cosa posso dirti, la classe questa qui non è un granché, non sto bene

Non ti trovi tanto bene no?!

No, perché tanto Do. e Da. da quando sono entrati in questa classe secondo me è cambiata tantissimo, totalmente, poi anche il gruppo classe non è un gruppo, secondo me la classe dev'essere una squadra, perché deve lavorare in gruppo, deve sostenersi a vicenda, e questa non è la prerogativa di questa classe, non vedo l'ora di cambiare scuola perché non ce la faccio più, i professori sono due che mi piacciono perché il resto...

Prof M. e la Prof S....(rido)

Esatto, e si con l'arrivo della Prof S. ho cambiato proprio metodo di studio perché ho imparato a studiare

Ah, bene

L'anno scorso avevo sufficiente in storia, adesso ho distinto o anche ottimo, sono riuscita a recuperare

Ma è lei che vi ha insegnato un nuovo metodo?

No perché quando mi piace la prof, quando ho un feeling, un affiatamento, ho più piacere di fare una cosa, perché dico non voglio fare brutta figura con la prof, quindi mi impegno un po' di più, invece l'anno scorso era pallosa.

Quindi il rapporto con il professore è molto importante...

Esatto, il rapporto professore alunno è super importante eee cosa posso dirti...

E cosa fa...cioè io ho un po' visto, ma secondo te cosa fa la Prof S. di diverso, perché con gli altri prof non ti trovi?

Perché secondo me capisce di più gli alunni come sono, cerca di per esempio scherzando, quando facevamo gli schemi, quando ci sei tu non abbiamo mai scherzato ma prima, forse perché voleva far vedere chissà che

Ah si? E' stato così diverso?

No, diversissimo no no, però per esempio prima ci chiedeva "allora come sta tuo moroso?" così cioè mentre un ragazzo faceva uno schema alla lavagna, la professoressa dialogava con noi anche per conoscerci, insomma tutte queste cose qua perché ai ragazzi fa molto piacere dialogare con i professori, perché non ci deve essere una barriera tra il professore e l'alunno perché se no...io infatti quando parliamo dei professori io la Prof S. non la tocco mai perché è una delle professoressa migliori che ho avuto e le porto tutto il rispetto possibile, non mi sono mai permessa di dirle niente, anche perché non se lo merita, Prof M. anche è troppo un forte, ci fa imbozzare, anche oggi ci ha tenuto la seconda ora faceva stretching in classe, assurdo bellissimo dovevi esserci (rido)

Ero a letto lo confesso!

Fai bene, fai bene, io quando ne ho la possibilità sto fino a mezzogiorno (ride). Ieri mi sono addormentata alle tre un quarto mi sono svegliata alle sette.

Perché?

Stavo studiando le tesine di inglese e mi sono addormentata

Beh alle tre ti credo che ti sei addormentata!

Ma no di pomeriggio!

Aaah! Avevo capito male

Si, infatti anche musica non l'ho studiata perché stavo dormendo

Ecco! E poi "prof, prof, non ce l'aveva detto!" siiiii!

Grandi palle!

Che scene fate anche voi!

Son brava a recitare questo sì, cerco sempre di...poi io e la Ch. siamo affiatate e allora, riusciamo a combattere i professori, a convincerli di tutto

E questi altri professori allora cosa fanno di pessimo?

La Prof P. è quella che odio di più di tutti perché intanto dice cavolate a nastro per esempio non so una volta si è messa a dire che per risparmiare energia dovremmo fare come i pinguini, ammassarci e riscaldarci tra di noi, cioè, poi ci racconta la storia della sua vita, che ha avuto il verme solitario, ma chi se ne frega, poi si perde con le piantine poi si lamenta che non riesce a fare lezione perché noi facciamo casino...poi è fissata, poi la firma ti controlla uguale se è falsificata, c'ha dei pregiudizi assurdi

Tipo con chi?

Con me anche perché le sto qua, ultimamente no perché le lecco il...si perché ho imparato, leccagli il culo e magari...adesso ho sufficiente

Non perché hai studiato di più?

No, io non tocco libro, non faccio i compiti da marzo

Hai abbandonato il campo

Si, ho proprio un rifiuto mi vien male ho proprio i sudori.mia zia mi ha raccontato che quando studiava le venivano le labbra bianche le veniva da svenire.io non ho questo per fortuna, però matematica non ce la faccio, puoi chiedermi di studiare geografia...

E l'anno prossimo a che scuola vai?

All'Algarotti, turistico...

Ecco, poi volevo sapere, abbiamo parlato un po' di R. l'altro giorno...

Eh

E anche la M. e la D....loro sono arrivati in prima con voi?

In prima la D., la M. in seconda e anche Ragion in seconda

E quando sono arrivati in classe come li hai visti?

Me li hanno appioppati sempre a me! No Ragion no, non so, Ragion solo una volta è stato vicino a me, la D. sì e anche la M., anche alle elementari me li hanno sempre dati a me gli alunni stranieri perché io sono una che socializza subito allora io cerco di farli sentire come a casa loro, sono contro i razzisti guarda mi dà un fastidio! Infatti ho dei miei amici che sono fascisti e mi sto allontanando da loro perché non concepisco...per esempio io e la Ch. eravamo alla fermata dell'autobus e c'era una signora tutta vestita Gucci dalla testa ai piedi e cosa firmate e parlava che aveva appena firmato un referendum per mandare i profughi a casa, e mi sono trattenuta perché c'era la Ch. che mi diceva "stai zitta, stai zitta", poi ho parlato con lei in autobus, ma scusa se vengono qua è perché hanno un bisogno e poi sta signora fa "eh, ma erano anche vestiti bene, perché dovevano andare ai centri estivi e il comune non faceva pagare niente perché non se lo potevano permettere, allora la signora fa eh ma questi sei bambini e anche vestiti bene, e io volevo dirle ma signora, si saranno fatti il culo per non sembrare minori degli altri per sembrare che qualcosa ce l'hanno, e non bisogna prendersela con i bambini perché cos'hanno fatto di male loro, meglio che vengano qua piuttosto che vengano sfruttati da altre parti e quindi io a braccia aperte li accolgo, non ho nessunissimo problema, io ho amici di colore....e poi ho una mia amica che è fascista, stavano scherzando con un altro sulle persone di colore e lei fa "magari è anche ebreo" e io ho detto "meglio se è così, così sarà più acculturata la casa!" mi dà un fastidio! Cioè e allora? Cosa centra non centra niente, che tu dici è diverso solo perché ha la pelle diversa, la religione diversa, ma cosa centra è sempre una persona, non sopporto queste cose mi fanno andare fuori da...non esiste è come se un giorno dovessi andare tu lì e ti dicessero "no è bianco, no è cattolico non lo voglio", ma che discorso è? Questi pregiudizi del cavolo, mi fanno uscire dal sistema nervoso!

E secondo te quando sono arrivati come li hai visti? Come ti sembrava che loro si trovassero?

Tanto sperduti, cioè tanto timidi, perché anche il fatto di non capire niente, Ragion soprattutto, perché è una lingua completamente diversa, tanto...cioè anche la D. e la M. mi fanno tanta tenerezza, la M. soprattutto, perché la vedo tanto distaccata, anche con la D. è amica, son migliori amiche, ma le vedo tanto...

E perché secondo te?

Ma non lo so, è un fatto anche di carattere, però per esempio vorrebbe tanto tornare a casa sua, ma tutti quanti secondo me vorrebbero tornare a casa loro, è difficile....

Beh non hanno deciso loro di venire qua

Esatto, infatti io cerco di emanciparli il più possibile perché non è giusto che vengano emarginati solo per un fatto di lingua e di religione, quindi me li hanno sempre dati a me e non ho mai detto "non lo voglio!" perché? Anzi, poi a me fa piacere sapere altre cose, altre culture, infatti l'anno scorso, facevamo un giornalino e io e la L. abbiamo fatto un articolo sulla D. e la M. che erano arrivate qua, se lo trovo te lo porto

Ah, sì dai, mi piacerebbe molto.

Mi sono fatta raccontare tutta la storia della vita della D., tristissima, perché la D. era tipo una contadina che lavorava i campi, era vestita tipo all'antica insomma con le gonne, con il grembiule, mi ha fatto una tenerezza, troppo forte! Però non sono brutte persone non mi pare giusto avere pregiudizi, anche perché io dico sempre, mai giudicare prima di conoscere

Beh, certo, ma secondo te i tuoi compagni di classe come si trovano con loro, come li vedi?

El., non sopporta il fatto che, poi lui parla! Non sopporta il fatto che la D. copi, dovrebbe stare zitto, che è migliore di lui "eh, ma lei copia", non esiste non è vero, copia? Beh anch'io copio, tutti copiano, anche lui

Si è fissato su questo

Ragion non penso abbia nessun problema a parte con Da. e Do. che anche loro sono razzisti

Ah sì? Ce l'han su con lui?

No su con lui no, però gli dicono "nero, cosa fai qua" a me....quattro pattoni! Non le sopporto ste robe mi fanno venire il nervoso. Si secondo me loro sono il polo negativo della classe, infatti tutte le persone che, beh Co. A. quello grande, era una persona in gamba da quando sono arrivati sti due ha cominciato a fare exploi, tutte ste cose qua, cambiato da così a così

Ma tu mi dicevi che anche R. è cambiato tanto no?

Si! Ration era una persona tranquilla, adesso è tutto che si atteggiava!

Perché fa così secondo te?

Fa così per emergere per far vedere che comunque è uguale, e tutto per colpa degli altri perché non lo fanno sentire uguale, perché poteva rimanere la bravissima persona, non è che è una brutta persona, però poteva rimanere com'era prima, che era tutto tranquillo, che studiava, senza fare tutti sti atteggi, sti tagli di capelli tutti.....

(campanella)

Riprendiamo il giorno dopo.

Cosa pensi del tuo rapporto con loro? Prova a dare un voto dall'uno al dieci al tuo rapporto con loro.

Allora con Ration diciamo un sette, con la D. un otto e mezzo e con la M. otto e mezzo sì, anche perché loro si isolano tanto e anche se cerco di, di emanciparli comunque loro tendono a isolarsi tra di loro, cioè io cerco di fare il possibile per portarli nel gruppo insomma cioè stanno comunque però cercano di stare..per esempio la D. e la M. vanno in altre classi dove ci sono altri stranieri cercano di trovarsi tutti in gruppo

E tu te l'aspettavi quello che ha detto la M. l'altro giorno?

Non so, cioè...dipende forse sì ma forse anche no, boh, cioè mi ha fatto un po' così perché, noi, io almeno anche la Ch. queste persone qua soprattutto le femmine cercano di tirarle dentro cioè di farle sentire a casa loro, siamo rimaste un po' male perché comunque vuol dire che non abbiamo raggiunto il nostro obiettivo nel farla sentire a casa sua, noi ce l'abbiamo messa tutta però casa è casa e quindi a tutti manca, tutti si sentono stranieri quando non sono a casa loro.

Eh sì, e secondo te loro cosa pensano del rapporto con voi, di come stanno insieme a voi?

Non lo so non ne ho idea perché dopo il fatto che abbia detto così, secondo me è un buon rapporto anche perché io la D. e la M. ci troviamo, cioè non fuori perché non escono mai con me però, in classe siamo insieme, ci abbracciamo, cioè persone normali.

Invece rispetto a come loro hanno imparato l'italiano...

Beh, allora M. l'ha imparato bene, è stata bravissima, son rimasta a bocca aperta per come aveva imparato, D. ha fatto un po' più di fatica secondo me, nel fatto di scrivere, di riuscire forse anche nel fatto di proprio sé stessa, non c'entra niente la lingua per me, nel fatto di andare bene a scuola, M. va bene a scuola, la D. un po' meno, ma non è un fatto di lingua perché comunque la M. è qui da un anno e mezzo, la D. da quattro quindi secondo me è un fatto di volontà, la D. ha meno voglia di studiare, non è l'unica qua! (ridiamo) la M. no, è brava, studia, ti ho detto mi ha sbalordita con il fatto di come sa l'italiano adesso. Ration ha fatto fatica perché comunque la lingua, la scrittura, i numeri addirittura diversi, c'ha fatto un'operazione alla lavagna ed eravamo così: eh??!! E quindi cioè lo capiamo insomma è difficile, a parte che l'italiano è difficilissimo, poi passare da simboli a lettere è difficilissimo.

E secondo te loro si sentono a loro agio con l'italiano?

Ah, per esempio io ho visto Ration che cercava di fare le tesine in indiano, cos'è la sua lingua, il bangla, cerca i siti in bangla per capire meglio, ha fatto bene basta che dopo traduca in italiano perché se no non capiscono niente i professori

E secondo te i professori tengono conto della lingua...

Beh, la Prof P. prima l'ho sentita, con Ration e gli diceva che comunque lui si deve mettere un po' più a studiare perché non fa mai niente, che prima anche a me ha detto "tu non stai mai in classe" a lui ha detto "trovi sempre scuse" perché le ha chiesto di andare in bagno e gli ha detto "ma tu trovi sempre scuse per uscire, una volta perché devi andare da una professoressa, una volta perché devi andare in bagno, una volta perché qua una volta perché là e non sei mai in classe con me!" no...ma non è colpa sua se ha bisogno deve uscire punto e fine.

Ma voi in classe avete mai parlato fatto attività sulla loro storia?

Sì, l'anno scorso soprattutto con l'altra professoressa di italiano che era molto, amava molto le altre culture quindi faceva molti discorsi sugli altri paesi, così, quest'anno di meno perché comunque la Prof S. è stata assente un mese, e quindi è venuta una supplente un casino e quindi abbiamo fatto tutto di fretta e poi questa supplente non ci faceva fare niente, facevamo la baldoria e quindi abbiamo dovuto fare full immercion come la chiama lei, perché....

Va bene, credo di non volerti chiedere altro.....ah no volevo sapere se tu hai ricordi di episodi di incomprensioni a causa di comportamenti diversi per cultura diversa...

No, litigi no, a me è rimasto impresso che quando è arrivata la M., non è brutto eh, è una sciocchezza, quando è entrata una professoressa lei si è alzata, perché forse loro sono abituati ad avere più rispetto dei professori, poi si è riseduta subito, mi ha fatto una tenerezza! Di litigi no, di incomprensioni va be' io personalmente no, ti dicevo la D. con El. che El. dice che copia così, Do., siccome la D. ci tiene a ste robe, eravamo in palestra e la D. doveva fare il test di coordinazione, saltare delle cose, Do. si è messo a urlare "fallo per gli Albanesi" no? E la D. si è messa a piangere, cioè poverina, ci è rimasta malissimo, cioè io ho detto su cacca a Do., gliene ho dette su di tutte perché non è italiano, è brasiliano lui, è stato adottato lui, va be' che è cittadino italiano perché è da quando che è nato che vive qui, però comunque deve starsi zitto perché non è italiano, le sue

origini non sono italiane, non è nato in Italia perciò deve starsi solo che zitto, ma io non gliel'ho detto questo, l'ho pensato, comunque non mi pare una cosa bella, ma gli altri l'hanno detto, tu devi stare solo che zitto perché non sei italiano neanche tu e lui: zitto. Eh si perché ste persone devono darsi una calmata, perché esagerano, troppo a mio parere, cioè devono starsi zitte e farsi i cavoli loro, e basta.

Benissimo, grazie.

INTERVISTA 5: E.

E. è curiosa di sapere chi sono io e cosa faccio, mi intervista un po' anche lei. Mi sembra un tipino sbarazzino, sveglio, e scopro nell'intervista è una delle prime della classe. Mi chiede, nella solita conversazione simpatiche che cerco di intrattenere dalla porta della classe a quella dell'"aula intervista" se sono una hippy e a me scappa da ridere. Anche lei mi dice, prima si vestiva da "figlia dei fiori" e vista la treccia castana che le arriva quasi alla vita penso che in effetti le si addice. Sorrido all'idea che anche lei mi abbia osservata e si sia fatta un'idea su di me, anche se abbiamo scambiato solo qualche parola nei giorni della mia permanenza in classe. Così, un po' complici, dopo che le ho detto che anch'io a scuola andavo bene, iniziamo l'intervista, sedute ad un angolo del tavolone, non prima di esserci lamentate del caldo.

Allora, ti presenti un attimo, mi dici chi sei, quanti anni hai...

Si, allora, mi chiamo E. e ho tredici anni, abito con mia mamma e mio papà che hanno cinquant'anni, e mio fratello che ne ha venti, e con un cane che ne ha sette, otto, forse nove oddio! Ecco, è un dalmata...cosa ti devo dire?

Abiti qui vicino?

Abito alla Gazzera, vicino a forte Gazzera

E sei sempre andata a scuola qua da queste parti?

Si, allora alle elementari sono andata alla Santa Barbara, dove ho fatto anche asilo e scuola materna e adesso sono qua e vado al Morin il prossimo anno, scientifico.

Perché? Hai scelto tu?

Si, ho scelto io, mi sarebbe piaciuto fare il classico perché l'anno scorso avevo una professoressa che si chiamava Barbieri che mi diceva che dovevo andare al classico perché mi piaceva tanto scrivere, e invece ho scelto il Morin perché intanto è più vicino, mentre il classico è tanto lontano, e poi io mi perdo ovunque io vada...

(rido) come ti perdi?

Non son capace, zero...

Cioè ti perdi anche qui?

Absolutamente si, quindi ho scelto il Morin anche se non è che vado matta per la matematica perché è pesante però, va be', sono abbastanza brava quindi..

Ma pensi di fare anche l'università?

Eh, si

E hai già idea? No, dai, io ho scelto l'ultimo giorno..

No, ecco, che scuola superiore hai fatto?

Il classico

Ah si?

Si...e i tuoi genitori che lavoro fanno?

Mia mamma è insegnante alle elementari, insegna italiano, mio papà invece è un educatore professionale, una specie di psicologo...

E dove lavora?

All'Usl.

Ah...e fai sport, qualche attività?

Allora io faccio pallavolo, da cinque anni mi sembra, e poi vado in giro con Ri. sempre in estate a pattinare, perché io divento matta, a me piace tantissimo...

Anche Ri. pattina?

E' bravissimo, mi ha insegnato lui.

Ma con i roller?

Con i rollerblades, siamo bravissimi.

E dove andate, a S. G.no?

No, no, siamo qua, abitiamo appiccicati, sono due case più in là e abbiamo la strada liscia e non passa nessuna macchina perché abitiamo in un bel posto, andiamo lì oppure andiamo al Tetto Verde che è vicino alla chiesa della Santa Barbara.

E i tuoi compagni li conoscevi già prima di venire a scuola?

Ri. lo conosco da quando avevo un anno, l'Alice anche, alcuni li conoscevo già, El. lo conoscevo, Frattini lo conoscevo, N., e poi basta mi sembra.

E, come ti trovi in classe?

Mah, io mi trovavo bene fino all'anno scorso poi quest'anno non si sa perché si è rotto un equilibrio secondo me...

Perché secondo te? In tanti mi hanno detto così

Ma, non so, e non penso che sia solo colpa dei due bocciati che sono venuti adesso, cioè per carità saranno terribili, perché sono terribili, però io con Da. mi trovo bene, ci sono delle ragazze e dei ragazzi, diciamo le ragazze, una particolarmente, ma non te lo dico, che è cambiata molto e adesso è peggiorata, non la sopporto più.

Allora tu dici siete cambiati voi...

Anche i professori, perché alcuni sono, che l'anno scorso erano fantastici, ti dico i nomi?

Sì, se vuoi.

Per esempio la Prof T. che io la amavo, adesso cioè...basta

E perché?

Boh, io non so perché sia cambiata così.

Ma com'è cambiata?

Perché l'anno scorso sapeva tenerci buoni invece quest'anno sembra che si sia dimenticata completamente.

Quindi a te non va che i prof non riescano a tenervi buoni.

No, non tutti, solo due tre sono cambiati.

E con i prof come ti trovi? Fammi la classifica dei tuoi prof preferiti...

Allora, oddio è difficile, l'anno scorso la mia preferita era la Barbieri, quest'anno, ti dico non saprei scegliere, perché hanno tutti dei difetti, forse la Prof P. anche se...

Wow, vai contro corrente! Dimmi perché?

Perché...non so perché, fino a due settimane fa mi piaceva tanto, e invece adesso mi ha detto il voto che mi mette in pagella e io ci sono rimasta male, perché... mi ha messo distinto

E tu speravi ottimo?

Sì perché dopo tre anni che mi faccio...speravo che mi premiasse qualcosa.

Ma gli altri anni com'eri andata con lei?

Allora il primo anno avevo ottimo in matematica, e anche in italiano, invece in seconda avevo in tutti e due distinto.

E invece con la Prof S. e Prof M. come ti trovi?

Con Prof M. benissimo, è un grande, con la Prof S. mi trovavo benissimo fino a poco tempo fa, poi però mi sono accorta che non è che spiega molto...non glielo dici vero?

No, no, io non dico niente a nessuno.

Ecco che, più che altro ci fa fare a noi, fa anche delle belle cose tipo i giochi, però ero abituata con la Barbieri che spiegava tantissimo, e ti uccidevi e invece adesso è cambiata completamente.

Perché vi fa fare gli schemi a casa...

Esattamente.

E i giochi vi divertite?

Sì, per carità, però spiegare qualcosa che poi a casa non riesci a capire..

Ma quegli schemi là ve li fa fare per ripasso?

No, no, proprio per questo mi dà...perché poi ti ritrovi a studiarli, io non riesco a studiare dagli schemi assolutamente, e ti ritrovi a studiare un'unità intera che è lunghissima senza che lei ti abbia mai spiegato niente...

Va be'...se tu dovessi dirmi pregi e difetti di questa classe, qualcosa di positivo e qualcosa di negativo...

Allora, vediamo...positivo è che siamo abbastanza uniti perché ci difendiamo, non facciamo le spie, quasi tutti, per carità, poi siamo anche uniti tra di

noi, ci vogliamo bene, difetti appunto che adesso questo equilibrio si è rotto completamente e quindi non ci riusciamo più tanto a capire come due anni fa.

Ok. Invece venendo ai nostri tre...

Ah, la D., allora la D. la conosco da... la seconda mi sembra, e le voglio davvero tanto bene perché ci sono affezionata, poi lei mi diceva che non aveva i soldi per iscriversi al corso di pallavolo che vado io e allora ho convinto mia mamma, lei è andata e l'abbiamo fatta giocare gratis, in poche parole gioca fino adesso così, è mi è anche tanto grata e mi vuole bene e anch'io le voglio bene, poi per quanto riguarda la M., che l'ho seguita perché mi hanno messo in banco vicino a lei l'anno scorso, e allora mi sono affezionata anche a lei, R. non l'ho conosciuto tanto bene, non me l'hanno mai messo vicino, quindi non lo conosco tanto come le altre due.

E come ti sembra si trovino?

Ma io penso bene, perché la D. è affezionata a tutti, tantissimo, anche troppo, la M. è un po' distaccata però...

E perché secondo te, ti sei fatta un'idea?

Ma non te lo so dire, perché ha detto che si sente straniera e Prof M. allora ha iniziato a dirgli non è vero, non è vero, speriamo che abbia capito perché penso che la maggior parte delle persone non siano che gli dà fastidio che ci siano delle persone non italiane in classe...

Ma non ti sei fatta un'idea di cos'abbia nella testa?

No, veramente no, però lei era bravissima nel suo paese a scuola, forse anche per questo perché magari si è abbassata siccome non riesce uguale in italiano...

E R. secondo te come si trova?

Si trova bene secondo me, si diverte, è terribile (ride) perché lo vedi, però è simpatico R..

E mi hanno detto che è cambiato tanto dall'inizio...

Si era buono, non parlava con la Barbieri, invece adesso ha imparato a parlare!

E rispetto al loro italiano come ti sembra l'abbiano imparato?

Benissimo, madonna io non riuscirei mai a capire l'arabo eh? Cos'è che parla, il bangladese, sono bravissimi secondo me tutti perché se vedi la Gensilla che è in un'altra classe, che è qui da tre anni, parla meglio di me l'italiano, incredibile.

E secondo te loro sono soddisfatti?

Secondo me sì, però magari non sempre vengono premiati per quello che fanno, perché poi nelle verifiche non vanno tanto bene e quindi magari si demoralizzano perché magari prendono sufficiente, però secondo me anche le professoresse dovrebbero fargli capire loro che sono bravi perché vedere nuove scritte, non capisci niente, le consegne...

Perché secondo te i professori non tengono conto?

Secondo me non tanto, perché allora io mi ricordo la Barbieri gli faceva delle schede diverse nelle verifiche invece quest'anno la Prof P. mai fatto, e non è giusto secondo me, mai, la Barbieri sì, e adesso neanche la Prof S., quella di inglese non mi ricordo forse sì, quindi cioè loro partono perché neanche gli italiani sono capaci a farli e mi chiedo loro! Dovrebbero essere più comprensivi.

Secondo te quanto conta...

Tantissimo, tantissimo, perché mi ricordo la Barbieri che la amavo, e quando sono arrivati la M. e poi è arrivato R. ci ha fatto preparare i quaderni interi, lunghissimi, con tutte le parole dell'alfabeto in ordine, non tutte, tipo maestra, insegnante, libro, quaderno con tutti i disegni, e allora, era bello.

E avete fatto con lei qualche cosa che loro vi raccontassero del loro paese?

Fammi vedere, forse sì, non me lo ricordo, non me lo ricordo, forse sì.

E secondo te i prof del loro livello di italiano cosa ne pensano?

Non lo so, perché non lo dicono e questo è brutto che non possano magari essere contenti che gli dicano, stai imparando, forse la Prof S. qualche volta ha detto "stai migliorando" però non tanto, non dicono tanto.

Non dicono tanto né nel bene né nel male...

Nel male la Prof P. forse con R..

Ma secondo te quanto conta poi la valutazione per loro...

Mah, per loro secondo me tantissimo perché si sentono gratificati se prendono dei bei voti, per noi non lo so, non credo che ci cambi a noi.

Ma secondo te i voti che uno prende a scuola non influiscono su come gli altri ragazzi lo vedono...

Ma non lo so, di solito nelle classi si odiano quelli che sono intelligenti, perché io mi ricordo che alle elementari ero la più brava mi dicevano "fanno preferenze", anche alle medie invece secondo me non è vero, invece quest'anno abbiamo scoperto che Lu. è un genio e lo vediamo bene, lo abbiamo eletto Presidente, e le professoresse faranno di sicuro delle preferenze perché mi ricordo che l'anno scorso prendevo gli stessi voti di Lu. e me in pagella mettevano distinto e a lui ottimo, va be' ecco, però quest'anno che mettono distinto a me, un altro ragazzo e un'altra ragazza non te lo dico, ha preso distinto come me ed è sempre che mi telefona per chiedermi i compiti e poi chiede sempre alla professoressa alla lavagna esercizi che

sono facilissimi per me, quindi anche questo, per questo sono rimasta male per matematica.

Ma secondo te, il fatto che prima mi dicevi che loro hanno delle valutazioni basse anche se magari fanno, a voi...cambia qualcosa, secondo te..

Beh, io ci rimango male quando vedo la D. che piange perchè lei piange sempre, però non credo che ai miei compagni cambi qualcosa, però per esempio certe volte la D. ha preso buono e c'erano dei compagni che dicevano "ha copiato tutto", forse ha copiato, forse no, oppure una volta la Prof P., una volta che la M. e la D. hanno fatto uguale ha incolpato subito la D., questo non mi pare tanto giusto, anche le magari la M. è più brava in matematica.

Quello che sto cercando di capire è se il fatto che loro siano valutati di meno, secondo te i tuoi compagni non è che pensano che loro non capiscono niente...

No, secondo me siamo una classe unita, magari non in tutte le scuole, non in tutte le classi è così, dicono "guarda sti qua come sono imbranati", ma si vedono i risultati perchè loro parlano benissimo l'italiano quindi penso che si capisca.

Bene...cosa cambieresti tu della scuola?

Della scuola in generale o della classe?

Sia della scuola che della classe.

Aiuto, allora...vediamo...forse dovrebbero fare iniziare le lezioni alle dieci così ti svegli ti ripassi, tranquillo, cose così insomma, poi dovrebbero darci sicuramente meno compiti perchè ci riempiono, taci che questo mese non ci hanno dato niente di compiti e io sono riuscita ad andare avanti con le tesine, per fortuna perchè non in tutte le classi è così, gli danno cinquanta esercizi al giorno, però due mesi fa ci riempivano e non riuscivo a respirare ero la domenica al sabato sempre a fare i compiti, vedevo tutte le ragazze che uscivano e io che rimanevo a casa a studiare e poi i risultati non si vedono è questo il punto, incredibile, boh...

E della classe?

Ma sicuramente vorrei dire qualcosa a Do. perchè continua a fare disastri, oggi te non c'eri ma è successa un'altra cosa, che la Prof P. ha dato una scheda con tutto il programma della terza, che bisogna firmare, e lei ha firmato e poi l'ha dato a tutta la classe e Do. ci è passato sopra con il pennarello, allora la Prof P. giustamente gli ha messo una nota, ma io l'avrei anche sospeso perchè non capisce niente, l'ha sgridato anche la G. e poi si è...te l'ha detto a te...

Si, prima

Eh, ecco, ha detto che secondo lei non è giusto aver sgridato così Do., invece secondo me sì, ancora di più, perchè non è possibile, hanno detto che l'anno scorso non è così, poi io mi messaggio sempre con Da. via internet, msn, e gli ho detto smettetela di comportarvi così perchè non è possibile, e lui mi fa "fuori dalla scuola sono completamente diverso", mi ha detto così e io mi sono arrabbiata un sacco perchè non è possibile che si comportino così allora a scuola.

Ma tu non lo vedi fuori dalla scuola?

No.

Tu chi vedi?

Mi vedo con l'Alice con l'A. e con la Gio. più che altro perchè son quellc con cui vado di più d'accordo, con le altre ragazze con la Ch. sì, ti dico la G., quella che non non andiamo d'accordo perchè lei è sempre che se non è al centro dell'attenzione non è contenta...

Prima mi sono dimenticata di chiederti una cosa...

Vai.

Ci sono stati che ti ricordi episodi di incomprensione all'inizio quando sono arrivati, la D. la M. e R.?

Io non penso, però vengono sempre un pochino emarginati, perchè magari se vuoi stare con la tua migliore amica, magari nei gruppi, quando fai pallavolo, nei giochi ecco, e però c'è la Prof Se. che cerca sempre di modificare i gruppi, mi fa stare magari con la D., con la M., questo va bene, però comunque adesso andiamo abbastanza d'accordo però ci sono dei pregiudizi perchè la G. parla davanti a tutti bene, davanti a una persona, poi dietro la tratta male, magari non solo verso la D., veramente tanto, e la M., ma anche verso gli altri, cioè la Gio., anche me, sicuramente.

Secondo te ci sono dei pregiudizi..

Sì, anche la E. Mag.

Ma perchè sono emarginati? Alla fine si tengono da parte...

Loro sono anche che si tengono da parte, vanno d'accordo la D. e la M., R. no, R. lasciamolo perdere, la D. e la M. stanno costruendo un muro intorno a loro però non verso tutti, verso di me sicuramente no, però, questo.

E ci sono stati magari degli episodi in cui la differenza di cultura di tradizioni ha causato un'incomprensione?

Non mi sembra, non me lo ricordo, andiamo abbastanza d'accordo tutti.

E quando sono arrivati loro all'inizio in classe che effetto ti hanno fatto?

Ma non lo so, mi fanno un po' pena quando vengono perché anche alle elementari ho avuto tantissime persone che sono venute che non erano italiane e li vedo sempre molto lì che non sanno che cosa dire, giustamente perché...

E la Barbieri cos'ha fatto?

Abbiamo fatto questo libretto, ha fatto scrivere alla lavagna nelle sue lingue bangaldese a R. allora ci siamo spaventati perché abbiamo detto "come fa a imparare l'italiano questo qua?" invece dopo ha imparato benissimo.

Ma secondo te capiscono quando Prof M. parla in dialetto?

No, quando parla la D. la vedo sperduta quando parlano in veneziano, infatti la Prof P. traduce sempre quando parla in veneziano.

Bene, per concludere ti chiedo per migliorare la loro (tossisco), mi hai detto che nonostante i loro sforzi hanno voti minori, dall'altro lato mi hai detto che comunque o loro si tengono da parte o un po' restano da parte...cosa si potrebbe suggerire, fare per cambiare questa situazione?

Non lo so, secondo me si dovrebbero ribellare perché spesso non...danno le stesse verifiche, magari dire non ci riesco, mi puoi dare un'altra verifica, appunto ribellarsi ai professori, sono troppo buoni secondo me, la D. si è messa a piangere quando gli ha detto che aveva copiato dalla M. invece gli avrebbe dovuto dire se è vero o no.

Tu gli diresti "forza!"

Esatto. Mi è venuta in mente una cosa che è emarginata non proprio in classe, però a pallavolo ci siamo divisi in due squadre e io non sono in squadra con la D. giochiamo partite diverse, e durante gli allenamenti la D. non viene più, non so...non lo sapevo allora sono andata a chiedergli e mi ha detto che sono venuti i suoi cugini e che vuole passare del tempo con loro e allora la D. si è messa a piangere perché mi ha detto che ci sono delle ragazze nella squadra che la prendono in giro e che la trattano male perché lei viene solo alle partite e non viene agli allenamenti e allora c'è una ragazza che le ha detto "ma scusa io gioco meno di te in partita anche se vengo a rompermi a fare gli allenamenti", allora la D. me l'ha detto e io sono andata da questa ragazza, gli ho fatto la domanda che cosa è successo e adesso non si sa ancora com'è andata a finire perché...

Hai provato a fare un po' la mediatrice insomma.

Si..

Bene, io ti ringrazio...

INTERVISTA 6: L.

Ero proprio curiosa di parlare con L., con quel sorriso dolce sempre stampato in faccia, di cui tutti parlavano bene. La più amata dai miei tre, la disponibile ma silenziosa L. Riflessiva forse, profonda? Avevo scambiato con lei qualche parola, si è resa subito disponibile per l'intervista. Mi stava simpatica a pelle, l'idea di serenità, di positività. Anche nella voce finché parlava sorrideva, non di imbarazzo ma di serenità. Ho trovato in effetti le sue risposte sempre profonde, ma non altrettanto le mie domande, un po' vaghe talvolta, mi perdevo nei miei pensieri fino a non ritrovarmi e avere un vuoto a un certo punto. Si è rivelata riflessiva, ma non timida, neanche il registratore l'ha disturbata. Ha promesso di portarmi l'articolo che lei e G. avevano scritto quando M. e D. erano appena arrivate.

Ecco allora L., intanto mi dici chi sei, quanti anni hai, dove abiti...

Allora io mi chiamo L. ho tredici anni, abito qui alla Gazzera da sempre praticamente, e...basta, vado bene a scuola.

Vai bene in cosa, in tutte le materie?

Si praticamente in tutte.

Brava

Grazie...e a me piace la mia classe perché siamo molto uniti, molto amici, solo che alla fine ci sono dei gruppetti che si mettono nei guai che poi pensano di essere meglio degli altri, pensano di essere di più, anche più superiori dei professori per poter fare delle cose...alla fine però ci rimettono e...e infatti i professori si arrabbiano, vanno in punizione, vengono sospesi e tutto il resto e...la classe va anche bene, a parte questi piccoli elementi che poi trascinano altre persone e quindi...così, poi...all'inizio quando è arrivato R. noi l'abbiamo anche accolto bene, i ragazzi l'hanno aiutato, però alla fine si è messo diciamo nei guai perché si è aggiunto a questo gruppetto e ha iniziato a fare anche lui...insomma per essere accettato forse penso si è unito a un gruppo che però non era un bel gruppo, quindi cioè anche la professoressa Prof P. quando parla di lui dice che i primi due mesi poteva anche impegnarsi, cioè si impegnava andava bene, per quello che riusciva a fare, poi invece si è unito a queste persone, a questi altri ragazzi e basta, ha smesso di lavorare del tutto e...

Questo è successo l'anno scorso o quest'anno?

Quest'anno, ha smesso di lavorare e ha seguito questi ragazzi, che non è che siano cattivi ragazzi, sono anche bravi ragazzi però non lo so...combinano guai...poi invece D. era già qui un anno, è stata bocciata ha ripetuto la seconda insieme a noi, e...però si è inserita bene perché già parlava italiano,

aveva delle amiche di altre classe e...è simpatica e si inserisce bene, a parte che...Lei è una molto sensibile, è una ragazza molto sensibile, quindi a volte si mette a piangere perché a volte quando parla del suo paese gli manca molto, gli mancano i suoi amici e...è un po', ha un po' paura di buttarsi nel gruppo, di...anche degli esami adesso ha molta paura perché pensa di non riuscire, è molto timida, molto chiusa e non parla molto di lei.

Diresti che è insicura?

Si è molto insicura come ragazza, poi è arrivata M. e sono diventate subito molto amiche e la M. è una anche lei molto timida, anche lei molto sensibile, hanno dei caratteri molto simili, e...anche lei si è inserita bene, anche alla ricreazione parliamo, andiamo bene insieme, anche nel gruppo delle ragazze siamo molto unite come gruppo, i maschi invece sono più separati in diversi gruppi, tipo nei ragazzi c'è un gruppo di quelli che studiano sempre perennemente...

Chi è?

Lu., N., l'altro N., A. non tanto, è un po' una via di mezzo, e...quelli che noi diremmo sfigati (ridiamo), studiano e basta praticamente. E poi c'è il gruppo di quelli combina guai che si mettono nei guai e...dentro c'è qualcosa di buono penso..

Cos'è questa cosa di buono che pensi?

Non so, loro non sono cattivi ragazzi perché se vedi anche a scuola se c'è qualcosa che gli piace fare si impegnano, fanno anche, solo che dopo si lasciano indeitro e si perdono e...basta.

Mi hai detto già un sacco di cose e adesso cerchiamo di ricomporle...allora prova a dirmi un po' una o due cose positive della classe e una o due cose negative, mi hai detto questi che si mettono nei guai possiamo metterlo nelle cose negative, un'altra cosa?

Un'altra negativa è che c'è qualcuno che pensa che i professori ce l'abbiano con loro, cioè per qualcuno la classe è contro i professori e i professori sono contro la classe, invece molto spesso i professori cercano di...cioè sono dalla nostra parte, anche se non ce lo danno a vedere, ci tengono, vogliono seguirci sempre, magari sono severi, ci fanno interrogazioni...

Mi fai un esempio?

Tipo la professoressa Prof P. noi pensiamo che sia cattivissima, che sia il peggio del peggio invece alla fine anche ai consigli di classe si vede che ci tiene, perché...dice le cose negative ma comunque pensa che ci sia qualcosa di buono nella classe nonostante questi episodi che non vanno bene a nessuno perché anche noi alla fine ci rimettiamo.

Quindi secondo te comunque i professori alla fine ci tengono...

Sì, per quanto matti, per quanto...però...

Quindi questa è una cosa positiva potremmo dire, che i professori anche ci tengono e una cosa negativa...

È che i ragazzi invece non lo sanno e non ci credono.

E tu ti trovi...se devi fare una classifica dei tuoi prof preferiti?

Intanto Prof M. per primo, e la Prof S. un po' a parimerito perché sono un po' quelli che più ci seguono, più ci tengono e che noi capiamo che ci tengono, che ce lo dimostrano, poi gli altri sono un po' tutti...cioè c'è chi è matto tipo la Prof C. che quella di artistica però lei penso che sia già di suo mezza matta, in più ci mettiamo anche noi che facciamo sempre confusione ed è sempre che grida, poi c'è...alcuni professori tipo la prof di religione che...o anche la Prof T. un po' di musica che praticamente diciamo che non si fanno rispettare bene perché noi continuiamo a fare confusione e loro ogni tanto si mettono a strillare però va avanti così...

Questa del rispetto è una cosa importante perché...tante volte a me è sembrato che da un lato vi piacerebbe che gli insegnanti vi piacerebbe che riuscissero a tenere l'ordine, a farsi rispettare, dall'altro però chiedete anche di essere rispettati quindi certe volte quando si ha l'impressione che un professore non vi rispetti e vi rimproveri per niente allora vi arrabbiate...tu sei d'accordo, ti sembra vero?

È vero perché chi ha coraggio risponde anche indietro ai professori, infatti si vedono le conseguenze, c'è chi ha passato ore in corridoio al posto di fare lezione e tra questi c'è anche R. perché anche lui essendo, forse aveva paura di non inserirsi nella classe e l'unico gruppetto che gli sembrava alla sua portata diciamo, in cui riuscisse a inserirsi era quello dei ragazzi...che anche i professori vedevano peggio perché anche dai loro comportamenti non sono...Lu., non sono il modello di un ragazzo.

E tu con lui hai qualche rapporto, ci parli?

Sì, non ho nessun problema per parlargli, è solo che per me ha fatto una scelta sbagliata già dall'inizio nel decidere con chi stare.

E secondo te lui in questo momento, dopo che ha fatto questa scelta, ha fatto gli errori e si è preso le conseguenze anche no? Come lo vedi, come si sente, pensa di aver fatto una buona scelta?

Questo non lo so, perché non so se era già abituato a essere così diciamo anche rimproverato perché alla fine essendo nel gruppo, però penso che abbia degli amici perché comunque standogli vicino un po' si sono legati, sono sempre amici, escono di pomeriggio...

Tu sai che escono di pomeriggio?

Io so che quando Ma. stava male e R. diceva che l'aveva sentito.

E i prof secondo te quindi come lo vedono nella classe?

Mmm... non lo so...

Men inserito...se tipo ti do tre aggettivi, ben inserito, un po' emarginato, oppure del gruppo dei combinaguai...

Penso che lo vedono ben inserito ma nel gruppo sbagliato, cioè è sempre nella classe inserito, però avendo fatto questa scelta è sempre con questi ragazzi un po'...

E rispetto a come va a scuola, le materie, le valutazioni che ha...

A scuola avrebbe anche delle capacità se si mette d'impegno tipo la M. che va molto bene a scuola anche se è qui da un anno e mezzo pesno, però essendo con questo gruppo che non fa niente anche lui si è lasciato un po' andare e non si impegna, però saprebbe fare..

Secondo te saprebbe fare...ha dimostrato qualche volta...

Si all'inizio dell'anno era, si metteva d'impegno.

E invece la D. e la M. rispetto a come vanno a scuola le valutazioni, come le vedi?

Si, la M. in Moldavia andava benissimo a scuola e adesso si è da un anno e mezzo in Italia, parla molto bene italiano e anche scrive bene...va bene. La D. invece è qui da molto di più e ha ancora qualche difficoltà anche in matematica, anche cose pratiche tipo matematica e italiano insomma sono praticamente allo stesso livello, forse la M. un po' di più e però c'è molto impegno...

E secondo te i professori riconoscono questo impegno, le premiano?

Si secondo me si.

E secondo te loro sono soddisfatte di come vanno a scuola?

Si la M. vedo di sì, la D. penso che vorrebbe di più perché anche se viene rimproverata o le dicono qualcosa ci rimane male, ci sta tanto male, anche la M. l'altro giorno a matematica ha fatto bene un'equazione poi per fare la verifica, per fare la prova, non le è andata bene, la professoressa l'ha detto lei si è messa a piangere...

La M.?

Si la M., perché anche lei ci tiene molto, perché essendo orgogliosa dei suoi voti della Moldavia che andava bene, adesso in Italia va...è sul sufficiente, buono, è non le va bene, vuole di più.

Ma tu le hai mai chiesto perché questo cambiamento, o hai un'idea del perché a parte la lingua...

Penso che sia...erano cose molto diverse come programma di studio, anche in matematica, lei faceva cose molto più semplici in matematica almeno, è passata al livello più alto subito senza avere una spiegazione in mezzo diciamo...

Loro di matematica quando sono arrivati non hanno seguito un percorso...

No, hanno avuto un buco in mezzo e sono passati subito...

E secondo te come si trovano loro in classe, come le vedi?

Per me si trovano bene, la M. ha detto che si sentiva ancora straniera...

E tu cos'hai pensato?

Però...mi è sembrato strano perché la vedo sempre che sorride, sempre che chiacchiera...per me sono inserite, però alla fine se vedi si sentono un po' escluse.

Dici che sono loro che si sentono escluse?

Si per me è come se io vado in un altro paese mi sento comunque diversa anche se alla fine mi faccio dei nuovi amici...

Ma ci sono state delle occasioni in cui hai proprio sentito la differenza di cultura?

Io non ho visto nessuna differenza, perché comunque siamo cittadini del mondo come direbbe Prof M. e...

Però può capitare, lei mi ha detto che all'inizio le è capitato una volta che è entrato il professore e le è venuto da alzarsi in piedi, e nessuno si alzava invece e da quello lei ha sentito che avete delle abitudini un po' diverse no?

Lei, tipo l'anno scorso abbiamo fatto un lavoro con un giornalino dei ragazzi con tutti degli articoli fatti da ragazzi e io e la G. abbiamo intervistato la D. e la M....

Ah si, mi piacerebbe vederlo..

Quando l'ho intervistata ho capito che lei era molto diversa da come facevamo noi, tipo noi usciamo tutti i pomeriggi quasi, andiamo al cinema con i nostri amici, andiamo a Mestre da soli, lei invece non poteva, tipo anche la D. era sempre a casa che lavorava con sua mamma si alzava presto per lavorare, a volte non andava a scuola, e...cioè molte volte non andava a scuola, perché ha avuto molti problemi anche qui in Italia perché anche in Albania non poteva andare a scuola tutti i giorni perché sua mamma lavorava i campi, suo papà e suo fratello erano muratori se non sbaglio e lei

invece doveva rimanere a casa a pulire, a lavare, a cucinare... e però... per me anche se hanno abitudini diverse non le hanno date a vedere, sono rimaste un po' sempre con le loro abitudini hanno cambiato quello che riguardava la scuola, perché non hanno mai dato a vedere... cose diverse.

E...mi era venuta in mente una cosa...c'ho un vuoto...cioè il fatto che non hanno mostrato abitudini diversi, poi nel tempo ne parlate del loro passato? Perché so che tu parli più con loro, ti raccontano qualcosa del loro paese?

Non mi hanno mai detto cosa, oltre alla parte dell'articolo perché anche noi abbiamo fatto tipo un'intervista abbiamo detto parlati della scuola e loro hanno iniziato a parlarci però oltre quello non si sono molto, non hanno pensato molto del passato, pensano di più a quello che faranno, a...ad adesso, non pensano al passato, perché forse sono anche...hanno nostalgia del passato e magari preferiscono non parlarne perché gli manca.

Quando sono arrivati all'inizio che impressione ti hanno fatto?

Mi sembravano molto spauriti, almeno come paura di non essere accettati...entrano in un nuovo mondo non sanno cosa fare...

E quanto ci hanno messo a uscire da questo stato?

Non molto perché...R. forse un po' di più perché era più lontano, più...anche la lingua ci ha messo di più a imparare perché è molto più diverso la sua lingua del Bangladesh, che Moldavia e Albania che sono anche più vicini e ci ha messo quindi anche di più a mettersi a parlare con i suoi amici, a inserirsi, anche se Lu. gli ha dato molto aiuto, perché intanto la professoressa lo ha messo subito vicino, perché Lu. è una persona anche un po' come me, che si mette a parlare, cerca di inserire, invece la D. conosceva già la professoressa perché adesso è andata in pensione la professoressa Barbieri però la conosceva già perciò anche la professoressa l'ha aiutata ad inserirsi, mentre la M. che era proprio da sola praticamente, lei ci ha messo poco perché noi ci siamo fatto subito avanti, perché eravamo anche già abituati con la D. che è arrivata prima, e allora ci siamo fatti subito avanti e ha fatto subito amicizia con la D. perché forse si sentivano tutte e due nello stesso modo un po'...diverse.

E se tu dovessi immaginare qualcosa...perché mi hai detto anche tu che bene o male continuano a sentirsi un po' diverse, un po' straniere, se tu dovessi proporre qualcosa per cambiare questa situazione...

Non lo so, forse più uscite di pomeriggio, più...non so anche aiutarle con i compiti, fare i compiti insieme e...passare più tempo insieme, come facciamo tipo io e l'A., la Ch. e la G...

Perché tu ti vedi soprattutto con l'A. al pomeriggio...

Sì, è la mia migliore amica e ci vediamo, stiamo bene insieme.

Ma tu cosa fai al pomeriggio? Hai hobby?

Io faccio basket, tre volte alla settimana più o meno e poi vado a catechismo che quindi anche lì ho tanti amici anche di altre classi per esempio di qui a scuola, e poi...

Avete la cresima adesso?

La cresima l'ho già fatta a febbraio però sono andata avanti a fare catechismo, anche se avrei basket faccio una volta basket e una volta catechismo, perché comunque è uno stare con i miei amici che mi piace, poi quest'estate vado una settimana sempre con la parrocchia in montagna, e poi farò un centro estivo sempre con la parrocchia, ci sono delle mie amiche sempre del centro estivo con cui mi trovo molto bene, che sono in classe con mia sorella che è in terza F, e...sono andata due giorni a Roma sempre con questi della parrocchia e quindi mi trovo molto bene, esco anche con loro diciamo...sto con mia sorella di solito, quasi sempre e quindi facciamo una volta con le mie amiche una volta con le sue..

E l'anno prossimo cosa farai?

L'anno prossimo vado al Gritti che è turistico e...anche la M. viene però fa un altro indirizzo, ma comunque saremo nello stesso autobus per andare quindi, anche perché mi trovo bene con lei è una ragazza molto...molto dolce...poi ci saranno altre ragazze di altre classi...

Quindi farai delle altre lingue...

Sì farò francese, spagnolo e inglese...

Qua diventate poliglotti, la M. mi ha detto che sa cinque lingue...

Sì, adesso sa il moldavo, l'italiano, il russo, l'inglese, il francese e il prossimo anno farà tedesco e spagnolo quindi saprà sette lingue...e io non so come faccia, perché...ha una grande capacità di imparare nuove lingue perché l'italiano l'ha imparato subito.

Magari più lingue impari più è facile impararle...speriamo sia così anche per te...volevo farti altre due domande, una un po' così...cos'è la scuola per te? Qual è la cosa più importante che si impara a scuola?

Non è che...la cosa più importante che si impara a scuola...si impara più che altro a stare con la gente, non tanto matematica, scienze, non è quello che impari, perché quello puoi farlo anche a casa, qui impari anche a capire le persone, a stare con le persone.

E ti sembra che siano delle cose che aiutino, per esempio parlarne con i tuoi compagni, oppure delle discussioni con i professori...

La ricreazione, i dieci minuti più importanti della giornata! (ridiamo) e poi ci sono dei professori che aiutano anche a farci stare insieme, come la professoressa Prof S. che ci ha fatto fare i due giochi, uno sulla lettura dei Promessi Sposi e uno di geografia per studiare, cioè studiamo però stando insieme, stando in gruppo, parlando...unisce bene la classe.

E se tu dovessi fare una proposta per migliorare la vita a scuola, in generale, la scuola la classe...

Metterei più laboratori tipo, anche gli anni scorsi abbiamo fatto dei laboratori di compresenza in cui i professori facevano un po'...veniva fuori qualcosa di alternativo, cioè non fare sempre le stesse cose così i ragazzi riescono anche a discutere a parlare di quello che gli piace o non gli piace, scambiarsi le opinioni, fare più conversazione...

Io sono d'accordo...bene!

INTERVISTA 7: A.

A. esce all'ultima ora e mi aspetto una ragazza un po' timida, chiusa, l'avevo notata poco. Invece già dirigendoci verso la solita "aula delle interviste" noto che ha una certa sicurezza e determinazione nel tono della voce, un fare da ragazza matura. Nel corso della conversazione la trovo serena, disponibile a parlare di sé, piacevole. Sono alla terza intervista della giornata e cerco di mantenere i fili uniti. Comincio con l'introduzione che ho deciso di fare e che farò poi a tutti gli altri intervistati, che più o meno li prepara a quel che chiederò loro: di presentarsi, di dire la loro opinione riguardo alla scuola, alla classe e poi in particolare ai compagni stranieri.

Allora se ti vuoi presentare, chi sei quanti anni hai...

A., è un nome americano e russo perché finisce con "sa", quindi tipo Melissa, e ho tredici anni, il 21 agosto ne compio quattordici, l'anno prossimo vado all'Ugo Morin, che è il liceo scientifico perché voglio fare fisioterapia.

Ah! Bello.

Sì, mi piace il corpo umano, soprattutto l'apparato scheletrico.

Come mai?

Non lo so, mio papà lavora in ortopedia, e fa lo strumentista, che è quello che passa i ferri al chirurgo, però mentre come quello vedi quei cartoni che dicono "ferro, forbice", mio papà deve sapere, vedendo quello che sta facendo, cosa passargli, quindi è anche difficile. Mia mamma invece è infermiera professionale.

E' un po' di famiglia il ramo...

Sì, mi piace medicare, massaggiare, tutte queste cose, per questo voglio fare fisioterapia.

Bellissimo, i fisioterapisti io li adoro.

E poi, comunque, è un bel lavoro, stai a contatto con la gente, non mi piacerebbe sicuramente fare un lavoro di ufficio, davanti al computer veramente io vado in crisi, quindi mi devo muovere, stare a contatto con la gente

E hai fratelli sorelle?

Piena! Ho un fratello di diciotto anni, che si chiama Ma. e che è un rompiballe, perché ogni volta che torna a casa mi assale mi schiaccia la pancia, una sorella di nove anni che si chiama Gio., che anche lei non scherza come rompiballe, e un'altra che si chiama Letizia che ha sette anni e...è quella che rompe di più

(rido) una banda di rompiscatole!

Ai poi ho due gatti, Max e Minù, che sono buoni, almeno quelli, e mia mamma e mio papà, mia nonna e l'altra mia nonna, abitiamo tutti su una casa.

Dove abiti?

Vicino a via Calucci, in via Sebenico, qua una laterale, e ho una casa singola che abbiamo costruito tutta e rifatta perché avevano lasciato solo i muri perimetrali, e siamo andati a vivere, perché prima abitavamo in due appartamenti.

Da quand'è che vivete qua?

Eh, da ottobre sono arrivata in casa nuova.

Ah, da poco! E venivi comunque a scuola qui?

Sì, sempre venuta a scuola qua, non ci siamo mai mossi dalla Gazzera, è un centro, abbiamo tutto, supermercati, pane, tutto, quindi è comodo, poi ho tutti i miei amici, per esempio Gio. la conosco dal primo anno di asilo abbiamo sempre frequentato la stessa scuola, anche al Morin andremo assieme, anche lei vorrebbe fare fisioterapia

Per sempre insieme!

Però non è che ad esempio faccio "voglio fare fisioterapia, dai vieni!", cioè abbiamo proprio avuto un pensiero separato, non ci siamo mai chieste cosa vogliamo fare, alla fine ci siamo ritrovate.

E anche altri tuoi compagni li conoscevi già prima?

Si, Ch. lo stesso dall'asilo, però elementari non l'ho avuta, G. non l'ho mai avuta, la L. nemmeno, l'E. Mag l'ho avuta dalle elementari, Francesco dalle elementari, Matteo dalle elementari, Frattini lo avevo perché facevo karate quindi anche lui...

Ah, che sport fai? Fai qualche sport?

Si, fino a tre anni fa karate, sei anni, sono arrivata cintura nera e poi mi son stancata, a sei anni mi facevano fare sai tipo ginnastica artistica delle dimostrazioni, e dovevo buttare per terra uno che era alto un metro e ottanta e salirgli sopra, quindi immagina...adesso faccio pallavolo invece, però comunque karate mi è sempre piaciuto.

Ho capito...quindi insomma i tuoi compagni li conoscevi...

Si anche Alfarè karate, si quasi tutti li ho sempre visti comunque, a parte Ma. e El.

Perché loro non son di qua?

No, son sempre stati...abitano alla Santa Barbara, non ho mai avuto modo di conoscerli e neanche Do. e Da., perché erano nella classe comunque in terza, però non li ho mai visti comunque.

E in classe tu come ti trovi?

Bene.

Cosa mi diresti di questa classe...

Come classe secondo me è la migliore, la più unita, perché per esempio in terza G fanno un casino tremendo, in terza F comunque tipo si ci sono le ragazze che gli piace farsi vedere e io non mi trovo bene con loro, poi c'è la terza H che si, anche la terza H è unita molto, però io mi trovo bene, mi sento anche a casa, perché per esempio sci da fondo, io mi sarei vergognata a farlo davanti a tutti, invece con classe mia neanche tanto.

Per esempio la G. mi ha detto che siete cambiati tanto in questi anni, tu sei d'accordo?

Si, per esempio Ch., prima e seconda media eravamo sempre assieme, andavamo...perché abitavamo molto vicine, e quindi magari il pomeriggio per fare i compiti sempre assieme, poi Ch. quest'anno è stata di più con G. e E. Scuizzato che è giù, quindi ci siamo un po'...lasciate però comunque secondo me non ha avuto una buona...preferivo prima sinceramente.

Non ti piace com'è adesso..

No, per esempio nella classe non so se hai notato, che c'è gente che piace farsi vedere, gente che tipo Alice che non è che ama tanto, è sempre un po' chiusa, ecco io sono anche solare, però non mi piace farmi vedere, scollata, cioè sono me, sono me stessa, se uno gli piaccio così come sono bene, se no...non piace essere come tante altre...in terza F sono tutte così a parte tre ragazze che conosco.

Non le ho mai viste...e con i prof come ti trovi?

Si bene, abbiamo fatto buoni acquisti quest'anno perché prima avevamo la Barbieri adesso abbiamo la Prof S. e mi trovo meglio sinceramente, Prof M. è anche grandissimo, poi...si secondo me sono rimasti come l'anno scorso e non è vero che sono cambiati a parte un po' la Prof C. che sempre isterica, è sempre stata così, però la classe è cambiata, per esempio anche l'anno scorso a musica eravamo più silenziosi, c'era più partecipazione invece quest'anno è stato un calo totale secondo me..

E perché secondo te?

Perché secondo me, non voglio creare un attimo...che si uniscano e non integrarli nella classe, però Da. e Do. hanno portato quella gente che stava un attimo salendo come Ma., che noi lo aiutavamo, almeno io "Ma. fai questo, Ma. non andare in giù" perché Ma. è sempre stato bravo, cioè ha sempre avuto questi non sufficienti, però lui è buono, è tanto buono, e se lui vuole qualcosa e lui si impegna, lo raggiunge, ad esempio in francese lui non studia ed ha anche la sufficienza, era un po' sprecato, è sprecato secondo me se si comporta così, e quindi cercavamo di aprirgli gli occhi, e invece quando sono arrivati loro che hanno fatto anche questa cosa con la Prof P., per esempio anche mio fratello, che non è mai stato tanto bravo, non è mia andato bene, sempre non sufficienti come loro, però lui ha detto che le piantine, anche se non gli interessavano lasciale là, fanno perdere tanto di quel tempo nelle lezioni, cioè hanno fatto un male a loro stessi! (rido) quindi...hanno fatto una cosa senza senso, e hanno portato un po' giù la classe perché è come loro, già disturbavano un poco l'anno scorso, adesso li hanno tirati tanto in giù.

Si sono presi da questa cosa...

Si, io la L., la M., la D., la Gio., la G., la Ch. e l'E. che siamo le ragazze siamo sempre rimaste simili a parte Ch., anche gli altri ragazzi a parte quei sette comunque che hanno rovinato le piante, son tanto andati in giù con loro due secondo me.

Ma perché l'han fatto secondo te?

Non lo so, secondo me è stata una cosa contro la Prof P., non gli piaceva la Prof P. e quindi hanno fatto questa cosa, però secondo me non si sono accorti che così hanno fatto male anche a tutta la classe, e hanno fatto male anche a loro stessi, perché fan perdere tanto di quel tempo le piante, son stati proprio una stupidata grandissima quella che hanno fatto, senza senso

Ok...invece rispetto a R., la D., la M., quando sono arrivati...

Intanto abbiamo integrato molto di più da quest'anno...

Da quest'anno è migliorata la situazione?

Si, R. da quando è arrivato è sempre stato buono e tutto, cioè non ha mai fatto tante cose, confusione tantissimo, però è stato portato in giù, frequentando gli altri ragazzi, Ri. così colà è stato portato in giù secondo me, M. e D. ho integrato molto quest'anno con loro, soprattutto con M., perché ha un carattere molto... un bel carattere, perché è dolce è buona, per esempio all'inizio con il gioco di geografia facevamo le capitali insieme, si invece anche con D., però D. sono più integrata con lei perché andiamo insieme a pallavolo...

Ah si?

Si, quindi...

Quindi con loro ti trovi bene, riesci a parlare?

Si, sinceramente non ho... non c'è differenza per me, anche perché è brutto fare differenze fra... le ragazze, sono tutte buone, come la M. che è buonissima, e non c'è motivo di fare differenze, una più una meno.

E tu come vedi che loro si trovano secondo te?

Secondo me sono un po' isolate, cioè io vedo, cioè comunque rispettano le tradizioni che avevano prima perché per esempio se vedi in corridoio siamo là gruppetto, se vogliono sono bene accette, noi andiamo là a volte le prendiamo perché vedo che stanno un po'... però stanno con le amiche straniere, quindi la D. e la M. stanno con le altre straniere, che saranno loro amiche perché vanno anche in autobus perché tornano a casa assieme, per quello secondo me non sono integrate perché comunque uno secondo me rimane un po'... si sente un po' straniero, però secondo me nella classe, non dovrebbe sentirsi così perché non faccio differenza io con loro.

Ma quando l'altro giorno la M. ha detto che si sentiva straniera, come ti sei sentita quando ha detto così?

Un po' male perché io ho sempre cercato per esempio con il gioco di geografia, ci abbracciavamo, sono stata un po' male perché volevo che si integrasse di più, mi sarebbe piaciuto che fosse stata come mi sento io adesso in classe mia, forse è quello, però...

E secondo te quali sono i motivi di questa cosa?

Mmm... comunque che rimane con le sue amiche straniere, quindi magari parlano anche lo straniero a casa sua, non è come a casa mia, hanno comunque delle tradizioni diverse, e vede la differenza andando a scuola, per esempio loro mettevano i voti coi numeri e poi adesso a meno che non vai alle superiori alle medie non mettono, son tradizioni diverse, per esempio la D. quando per esempio non facevano i compiti le davano le botte sulle mani, a noi no, forse quello, si sentono diverse perché avevano tradizioni diverse.

Ma son successi mai episodi di incomprensione, di litigio perché... non tu magari in particolare, ma perché non vi siete capiti perché come dici avevano delle tradizioni diverse?

Non ricordo sinceramente, io cerco anche di capire...

E secondo te i prof come li vedono loro?

Uguali, secondo me, a parte che è successo un attimo che la E. Mag era stata assente un giorno che aveva detto che c'era la verifica di musica, e diciamo che noi quando rimaniamo assenti ci informiamo, lei fa la strada con me e poteva chiedermi, lei non l'ha chiesto a nessuno e non è venuta a saperlo, e la prof di musica non le ha fatto fare la verifica, però M. che era seduta vicino a lei, anche lei ha avuto, anche lei non aveva il libro e quindi non ha potuto studiare, però io son andata è ho detto "professoressa però M. non ha potuto studiare" e lei ha detto "va be' falla comunque" quello non l'ho trovato giusto però perché l'E. Mag sì, poverina ha il problema che è sorda, però poteva comunque informarsi, mentre M. non aveva nemmeno il libro.

E secondo te a scuola come vanno loro, come voti...

Vanno, si, sono nel buono sufficiente... non sono mai andati un attimo più su, a parte a volte la D., prendeva bei voti nella verifiche che faceva la Prof S., dei test di storia e geografia... però si sono rimaste un attimo basse a parte che M. è brava nelle lingue perché comunque secondo me è valsa la pena che è andata al Gritti sapendo comunque un'altra lingua il russo, dopo quando va là impara l'inglese che comunque facevano da tempo, mi sembra che abbia scelto solo due lingue e quindi... e quindi si integrerà avrà secondo me un futuro, anche D., che comunque va a... come si chiamano, una specie di professionale, per segretari, che secondo me uno non dovrebbe far differenze, comunque però dopo per esempio D. poverina ha avuto un arrivo molto più... più duro, mentre M. sono arrivati i suoi genitori, si sono fatti la casa, erano a posto, hanno chiamato i bambini avevano già la cittadinanza e tutto mentre D. è arrivata che aveva niente, una mia amica è andata là e ha detto che aveva i muri delle case con l'intonaco che andava via, scrostato, e quindi ha avuto secondo me D... è venuta qua...

Sei mai andata a casa loro?

E' venuta qua e ha avuto un impatto più duro, mentre M. è stata più seguita da sua mamma, perché sua mamma sa l'italiano mentre la D. sua mamma non sa niente anche secondo me anche quello è un attimo da valutare, perché si è sempre tirata su le maniche, ha sempre fatto da sola.

E quando sono arrivati in classe all'inizio come ti sono sembrati?

Quando sono arrivati, la D. era legata alle amiche che aveva prima, perché lei è arrivata alla fine del dell'anno di seconda mi sembra, no di prima, delle ragazze che c'erano prima di noi, e quindi era molto più amica con loro, cioè noi cercavamo di integrarla, andavamo là, le chiedevamo, però si è sempre un attimo riguardata...

E avete fatto delle attività, mi hanno detto che è venuto il mediatore, delle attività per esempio sulla

Moldavia...

Si, si secondo me mi interessavano molto perché...per esempio mi interessava sapere le tradizioni per esempio a scuola, che davano comunque ste bacchettate, mi è sempre interessato.

E poi ne avete parlato con i professori altre volte?

Mmm...si con la Prof P. mi sembra, poi io le ho anche chiesto però non mi piacerebbe stare là a chiederle cosa succedeva che secondo me sentono ancora di più la lontananza, quindi...si la M. si era anche messa a piangere l'anno scorso quando leggeva, aveva fatto degli incontri che leggeva il russo e...e ricordandosi i suoi nonni che sono rimasti là, i suoi amici, tutto ha iniziato a piangere, è stato anche normale perché poverina era appena venuta da un anno...

Certo...e rispetto a come hanno imparato l'italiano secondo te hanno imparato bene, secondo te hanno problemi nel capire, nel parlare?

Forse un po' D..

Problemi a capire?

Capire, per esempio la professoressa aveva dato, quando aveva dato il testo di italiano aveva dato delle consegne e non riusciva a capire la consegna anche se glielo dicevo "come ti sei trovata" lei non riusciva comunque un po' a capire, mentre per esempio facciamo lo schema, M. è sempre stata più silenziosa, sempre ha capito da sola, mentre D. sempre "mi spieghi?" (ridiamo)

Si, hanno un carattere diverso...

Si, mentre la M. è più introversa, D. è più estroversa.

E invece R. mi hanno detto che è cambiato tanto...

Si, è...sceso, non prende più bei voti, anche se non li prendeva adesso comunque ha cominciato a comportarsi peggio...

E secondo te lui come sta in classe, come vive la classe?

Non lo so sinceramente perché essendo stata anche una ragazza non mi sono mai integrata in quel senso, cioè forse...

Ma ragazzi e ragazze che rapporto avete in generale?

Vabbè, si...da sto anno è un attimo più integrati perché l'anno scorso era ragazze ragazzi, si un attimo ci siamo poco di più integrati, forse perché cominciavano a crescere simpatie verso...una certa ragazza, magari sta ragazza gli dice no, siamo solo amici però comunque le ragazze e i ragazzi hanno un modo diverso di pensare, se uno ti dice per esempio a me è successo con El., no guarda siamo solo amici, ti vedo solo come amico, si incazzano e non ti parlano più, a me adesso non mi parla più, si è offeso.

Si è sentito ferito nel suo orgoglio (rido)...

Poi comunque ha tutte ste ragazze roba così, ma secondo me comunque per loro non prova niente è tanto per fare, come fa Francesco, tanto per fare, per stare in compagnia, invece non è così, viviamo noi in modo più serio, e più concreto mentre loro sono più...cioè maturano molto dopo.

Si...eh...se tu dovessi pensare a una cosa che ti piacerebbe cambiare perché la scuola fosse migliore o perché la tua classe fosse migliore?

Mah...come è successo questo fatto di Da. e Do. secondo me dovrebbero cambiare loro, cercare di portarli invece verso il basso verso l'alto visto dopo quello che è successo che son stati bocciati anche cercare di migliorare e non cercare di peggiorare ancora di più, sono stati espulsi cioè non si rendono conto secondo me della gravità, dovrebbero cambiare loro e poi di conseguenza secondo me cambiano anche gli altri, perché per esempio dei gessi se uno gli diceva no non farlo, invece neanche quello, ridevano, forse cambiare un po' quello e cambiare anche certi punti di vista di...certe persone, forse magari che la D. e la M. venissero con noi a ricreazione, non stessero solo con le altre ragazze...

(suona la campanella) ok, grazie mille.

INTERVISTA 8: Ri.

Io sono Ri. Licciardi e ho tredici anni e...frequentavo la scuola Salvo D'Acquisto, sono in terza media e...

Dove abiti?

Alla Gazzera, Mestre e...

E hai sempre fatto qua le scuole?

No, no io sempre fatto a Mestre, ho fatto quella là in via Volpi, le elementari che non mi ricordo il nome, e...

Quella scuola che c'è lì?

Si.

Quindi conoscevi già i tuoi compagni di classe?

Si, si, tanti li conoscevo, poi c'erano quello nuovi e basta.

Fai qualche sport?

Si, faccio pallanuoto.

Ah! Bello, dove lo fai?

Vicino all'ospedale è la piscina Coni mi pare si chiami, non mi ricordo bene, perché è tanto che non ci vado.

Ma! (ridiamo)

Eh, c'ho gli esami allora ho preferito...mia mamma fa l'infermiera professionale, mio papà il chirurgo...

Sei in una botte di ferro! Hai fratelli, sorelle?

Si, si ho un fratello che ha diciott'anni e si chiama Ma., e frequenta lo Zuccante, al quinto anno, mia sorella invece Martina, io sono il più piccolo, mia sorella ha quindici anni appena compiuti, va al Bruno ed è al terzo anno.

E com'è essere i più piccoli?

Non è male..

E tu l'anno prossimo dove vai?

Io vado all'agrario, il tecnico.

Ah, e dov'è?

È a Mirano, il Lorenz.

Ma cosa ti piacerebbe fare? Perché hai scelto l'agrario?

Io da grande voglio fare il poliziotto, quello là è il sogno nel cassetto da quando avevo tre anni, mi prendo il diploma...devo vedere bene, comunque per adesso mi piace l'agrario.

Bene, dimmi un po' di questa classe, come ti trovi...

No, io mi trovo bene, cioè sono ben messo, mi sono anche fatto degli amici nuovi perché c'è per esempio Ma. Folin che in prima non lo conoscevo, poi ci sono stati anche gli amici che non erano buona compagnia diciamo così, allora mi sono messo anche un po' nei guai...

Con le piante della Prof P.?

Io lì non avevo fatto niente, mi c'hanno buttato in mezzo perché io là neanche c'ero, ero giù..

E come hanno fatto a buttarti in mezzo?

Perché in prima ero nel gruppo dei casinisti, dopo mi sono tolto, ma c'è la Prof P. che pensa ancora che sono là, però...si, comunque ci sono certi ragazzi che sono ancora infantili, tra cui un po', un po' dai anch'io, e...si, poi le femmine sono...è una bella classe, molto vivace, mi trovo molto bene.

E com'è cambiata in questi anni?

Beh, mettiamola così, in prima e in seconda eravamo la classe più buona, tranquilla, studiosa di tutta la scuola, in terza invece siamo scalmanati, siamo veramente diventati...

E cos'è successo? Siete cresciuti?

Si, ma c'è gente che è cambiata molto, in meglio e anche in peggio, cioè io ad esempio sono cambiato da certe parti in meglio, da certe altre in peggio, ad esempio avevo un carattere un po' diverso, cioè infantile lo sono sempre un po' però quando c'è da essere seri sono serio invece in prima e in seconda ero sempre che scherzavo, non ero mai serio.

Quindi in positivo?

Si si.

E di tutta quella storia lì della Prof P., delle piantine, cosa ne pensi?

Penso che è tutta una questione di fiducia e di sincerità perché questa storia della Prof P. e delle piante non è una cosa giusta mettere in mezzo gli altri, perché io quando loro hanno fatto tutta quella roba, tutta quella cagnara io non c'ero neanche ero con gli altri compagni perché io dalla prima che ho detto questa qua non è una compagnia da frequentare che non sono buone amicizie, ho frequentato altre persone, quindi siccome sapevano che ero con i casinisti mi hanno messo in mezzo, mi hanno coinvolto.

Non sei riuscito a fare valere le tue ragioni?

No, ci ho provato, la Prof P. ci ha anche creduto ma ha sfruttato l'occasione per farmi fare un paio di recuperi in matematica.

Perché come vai in matematica?

Non ne parliamo...

(Rido) Saltiamo la domanda, passiamo alla domanda qual è il tuo professore preferito?

Beh, Prof M. che è quello là di tecnica e la professoressa Prof S., poi ce ne sono altri che non è il preferito però si, mi stanno simpatici, tipo

la Resecato, la Prof T. qualche volta, perché anche lei a volte...però l'unica che veramente non mi sta simpatica è la Prof P., natura, anche con mio fratello.

Ma perché Prof M. e la Prof S. ti trovi meglio?

No, è perché Prof M. intanto scherza di più, ride di più e se deve fare qualcosa ti coinvolge anche se non c'entri niente, risolve le cose a modo proprio, cioè modo proprio che vadano bene anche agli altri poi ee...cioè ad esempio oggi non so se c'eri ma abbiamo letto un libro con la Prof P., qualche frase dove c'era qualche alunno che faceva qualche stupidata e la Prof P. si è veramente scandalizzata, invece Prof M. sarebbe stato più morbido, più soft, ci avrebbe scherzato sopra, avrebbe detto "guarda che deficienti" e basta, la Prof P. è molto più severa molto più...per non parlare delle battute che fa comunque...fa delle battute orrende..

Tipo quella della canottiera?

Appunto. (ridiamo) poi se succede qualcosa con la Prof P. te la tira avanti un mese, per esempio non so, non so neanche più quanto tempo è passato che avevamo rotto qualche penna della E. Mag e ancora adesso quando la Daniela va via la professoressa Contin ritorna e fa "adesso ti sbatto la borsa contro il muro" perché le avevamo nascosto e sbattuto l'astuccio della E. Mag perché è quello che faceva da tre anni con me.

Come che faceva da tre anni con te?

Si, che era tre anni che l'E. Mag mi tormenta, nascondendomi le cose, fa la santa, fa la muta, ma guarda che...

Non è così buona?

No, anzi ha un comportamento molto arrogante.

Ah si? Non avevo notato...tu sei sempre stato in banco con lei?

No, veramente questa qui è la prima volta, ma non ci voglio stare più

Da quanti mesi è che sei in banco con lei?

Sarà un mese...un mese che però sembra un anno perché...

Ma perché cosa fa?

Cioè se stai seguendo la lezione o ti nasconde qualcosa oppure ti scrive sul banco "vuoi conversare?"

E quindi vorrebbe parlare...

Si, poi è ossessionata da me, mi segue...mi ha tele...se tu adesso devi fare un regalo di San Valentino lo fai a una persona che ti è cara, che magari siete anche morosi vero? Qualcosa del genere...io avevo una ragazza e le ho fatto il regalo di San Valentino, l'E. Mag mi fa: mi hai fatto il regalo di San Valentino? No, devi farmelo, uno devi lo dici a qualcun altro poi gliel'ho anche spiegato, è una cosa un po' più da grandi, e poi che hanno un legame un po' più forte, mi ha anche telefonato a casa se il giorno dopo le portavo il regalo di San Valentino che non avevo!

Beh, forse è un po' innamorata di te...

Diciamo così...(ridiamo) poi c'è anche sua mamma, anche lei vive nel passato, tre anni fa è successa una storia stupidissima, sai solite cose che...lui ama l'altro allora per una settimana ti prendono in giro, siete insieme, morosetti e poi è finita, ecco è successa una cosa del genere con me e la Mag e con la classe e la mamma della Mag ha dato la colpa a me che non so neanche che cosa avevo fatto, allora da quel momento, è una cosa che è successa in prima media, non le piaccio più, non so..

Ma perché tu vedi anche sua mamma fuori?

Si, perché veramente...

Va be'...ma i professori lo sanno, vi hanno messo insieme apposta?

La Prof S. penso abbia fatto apposta a metterci insieme, cioè tutti i professori lo sanno, però non ne fanno caso, perché io penso che siccome non sono loro che subiscono certe cose, certe...anche certe sgridate che di danno i professori dicono ah, basta, invece a me è anni che mi tormenta.

Dimmi un po' aspetti positivi e negativi di questa classe, quelli che ti vengono in mente.

Aspetti positivi è che quando c'è qualcuno che ha un problema, anche personale, tutta la classe cerca di consolarti, diciamo possiamo avere anche i nostri difetti tipo...infantili oppure scherzi stupidi, però siamo una classe unita, è una buona cosa, forse l'unica, la Mag ha rotto le scatole a tutta la classe però anche lei quando ha avuto i suoi problemi noi l'abbiamo consolata perché lei fa sempre parte della classe.

Ma perché ha rotto le scatole a tutta la classe?

Perché...la maggiorparte delle volte era perché diceva bugie, oppure perché anche un comportamento arrogante, infantile, arrogante anche un comportamento che vuole sempre tutto, non mi viene la parola, cioè se lei vuole quello finché non ce l'ha è arrabbiata e non parla con nessuno...ad esempio tutta la classe lo sa, lei non si sta facendo le relazioni, le relazioni le stanno facendo la Valeria e la professoressa Contini, lei sta leggendo il libro è basta, è una cosa che...

Ma cosa ne pensi del fatto che si veste sempre a pois, tutto coordinato...beh, perché lei mi ha detto che in prima la prendevano in giro per come si vestiva allora si comprata il nuovo guardaroba...

Non è vero che la prendevano in giro per come era vestita...c'erano due persone che la prendevano in giro per come era vestita, non ventitre, no io

non ho niente contro come si veste, può vestirsi anche in pigiama...

(Rido) va bene ho capito, chiudiamo il discorso sulla E. che è meglio...

No, beh, forse un'idea ce l'ho, sai che ultimamente ci sono queste maglie a pois, queste ballerine con... forse è per la moda, allora...

Si...allora se tu pensi alla scuola secondo te qual è la cosa più importante che ti viene in mente, quello che secondo te è importante fare a scuola...

Beh studiare è importante, studiare...su certe materie, ad esempio inglese io lo odio come non so cosa...

Come mai?

Non so, ma è dalla prima elementare.

Ma che musica ascolti?

Io...dipende a volte ascolto la musica classica con mia sorella, a volte ascolto Ramstan che è un gruppo sul rock o sul metal, tipo Fabbri Fibra diciamo così...

Quindi non ascolti musica in inglese..

No, ne ascolto molto poche.

Ora venendo a R., la D. e la M., secondo te come si trovano in classe, come li vedi inseriti? Tu sei mai stato in banco con loro?

No, no, non mi pare.

Quindi li hai sempre visti così nella classe.

Si, li ho sempre visti generalmente, no beh la D. e la M. sono molto amiche, da quando è venuta, è venuta prima la D. e poi la M. hanno subito fatto amicizia quindi si sono inserite bene, poi hanno iniziato a parlare anche con altre femmine, la G., la Ch., sono veramente inserite bene, se hanno un problema basta che parlino e tutti sono là a aiutarle...beh la D. a volte anche lei è un po' così, un po' troppo dura, a volte non di vuole fare aiutare...R. invece all'inizio era partito bene perché frequentava gente un po' così dopo ha cominciato ad avere un caratteraccio, tipo spinte, parolacce, bestemmie, allora era partito bene ma non ha continuato, e adesso è così...

Ma secondo te perché fa così?

Più che altro per inserirsi, secondo me ha sentito tutti che bestemiavano che dicevano parolacce ha detto mi inserisco anch'io così ho un po' di rispetto, però c'è gente che non lo rispetta...

E secondo te loro come si sentono in classe, bene...

La M. mi sembra un po' chiusa, un po' troppo timida, dovrebbe aprirsi un po' di più, invece la D. è parecchi anni che è qua, quattro anni mi pare e lei invece mi sembra un po' più aperta.

E i prof secondo te come le vedono?

Non ne ho la più pallida idea...boh, si penso, almeno certi, anche se le vedono sempre insieme e potrebbero anche pensare che si isolano, ma non è così.

Ma quando c'è stato l'episodio che la M. ha detto che si sentiva straniera tu cos'hai pensato?

Io pensato che invece non è vero cioè uno straniero è uno che non conosce un'altra persona, quando cominciano a essere amici a frequentarsi, non è più uno straniero è un conoscente, e poi un amico e poi migliore amico e avanti così, lei si considera ancora straniera ma forse allora è perché non conosce ancora certa gente della classe, forse...

Ma perché tu dici che stanno un po' da parte?

Beh....

È la grande domanda! (rido)

Appunto (ride)...non so, non ne ho idea, forse hanno paura di dire i loro problemi oppure hanno paura che vengono insultate, c'è Da. e Do. che le insultano con grande violenza...

Anche la M.?

La M. molto di meno.

Ma tu ti ricordi quando sono arrivati all'inizio, che impressione ti hanno fatto?

Tipo quando è entrata in classe "oh no, abbiamo un'altra...un altro alunno in più!" perché già eravamo, eravamo tranquilli si però era un po' pesantello perché dovevamo studiare e in più le professoressa ci avevano chiesto di fare imparare la lingua ai nuovi alunni, alla nuova alunna, ed era un po'...quindi c'è stato un periodo in cui la classe si è abbassata un po' di livello e...si ma comunque mi fatto una buona impressione.

E secondo te come hanno imparato l'italiano?

Beh, anche R. adesso quando fa qualche errore cerchiamo di correggere però non è che gliene fregghi molto sembra, dopo hanno scoperto anche le

parolacce ma è normale, alla fine è la prima cosa impari...

Ti è capitato di andare da qualche parte all'estero?

No.

Perché di solito la prima cosa che uno impara appena esce sono le parolacce...

No, qualche parolaccia la so, la so in cruccio e anche in albanese me l'aveva detto la D...

Beh, dai, non occorre che me le dici (rido)...secondo te sono contenti, sono a loro ago con l'italiano?

A parlarlo lo parlano bene, solamente che la D. anche a me l'ha detto, "io mi trovo molto bene qua in Italia con gli italiani, però non ho voglia di studiare" allora quindi siamo sinceri, la D. è qua da molto più tempo della M. e la M. l'italiano l'ha studiato molto meglio della D. e quindi...poi dipende dal carattere però alla D. non glien'è importato così tanto di imparare l'italiano invece la M. sì, perché si è inserita subito più o meno.

E R.?

R. (ride) lasciamo perdere perché non sapeva una parola quando è venuto qua, abbiamo dovuto insegnare noi.

E come ha imparato?

Male, deve ancora esercitarsi, la professoressa gli sta dando, non so se ha smesso o se sta continuando, delle schede con la grammatica italiana, lui dice che le fa ma non le consegna...

E secondo te questo quanto conta nei suoi risultati a scuola poi?

Tanto, perché la professoressa almeno questa qua praticamente ogni cosa la valuta come una verifica anche...perché se non fai i compiti ti dà una non sufficienza, non dico che se fai i compiti ti dà un buono, però tante cose tipo il gioco di geografia, il gioco di italiano le valuta come una verifica e...si e poi R. dice di fare i compiti ma poi non li fa perché ce lo dice anche lui, "eh io vado in discoteca" c'è il Cielo che è una discoteca da sfigati...

Ma durante la settimana?

Boh, non so, comunque molto più di una volta alla settimana, poi dice che anche Ma., tante volte è con R. e cioè ad esempio stavano per rompere le palizzate del parco del Picchio qua, cioè...

Ma tu non esci mai con loro?

No, io vado diretto a casa, c'è stato un periodo che non è che andavo con loro, però andavo con un'amica che l'accompagnavo a casa, stavo venti minuti là mezz'oretta a parlare allora li incontravamo El., Ma., sto gruppetto qua ma non ci stavo con loro io e...

E secondo te i prof come li vedono, R. come lo vedono?

Come il gruppetto che non studia, almeno la professoressa Prof P. perché quelli che vedono, ad esempio la Prof S. e il professore Prof M. e la Prof T. questi professori qua cioè sanno che El., Ma. questo gruppetto potrebbe anche fare molto bene, perché la testa ce l'ha però i professori hanno cercato di convincerli a studiare, loro c'è stato un periodo che hanno studiato però non puoi fare solo un periodo devo continuare se no non ce la fai, la professoressa Prof P. lei pensa proprio che non, che per la matematica è impossibile, anche per le scienze, a me le scienze piacciono molto la professoressa Prof P. pensa proprio che non possono studiare perché non hanno la capacità di pensare, almeno questa è la mia opinione.

Ma i prof non usano secondo te delle valutazioni particolari rispetto a loro perché son stranieri?

No, forse qualche insegnante tipo la Prof S., forse solo la Prof S., ma forse.

E ti è mai capitato di avere con loro degli episodi di...in cui non capivi i comportamenti per la cultura diversa?

Per esempio loro mi hanno detto che quando sono arrivati qua certe cose degli italiani gli sembravano tanto strane, come è normale, e mi chiedevo se anche tu avevi visto qualcosa che ti sembrava strano...

Sì, R. il sabato non veniva mai a scuola, non so se era per motivi suoi oppure...è una curiosità che ho sempre avuto.

Ma non gliel'hai chiesto?

No, in caso glielo chiederò, se sarà una risposta dura mi prenderò un pugno in faccia! Più di questo non altro, sono un tipo curioso, ma non impiccione.

Quindi non hai mai parlato con loro del loro paese, queste cose qua...

No, c'è una cosa che mi è venuta in mente che mi aveva stupito di R. che non aveva mai visto la neve.

E come hai fatto a scoprirlo?

Perché era inverno e in pratica aveva incominciato a nevicare e R. pensava fosse polline o qualcosa del genere, siamo andati fuori con il professore Prof M. e ha sentito che era fredda e ha detto "io non ho mai visto la neve", una cosa che mi ha stupito molto anche se sapevo dov'è che viveva quindi...

E con la prof di italiano vecchia avete fatto delle attività sui loro paesi, ne avete parlato...

Non mi ricordo.

Le hai cancellate dalla tua testa (rido)...bene Ri..

Boh, non so.

Ascolta ma in classe litigate tra voi compagni?

Si, beh, non è una cosa giornaliera che ogni giorno litighiamo per anche la minima sciocchezza, ma a volte.

In genere su cosa litigate?

A volte, per esempio sta roba dei gessi, abbiamo litigato fuori da scuola perché la G. tante volte ha ragione, ma tante volte anche a torto, perché ha ragione scusa se sai di aver fatto una cosa o la fai per un motivo, oppure la fai solamente per dare fastidio a qualcuno, comunque devi essere sincero, la G. ha litigato perché non sono stati sinceri, cioè non dovevano neanche farla quella roba, ma se l'hanno fatta dovevano dirlo come la storia con le piante, oppure tante volte, adesso non più, però ci dicevano "la Mag ti piace" e cose del genere, io fino a un certo punto e poi basta, ma comunque erano litigate stupide.

E come vanno a finire in genere?

Una caramella e basta (ridiamo)...no bhe, io e Ma. abbiamo tante volte litigato, una volta stavamo anche per fare a botte...perché quando un compagno che sia anche un amico offende mia mamma io...vedo solamente la rabbia e mi viene anche se siamo a scuola solamente da picchiarlo, è una cosa che non riesco a togliermi e faccio bene...

E vi siete picchiati poi?

No, non ci siamo picchiati.

Come siete riusciti a scapparla?

Con la professoressa...

È intervenuta la prof?

Si, comunque arrabbiati fino a un certo punto, non fino alle mani...no, beh, lui mi ha aspettato fuori da scuola e io siccome so che non voglio mettermi nei casini me ne sono andato, no, beh, Ma. insinuava che io offendevo la mamma mentre era lui che offendevo la mamma e c'era tutta la classe a difendermi perché io non ho mai difeso la mamma di nessuno, allora Ma. ha cominciato a bestemmiare e roba così perché aveva torto.

Che casino, e alla fine è intervenuta che prof?

La Prof T., meno male che non era la Prof P., andava ancora avanti sta storia se no!

(rido) Va bene, adesso l'ultima domanda che ti vorrei fare, c'è qualcosa che vorresti cambiare della classe, della scuola per renderla migliore?

A me va bene così...forse qualcosa, ma è roba minima, ma non è una cosa di struttura è una cosa che centrano persone, ragazzi, se non buttarli fuori dalla scuola almeno sospenderli per un bel po', invece sono...Da. e Do., cioè adesso tu vai fuori e guardi vicino al cancello delle elementari, c'è un metro quadrato dove c'è un fuoripianta...dovrebbe esserci un vaso dove c'erano altre piante, solamente che la terra non c'era perché dovevano mettere altre con altre piante, solamente che se tu...il vaso di marmo è stato distrutto da Da. e Do. a calci, ecco, sarebbe bello buttarli fuori dalla scuola questi qua, certi vandali così! Nient'altro.

A me era piaciuto quel giorno che avevate unito tutti i banchi...non ti piacerebbe fare lezione così sempre?

Magari! Mi piacerebbe molto! Peccato che non si può fare sempre, queste cose alla fin fine era solamente perché la professoressa di inglese anche lei ha un carattere un po' così, quindi c'ha lasciati, ma queste cose se le fai durante l'ora della Prof P....hai visto oggi??El. si era alzato per vedere gli orari di interrogazione e lei gli fa "ma sei pazzo?" cioè se facciamo una cosa così ci fucila!

Va bene Ri. io penso di averti chiesto proprio tutto! Grazie.

INTERVISTA 9: Lu.

Lu. è "il Presidente", così è chiamato dai compagni come tributo alla sua genialità. È un ragazzo magro e un po' curvo, parla in realtà poco, ma è sempre ascoltato. È il compagno di banco di R. e ho osservato da vicino la sua vita scolastica, o meglio la sua schiena e le sue gambe sempre in dondolio nervoso per una settimana. Non so bene cosa aspettarmi da lui, se farà fatica a parlare, se posso scherzare, non mi aspetto di entrare in grande sintonia con lui. Ma meglio così forse, sono più lucida e curiosa. Andiamo verso la solita aula chiacchierando degli esami e lui, ovviamente, è l'unico a non essere preoccupato. Mi sembra nervoso, quando si siede e comincio a spiegargli l'intervista non mi guarda, ma poi mi dico che è un suo modo di fare più che l'ansia della situazione. In effetti alle domande risponde con calma, con profondità, senza, mi sembra, tante difficoltà. Mi colpisce il suo modo di esprimersi, così adulto il modo di esprimere i giudizi, giudizi precisi ma in forma moderata, mi sembra di sentire un po' un professore. Però sono divertita, mi aspettavo chissà perché di trovare un serio topo di biblioteca e invece trovo, certo, perché no, siamo nell'era tecnologica, un ragazzino amante dei computer e desideroso di parlare con gli altri.

Allora il registratore lo metto qui, ma ti dimenticherai che c'è come ha fatto Ri....

Ok, si si

Presentati allora, dimmi un po'...

Ok, sono Lu., sono nato a Padova, vivo qui da sempre perché... così, ho conosciuto N. ad esempio alle materne, quindi adesso ho dei compagni che conosco da un sacco di tempo quindi ormai basta guardarli e si capisce subito cosa vuole, perché, come (ridiamo), quindi ci capiamo a sguardi ee... si a scuola mi trovo abbastanza bene a parte un pochino qualcuno che fa i dispetti qualcosa, mi hanno eletto presidente della classe non so perché, per cosa, per come...

Come non sai perché, lo so perfino io!

Ah, bene!

E hai fratelli, sorelle...

No, sono figlio unico, c'ho un cugino che abita qui vicino, e ha appena fatto i quattro anni ne fa cinque a luglio e sta diventando stressante, giochiamo coloriamo, dai via via, è il momento, speriamo che si calmi un po' se no schiatio prima (ridiamo)

Ah si? Perché lo vedi spesso?

Una volta a settimana circa, però... quella volta è molto concentrata.

E cosa ti piace fare, hobby?

Beh, guarda, faccio nuoto, da sette anni, mi sono un pochino stufato, però...

Non vuoi diventare un bagnino come diceva prima la prof?

No, no, mi piace tiro con l'arco soltanto che adesso ho dovuto sospendere un po' perché c'ho un problema alla schiena quindi è circa mezzo anno che non lo faccio più, però spero che quando si mette a posto posso andare avanti, da capo naturalmente perché..

Avrai disimparato? No, dai... quindi mi hai detto che sei sempre venuto a scuola qui...

E sempre qui, dopo alla materna lì, alle elementari lì (indica in linea d'aria le scuole intorno), qui alle medie, poi allo Zuccante che è un attimo più lontano.

Ah, ecco, dove vai l'anno prossimo?

Allo Zuccante a Mestre...

Che scuola è?

Istituto tecnico industriale e un'altra roba, cioè ITIS statale.

Perché cosa ti piacerebbe fare?

Mi piacerebbe fare il programmatore dopo alla fine però, dopo, non so, ma vedo che c'è tanta gente adesso quindi mi sto preparando a fare ad adattarmi dopo, quindi, mi preparo per quella cosa lì però dopo, da quella cosa lì devo poi partire per fare altre cose.

Anche perchè chissà ora che hai finito la scuola che nuove tecnologie ci sono...

E che cosa serve, prima serviva le elementari, poi le medie, dopo le superiori, poi la prima laurea, dopo la seconda...

Tu pensi di andare all'università?

Penso di sì, penso di sì.

Allora mi dicevi che in questa classe ti trovi abbastanza bene...

Mi trovo bene sì.

Secondo te che aspetti positivi e negativi ci sono?

Positivi, per me, ci si capisce bene, perché siamo in otto delle elementari in classe mia, almeno per me ci si capisce, negativi che siamo un pochino chiacchieroni, confusionari, non ci sappiamo bene organizzare... qualche volta ci viene, qualche volta.

Ah si (rido)? E come professori?

Come professori abbastanza bene, alcuni sono un pochino severi, alcuni un pochino strani come la Prof C. quella di artistica che sgrida per niente, cose che per lo meno per lei possono sembrare cose sbagliate per noi non sembrano...

E se devi fare la classifica dei tuoi prof preferiti, chi metti in testa?

Beh, il professor Prof M., che è il più simpatico, non dà mai compiti, non hai obblighi di far niente, per esempio quando devi andare in bagno non serve neanche che glielo chiedi a momenti, glielo dici e basta, poi chi dovrei mettere? Non ne ho idea, forse la Prof S. che è anche lei un pochino estroversa, anche lei che fa le cose, ha fatto i giochi dei promessi sposi, di geografia, sa sorprendere abbastanza, e poi non so.

E di tutte le tensioni che ci sono state ultimamente con la Prof P. cosa pensi?

Potevano stare un pochino attenti, che poi secondo me non gliene frega niente alla Prof P. se uno gli rovina le piante oppure i gessi bagnati, non credo...

Però si è arrabbiata lo stesso...

Si è arrabbiata lo stesso, era infuriata in classe l'altro giorno, quindi...

Invece parlando di R...

Ah, ok, allora: inizialmente quando è venuto non sapeva niente e allora si è messo di gran lena, ha iniziato sai molto...anche la matematica gli veniva abbastanza bene, perchè anche lui aveva i numeri diversi di là, un sacco di cose nuove e allora aveva iniziato a far le cose giuste, dopo quando ha conosciuto bene El., Ma., secondo me per questo qui, secondo me ha cominciato ad andare via con loro, non si è più impegnati, l'hanno contagiato, ee..così si è un pochino svogliato, un pochino tanto, adesso forse un pochino meno, cioè è tornato un pochino nella via perchè ci sono gli esami, così, giusto per non fare scena muta dopo all'esame, una cosa del genere, però...mi sa che ad esempio di matematica andava meglio in seconda che adesso, cioè adesso si impegna poco, studia poco, adesso che gli argomenti sono difficili, e se non sai le cose che hai fatto prima se anche adesso studi da matto, se prima non hai studiato non capisci niente.

E a te chiede aiuto?

Si, un po', ma non particolarmente, all'inizio c'era molto bisogno quindi in pratica a momenti non seguivo neanche la lezione io, perché ero sempre...i primi giorni proprio, i primi due tre giorni...

I primi giorni che è arrivato è venuto subito in banco con te?

No, i primi due tre giorni è stato con N. Alfarè, ed è stato bene anche con lui, dopo si è stabilito accanto a me e da lì è stato fino alla fine dell'anno alla fine perché...e sono anche un pochino stufo perché più che altro durante le ore delle lezioni sta zitto, perché, se ha da chiedermi una cosa me la chiede, però per il resto sta zitto, non si può mai parlare un pochino perché se parla lui a volte non è neanche facile capire bene cosa ti dice, o cose del genere quindi...adesso abbiamo finito quindi...

E del suo livello di italiano cosa pensi?

Ha imparato qualcosa perché all'inizio parlava niente adesso parla...poco, dopo parlerà abbastanza e dopo si spera abbastanza bene, se si impegna.

E secondo te i prof cosa pensano di lui, anche di come ha imparato l'italiano?

Pensano che potrebbe impegnarsi un pochino di più credo, perchè vedono anche loro che se uno sta lì fermo immobile, non chiede niente a nessuno, gli dai le schede ma lui se le dimentica a casa ma alla fine ce le ha, è che non le ha fatte...

Quelle che gli dà la Prof S.?

Si, c'ha ancora quelle di gennaio, febbraio, deve avercele ancora nel quaderno, fatte a metà, così, può decidere lui.

Ma secondo te lui come si sente in classe, è soddisfatto di come si è inserito?

Penso di sì...penso, non so dirtelo bene perché si è integrato bene con Ma., El. e Ri. eccetera, con gli altri non ha avuto modo di parlare molto tranne che con me e N. che un po' si parla, basta.

E questo suo grande cambiamento da cosa è stato causato secondo te?

Forse di là in Bangladesh lo costringevano di più, qui non c'è nessuno che lo obbliga, studia, studia se no ti prendi le bacchettate, per esempio se non andavi bene...

Perché avete parlato di com'era lì?

Si, era molto più severo di là, poi ha fatto poco perché anche bisogna capire un pochino se con quel poco che sa di italiano cosa può capire una lezione spiegata della Prof P. ad esempio cosa poi può fare con i numeri, perché la Prof P. spiega a voce in Italiano, lui capisce poco, poi i numeri sono da scrivere in modo diverso da come li scriveva di là, sono argomenti nuovi allora non ci capisce niente.

E la Prof P. non ha fatto per lui dei percorsi diversi?

No, dava qualcosa di più semplice, ma secondo me sempre troppo difficile per lui, secondo me bisognava partire da uno più uno, per capire bene i numeri, le addizioni le sapeva fare, però i numeri erano diversi.

Quindi secondo te anche la prof avrebbe potuto fare magari qualcosina in più?

Si, un pochino di più

E ti è mai capitato stando in banco con lui, di pensare che facesse qualcosa di strano per la sua cultura o che non capissi qualcosa..

No, no, problemi di cultura non ne ho mai avuti con lui, no, ecco forse un pochino non condivido il modo di camminare strascinato che ha sempre, sembra che abbia due scarpe con la colla sotto che deve strascinare e basta non so.

(rido) e un modo molto..

Molto, si .

E invece rispetto alla D. e alla M. che sei stato in banco anche con loro un po', come ti sembrano inserite?

La M. si è inserita benissimo perchè ha capito subito, i verbi li ha saputi dopo un mese, due, sapeva già quasi tutto e adesso è al pari, se non meglio di molti altri...la D. un pochino meno perché anche se è qui da quattro anni, perché ha fatto la prima è stata bocciata in prima, poi ha fatto i tre anni, e non ha ancora capito tutto, però abbastanza, ha ancora delle difficoltà nel copiare, nel capire, un po' però diciamo che se la cava se studiasse forse un pochino di più!

E quando sono arrivate all'inizio che effetto ti ha fatto?

Nessuno, proprio indifferenza, erano lì, non avevo ancora parlato neanche, dopo le ho consociate un po', dopo si capisce di più, quindi...

E secondo te come si trovano in classe?

La M. ha detto che si sente straniera.

E tu cos'hai pensato?

Che non sembra, agli altri non sembra, come Prof M. ha detto "qui sei meglio di molti altri, qui non sei straniera", perché secondo me è bene che sia così, sta bene così, quindi, poi la D. si parlano molto, sono molto amiche quindi...

Non hanno grossi problemi dici...

No, non credo, dopo loro hanno i loro punti di vista.

Certo...secondo te quali sono i loro punti di vista?

Beh, per loro è molto difficile, hanno problemi comuni, tipo sono lontani da molti parenti che sono rimasti lì, hanno la voglia di tornare lì nel loro paese quindi la M. è qui che spera che probabilmente torna in Moldavia quest'estate e altre cose così.

Ma parlate mai di queste cose? A te capita di parlar con loro?

Adesso poco, adesso poco, prima quando ero in banco con loro, con la M. ad esempio si parlava spesso, con lei si riusciva a conversare bene, si capiva tutto quanto, lei capiva e io capivo, cosa che con R. non ho, non è ancora tutto a posto, cioè lui capisce metà io capisco quasi niente, lui sa dire quasi niente quindi...

Perciò quanto è importante che loro imparino bene la lingua?

Molto perché se no non ci si capisce più e quindi ci rintana da soli, quindi si sta male...

E i prof secondo te la D. e la M. come le vedono?

Hanno buoni rapporti, stanno bene, vanno bene, la D. va meglio, ultimamente la Prof P. si è accorta che la D. copiava allora si è un pochino arrabbiata anche con lei però mi sembra adesso tutto quanto a posto quindi...

E secondo te date queste cose che abbiamo detto, dati certi problemi che hanno con le materie, magari anche ad entrare in comunicazione bene con voi, ti viene in mente qualcosa che si potrebbe cambiare, migliorare per modificare la situazione?

Mmm...sinceramente no, non so bisognerebbe pensarci abbastanza...

Prima per esempio mi ha detto che la Prof P. poteva fare qualcosa in più..

Si, la Prof S. e la Barbieri l'anno scorso che avevamo un'altra professoressa di italiano hanno fatto bene perché la D. ad esempio quando è arrivata non sapeva neanche dire che era venuta in nave, dopo un anno che era qui, ha detto in acqua, per dircelo com'era venuta, perché ha fatto tre anni con tre professoressa diverse, perché in prima aveva la Orso, in prima di nuovo la Barbieri, in seconda anche e in terza la Prof S....

E di queste tre?

Beh, la Orso ce l'avevo come storia in prim.

E come ti trovavi?

Bene, bene, abbastanza bene, diciamo che io vado bene quindi mi trovo bene, chi va male si trova male, perché quando trova qualcuno che è un pochino più esigente allora ecco, vuole troppo, perché questo perché quello, fanno sempre peggio quindi...

E di queste prof secondo te con quali si sono travati meglio, quale li ha aiutati...

La Barbieri chiedo, R. ad esempio la Orso non l'ha mai avuta, perché non c'era in prim.

E rispetto alla scuola in generale c'è qualcosa che non ti piace, che vorresti cambiare? A come si fa lezione, gli orari, la disposizione dei banchi...

Beh, forse metterei i banchi a tre perché così se non parli con uno parli con l'altro, ci si conosce di più, perché in questi tre anni ci sono ancora delle persone che non ho ben conosciuto perché ad esempio con El. e con Ma. non sono mai stato in banco, al massimo li ho avuti davanti, o dietro.

Ma chi è che sceglie i banchi?

La Prof S. adesso, prima si andava ad estrazione con la Prof P., quindi con i bigliettini, se non andava proprio bene tipo El. e Ma. che parlano sempre oppure cose del genere, cambiava lei dopo, li scambiava con quello dietro e quello davanti, ma per la maggior parte era con dei biglietti, così, forse... un'altra cosa che si potrebbe fare sarebbe fare più pratica, più esempi, perché ad esempio con mio papà quando non capisco una cosa, lui mi fa esempi più che altro, per esempio per dire di una leva mi fa un esempio "prendi una pinza" e si vede come si fa, se invece si fa tutto quanto astratto va a finire che capisci che è così perché è giusto ma dopo ti viene davanti una cosa perché faccio così fatica e non capisci perché, e magari forse sarebbe

miglior fare un pochino più esempi, ma anche in geografia tipo... il PNL procapite per esempio che abbiamo trovato quarantasette volte nessuno non lo sa, nessuno l'ha spiegato a nessuno, io...

Non l'ha spiegato?

No, perché gli stati ce li studiavamo da soli quindi... alla fine sono andato a chiederlo ai miei, perché se dopo ti faceva una domanda su quello lì, c'era soltanto da imparare a memoria, così.

Bene...mi è venuta in mente una cosa, che strategia usavi per insegnare l'italiano a R.?

Non ne ho mai avuta una, ho detto guarda ho fatto tanti esempi anch'io con alunno, l'alunno, lo alunno cade la o e c'è l'apostrofo se no è difficile da dire oppure cose di questo tipo...

Cercavi di spiegargli le regole...

Si perché se no finisce che metti l'apostrofo su un plurale, poi se lo fai nel caso di esame vieni bocciato e basta, prendi non sufficiente lì, matematica sa già che non è il massimo suo, l'orale non è molto spiccato con la voce quindi anche là...

Secondo te verrà bocciato?

Secondo me sì, anche perché non è mai stato bocciato in questi anni, quindi... la Barbieri ha sempre tenuto che stesse tutta quanta la classe unita perché se no se non ci fosse stata la Barbieri l'anno scorso forse sarebbero rimaste indietro anche altre persone, non mi ricordo chi però la Barbieri ha sostenuto quest'idea qui, e dopo l'ha portata avanti e siamo rimasti la stessa classe com'era prima adesso, non è andato via nessuno è soltanto arrivato, è andata via solo una compagna nostra che ha cambiato scuola di sua spontanea volontà però di bocciato non c'è stato nessuno.

Quindi forse adesso in terza ci sarà..

Si e se non è adesso è in prima superiore, la Prof S. ha detto che è contrarissima alle bocciature in terza, più che altro le vuole fare in prima media, perché chi non se lo merita di passare in seconda va fermato in prima perché in terza non hai capito bene le prime cose, vai male in prima è meglio che ripeti le cose della prima perché sono le cose di base, se no se non sai quelle lì dopo puoi fare sette volte la seconda e otto la terza ma non capirai.

Va bene Lu., penso di averti chiesto tutto...

INTERVISTA 10: N.

Erano giorni che N. aspettava il suo turno, il primo tra i ragazzi ad accettare la mia proposta. Mi sembra un ragazzo solare, forse un po' ingenuo ancora o con un'aria da bravo buono ma non proprio del tutto. Non avevo un'idea precisa di lui, un po' bravo un po' sciocco, immaturo forse, ma solare, cordiale, con il sorriso sotto gli occhiali dalla montatura invisibile, vestito sempre semplice. È il compagno di banco di M., abbastanza sensibile, con cui lei mi ha detto di trovarsi bene. Usciamo durante un'ora di italiano e parliamo a lungo, cordialmente, anche se mi faccio prendere e spaesare dal suo modo incerto di esprimersi, un po' stupita di certe affermazioni nette. Lui mi sembra sereno e alla fine mi dice che si era scordato del registratore.

Bene dimmi che sei N....

Sono N., ho tredici anni, e mezzo va be', e sono il più giovane della classe...

Ah sì, perché?

Perché sono nato il 30 dicembre quindi sono il più giovane della classe, e...cosa posso dire, va be' abito qua, sono qua del quartiere, sono venuto qua a scuola perché prima ero alla Querini a Mestre e mi sono trasferito qua perché qui stavo meglio e quindi son venuto qua.

Cioè hai iniziato la scuola alla Querini?

No, cioè ho fatto le elementari alle Querini, cinque anni, poi ho visto che là non mi trovavo bene perché la zona, mi son trasferito qua alla Gazzera e sono molto felice perché mi trovo bene.

Conoscevi già i tuoi compagni qua?

Si, ne conoscevo due, N. Alfarè e un altro perché facevamo lo stesso sport assieme sempre qua nella palestra della scuola...

Cioè?

Facevamo karate assieme...

Anche qualcun altro, la E. forse?

Si, la E., la Gio., la A., solo che le avevo viste sì, ma non è che...dopo sono entrato e conoscevo solo quei due, ero un po'...io di carattere sono un po' timido, quindi sono entrato in questa scuola, come classe mi trovo bene, a parte qualche ripicca che ci sono sempre, oppure qualcuno che odio perché fa lo sbruffone però mi son trovato bene.

In generale ti sei trovato bene?

Si sì.

E la classe com'è cambiata in questi anni che ci sei stato dentro?

È cambiata molto, molto, in prima mi ricordo che eravamo tutti...soprattutto devo dire che la classe è formata da gruppi che non...si stiamo insieme però c'è il gruppo delle ragazze, il gruppo di quei maschi, il gruppo di questi maschi, e quindi la classe è tutta divisa però è cambiata tanto, soprattutto anche...soprattutto in terza, a parte che stiamo crescendo, però è cambiata molto anche quando sono arrivati quelli che sono stati...rimandati...ee...in seconda anche con R., ecco con R. e con gli altri anzi si trovano bene, forse loro non è che dicono che non vengono seguiti ma perché forse anche noi non riusciamo magari a prendere...e...come si può dire...perché stanno un po' distaccati, un po'...la M. e la D. stanno in gruppo, ecco, R. in seconda era bravo, era...se la cavava abbastanza bene, adesso in terza che ha cominciato a stare con El., gli altri che fanno un po' i bulli si è proprio rovinato e ho visto che dalla seconda alla terza c'è stato un grande cambiamento, peggiore, invece no la M. e la D., loro si sono...la D. ogni tanto fa dei, delle lotte perché vuole, soprattutto con me e altri due, perché la pensiamo in maniere diverse, però ecco la M. secondo me...

Che è tua compagna di banco...

Si

Come ti trovi?

Benissimo, non rompe, non ti chiede le cose, no, no è proprio brava la M., posso dire che è anche brava la D., ogni tanto ci sono quelle ripicche, però va be'...

E tu come pensi che loro si sentano in classe?

Beh, proprio male perché non conoscendo la lingua, sono estranei perché soprattutto quando gli ricordi il paese da dove vengono, gli viene da piangere...

Tu hai mai parlato con la M. del paese suo?

Si, lei vuole sempre cambiare discorso perché se no si mette a piangere, si, si perciò si cerca sempre di cambiare un po' il discorso però ogni tanto si va in discorso, comunque non...sinceramente si sono anche ambientati bene in questa classe, ci sono quei gruppetti però, tipo R. è con il gruppetto di quelli là però son sicuro anche Lu. quando lo segue fa qualcosa R., è quando va con quel gruppo che si proprio si rovina, dopo...tipo la M. e la D. loro si se la cavano, se la cavano anche bene, c'è anche il problema, un giorno parlavo con la M. un giorno siamo andati a Venezia al Tronchetto a fare una prova del motorino, mancava la D. e quindi la M. non si sentiva a suo agio perché non sapeva...cioè nel senso quando manca la M. alla D. le manca la M., quando la D. manca la M. si sente sola forse perché si, riescono anche ad andare con altri gruppi però non si trovano così bene.

E secondo te i professori cosa pensano di come loro si trovano in classe, che idea hanno di loro?

Beh, secondo me li vedono abbastanza bene, un po' di R. con l'occhio storto, però va be' può capitare a tutti, però non mi sembra che lo vedano tanto male.

Ma secondo te...R. perché ha fatto questo cambiamento qua?

Non lo so, non è che era tranquillo era mi pare che sia entrato, boh, comunque all'inizio dell'anno era entrato e cominciava abbastanza bene, comunque la professoressa, non la Prof S., avevamo un'altra professoressa, aveva cercato di ambientarlo, si facevano un po' di cose, adesso con il discorso...e mano a mano che aumentava il tempo cominciava a stare con quelli là un po', tipo quelli che fanno un po' i bulli, e si è rovinato, proprio si è rovinato...anche noi il mio gruppo di Lu., N., Francesco e gli altri ogni tanto parliamo e diciamo che si è proprio rovinato.

Si è rovinato diciamo sia come impegno a scuola...

E anche come carattere, perché una volta non rispondeva, non era tutto trasandato così, no era meglio...

Non si vestiva così...(rido)

No, no, proprio io posso dire di R. che ha fatto un cambiamento e anche sinceramente molto ci dispiace perché era...era abbastanza bello in seconda quando era ambientato, ti veniva dietro, giocava, era...

E che tu ti ricordi quando sono arrivati proprio all'inizio...

No, la D. l'avevo conosciuta in prima perché era già venuta un anno in aprile mi pare, quindi l'ho avuta io anche in banco, l'abbiamo seguita io e la L., eravamo, l'avevamo seguita per un certo periodo, non è...mi sembra...ogni tanto ti chiede quelle cose anche banali, perché son banali, però la D. è abbastanza brava, l'ho conosciuta, siamo stati anche abbastanza non dico fuori, però ci siamo conosciuti anche all'esterno, dopo la M. è entrata in seconda, mi ricordo che quando è entrata stavamo facendo francese...

Ah si? E cos'è successo?

Che non capiva più niente e non sapeva già la lingua, un'altra lingua e non capiva più niente, mi ricordo che poverina si era proprio ambientata male perché non sapeva proprio...poi anche lei insieme alla professoressa quella che adesso è andata in pensione, la seguiva, la ambientava e...si, subito la D. e la M. di sono messe assieme in un gruppetto chiuso, si perché...

Ma cosa faceva questa prof qui? Delle cose particolari?

Si, delle cose particolari, li portava via, per insegnare l'italiano e così via.

E invece quest'anno non hanno fatto niente di...non sono mai usciti dalla classe...

No, no, forse la professoressa ritiene che sono abbastanza sicuri, tipo la M. è abbastanza sicura, a volte mi supera anche (ride), no la M. è sicura, quella sì, R. una volta era proprio, gli andavano bene i professori gli dicevano dai vai avanti, adesso proprio...peccato, si proprio peccato perché era bravo.

Ho capito, e ti è mai capitato, visto che sei stato in banco con la M...

Son stato in banco con tutti e tre!

Ah, con tutti e tre, benissimo, cioè visto che hai avuto un rapporto con loro più stretto, ti è capitato che ci fossero momenti in cui per la differenza di cultura, di tradizioni, di modo di comportarsi, non capissi, non li capissi, non vi capiste?

Si, soprattutto anche con la D. perché un po'...c'è una ripicca quando parliamo, è successo che quando lei parlava dell'Albania e lei diceva che qua si trovava male e allora però devi vedere, lo so che è il tuo paese, è il tuo paese, si c'era la ripicca del paese, della tradizione, soprattutto, no era la M. che mi diceva cosa festeggiavano, e...mmm...dopo di R. non è che ho avuto tanti rapporti, sono stato solo una settimana, però vedi che tutt'altra cosa, cose diverse, vedi lingua, religione, tutto diverso è.

E ci sono stati dei momenti in cui non vi capivate...

Si, soprattutto anche nel parlare, lui cercava di parlare in Italiano però non riuscivamo a capire perché era...era non riuscivi a intuire le cose che diceva, cioè lui diceva una cosa e tu ne pensavi un'altra, non riscivi...no, Lu. è stato molto bravo, se l'è sempre portato dietro, in due anni l'ha sempre avuto in banco e lui lo capiva, era forse l'unico che riusciva a capirlo meglio di tutti gli altri, forse perché lo conosceva di più, si si.

Tornando alla classe in generale, secondo te quali sono le cose positive e le cose negative della classe?

Beh, secondo me è tutto positivo della mia classe perché sinceramente è una classe bella, si riesce a parlare, ci sono sempre le lotte, quello va be', però è sempre stata una classe adorata perché si discuteva, si parlava, ci si trovava al pomeriggio tutta la classe, a volte, a volte, alla fine della scuola, ecco quest'anno non è proprio così perché ci sono dei problemi perché tipo...ci sono, io non vado d'accordo con Matteo perché le mie idee non sono come quelle di Matteo, e...sì, vedi che cominciano adesso che siamo in terza, soprattutto alla fine dell'anno, certe cose non vanno d'accordo e quindi cerchiamo di stare lontani, ma posso dire che sia in prima, sia in seconda, la classe era un gioiello, infatti era considerata la classe migliore di tutta la scuola.

Addirittura?

Eh, sì, proprio, si vede che...poi anche forse con l'inserimento di questi due ragazzi che forse per il suo comportamento gli sono andati dietro, quindi tutto quello che è successo con la professoressa Prof P....

Cosa ne pensi di quella storia lì?

Che è una cosa proprio stupida, che secondo me l'hanno fatto per farsi vedere soprattutto, per farsi...per farsi, ma non è neanche farsi sentire grandi, farsi sentire stupidi è l'unica parola che si può dire, perché...quello delle piantine, quello della chiave dell'armadio che è successo, no no, proprio, infatti tutti i professori ci dicono "eravate una classe gioiello l'anno scorso, quest'anno vi siete proprio rovinati, vi siete" infatti quando veniva la professoressa a trovarci, quella che era andata in pensione, quest'anno, ha detto "ma come, eravate la classe migliore di tutta la scuola! Adesso siete la peggiore!" tutti dicono che siamo diventati la classe peggiore di tutta la scuola! Però...va be', cose che possono capitare, potevano anche fare a meno di farlo, però...può capitare.

E rispetto ai prof, quali sono i tuoi prof preferiti?

Eh, abbiamo la professoressa di italiano, la mia preferita, dopo sinceramente mi piacciono quasi tutti i professori, alcuni proprio non è che li adoro, tipo la professoressa Prof C. che dici "professoressa posso andare in bagno?" tu vai, quando torni ti urla dietro oppure quando tu dici "professoressa va bene sto disegno?" "sì si è un ottimo" e dopo ti dà un sufficiente, quello proprio non...però posso dire che ci ha insegnato molte cose anche la professoressa, dopo...la professoressa Prof Se. la Ulk la chiamiamo perché non si ferma mai, no, quella eravamo un po' negativi un primo periodo in prima però adesso abbiamo scoperto con lo sci da fondo che abbiamo fatto qua a scuola, proprio l'abbiamo...il professor Prof M. è il massimo, perché lui è quello che ci ha portato su, che ci stimola, la Prof P. va be', professoressa che pretende tanto, però lei ci aiuta, quando fai cose che non vuole lei ti urla dietro, però quando fai cose che secondo lei vanno bene, ti segue, tipo adesso chia manca una settimana proprio agli esami ci fa ripasso, ci chiede delle cose e quindi cerca di accompagnarci, fa di tutto per portarci avanti, per far superare questo scoglio degli esami.

Ma tu cosa ne pensi di come ha reagito per la storia delle piantine?

Beh, secondo me ha fatto bene, ha fatto bene, perché non...lei le piantine era uno scopo per...per scienze, sarebbe stata una materia di scienze, però sarebbe stato uno scopo di svago, di...secondo me proprio ha fatto bene incazzarsi, ci è dispiaciuto molto perché noi le piantine non le seguivamo sempre

però ci è dispiaciuto perché ogni tanto con le piantine ci faceva perdere un po' di tempo insomma e adesso non... poi proprio secondo me ha fatto bene a incazzarsi, e va be', così... cose che capitano purtroppo.

Ecco mi pare di averti chiesto tutto, ti farò un'ultima domanda...

Già fatto?madonna!

Ti faccio una domanda sui nostri tre amici...a te sembra che...cosa pensi dei loro risultati scolastici?i professori usano valutazioni particolari nei loro confronti?

No, beh i professori non usano, anzi gli danno anche lo stimolo di andare avanti, quindi gli danno un bel voto...beh riguardando ognuno ognuno, beh, la M. sinceramente è abbastanza brava a scuola i professori anzi le fanno i complimenti perché sia di inglese, delle altre materie, io non è che mi interessa molto però visto che sono il suo compagno di banco quando ci consegnano le verifiche vedo che dicono brava M., così, no una cosa potrebbero...forse la Prof P. potrebbe, non è proprio un sufficiente pieno però uno stimolo potrebbe dargli per per...eh per dargli lo stimolo per fare di più proprio quello sì, dopo negli altri professori mi pare che sia bene, no, nella D., quello sì, potrebbe impegnarsi di più quello che dico la D., perché si molla alla prima difficoltà la molla, non va in cerca di approfondire le cose, forse perché non ci riesce forse perché...

Si scoraggia magari...

Si si scoraggia eee, quando si scoraggia va in crisi e chiede aiuto a qualcuno e solo che quando chiede aiuto a qualcuno non è che riesce a dargli tante soddisfazioni perché non è che riusciamo a capire quello che vuole, quello che, no i professori sinceramente anche lei i professori, nei voti, nei comportamenti secondo me va bene, quello di R. proprio...è il solito discorso...

Ma secondo te loro sono soddisfatti di come vanno a scuola, del loro livello di italiano...

Beh, secondo me, secondo me...la M. e la D. sì, soprattutto la M. che io ripeto, è bravissima, perché soprattutto pensando che è da un anno e mezzo che sia qua ed è bravissima, sia in italiano, sia se la cava, anche la D. è da un po' di anni che è qua, non è che brilla però ce la fa, dopo basta, quello che ripeto che tutti diciamo anche quando io parlo con Lu., N., perché ogni tanto ci sentiamo, quello che ci dispiace tanto è di R. perché proprio si è rovinato con le sue stesse mani.

E secondo te lui se ne rende conto, o gli va bene così?

Non saprei sinceramente, un po' così un po' colà, perché secondo me se ne rende conto però secondo me vuole stare così, vuole fare queste cose, vuole seguire, un po' sì un po' no.

E tu c'eri quando la M. ha detto che si sente straniera?

Sì

E come ti sei sentito?

No, dopo un attimo io c'ho parlato con la M. perché ha detto, io mi sento straniera, proprio ha fatto quel discorso di quando siamo andati, abbiamo fatto la prova del motorino che mancava la D. e quindi...era sola, io mi sento straniera perché non ho nessuno da seguire, mi mancano tutte le mie amiche straniere lei le chiama, però secondo me lei sbaglia perché dire straniera non è una cosa giusta perché poi, sì, diciamo in classe nostra che non sono italiani e quindi però secondo me nel gruppo della nostra classe sono accettati benissimo, sono staccate nel gruppo, però nel gruppo della classe, nella classe in generale riusciamo sempre a portarcele dietro, non, come dico non sono sempre nel gruppo delle ragazze o dei maschi, però è un gruppetto a parte, però un gruppo in una classe riusciamo a portarcelo avanti...

Ma perché secondo te loro stanno sempre da parte?

Forse perché si sentono...visto che sono...non sono italiani quindi hanno un po' di paura, non vogliono stare con gli altri, hanno paura di inserirsi, secondo me se stanno assieme è proprio per consolarsi diciamo, e...però forse perché sono anche amiche della pelle...della pelle?

Per la pelle!

Sì, ecco per la pelle, sono amiche per la pelle, non si staccano mai, si trovano sempre, quindi non so, dopo non so sinceramente...

È la tua opinione...sto cercando di capirlo io quindi non devi avere la risposta.

Beh, anche un po' mi interessa scoprire perché non vogliono fare parte del gruppo e vogliono sempre stare staccate, se quando manca una sta sempre sola e quindi ci rimane male, ecco comunque tornando al discorso di prima quando la M. ha detto che si sente straniera io ci son rimasto molto male, perché ho detto come? Mi pare che siamo abbastanza...sì sei di fuori, non sei della stessa nazione però lo stesso qua vedi che parla bene italiano, ce la fa bene, è inserita bene soprattutto in questa scuola è inserita bene..

Non l'aveva mai detto lei prima?

No, non l'aveva mai detto, proprio...infatti è stata una bastonata sinceramente perché come non...forse tutti quanti non ce l'aspettavamo, forse capivo da R., dalla D., ma proprio da lei no, proprio...va be' da R. secondo me si sente straniero però sta bene qua, la D. sì, quello...rimpiange

tanto di essere venuta qua tutte le volte che le parlavo soprattutto l'anno scorso rimpiange molto di essere venuta qua in Italia perché stava bene in Albania, la sua casa era in Albania, i suoi nonni, tutta la sua famiglia era in Albania e quindi qua si sente un po' sola e non sa cosa fare sinceramente, però anche lei sì, tra virgolette si trova bene qua, tra virgolette però.

Posso farti una domanda che non c'entra niente?

Sì.

Tu hai viaggiato?

No, in aereo mai.

In aereo mai, hai girato...

Sì, ho girato, in macchina, soprattutto in macchina, in treno non è che ci muoviamo molto in treno, si sono andato giù, ho visitato le regioni d'Italia, ho visitato la Puglia, la Sicilia, la Calabria, dopo tutta la Toscana, l'Umbria, una volta l'Austria, Lienz ma non è che l'unica cosa è stata l'Italia, il prossimo anno forse andiamo a Parigi.

Quindi tu stai studiando inglese e francese sperando di...

Si sperando di andare in altri paesi nel mondo soprattutto la Francia che è il mio sogno sarebbe il mio sogno andare in Francia perché me ne hanno sempre parlato molto bene, mio fratello anche lui ha vissuto un anno in Francia perché doveva lavorare là in Francia, l'ha visitata tutta e ha detto che è proprio bella.

Quanti fratelli hai?

Uno c'ho, fratellastro più che altro però è come fosse un fratello, fratello, mio fratello, si l'ha visitata in camper, in aereo, ha detto che è proprio bella, dopo mi piacerebbe andare in sinceramente in... in Irlanda mi piacerebbe, non so perché, perché ho letto un libro di proprio che sto portando per gli esami che parla dell'Irlanda, parla dell'emigrazione che questa famiglia si sta spostando, non è proprio il massimo andare in Irlanda perché penso che sia un paese povero però... mi ispira adesso che sto leggendo il libro mi sta ispirando, non so perché, tipo la Germania quella là non mi ispira...

A me si invece

A me no

E l'anno prossimo cosa farai?

Di scuola?

Sì

Faccio, vado al liceo artistico a Venezia, ho fatto questa scelta perché mi piace l'artistica, c'ho una cosa proprio ho paura per matematica perché so che ce n'è tanta, ho scelto il corso sperimentale, quello che si fanno quarantaquattro ore settimanali

Però! (rido)

Una mattonata! Si fa matematica, si fa la matematica più di un scientifico, allora ho paura, ogni volta la professoressa di matematica mi dice "N. sta attento in matematica, sta attento!"

Ma tu che voti hai in matematica?

Non molto belli, soprattutto in questo periodo, no, alle elementari in matematica ero proprio scarso, con la professoressa Prof P. mi ha aiutato molto solo l'ultimo periodo, gli ultimi due compiti, da normale che ero sono proprio sceso in picchiata, sono sceso in picchiata e questo mi ha rovinato il voto in pagella e quindi... infatti la professoressa Prof P. mi ha tirato uno schiaffo perché mi ha detto "ti sei rovinato, eri tra sufficiente e buono ti sei proprio rovinato".

Peccato...

Poi anche se passo, spero tanto di passare l'esame e se anche passo l'esame di matematica con un brutto voto avrò, cercherò di dare il massimo il prossimo anno, non son proprio contento di aver scelto il liceo artistico.

Ma spero di fare anche l'università dopo?

Spererei di fare anche l'università dopo, non so vedo, si vedrà come studio, però io spererei tanto di fare architettura nell'università, architettura, mi piacerebbe fare un sacco di cose sinceramente, mi piacerebbe diventare architetto ee... progettatore di auto, è un sogno, da quando ero piccolo avevo tre anni son sempre che disegno macchinine, macchine e quindi un po'... anche se sarà difficile perché non è un... si poi per fortuna che non sono solo vengono anche Davide e la E., l'E. Mag, vengono con me quindi ci...

Poi conoscerai un sacco di gente.

Sì, poi tutti mi dicono Venezia è bella, sarà un po' il viaggio... quasi un'ora di viaggio, con in pullman, a parte che la scuola inizia alle otto e venti quindi siamo un po' avvantaggiati però, l'unico tasto dolente di quella scuola a parte la matematica è le ore, quarantaquattro ore settimanali! Son tante, io farò due rientri, fino alle cinque e mezzo, non so neanche come farò a studiare, in pullman, però tutti mi han detto eh la vita, la vita è così... (Suona la campanella)

Dai ti faccio le ultime domande velocissime...uno secondo te qual è la cosa più importante che si impara a scuola? Puoi dirne anche due o tre....

La conoscenza del lessico, delle cose, dopo non saprei, l'interesse di ognuno perché se uno viene a scuola deve avere un interesse specifico se no proprio non prende la scuola proprio male, secondo me le conoscenze, l'interesse, quelle sono le cose principali da pensare...poi soprattutto anche il divertimento, stare insieme in compagnia, ma anche sinceramente stare insieme ai professori che ti spiegano, che ti stimolano soprattutto a fare le cose che invece soprattutto chi è un pigrone starebbe là, non farebbe, e invece i professori ti aiutano a portare un po' più avanti, si quelle là secondo me sono le cose più importanti.

E c'è qualcosa che cambieresti della scuola per migliorarla?

No, sinceramente no, questa scuola mi andrebbe bene così, tutto quanto mi va bene, anzi posso dire di essere stato molto felice di entrare in questa scuola soprattutto anche per l'ambiente per il quartiere, io abito a Chirignago proprio non mi piaceva, alle elementari ero alla Querini al di là del cavalcavia proprio mi trovavo male, proprio...invece sono molto felice di questa scuola, anche il personale di questa scuola mi piace molto, son troppo forti.

Bene, grazie mille.

INTERVISTA 11: MA.

Ma. si è deciso dopo un po', è stato l'ultimo intervistato della classe, l'unico del gruppo "maschi scalmanati" a farsi avanti. Ero un po' emozionata non sapendo bene come prenderlo, ci avevo scambiato solo qualche parola e avevo notato il suo fare sempre un po' polemico e aggressivo. Ho trovato un ragazzo un po' triste, intelligente, un po' arrabbiato e scoraggiato. Non ho percepito resistenze a parlare da parte sua, a parte riguardo alla famiglia, resistenza che ho rispettato. E' anche l'unico degli intervistati ad avere un rapporto più stretto con R. e quindi per me importante. Si è seduto in un angolo del tavolo dove nessuno si era mai seduto, questo mi ha colpito, e ha parlato a lungo, con in il suo modo un po' scattoso e frettoloso. Alla fine andando via mi ha detto "è stata la mia prima confessione" e mi ha fatto piacere, ho sentito che forse avevo creato un piccolo spazio di riflessione positivo. Forse.

Posso dire tutta la verità?

Si certo, non devi inventarti niente?

Allora mi chiamo Ma., abito in via Trieste, a Chirignago, al pomeriggio non faccio niente, vado in patronato fino alle sette e mezza...

E in patronato cosa fai?

Calcio o basket dipende, poi ogni tanto di sera sto fuori fino a mezzanotte...

E dove vai? a Chirignago poi...

Sotto casa, oppure alla Gazzera, poi...

Vai con i tuoi amici o da solo?

Si...no adesso è un periodo che vado da solo al patronato, una volta andavo con El.. Allora...

E hai sempre abitato qua?

No, eh!

Ah no?

No, avrò cambiato cinque case.

E quant'è che sei qua?

Neanche, neanche tre mesi, a Chirignago, alla Gazzera sono stato tre anni, prima di Gazzera Zelarino, prima di Zelarino Mestre, prima di Mestre Favaro, prima di Favaro Campalto.

Cavolo! Come mai?

Non lo so, aspetta, io, mia mamma altre due, un'altra per mia nonna.

Un bel giro...

Eh, bellino.

E quindi gli altri li conoscevi già prima?

Loro nessuno, solo in prima li ho conosciuti...sono arrivato qua che mi vergognavo tantissimo, rimenevo in un angioletto là fermo, avevo paura anche a venire avanti...

E poi? Ti sei un po' ambientato?

Sì, in prima a quasi fine anno, poi in seconda bene.

E cosa ti piace fare?

Cosa mi piace fare... fuori giocare a calcio, basket, poi... scuola far casino, poi... basta non mi piace altro.

Ma basket e calcio hai mai giocato in una squadra?

Basket tre o quattro squadre, a calcio no, a calcetto, basket poi sono arrivato a una squadra il leoncino e mi sono rovinato, perché era una squadra da schifo, basta.

Chiuso lì?

Chiuso lì, sono andato a calcetto, stessa roba, dopo due mesi neanche, adesso... o mi reiscivo a basket il venerdì oppure vado in palestra.

Palestra! Pesì! E piscina no?

Già fatta, una volta, però ho preso due verruche e c'era una schifezza che galleggiava in acqua e basta da quel momento... basta, non son mai andato, ho detto è meglio così... poi ogni volta che andavo in piscina non sapevo qual era la corsia, allora un giorno andavo sulla prima, l'altro mi ritrovavo sulla quinta, poi in mezzo, un casino!

Un casino... e hai fratelli e sorella Ma.?

Due sorelle.

Più grandi?

No, una va in seconda, in seconda G e un'altra all'asilo.

Piccolina..

Si purtroppo, cinque anni... casino tutte le volte, in garage non posso sistemare niente perché io sistemo loro toccano un disastro, ci saranno cinque biciclette da sistemare, io ne sistemo una due giorni dopo, basta, lavoro buttato via, ruote e tutto.

Ma tu vieni a scuola in bici?

Certo, bisogna, sono con la bici vecchia arrugginita che casca a pezzi...

L'importante è che girino le ruote!

Eh, sì, per poco ancora.

Bene Ma. e cosa mi dici di questa classe?

In prima e in seconda era bella sta classe, poi sono arrivati quei due bocciati là e abbiamo cominciato maschi e femmine a dividerci.

Prima eravate uniti?

Prima questa classe qua era abbastanza unita, adesso meno, non si sa perché.

Ma cosa hanno fatto di...

Arrivano e non so, rompono, per esempio questi episodi con la Prof P., delle piantine, dei gessi, della chiave, in seconda e in prima l'unica cosa che ho fatto era che ho portato una fionda, l'ho dimenticata e avevo un lucchetto grande, che se lo mettevo fuori me lo fregavano e allora l'ho messo in cartella, io ho detto alla prof non ho il libretto, lei mi ha svuotato la cartella e mi ha trovato la fionda...

E allora si è incazzata?

Eh, abbastanza, poi una bocchetta che sapeva di puzza di uovo marcio e quello là mi ha detto "non romperla non romperla" ma io con la forbice ho fatto tà (segno con la mano) e si è rotta.

No che schifo!

Poi, in prima niente, in seconda rischiavo una sospensione, io e El., perché c'era uno sciopero che bisognava venire qua alla prima ora, se non c'è dopo torni alla seconda ora, ecco, non avevamo voglia e siamo andati via, siamo andati al parco del Picchio, il parchetto là in fondo e ci siamo venuti a sedere qua, tutta la classe si è affacciata.

Ma proprio là vi dovevate sedere!

Eh ma stavo parlando tra di noi e vediamo tutti sti qua che fanno "ciao cosa ci fate là!" e le professoressa che ci vede, noi scappiamo e quella là giorno dopo mia mamma va a parlare perché se no venivamo sospesi, invece sto anno loro, e noi che gli andiamo dietro, casino. Allora, prima rompiano due piantine e la Prof P. dice tutte, poi, prende la piantina sto qua, è arrabbiato con R., prende la piantina, basta!, fuori dalla finestra, poi, cos'è successo, i gessi, acqua, tanto così di acqua sui gessi, buttati via, la chiave dell'armadio, non so con chi era arrabbiato, la prende e la butta fuori dalla finestra, quella l'abbiamo recuperata, perché era vicino al tombino fuori...

Per fortuna non dentro...

Se no non avevamo più chiavi, perché la seconda non si trova e la Prof P. dà la colpa a noi.

Ma che potere hanno questi due che vi...

Non lo so, potere non ne hanno, però...

Ma perché per esempio tu gli vai dietro?

Non lo so così, per tante robe...perché non c'è niente in classe, è una classe da schifo, la classe più schifosa della scuola.

Ah si? Perché?

Non c'è niente, non facciamo mai niente, gite niente, zero, invece le altre classi qualcosa fanno, vanno a mangiare fuori, è tanto se ci incontriamo delle volte al parco, ma proprio ci incontravamo.

Gli anni scorsi?

All'inizio della terza anche, dopo basta, abbiamo cominciato a dividerci.

E come attività tipo che i professori propongono tipo gite?

Gite, l'anno scorso andava a finire in litigio, perché non so, io e El. facevamo una cosa, i prof subito contro di noi, sto anno, quante gite abbiamo fatto? Una con la neve, a Venezia, basta, malato una settimana, poi un'altra gita abbiamo fatto ma credo a Venezia, l'anno scorso tre giorni in Toscana, quella era bella, si abbastanza, anche se non era proprio bella per me, è stata dura in camera perché siamo stati svegli fino alle tre e mezza di mattina, perché, allora all'inizio c'era una farfalla, una farfallina notturna che Alfarè chiama cilena...

Falena?

No, cilena, una farfalla, cioè una farfalla e una cimice, per lui è un incrocio quindi cilena, e, boh, fino all'una e mezza per quella, poi arriva il prof e la butta via, l'altra ora e mezza le ragazze che erano tutte in una stanza casino mortale, gli mandavo i messaggi "state zitte stiamo dormendo", niente, fino alle tre, poi le abbiamo sentite prender sonno e allora finalmente abbiamo dormito, comunque sto anno proprio zero, tre gite a Venezia..

Ascolta ma secondo te quali sono gli aspetti negativi e quelli positivi della classe?

Positivi...non so, positivi proprio zero

Zero?

Sì, per me sì, sto anno proprio ci siamo rovinati.

Allora dimmi tutti quelli negativi.

Le femmine, sfottono, ecco...ci siamo proprio divisi totalmente i maschi da una parte e le femmine dall'altra, poi ci sono anche certi che sono razzisti, non faccio nomi però.

Cosa intendi per razzisti?

Si che offendono R., la M., la D. non me ne frega niente perché quando si mette anche lei...

E questo ti dà fastidio.

Sì, della D. sì tanto, facciamo, ad esempio l'altra volta la prof le ha detto "stai zitta non parlare" piange, quanto fastidio che mi ha dato! Io prendo cinque note sul libretto in una settimana, lei stai zitta e non so si mette a piangere per una sgridata.

Ti dà fastidio insomM.

Abbastanza, parliamo tra di noi e questa qua viene in mezzo oppure mi fa ciao (storce la bocca a imitazione).

Va be', tu la D. l'hai eliminata.

La M. non è che parlo tanto, è arrivata...quand'è arrivata sto anno o l'anno scorso?

L'anno scorso.

Ecco però...R. invece esco con lui ogni tanto.

Al pomeriggio...o la sera quando torni a mezzanotte?

No, no, ma poche volte esco a mezzanotte, perché non esco quasi mai di sera, ieri per esempio sono stato sotto casa fino a mezzanotte, a parlare...

Di cose interessanti?

No...dopo ho preso il pallone in garage c'era il motorino ho fatto una sfida, ho detto se becco il motorino sono morto, allora dovevo buttare il pallone di là, ma l'ho colpito e l'ho ammaccato, così mio papà è sceso e mi ha fatto...

Un culo così...bene! Beh, finiamo con gli aspetti negativi di questa classe, hai detto siete divisi maschi e femmine, le femmine sfottono, alcuni sono razzisti...

Poi i professori questo anno cominciano ad andare via di testa, succedono più disastri quest'anno ho preso più note che l'anno scorso, ci sono state due sospensioni per via del comportamento, poi...basta,

Ma dei professori c'è qualcuno con cui ti trovi bene?

Prof M. e la Prof S. abbastanza, poi la Prof P. no, no, la Prof T., quella di musica, no perché...

Perché?

Perché è odiosa secondo me, poi chi c'è, la Rescato va be' la conosco da quando ero in terza elementare, seconda, perché era la mamma di

uno che era in classe con mia sorella, quindi quando io ero in seconda quella era in prima, abbastanza, la Resecato abbastanza, poi vediamo chi c'è, la Prof C. è matta! È matta! Allora: mi chiama "Ma. vieni qua", arrivo, mi alzo, "cosa fai in piedi vatti a sedere!" mi vado a sedere, non è finita, "ma vieni qua ti ho chiamato", eh ma vaffartiungiro no! Allora vado là, sono andato a portare il disegno e mi son seduto, ho preso tre o quattro note da lei, per i disegni...

Dà abbastanza note?

Per niente, si le dà per niente, perché proprio la stava dando a Lu. perché gli mancava un disegno, che lo stava facendo, lascia che lo faccia no! Come fa a darti il disegno se è incompleto? A me ne mancano nove e ne ho prese cinque, quattro.

Sei un collezionista di note?

Eh, in tre anni, tutti tre gli anni.

E hai tenuto i libretti? O li hai bruciati?

Eh, no quando stavo alla Gazzera li ho presi e li ho buttati fuori dalla finestra, poi hanno tagliato il giardino e li hanno buttati via, oppure bruciavo le note, alla fine dell'anno.

Ah, ecco...poi invece delle scuola in generale cos'è che pensi, cosa ti piace, cosa non ti piace..

Cosa mi piace...non piace che la mattina mi tocca svegliarmi alle otto, cioè alle sette scusa, tutte le mattine alle sette, dopo tutta sta strada, sempre sonno, poi cosa mi piace...la ricreazione, basta...

Dieci minuti.

Dieci minuti qua fuori...poi...si, non c'è tanto che mi piace.

E l'anno prossimo cosa farai?

Pacinotti, e in matematica ho...gravemente.

Ah si?

Eh, già. Solo che mi piace fare elettromeccanica, quella è la scuola giusta.

Beh, magari se trovi un professore con cui ti trovi meglio migliori...

Forse.

Secondo te è importante un professore nel farti piacere una materia?

Anche, la Prof S. infatti avevo non sufficiente e non sufficiente, adesso ho tutto suff., ho migliorato abbastanza, anche in confronto all'anno scorso che avevo otto non e sto anno che devo averne tre o quattro, credo: matematica, scienze, artistica, inglese l'ho recuperato, storia...proprio la Prof P.! In matematica e scienze.

Sei preoccupato per gli esami?

Tanto.

Soprattutto per cosa?

Matematica e scienze.

Ma che caratteristiche deve avere un professore per essere un buon professore?

Beh, almeno un po' simpatico come la Prof S. e Prof M., cioè se io trovo uno come la Prof P., che una volta ho fatto una verifica che non era da buono però da sufficiente, non, cioè non è giusto, a lui dai sufficiente e a me non, l'ho fatta quasi uguale!

Ma secondo te cosa pensa la Prof P. di voi, della scuola?

Di noi pensa che siamo un caso perso, tutti tre gli anni sono andato male, e loro due sono stati bocciati, dopo non lo so...

Ma tu senti che è contro di voi?

Tanto. Dopo anche la Lucca Fabbris, quella di inglese, io ho fatto una verifica, ho preso sufficiente più, la D. ha fatto una verifica con cinque errori, io zero, solo due errori di distrazione piccoli, buono, eh no scusa! Ho capito che è straniera però non puoi dargli buono con cinque domande sbagliate e a me sufficiente più!

Ci sei rimasto male.

Si. L'unica verifica che faccio bene, sufficiente più...poi una cosa bella ha la Prof P., che sgrida anche le femmine.

Perché gli altri no?

Si ma non come lei, se deve dire qualcosa alle femmine glielo dice.

Quindi è equa.

Si, mentre agli altri dico "è lei che rompe" "ma cosa vuoi che sia lei che è tranquilla", mi tira dei pizzicotti, mi spacca le braccia!

La E.?

Si.

Ma tu con chi sei stato in banco quest'anno?

Allora, E., G., Do., El. . . .

Anche con El.?

Ha voluto provare la Prof S., poi ha detto che facevamo casino e non era vero perché eravamo gli unici due che stavano zitti.

Ah si?

Sicuramente parlavamo meno degli altri . . . poi con chi sono stato in banco? Basta, in prima, primo giorno, con la D., dopo ho cambiato subito, sono andato vicino a Ri. .

Ma con i tuoi compagni come ti trovi?

Si, con certi, bene, con Do. e Da. meno, però con gli altri abbastanza bene.

Invece venendo a R., la D., la M., tu come . . . quando sono arrivati che impressione ti hanno fatto?

R., abbastanza gasato, abbastanza, cammina così ancora (camminata molleggiata), poi, la D. niente, la M. neanche, la M. sembrava che dormisse il primo giorno (faccia da rintronato dormiente).

E adesso come li vedi?

Bene, si sono integrati bene, Asib si, ci son certi che come ho detto prima, son razzisti, però abbastanza bene.

Tu hai abbastanza un rapporto con lui?

Si

E pensi sia un buon rapporto, ti trovi bene?

Si, bene, solo una volta ho fatto un litigio, una volta, ma è stata una roba di due giorni.

Era qualcosa di grave?

No, solo che lui rompeva e basta, via.

E secondo te lui come si sente in classe?

Per me lui si sente bene, anche perché noi lo accettiamo in classe bene, a parte, la M. anche, la D. pure.

Ma tu c'eri quando la M. ha detto che si sentiva straniera?

Eravamo tutti, cioè non posso dirlo, si va be', non è straniera in questo caso perché in classe è con noi, non le abbiamo mai fatto capire che è straniera, non gliel'abbiamo mai rinfacciato, sei straniera allora vai via, robe così, io almeno non gliel'ho mai detto, dopo gli altri non lo so.

R. mi hanno detto che è cambiato molto dall'inizio, tu sei d'accordo?

Si, all'inizio erano proprio zitti, non parlavano mai, adesso invece. . .

E secondo te i prof fanno differenze tra voi e loro?

Si.

In che modo?

Come ho detto prima, con le verifiche, no, Asib no, però la M. e la D. se fanno un compito uguale al mio io prendo sufficiente e loro prendono buono.

E con Asib no? Perché?

Perché a lui non fanno fare i compiti, quindi. . . fa una cosa diversa.

Fa una cosa diversa?

Si delle volte si.

E per il resto come va?

Bene non tanto.

Rischia la bocciatura?

Si, per le assenze, ne ha fatte quaranta e passa, faceva tutti i sabati no, dopo stava una settimana senza venire, ha fatto tante assenze.

E rispetto a come parla italiano, come ha imparato?

Abbastanza bene, anche perché il bangalese non è facile.

Voi avete mai parlato del Bangladesh, di quello che faceva prima?

Si mi ha detto che era tanto bravo in matematica, quando era là, qua no, però mi sembra strano.

E gli hai chiesto perché adesso non riesce a seguire?

No. Forse non capisce bene, come capiva là, non so.

Ma non avete mai parlato di com'è fatta lì la scuola?

Sì, mi ha detto che così è fatta, solo che era tanto più bravo, in tutto, è arrivato qua in Italia e basta, perso.

E al pomeriggio uscite e cosa fate?

Al pomeriggio delle volte usciamo e andiamo a fare un giro a Mestre, andiamo a giocare a biliardo, anche se è vietato...

Ai minori di?

Diciotto.

E vi credono?

Non lo so andiamo lì, sono un bar di cinesi, vado là e pago un euro e cinquanta, io gli chiedo le palline, loro mi danno le palline e vado di là dopo.

Allora c'è poco da fare.

Quindi se vengono a me non possono far niente perché colpa del baretto.

E andate a giocare a biliardo...

Poi delle volte andavamo alle giostre insieme, andiamo delle volte qui al parco oppure vicino alla chiesa della Gazzera c'è un cantiere che hanno fatto nuovo, e ci mettiamo là, mangiamo e beviamo, dopo...basta, così.

Non andate a giocare a calcio e basket?

No, delle volte basket, ma proprio pochissime volte, a Chirignago vicino a casa mia c'è un campo dove andavamo a giocare a basket.

E ci sono state delle volte in cui non capivi, visto che con lui hai più rapporto rispetto ad Asib...

Non capivo quello che diceva?

Non solo, ma magari aveva dei comportamenti che ti sembravano strani, che tu dicevi perché è la cultura diversa...

Allora, primo ho detto "sto qua è matto" perché a scuola non veniva mai, sabato proprio zero, ho detto "sto qua marina la scuola", lì non ero tanto, non mi piaceva però, dopo più avanti ho capito che forse era una sua tradizione, qualcosa del genere.

Ma poi gli hanno spiegato che doveva venire il sabato...

Sì, infatti viene adesso...lui è arrivato in seconda o in terza?

In seconda

Anche lui?

Ma tu dov'eri in seconda (rido)?

Boh, forse su un altro pianeta.

Bene, dimmi se hai qualche idea di come ti piacerebbe cambiare la scuola, migliorarla se si potesse, se tu avessi una bacchetta magica..

Quaranta minuti di ricreazione, poi, niente note, materie un po' più leggere, che non ci fanno studiare tanto a casa, che non ci fanno fare compiti, professori come Prof M. e la Prof S...

Ma vorrei capire questo, quando tu o altri ragazzi fate casino in classe, un professore che non vuole darvi una nota, cosa può fare secondo te per coinvolgervi nella lezione o per farvi ascoltare?

Sgridarci.

E se ti sgrida tu lo ascolti?

No...

Cos'altro potevano inventarsi?

Ma, come i professori di mia mamma, non fare lezione, mettersi là a leggere il giornale.

(rido) ma allora mi viene un'altra domanda Ma., a scuola perché si dovrebbe venire allora?

Perché devo...non so mia mamma mi ha detto che c'era un professore che si metteva a leggere il giornale, stava là e ogni tanto ascoltava le cuffiette, oppure c'era uno che era mezzo sordo e per parlare bisognava urlare.

Ma secondo me se un professore si mettesse in classe a leggere il giornale voi lo prendereste in giro.

No, anzi, meglio.

Sì? Ma secondo te a scuola cosa bisognerebbe fare?

Imparare.

E come si impara? inventa un nuovo metodo Ma.!

È difficile... il professore deve insegnare, però se tu non ascolti ti arrangi, lui prova, ti sgrida un po' di volte, se tu capisci, ascolti se no ti arrangi.

E sei contento dopo se ti arrangi?

No, però, dopo si vedrà, alle superiori, se si va.

Ma non è un gran successo così! Senti cosa porti gli esami?

Allora storia mafia cinese, geografia Cina, il libro "Per questo mi chiamo Giovanni" di Falcone sulla mafia, inglese Elvis, musica Rock n' Roll e una canzone di Elvis, francese Tour Eiffel, artistica arte cinetica, basta.

Un bel po'!

Sì, tanto, ma io ce la faccio, spero che ce la faccio.

Dai speriamo! Intanto è suonata e allora ti ringrazio...

INTERVISTA COLLETTIVA 2

All'ultima ora del mercoledì, tecnica, chiedo ai ragazzi se posso far loro un'ultima domanda che ritengo importante. Escono dall'aula informatica e ci mettiamo in una saletta che si usa per fare recupero. E' una stanza piccola, senza finestre, con un grande tavolo fatto da un insieme di banchi al centro. Le ragazze si mettono da un lato e R. dall'altro. Io allora per scherzare mi siedo sul tavolo, in mezzo e metto là il registratore. La domanda si trasforma poi in una lunga e scherzosa chiacchierata, perché loro non vogliono andare via e si conclude con frasi del tipo "ma vieni quando andremo al liceo?" "ci mancherai" "è stato bello". Io mi sento contenta e un po' come tra amici, anche Razon parla più del solito e sembra rilassato, anche M. lo fa notare. Andiamo via solo a cinque minuti dal suono della campana.

R: vai D., comincia tu...

D: no, la M...

A: Volevo semplicemente sapere qual è il vostro anno di nascita

M: 1992, nove settembre...

R: no, prima data e poi anno

M: va be' non importa, va bene lo stesso

A: e poi volevo sapere com'è che ti sei iscritta a scuola e perché a questa scuola qui.

M: perché era più vicina a casa mia, è la più vicina.

A: e ti ricordi com'è avvenuto? Siete andati in segreteria?

M: mi ricordo solo che mia mamma è andata in sede là alla Salvo d'Acquisto

R: sede centrale

M: sì, e ha chiesto se c'è una scuola qua vicino, di queste vie qua, perché aveva comprato la casa di qua, e poi mi ha iscritto qua perché era vicino.

A: e chi ha deciso di metterti in questa classe?

M: i professori

A: che però sarebbe una classe indietro rispetto mi hai detto che sei del...

M: '92

A: e gli altri compagni vostri di che anno sono

R: tre

A: '93

M: sì anche '92

D: '93 sono

R: '92 la G.

M: ma se mi mandavano adesso essere in prima superiore ero troppo avanti, per Moldavia ero troppo avanti

R: a me no

A: perché hai iniziato un anno dopo?

M: io credo così

A: D.?

R: Dori! Fuscìa!

A: lo stesso, in che anno sei nata?

D: allora, il primo settembre...

R: ma tutti settembre!

D: stai zitto! Allora il primo settembre 1991, allora quando sono venuta qua, siccome abito qua vicino anch'io, gli avevo detto a zio di trovare una scuola qua vicino, e abbiamo cercato, dopo siamo andati alla scuola qui elementari perché non sapevamo che cos'è e loro mia zio ha detto che deve andare nelle medie e gli han detto, vai in segreteria dove c'era la segreteria di questa scuola, e dopo mi hanno detto di venire qua e mi hanno iscritto

A: nessuna di voi due è andata a fare i colloqui in comune, all'ufficio immigrazione? Con Pilar, con Marta...

D: io se sono in Albania dovrei essere in seconda superiore, invece sono in terza media

R: ah ah peccato

M: io sarei in ottava

R: io sarei in terza superiore

A: e secondo voi va bene questa cosa qui, che siete stati inseriti in una classe prima?

D: a me mi va soltanto una cosa bene, perché quando sono venuta dovevo essere in seconda, ma io volevo restare in seconda e invece mi hanno portato in prima...

A: R. tocca a te.

R: ciao ragazzi sono R. e sono nato 26 settembre 1990

M: '90!

D: hai sedici anni!

M: scherzi??

R: sì. E adesso sono in terza media e invece dovevo essere alla terza superiore... peccato.

A: R., ma se mi hai detto che hai quattordici anni come fai a essere del novanta??

R: son del '90.

M: ma non sai in che anno sei nato?

R: eh, nel '90

M: e hai quattordic'anni?

R: no

D: no, sedici anni ha.

R: no, si aspetta

D: se io sono nata nel '91 e ho quindici anni, tu ne hai sedici

A: qui c'è qualcuno che ci sta fregando...(rido)

D: sai cosa faccio io? Vado sul registro a guardare.

R: in settembre farò diciassette, sarò maggiorenne quasi tra poco.

A: e cosa fai quando sei maggiorenne?

R: posso uscire da casa da solo senza il permesso dei miei genitori, sarà divertente.

D: mio fratello ha quasi vent'anni e deve chiedere alla mamma cosa fare

R: chi tuo fratello?

D: sì, ne compie venti

R: anche mio fratello ha...

D: non può uscire così

M: eh, ma è vero, perché non puoi uscire senza chiedere alla mamma

D: la mamma gli dice devi venire a quest'ora, devi uscire a quest'ora, lui lo fa

M: oppure dirgli che io vado in giro, dove vado

R: anche noi

D: se la mamma gli dice posso andare a giocare a calcio, se la mamma per esempio dice di no allora lui non va.

R: però a noi no, perché mio fratello non ha tempo per giocare...

A: e tu invece?

R: io amici tutto il giorno, sono libero...

M: e i tuoi ti lasciano andare da solo?

R: fino a otto, Ma. anche fino a mezzanotte, all'una sempre fuori.

A: e se eri una ragazza?

R: non so, come l'ho chiesto a un paio di amici bangladesi che dice non ci lasciano, le ragazze

A: ascolta, tu che si quasi diciottenne..

R: diciassette quasi..

A: ormai hai i capelli bianchi!

M: è il più grande della scuola!

D: dovresti essere in terza superiore

R: e lo so

D: ma quante volte sei stato bocciato tu?

R: neanche una volta

M: ma stai fregando allora

R: no, che papà che ha sbagliato diciamo quando sono venuto Italia, mio papà non sapeva regole di scuola quindi...sono andato da solo vicino a casa mia, quasi a cento metri c'è una scuola, è andato lì e hanno detto che venire a sede centrale che c'è qui una scuola...però che papà non voleva prima andare in questa scuola, voleva andare prima in un laboratorio di lingua italiana, come ha fatto mio fratello, invece gli ho detto no che non voglio fare laboratorio.

M: ma perché non ti ha mandato a superiori?

R: perché a superiori mi voleva mandare però che i professori hanno detto che senza terza media non posso andare a superiori

A: che dovevi avere il diploma di terza media?

R: si

A: ma perché in Bangladesh avevi fatto fino alla terza media o no?

R: si, però come non ho portato le carte, se lo chiedevo si mandava, ma papà ha detto visto che sei un po' basso (??) fai più...scuola

A: ma siete andati voi all'ufficio immigrazione per parlare con qualcuno?

R: non so, forse mio papà sì...

A: tu comunque no, non hai parlato con nessuno.

R: io sono andato due volte alla sede centrale e poi basta, stessa roba e per ufficiali non so.

A: e tu cosa ne pensi di questa cosa?

R: sono...è che...sono alle medie, però che in classe non riesco come che...se hai presente sì, adesso con me parlano D. e M., cioè M. deve fare una cosa, io farei una cosa più grande, una cosa...diverso, non come M., perché M. pensa che lei è piccola cioè pensa che fa qualcosa come una piccolina, invece tu sei grande che fai una cosa più grande, cioè che...a volte sento questa cosa...

A: che sei più grande..

R: come altri amici di superiori, il fatto è che amici di terza media ho pochissimo, più seconda prima terza superiore, cioè tipo conosco la Inna, A., loro tutti che usciamo insieme, sono Inna in seconda, A. prima...anche puoi trovare la G., ha diciassette anni ed è anche lei in terza media, cioè che G. è alta.

A: ascolta una cosa R., questo non lo registro...

Spengo e chiedo chiarimenti sul suo nome

A: dai ripeti questa frase, questo è importantissimo.

R: quando hai diciotto anni io cambio nome perché tutti hanno due nomi, mio papà ha due nomi, mio fratello ha due nomi, io che sono unico in famiglia mia tre nomi, ho chiesto miliardi di volte ai miei genitori perché tre nome? Dice R., te l'ha messo tuo nonno, Asib tua zia, e Rahan un'altra zia e quindi hanno dovuto mettere tutti e tre.

A: Rahan tutti e tre vi chiamate? tuo fratello come si chiama per esempio?

R: Asicul Raman, lui ha due nomi però chiama in casa Rajib

A: e in casa come ti chiamano?

R: R.

A: ok

R: mio fratello e i miei cugini hanno nomi quasi stessi perché mio nonno di mio...mamma di mio papà è morta, e lui ha detto che suoi tutti nipoti devono essere nome con il primo lettera con R, il mio nome cioè è R., mio fratello è Rajib, mio cugino è Resaul, un altro Rachid...tutto con la R.

A: ah, bene.

Spengo, poi su insistenze faccio un'altra domanda.

A: voi cosa vi immaginate per il vostro futuro? Di stare qui, di andare in un altro paese, di tornare al vostro paese?

D: si stare qui!

M: di andare in un altro paese

D: no, io vorrei restare qui

R: io vorrei andare...

A: uno alla volta.

D: se vado in un altro paese, vorrei andare a vederlo, per stare un mese, due così, ma non abitare, abbiamo deciso di restare qua, io vorrei restare qui, però mi manca tantissimo il mio paese.

M: io vorrei andare nel mio paese, però dopo credo che vorrò venire indietro

A: quindi tu andrai avanti e indietro! Bene!

M: sì, anche altri paesi mi piacerebbe andare, a New York che ne sono...

R: se vuoi andare in Tunisia una mia amica va

D: a visitare solo non abitare.

M: no, abitare no, o in Moldavia o in Italia.

A: tu R. invece?

R: invece la mia famiglia che... i miei genitori va via... anche noi, perché loro dicevano che non vuole stare qui perché non riescono a fare con religione, quindi... è meglio abitiamo qua dieci anni poi basta, là restiamo a casa, dormiamo...

A: ma cosa vuol dire? (rido)

R: sì, come se torno in Bangladesh non serve lavorare...

A: perché?

R: perché i soldi di mio papà posso andare la mia vita e anche i miei figli, tutti (ride)

A: se tuo papà da a te i soldi! Magari li dà tutti a tuo fratello...

M: ma allora perché siete venuti qua?

R: no, papà non vuole tanto bene a mio fratello, vuole bene a me... comunque papà fa a tutti e due...

A: perché adesso sta guadagnando abbastanza così dopo...

R: zero, fine mese zero...

A: fine mese zero? E allora come fa a mettere via i soldi per il Bangladesh?

R: tanto che quelli che ha in Bangladesh soldi, che abbiamo messo in banca.

A: in Bangladesh avete dei soldi da parte?

R: sì, in banca, anche abbiamo tanti posti, cioè che quelli che fanno riso...

D: sei ricco tu?

R: i miei genitori sì...

M: ma perché sei venuto qua?

R: perché... come noi abbiamo...

D: non è giusto!

R: se ti fai il riso, le verdure, fa mais, noi avevamo tanti campi, cioè che avevano mio nonno campi, però hanno diviso con mio papà ha quattro fratelli, ha diviso ai cinque figli sono troppo poco, però papà ha comprato altri roba... in Bangladesh ho due case.

A: in Bangladesh hai due case.

R: sì... e se vado lì tutte parte, basta che se per esempi mio zio che è un grande negoziante se io vado... per esempio se io abito a Venezia e vado a Vicenza basta che io chiedo con il nome di mio zio, oppure mio nonno o mio papà e si offre tutto.

A: cioè siete una famiglia famosa.

R: sì, il fatto che anche la sera non potevo uscire, dopo le sei, perché la gente mi conosceva, se stavo fuori dopo le sei chiamava subito i miei genitori.

A: perché non potresti uscire dopo le sei?

R: in Bangladesh uscivo con i miei genitori, se si uscivo con autorizzazione dei genitori, senza autorizzazione non potevo uscire.

A: invece qua è cambiato tutto?

R: qui sì, papà va alle sei a lavorare, quindi se sto a casa o fuori non sa, mamma come se chiede "cos'hai fatto?" sempre, ieri mi ha chiesto "dove sei andato? Perché in ritardo?" anche mi ha chiamato qualche volta, che sono andato a casa alle otto quando c'era la festa, dopo conosci Monica, lei ha detto a mia mamma che R. andava alla festa, quindi tutto a posto, mi sono salvato.

A: ma tua mamma si è preoccupata?

R. è logico che si preoccupa per i suoi figli!

D. che ora è?

A: mezzogiorno e mezza.

M: restiamo ancora!

R: era bello quando eravamo in casa di tutti...era sempre festa!

A: quando?

R: quando per esempio se vado a casa di mio zio fa un festa, a casa mia zia festa, anche quando viene loro fanno festa, sempre festa, si fanno cucina, zio va a comprare delle cose per fare un regalo a me, e quindi...mi piaceva andare a fare il giro, quando vai in vacanza che vai, però come in Bangladesh che hai scuola da dieci fino a cinque, quindi...un'ora che vengo casa, che poi sto a casa e dopo..

M: che bello cominciare la scuola alle dieci!

R: però che non facevo la partita al pomeriggio, cioè facevo un torneo della scuola contro un'altra scuola

A: di cosa?

R: di sport.

M: ma lascia stare quel foglio! (R. sta arrotolando un foglio appena stampato per la ricerca per la tesina..)

Interrompo e parliamo un po' della festa dei Laboratori, perché R. ha le braccia tutte scarabocchiate di penna e io ho la mano dipinta di henne, infine ci salutiamo.

INTERVISTA 12 : PROFESSOR M.

Ore 9.00 lo aspetto il sala professori, arriva con furia e mi dice: "Eccomi, possiamo andare di là che intanto faccio delle cose? Non si può mai stare fermi". Ci mettiamo in aula computer nella fila davanti, ci sono altri due professori e due ragazzi stranieri che stanno facendo dei lavori al computer. Ci sediamo e poi ci spostiamo su un altro computer. Il registratore è in mezzo, di fianco alla tastiera e inizialmente sono preoccupata che non si senta, perché altri parlano e perché ci sono rumori da fuori. Non leggo la traccia e non prendo appunti, seguiamo un percorso libero in cui ogni tanto faccio fatica a ritrovare il filo. Ho la vaga sensazione che si senta giudicato o che voglia dimostrargli che i ragazzi non sono integrati. Nel discorso si anima e mi sembra si rilassi maggiormente solo verso la fine quando parliamo del suo percorso di insegnamento. Forse dovevo iniziare da lì. Io mi sento imbarazzata, mi sembra di sbagliare domande o non riuscire a fare quelle che vorrei, mi sembra che il discorso si ingrandisca e mi sfugga perché le domande non sono precise. Perciò rido in continuazione nervosamente. Finiamo al suono della campanella e mi dice "per qualunque cosa siamo qua".

Volevo ripartire dal discorso che era venuto fuori ieri, che mi sembra importante, quando M. ha detto "mi sento straniera"...

Si, okay..

Quindi volevo sapere secondo te, negli anni che li hai visti...

Io M. l'ho beccata dall'altr'anno eee...M. quando è arrivata qua non spiacciava una parola e come ho detto ieri e ribadisco, lei nell'arco di dodici mesi ha fatto più progressi di gente che è nata qua e ha la sua età. Quindi ha dimostrato un'intelligenza fuori dal comune...

Ci spostiamo di computer

Niente, ha dimostrato delle risorse che non so quanti dei nostri nelle sue stesse condizioni riuscirebbero a tirar fuori, quindi ho una stima enorme di lei, è ovvio che come tutte le situazioni lei è venuta qua, fa parte di una comunità che è culturalmente...lei ha passato dieci anni nel suo paese, quindi lei arriva qua e deve integrarsi, ma gli altri non hanno assolutamente dimostrato di...di creare barriere, l'unica barriera è in effetti la barriera linguistica che lei per prima di fatto ha...ha evidenziato perché come riusciva a comunicare con gli altri, ha comunicato prima con quelli del suo paese, con i suoi amici e poi lentamente...però secondo me l'integrazione come vedi l'abbigliamento, i costumi, il modo di essere, è tipico di una bambina della sua età che...anzi sembra più integrata...anzi se tu le fai parlare, le metti là, non noti assolutamente niente di di...

Certo...e rispetto agli altri due?

Beh...la faccenda è legata secondo me...allora il maschio, si è integrato benissimo, non ha assolutamente nessun tipo di problema, xe un apasionà de musica a iu ghe piase il ballo, la danza, l'altra l'altra ha un'integrazione e una voglia di fare e di essere partecipe alla vita di essere libera che è mostruose se pensiamo ai problemi, ti ha raccontato, che sono mostruosi, e questo ha mostrato ancora di più la sua voglia di uscire da eventuali, sa in

effetti il suo essere arrivata qua in un certo malessere, tutti i problemi che ha, ne vuole uscire, non per niente a chiesto alla madre di poter andare alle scuole superiori, delle scuole superiori che la madre tutto sommato...

Al CIF va mi ha detto...

Esatto, in effetti molti di noi hanno valutato che è una scelta non molto opportuna perché chi va a prendersi una segretaria straniera, però questo xe un atteggiamento abbastanza nazista, nel senso che se lei ne esce, dalle scuole superiori, come ne può secondo me tranquillamente uscire perché c'ha la grinta e la voglia, dopo c'ha un titolo di studio, mmm...starà nel personaggio dall'altra parte, però se ne esce dalla scuola, è pari agli altri, lei ha il problema appunto della sua situazione, emotiva anche, di relazione con la mamma, con questo papà che...non si sa dove sia e quindi, e quindi poi il problema è questo, M. ha evidenziato sta roba qua...

Ma nel rapporto con gli altri compagni, non avevi notato niente....

Noti, ti dico, M. è stata mescolata per tutto l'anno con gli altri, con gli altri ragazzi, ma senza nessun tipo di problema, c'era G. che ghe parlava co'ea, lei però devo dire un'altra cosa, che lei ha un carattere molto chiusa, molto timida, molto molto riservata, quindi probabilmente secondo me è questa valenza che gioca, perché se tu vai in seconda E, dove c'è l'altra ragazza che xe invece esuberante, esplosiva, lei è cioè non noti neanche così di differenza dagli altri perché è dinamite pura come gli altri, secondo me M. denota il fatto che è estremamente sensibile come persona, è graziosissima, proprio una roba che, difficile anche trovarlo in ragazzini di quest'età atteggiamenti così...e questo...

E gli altri compagni secondo te cosa ne pensano di quello che è accaduto e anche del rapporto che hanno con lei...

Ma, dunque hai provato a parlar con loro?

Ho scambiato pochissime parole

Cosa ti han detto?

Ma, quelle poche ragazze con cui ho parlato mi han detto, no no non c'è problema...

Ti dico forse è lei che avendo una soglia di sensibilità molto elevata nota delle sfumature che...alla grande massa delle persone non avendo questo genere di sensibilità non si nota, perché ti dico io...la vedo sempre perfettamente inserita con gli altri...

Quindi diciamo che se non avesse detto questa cosa non ti saresti neanche posto il dubbio...

No, assolutamente, la xe una persona perfetta sotto questo punto di vista e quindi, è troppo forte...

Perché R. invece....

R.? È un altro discorso...aspetta un attimo che metto la carta

Si alza va alla stampante....torna.

R. s'è integrato, vuole integrarsi, in questa realtà, in maniera mostruosa, ma lo fa con le apparenze, cioè lui ha assorbito tutti i segnali negativi del modo di vivere di questa società quindi per dirti, l'abbigliamento, i gadget, le cose, tutte le risorse che ha vanno buttate in strafanterie de sto genere, cioè è allucinante..

E questo secondo te che effetto fa sugli altri ragazzi...

A volte lo lo...loro son molto critici su questo secondo me, perché non è che venga accettato loro lo prendono...anche durante le lezioni hanno avuto un periodo sai che ti raccontavo...gli dicevano ma ti spendi tuti i schei che ti ciapi su questo, e lui va alla grande, probabilmente anche l'entusiasmo della sua età, sta cosa che in casa c'ha il computer, prova, rifà, però li sta beccando in negativo tutte ste robe, non c'è nessuna valutazione qui eh, come ho detto loro, questa è la sensazione che...queste queste persone che arrivano qua si trovano improvvisamente da una realtà chiusa economicamente a una realtà aperta e il denaro va bruciato, e quindi spendono e buttano via i soldi in cose che anche noi stessi ci rifiutiamo poi a un certo punto, perché poi diventa eccessivo, ee...lui ha se lo hai sentito parlare non è come le due ragazze, ha delle difficoltà linguistiche perché probabilmente non lo so, a casa le due ragazze quando vanno parleranno il bilinguismo, mentre lui ritorna a parlare la sua lingua e quindi lui dopo alla fine...diventa quasi come l'esploratore che esce dalla sua condizione di esploratore, poi ritorna guardato ee...io non so, mi pare che una volta mi abbia detto che lui sta bene qua eccetera, però però, se fosse tomerebbe un'altra volta, perché...poi vengono via da là ma c'hanno tutti famiglia, amici...anche M. da sto punto di vista qua, le mancano molto gli amici, dopo dieci anni nel suo paese, lasciare tutto, possono avere cioè però dimostrano in questo che il bene materiale non compensa l'aspetto affettivo perché lei...proprio xe una de que' e che, R. no assolutamente cerca di compensare sto vuoto, ma ce n'è un altro anche che c'è arrivato in seconda F a metà anno che era in un'altra scuola del centro e lui ha detto che ritornerebbe nel suo paese perché c'è suo nonno, c'è la barca da pesca, c'è il mare c'è...sai non credo sia facile essere strappati a una certa età...e poi improvvisamente gettati qua.

E il rapporto con te?

Per me son degli amici perché io ho sempre considerato, io ho una figlia più grande che ha quattordici anni che sta vivendo sti momenti qua, infatti io mi reputo molto fortunato ad avere questa condizione perché...quando mio figlio crescerà loro invece rimarranno sempre in questa fascia di età qua, ti scollì da loro, ma poi vivi tutti i problemi dell'età di tuo figlio e comunque son fortunato ad avere due cicli dove ho vissuto, io gioco con loro, mi diverto da morire, e con loro no ghe xe sta mai nessun tipo de problema, proprio mai, reputo giusto l'attività che sta scuola tra

L'altro fa per l'integrazione, perché in qualche modo si stanno spendendo tante risorse per loro e xe giustissimo, anche perché non solo sono il nostro futuro perché i xe ragazzini, ma perché la nostra società è un società dei flussi migratori, possono far paura, io posso capire...io ad esempio vivo, io vivo al Lido eee, e al Lido e a Venezia se tu vai nei campi e nei campielli sono letteralmente occupati in alcune fasce orarie da queste persone che lavorano nelle case e poi hanno questi momenti e io posso capire i vecchi che quando arrivano in campiello dove c'erano le panchine sono totalmente occupate e si sentono espropriati di un posto che per generazioni per storia perché sono nati qua e arrivati magari a settantacinque anni si sedevano da anni e improvvisamente questo non è più il loro spazio, perché lì c'è fatto fisico, però...o se abituemo, anche economicamente tu vedi la contraddizione che abbiamo anche in Italia la Lega, cioè da un lato aborriscono al migrante allo straniero, poi di fatto l'economia se no ga questi...non va avanti, chi xe che va più fare il manovale nel campo edilizio...

No infatti..

Solo loro, magari hanno un titolo di studio però alla fine son loro che giocano su sta variabile qua, anche su altri tessuti, e perché ultimamente ho notato che qui abbiamo un caso di genitore che ha il figlio da parecchi anni qua, quasi quasi nato qua, e il genitore fa parte della seconda generazione quella che da dipendente è diventato imprenditore, e ha la piccola impresa edile, con i suoi uomini con le sue persone quindi c'è già un passaggio, e questo è positivo perché è perfettamente integrato con gli altri, cosa diversa invece per i cinesi, perché qua di cinesi non ne trovi neanche uno, fino all'altr'anno ne avevamo però i cinesi sono altra realtà, come gli indiani e i pachistani che sono una comunità che usano il servizio, ma non c'è lo scambio, lo tengono chiuso dentro la comunità, lo spendono dentro la loro comunità, ma questo è un altro problema insomma (ride)

Si...poi l'altro giorno avevamo iniziato quel discorso sui linguaggi, che mi interessava, nel senso che il primo giorno soprattutto sono rimasta molto colpita dal fatto che da un lato ci fosse la professoressa Prof.S. che usava un linguaggio molto forbito...dall'altro...(rido)

Ah! Per me capiscono benissimo, e quando non capiscono perché fai la battuta oppure usi un linguaggio quasi dialettale, o dialettale, te lo chiedono e poi ci ridono sopra, e lo acquisiscono anche loro, perché secondo me è il mediatore linguistico più opportuno quello di entrare, quelle son le tradizioni, la cultura veneta perché la lingua italiana è la lingua...mediatrice -no?!- per l'italiano medio poi ci sono i dialetti, ci sono le accezioni specifiche di ogni dialetto, eeee, anzi...per me tra l'altro è la prima volta che mi trovo a che fare con una realtà d'immigrazione così intensa in una scuola, io ho lavorato sul fronte mare, a Chioggia, Sottomarina, Pellestrina, Venezia, Murano, Burano, Jesolo, Caorle, ma flussi migratori così percettibili come qua...ed è bello però perché...io personalmente non ho trovato nessuna difficoltà, se sei trasparente con loro, loro sono trasparenti con te, con il loro carattere, la loro personalità, però poi sai sei mesi sette mesi, si evolvono, stanno qua e si aprono perché in effetti atteggiamenti di razzismo plateale, io qua non ne ho percepiti, anzi, questa è un'altra realtà abbastanza felice, non so se per gli insegnanti in maniera opportunistica sono visti come una risorsa, per cui sai arrivano soldi, arriva personale in una scuola quindi...bisogna percepire anche questo, eee cioè, in una scuola dove ci sono diversità diventa anche una ricchezza di risorse perché necessariamente anche il ministero deve...erogare risorse, uomini e denaro perché alla fine...però...

E nel suo insegnamento non ha fatto modifiche o percorsi differenziati?

No, assolutamente, perché poi sono normodotati, sono svegli, c'hanno un problema così di impatto al linguaggio, però meglio una full immercion che in venti giorni...c'avevo due ragazzini sotto casa che son andati a lavorare a sedici anni in Inghilterra, non spiccavano una parola di lingua, ma voglio dire, o parli o muori, e là, scatta la sopravvivenza e il recupero dell'istinto secondo me xe importantissimo, a parte una società che secondo me tende a reprimere gli aspetti istintivi dell'uomo invece le tirano fuori, l'istinto di sopravvivenza è più forte di tutto, e quindi loro, non so perché è proprio una cosa secondo me istintiva, nessuna nessunissima difficoltà.

E rispetto alle valutazioni?

Allora le valutazioni qua...io personalmente ho una grande fiducia nel personale che li segue nel senso che se non l'avessi dovrei cambiar mestiere quindi...il personale che gli fa da supporto a loro se mi dice el vien via co' mi perché lui ha priorità dico cioè quando arrivano la prima cosa è il linguaggio quindi io metto da parte quello che faccio e tutte le ore possibili immaginabili è corretto che loro vadano a sviluppare questa componente perché poi come l'hanno sviluppata sviluppano tutto il resto, per cui poi inutile irrigidirsi no, non è con me, non fa la disciplina, non fa la materia, sto qua prima di tutto deve capire, una volta fatto gli dai lo zoccolo duro di quel centinaio di vocaboli e poi va...mi hanno insegnato che fino intorno ai dodici tredici anni le capacità di apprendere la lingua sono mostruose, quindi riesci con facilità anche ad apprendere due o tre lingue contemporaneamente, loro lo dimostrano tra l'altro perché sei mesi e vai, anzi più precocemente arrivano meglio è (ride) perché poi...ce n'è un altro in seconda F che mi è arrivato qua l'altr'anno, ma duro eh, non c'era mezza parola, dopo tre mesi è diventato una birba di quelle...

All'inizio sembrano tutti buoni solo perché non possono parlare (rido)

E poi! Questo secondo me è positivo eh, denotano che non c'è differenza comunque, basta, fine, poi ci sono anche le superiori, abbiamo tra l'altro anche alle superiori abbiamo esempi di situazioni tipiche delle nostre, una famiglia di due figli ne hai uno che fa benissimo lo Zuccate e un altro che non combina niente a scuola, ma come ce n'è...in classe di mio figlio c'è un rumeno che non combina niente insomma, suo fratello è allo Zuccante e fa straje ed è...è magico...ciò no xe da preoccuparse, è chiaro che se la famiglia offre gli stessi presupposti e la scuola offre gli stessi presupposti a noi e a loro, le potenzialità quando ci sono emergono, se uno no ga voglia no fa punto.

E quindi anche rispetto alle valutazioni non è che tieni conto diiii se uno è...la lingua eccetera

Secondo me non è...se lui ha un percorso di crescita, io li considero tutti normodotati se poi vengono valutati da un medico psichiatra che dice qua

ghe xe un problema è chiaro che è un'altra roba.

E secondo te loro come vivono questa...cioè, sia la valutazione sia l'aspetto che magari la lingua non è ancora fluente...

Mah, eeee secondo me loro sanno benissimo che devono cominciare ad adattarsi, prima lo fanno, prima viaggiano con i loro piedi si muovono anche spazialmente nei posti eccetera, possono anche leggere delle cose, guardare, usare i giochi, eeee...poi anche il lavoro per loro nei paese dell'est le scuole son molto più selettive delle nostre, infatti ce n'è un'altra che è in crisi perché questa scuola è meno seria di quella che aveva frequentato, seria nel senso che i ragazzi vengono lasciati in maniera così più autonoma ad agire a muoversi, lei era abituata a un sistema blindato, l'alunno è alunno e deve star zitto...io non son d'accordo in questo, non son d'accordo neanche nel casino totale, non puoi neanche trattare i ragazzini di quattordic'anni come fossero degli automi, perché arriviamo alla cultura giapponese...io ho un amico che ha lavorato mi ha detto che faceva il tecnico alla Breda, è andato a imparare in Giappone come costruivano le navi per moduli e i giapponesi li guardavano con occhi così sfasati perché l'equipe che andava là si muoveva in maniera rilassata, meno rigida, facevano battute durante il lavoro, mentre questi no, ciò se la loro cultura del sociale è impostata in modo qua per loro secondo me è anche giusto aprirsi più che chiudersi, io non credo nella chiusura dei gruppi etnici perché facciamo il gioco dei nostri leghisti, qua se non ci si apre anche per loro quindi tradizione e cultura non buttiamo via tutto, ciascuno di noi, ma integriamo e facciamo convivere, se uno ga voia de mettersi la cuffia in testa perché nel suo paese vanno con la cuffia in testa ti te a metti, ma quando arrivano quaranta gradi all'ombra e c'hai i capelli che fumano (ride) pigli la cuffia di lana e la butti via cioè! Questo è secondo me poi, poi dentro casa possono esserci i problemi che abbiamo visto tutti, il padre di un certo tipo, una madre che subisce, però secondo me quando arrivano alla seconda generazione qua salta tutto, basta vedere le ragazze che cominciano a usare il colore sulle unghie, il trucco, l'abbigliamento cominciano a tagliarsi i capelli in un certo modo, basta, fine la cultura loro s'è completamente ammosciata e ammorbidita, e anche la religione probabilmente, loro hanno...

Quindi se dovessi immaginarti un nuovo modello di scuola?

Guarda, più precocemente li supportiamo a integrarsi, a capire il linguaggio, quindi questa loro seconda, nuova, seconda lingua prima lavoriamo con loro come fossero i nostri che dalla nascita son qua e apprendono la lingua, fine, anzi sono i nostri che dovrebbero cominciare ad avere un bilinguismo dalla nascita, per poter essere più elastici in alcune cose, quindi diciamo che una scuola potrebbe essere, una scuola universale anche fuori dall'Italia, potrebbe essere giocata sul bilinguismo, per cui ognuno c'ha la propria lingua, la propria cultura e poi una lingua comunitaria che in effetti permette l'interscambio, qualcuno di noi usando l'inglese ha usato questo meccanismo qua, però non è così diffuso, anche perché poi fuori scuola non parlano in inglese, sarebbe solo per l'aspetto didattico e scolastico e poi...non lo so, secondo me proprio è l'investimento in risorse umane e risorse economiche per loro, ma non solo per loro, per tutta la scuola in generale, perché più persone sono a scuola, più hai la possibilità di far crescere loro e il singolo che ti arriva, con le singole difficoltà che possono essere e di immigrazione perché te vien, ma anche di deficit mentale, deficitarie, deficitarie bisogna che ti gabia e risorse per affrontarle, quindi il caso diventa...solo che ci vogliono risorse specializzate e specifiche, qua il problema della scuola è che manca una messa in comune delle esperienze, questo è un problema generale della scuola italiana, le esperienze che ci sono nei vari comparti, per esempio questo, perché questa scuola o altre scuole che hanno realtà di frontiera, di trincea, non vengono messe in comune per trovare le soluzioni migliori ad ogni aspetto, questa è n'altra cosa che il ministero che fa quel cavolo che...quel Ministero della Pubblica Istruzione, che è la cosa più inutile che ghe sia, potrebbe essere da supporto agli insegnanti che nelle varie scuole fanno delle esperienze quindi di incontro, intanto on-line, poi secondo me anche sul territorio vero e proprio questa secondo me è la roba fondamentale: scambiare le esperienze, non lasciarle chiuse in nicchia perché poi alla fine vivono intorno a una persona poi finita la persona ricominci da zero perché quello non ha lasciato traccia, no, la traccia la lasci anzi se questo ha anche degli strumenti da leader gli abbinati delle persone perché li porta avanti, ecco questo, ci vogliono investimenti, ci vogliono soldi, perché vuol dire che al limite due persone le fai lavorare ma per sei mesi li abbinati ad uno e lo segue, però questo è un problema, hai visto che in due anni hanno tagliato 540milioni di euro nella scuola e lo vediamo dal contratto e dalle altre cose, questa è una scuola fortunata per alcuni aspetti perché il comune di Venezia secondo me generalmente sta investendo parecchio su questo, a volte forse anche non pertinentemente buttando via le risorse, però togliamo questi picchi negativi, mediamente è una cosa importante, la scuola qua il vecchio CSA ha sempre investito su scuole particolari, quella di Campalto che aveva il problema dei Rom, c'era un campo Rom ed è un problema grosso, esplosivo che in qualche modo la scuola è riuscita ad ammorbidire. Secondo me questa è la strada, noi invecchiamo loro sono il nostro futuro, se non investiamo in loro, resto sempre di quest'opinione qua, come dicevo vedendo mio figlio, o investi in loro, in affetti, in strumenti, in atteggiamenti anche mentali, in aperture non in chiusure, perché qua il problema è non solo essere un bravo insegnante con loro, ma essere aperto alle loro necessità, è difficile perché a cinquant'anni puoi avere delle necessità, cioè questo lo vivi come un lavoro, e deve essere un lavoro, deve essere vissuto e fatto con grande apertura, io lo considero come un gioco ecco e deve essere un gioco, un gioco con le sue regole molto precise eccetera perché imparare nel gioco, lo facciamo tutti però se viene pescato c'è la punizione del gioco e la fai...

E c'è una cosa particolare che ti piacerebbe passare ai tuoi studenti?

Il divertimento che ancora ho con loro a...quando vedo la gente che è immusonita incazzata e seria che lavora con...no, e la mia preoccupazione è questa, quando arriverò a questo, se sono ancora in ruolo, se sto lavorando in sto modo qua, sarò solo negativo per loro, allora qui ci dovrebbero essere degli strumenti perché se non hai più la enfasi, vai retro, ti metti davanti a un tavolo, lavori con le carte perché è finita, se non c'hai carica qua con loro...

Mi dicevi che il tuo percorso era stato prima alle elementari...

No, io ho fatto nove anni a un comprensivo, due anni fa ho chiuso il mio ciclo di nove anni a un comprensivo a Murano

Quindi vuol dire elementari e medie?

Elementari e medie ed è stato...per i primi quattro anni c'era il muro tra elementari e medie, io non insegnavo direttamente alle medie, ma facevo l'operatore tecnologico e quindi io per primo ho detto se la scuola è unica, le mie ore...siccome formalmente io però ero...il mio ingresso era come O.T. nella scuola media, allora quelli della scuola media si battevano perché le mie ore fossero tutte con loro, però non era giustificabile nel momento in cui c'erano solo quattro classi e ne avevamo altre tredici di elementari, allora ho detto non è pensabile, allora distribuisco un'ora per ogni classe, facciamo una serie di progetti con gli insegnanti facciamo un percorso insieme e io per i primi quattro anni, tre anni, quelli delle elementari mi hanno insegnato a lavorare con i ragazzini, ecco, da così a così, il linguaggio, il modo, cioè io avevo i ragazzini di prima che mi chiamavano papà, ti prendevano per mano e ti chiamavano papà (rido), cioè non sei abituato con loro, eee...poi c'hai sti ragazzini fino alla terza elementare durante l'intervallo sul tavolo dentro la borsa c'hanno il bambolotto, la bambola, il peluche, cioè un'altra dimensione, punti a pochissimo, perché nell'area linguistica, nell'area logico matematica, nell'area della comunicazione visiva del disegno eccetera, poche cose fino a che questi poi improvvisamente in quinta li cominci a vedere trasformati in ragazzini che sanno leggere sanno scrivere sanno far di conto, però non è che è un passaggio graduale, improvvisamente da un quasi niente...infatti mi han dato la sicurezza, non starti a preoccupare, che poi alla fine...(ridiamo), cioè non è...non è facile, a parte che qua si sviluppa il presupposto di questo perché diventerà un comprensivo addirittura matema elementari e medie... io ho insegnato nove anni alle medie prima di entrare là ed è stato bellissimo perché ti ricali...infatti il problema tra elementari e medie è che quelli delle elementari non vedono bene quelli delle medie perché non capiscono il perché di alcune cose, quelli delle medie considerano quelli delle elementari un nulla perché insegnano ai bambinetti quattro cose, però noi lavoriamo in una fascia di età che va da cinque sei anni fino a quattordici, non è che lavoriamo per segmenti spezzati, cioè noi poi lavoriamo su il sottosegno di questo arco, e ognuno dà il suo apporto, per quello dovremmo avere massima integrazione, e invece c'è continuamente sto muro che proprio xe na roba che me dà un fastidio spavenprof T.! (suona la campanella, spegne il computer) Proprio avendo vissuto...poi non hai idea il culo che riesci a fare anche ai dirigenti quando si è un collegio compatto, e cioè il collegio docenti solo delle medie sono venti persone ha un impatto, un collegio docenti quando ne hai novantacinque...

E' un'altra cosa...

Gestire novantacinque persone è diverso, da gestire...hai capito?!

Bene ti ringrazio molto...

INTERVISTA 13: PROFESSORESSA S.

Anche con la professoressa Prof S. avevo più volte rimandato l'incontro nonostante la sua cordiale disponibilità. Ero molto curiosa di confrontarmi dopo aver osservato il suo modo di fare scuola. Abbiamo trovato tempo dopo l'intervista con la Orso in un'ora in cui portava la classe prima a vedere una videocassetta. I ragazzi di prima erano molto divertiti all'idea che intervistassi la prof. Dopo aver cercato posto in diverse aule ne ha trovata una con un videoregistratore e li ha messi a guardare un cartone che qualcuno di loro aveva portato. Noi siamo uscite in corridoio, lasciando la porta aperta, e ci siamo appoggiate alla balaustra delle scale, dove ho sistemato il registratore. Ci siamo interrotte parecchie volte, ma anche se ci eravamo dette di essere sintetiche alla fine l'intervista si è snodata scorrevolmente e lungamente, fino al suono della campana. Mi è sembrata talvolta sulla difensiva e forse io ho fatto trasparire nelle domande, nelle esitazioni, cenni di critica. Quando alla fine le ho chiesto se voleva dire qualcosa a proposito dell'esperienza ha detto che all'inizio si era un po' preoccupata di cosa potessi pensare di lei, ma poi aveva concluso che non poteva piacere a tutti, e ho sentito che pensava che non mi piacesse. Ci siamo lasciate cordialmente con promesse di aggiornamenti e auguri di buon lavoro.

Dunque vorrei cominciare un po' dal generale cioè tu come hai scelto questo lavoro, cosa ti piace, cosa non ti piace...

Allora una vocazione da quando ero piccola, voglio fare l'insegnante, sono arrivata a fare l'insegnante con tanta fatica, con tanti a volte ripensamenti perché a fine mese non riuscivo mai ad avere uno stipendio che mi soddisfacesse bisognava sposarsi...e facendo domanda dappertutto poi andando ai colloqui e poi decidendo di non andare a quel tipo di lavoro perché volevo insegnare, ho fatto molti anni di formazione professionale, sono capitata in un centro di formazione professionale, e mi sono innamorata dei ragazzi, innamorata nel senso che mi ha dato tantissimo, e questo mi ha veramente arricchito, è stata per me una palestra importantissima, e...e ho sempre visto che con i ragazzi instauravo un rapporto che piaceva a me e che piaceva a loro e questo mi ha dato la forza di andare avanti oltre ogni precariato finché finalmente è arrivato il ruolo e un po' di serenità anche economica perché ci vuole anche quella, cioè se lavoro lavoro anche per i soldi, non solo, ma visto che dobbiamo vivere tutti bisogna guadagnare...sono fortunata perché faccio un lavoro che mi piace tantissimo, alla mattina mi sveglio contenta di venire a scuola, insomma è una cosa che proprio mi gratifica, e...non mi piace tantissimo questo ordine di scuola perché mi piace di più lavorare con i ragazzi più grandi, però di necessità virtù per cui ci si adatta e si lavora anche con i più piccoli, con le prime ho un po' di difficoltà di disciplina perché sono abituati con la scuola

elementare con un certo tipo di comportamento che mano a mano poi cambiano quando arrivano alla terza media, e...

Come vedi la scuola adesso...

Mi dicevi i pro e i contro, quello che mi piace e non mi piace...beh, mi piace la classe, mi piace lavorare in classe, non mi piace tutto ciò che c'è intorno, la burocrazia della scuola, credo che sia un po' quello che non piace a nessun insegnante!

Credo di sì..(rido)

Oltretutto ultimamente con la riforma storie varie, sta aumentando a dismisura e succhia le nostre energie, mentre credo che sarebbe importante dedicarle tutte completamente ai ragazzi e invece tra una scartoffia e l'altra ne perdiamo parecchia, perdiamo tempo, anche perché le scartoffie si ripetono sono sempre le stesse e snellendo quelle ci sarebbe proprio più energia da dedicare a loro e sarebbe proprio la cosa...

C'è qualcosa di particolare che ti piacerebbe passare ai ragazzi, un obiettivo tuo?

A me interessa che i ragazzi crescano e crescano secondo la loro indole, per cui stimolare le loro prerogative, le loro caratteristiche, non mi piace mai dare un'impostazione che sia mia, ma coltivare loro, i loro interessi, le loro passioni, mai imporre le mie, è un rischio che si corre, perché in genere nella scelta dei brani antologici con l'italiano si rischia di dare il taglio che piace a te, in realtà a volte sopporto certe letture che non piacciono tipo quelle di fantascienza, l'horror, che so che loro amano molto, a volte anche leggo i libri che leggono loro per cercare di capire e di avvicinarmi però mi piace sempre l'attenzione alla persona, nella sua integrità.

E come hai costruito il tuo metodo di insegnamento, ci sono state non so delle figure...

La mia insegnante di italiano del liceo, il mio mito ora e sempre, credo una delle più grandi insegnanti che io abbia mai conosciuto nonostante il mio percorso di studi sia stato molto lungo, molto vario, molto diverso, però è quella che ho comunque nel cuore, credo che tutti abbiamo un'insegnante nel cuore ed è la mia insegnante di lettere del liceo e...e lei aveva questa attenzione alla persona che mi è sempre piaciuta molto come allieva uno si sente importante, ed è importante essere importante nella classe, quindi...credo insomma che questo, dopo è ovvio uno cerca di arrivare a questi obiettivi dopo dipende dai ragazzi che si hanno in classe, da tanti fattori esterni, è ovvio che uno cerca di arrivare e spera anche di arrivarci, ma non sempre purtroppo si arriva all'obiettivo.

Certo, e com'è cambiata secondo te la scuola con l'entrata dei ragazzi stranieri, che sfide hanno portato e anche se...

Sfide?

O anche cambiamenti..

Non mi piace questa parola!

Cambiala, trovanne una che ti piace di più...

Credo che la scuola italiana non sia pronta a affrontare questa quantità di ragazzi stranieri, i primi anni finché erano uno, due per scuola addirittura non solo per classe era un po' anche la novità, una sfida per noi e non la loro sfida a portarli allo stesso livello, ed è questo secondo me l'errore, nel senso che secondo me i ragazzi stranieri devono avere, hanno una loro storia e devono continuare ad avere una loro storia, una loro appartenenza che non è quella italiana, cioè è inutile che noi li plasmiamo come italiani, perché sono di un'altra nazionalità, un altro dei miei principi è il rispetto e quindi la cosa fondamentale è rispettare le loro esigenze, rispettare i loro tempi, e...e cercare di fare il meglio con i propri strumenti che abbiamo, a volte è disarmante, perché uno veramente si chiede e mo' cosa faccio? Ee...poi c'è la difficoltà ovviamente con i ragazzini cinesi sono quelli che creano più disagio perché la comunicazione è praticamente impossibile i primi giorni, e...è lacerante avere in classe un ragazzino che ti guarda e che sta anche buonissimo perché sono tutti molto educati e che non capisce nulla, è veramente, dopo è ovvio che un po' alla volta cerchi di entrare in sintonia, ma fa molto male vedere questo tipo di situazione.

E tu hai acquisito qualche cambiamento nel tuo metodo di insegnare, con loro usi strumenti particolari, vedevo schede, percorsi...

In genere per forza perché non si può a un ragazzino che arriva qua, che viene buttato dentro una classe, pretendere che faccia lo stesso programma dei nostri ragazzi, nostri fino a quel momento perché dopo diventa nostro...no ci tengo molto nel senso che credo che dopo insomma siano tutti nostri...o forse non c'è neanche nessuno nostro però insomma c'è questa presunzione da parte dell'insegnante no?! E...e quindi, e si cerca di aiutarlo con delle schede, con delle...con gli strumenti che abbiamo qua a scuola, oltretutto questa scuola è anche abbastanza abituata ad incontrare degli stranieri per cui c'è possibilità di aiutarli in maniera concreta e fattiva e...però non è facile per noi e per loro, io mi metto sempre nei loro panni di 'sti ragazzi che arrivano qua, non conoscono nessuno, non conoscono l'insegnante, non conoscono le regole, e devono iniziare da capo, a fare tutto, a vivere in un ambiente che è ostile perché...l'esterno è ostile, le classi secondo me no perché sono ormai abituate a questo via vai di persone che arrivano che poi partono, un anno mi ricordo che ho insegnato nella zona dei giostrai per cui arrivavano, andavano, i ragazzi sono meravigliosi in questo, come riescono ad essere cattivissimi se vogliono però riescono ad essere veramente eccezionali quando è il momento di aprirsi ed accogliere, il problema può essere per loro pensare trovare la casa, i genitori senza lavoro e sono fardelli che uno si porta qui a scuola, inevitabilmente, per loro non è facile e ci sarebbe bisogno di più collaborazione da parte del Ministero, che ci desse più personale, che ci fossero delle persone dedicate esclusivamente a loro all'interno della classe, che lavorassero in classe e fuori classe quando è opportuno, una cosa che sarebbe terribile sarebbe il fatto di fare classi di stranieri, una cosa che veramente mi farebbe...mi farebbe tornare ai tempi di una volta, però se avessimo dei supporti, come figure professionali in più sarebbe

di grande aiuto, però parliamo di utopia, parliamo di bilancio che non torna, e quindi punto a capo, è anche troppo se pagano noi quindi accontentiamoci e tiriamoci su le maniche, è l'unica cosa da fare.

E rispetto ai tre della terza, come li vedi, che impressione ne hai rispetto al loro inserimento tra i compagni?

Beh, io sono arrivata quest'anno...io credo si siano ben amalgamati in classe e questa è la mia impressione da insegnante è ovvio che non posso parlare per loro, non ho mai sentito una parola in più di discriminazione, neanche per scherzo, e...per cui credo che i ragazzi ormai siano abituati a questo tipo di presenze e che per loro si riconducano tutto, può essere che magari non vengano chiamati come invece vengono chiamati le altre compagne e...soprattutto per una difficoltà di comunicazione e da non sottovalutare anche di usi e costumi diversi...

Hai notato qualcosa rispetto a questo?

Si, senz'altro, ho notato e ho letto quello che mi scrivono, che ci sono delle ragazze che non possono uscire con i compagni di classe, devono uscire solo con le compagne, per cui può essere un ostacolo alla integrazione in effetti perché se si trovano al parco del Picchio tutti insieme questa ragazza non può andare perché ci sono anche i ragazzi, ed è un limite.

Certo...e riesci a indovinare un po' come si sentono loro in classe?

Ee...ma, in classe credo che tutto sommato si sentano generalmente come gli altri, che abbiano ovviamente dei momenti di sconforto, perché la difficoltà comunicativa non è da poco e probabilmente anche

Arriva la professoressa Orso che interrompe per una breve comunicazione.

Stavamo parlando di loro, di come loro si sentono, appunto credo che in alcuni momenti ci sia dello sconforto, oltre tutto in questo caso abbiamo anche delle ragazze ambiziose che vorrebbero arrivare a dei risultati ottimi, lo sforzo c'è, l'applicazione c'è, siccome credo che appunto abbiano le potenzialità per arrivare vengono trattate come tutti gli altri, purtroppo il risultato non è mai ottimo, perché hanno dei limiti linguistici, di lessico, di comprensione, ma credo che comunque un loro buono per quanto mi riguarda lo considero un ottimo perché son state veramente brave ad arrivare al buono in così poco tempo...

Quindi tu per loro usi le stesse valutazioni che usi per gli altri ragazzi...

Absolutamente, assolutamente, per tutti uso le stesse valutazioni.

E rispetto al loro livello di lingua, che progressi, che percorso...

Senz'altro progressi, senz'altro eee, ma io sono arrivata che ormai loro avevano fatto il primo anno, che è quello più formativo, per cui ho ereditato una situazione che era già buona, soprattutto per le due ragazze, e per il ragazzo ci sono difficoltà, però come ci hanno insegnato non dobbiamo pretendere la perfezione e l'italiano, basta che ci riusciamo a capire per cui siamo a questo tipo di livello...aspetta che abbasso il volume.

Entra nell'aula dove i ragazzi stanno guardando il film e abbassa il volume che effettivamente, a porta aperta, risulta un po' troppo alto.

Dov'eravamo arrivati?

Stavamo parlando del livello di lingua di R...

Senz'altro comunque ci sono stati dei progressi, li ho fatti scrivere molto come tutti gli altri, perché i progressi ci devono essere non solo negli stranieri ma anche negli italiani che a volte scrivono peggio degli stranieri, io in classe ho degli italiani che scrivono peggio degli stranieri, e qua quindi siamo arrivati a un livello di uniformità nel senso che si sono inseriti all'interno quindi per me sono proprio come tutti gli altri, a livello invece di trasmissione orale la difficoltà è di ricchezza di lessico, come lo trovo questo tipo di difficoltà anche in alcuni ragazzini italiani.

E il tuo rapporto con loro, che tipo di rapporto è? Senti che è un buon rapporto...pensi che si trovino bene...

Io posso pensarlo, immaginarlo, augurarmelo, penso di non aver fatto nulla per ostacolare un buon rapporto, dopo sai ognuno va a simpatie, ognuno va a carattere diverso, io non non posso piacere a tutti, loro non possono piacere tutti a me, insomma siamo in una società della tolleranza, cerchiamo insomma di tollerarci a vicenda civilmente.

Ho due domande un po' specifiche: una quell'episodio in cui la M. ha detto che si sentiva straniera, come ti sei sentita tu quando lei ha detto questo?

Malissimo, però posso capirla, posso capirla perché il mondo intorno a noi ti fa sentire straniero, a volte anche diverso anche se sei italiano, i diversi vengono sempre tacciati no? Figuriamoci se uno è straniero, c'è la mentalità dello straniero che viene a rubare, a rubare i posti di lavoro, è una mentalità che è molto radicata, è difficile che arriviamo a una società così aperta in così poco tempo e c'è stato questo flusso di immigrati in Italia troppo veloce rispetto alla capacità degli italiani di accettazione degli stranieri, diamoci tempo, io posso capire M., posso stare male perché me lo ricordo benissimo e soffro per lei perché ragazza di quell'età con tutti i problemi che uno ha già di per sé trovarsi così con dei muri intorno credo che sia veramente, che faccia piangere e rimpiangere la tua patria di origine, del resto però c'è stata questa scelta familiare di venire in Italia bisogna accettare i pro e i contro di tutto.

Ma credi che la classe abbia fatto qualcosa di specifico per...

Non lo so, non mi sembrano persone..

O che sia un senso generale che lei ha...

Devo dire la verità, non mi hanno dato idea di persone razziste tra virgolette, che facciano atti razzisti, dopo sai, quello che vediamo noi non è quello che accade in bagno, quello che accade fuori della scuola, affidiamoci al loro buon cuore, in classe abbiamo anche una ragazzina che è audiolesa che soffre anch'essa di emarginazione, ed è italiana, e quindi come vedi la cosa non è dirottata esclusivamente verso gli stranieri, ma come dicevo prima il diverso che fa sempre un certo, un certo così...ti fa rimanere un po' così...

E invece rispetto a R., perché ho sentito tante persone mi hanno detto che lui è cambiato molto, e che si sente un po' arrivato nel "Mondo dei balocchi", volevo sapere cosa ne pensi tu...

Io posso dire quello che mi racconta lui no?! Lui sì, probabilmente ha visto una bella differenza, parlavamo proprio ieri che lui ha trovato qua rispetto al Bangladesh, stavamo facendo un colloquio riguardante un po' la sua preparazione all'esame no?!, e lui porta, partirà dal suo vissuto, ho fatto questo tipo di scelta per aiutarlo, eravamo proprio anche con la professoressa B. che è qua, e...stiamo parlando di R! (verso la professoressa) puoi interrompere un attimo?

Interrompo un momento e si scambiano qualche parola.

Ho perso il filo...

Stavamo parlando di quello che porta all'esame...

Ah sì, che lui sottolineava la differenza, perché gli abbiamo chiesto la differenza tra la sua vita in Bangladesh e qua, qua la libertà di fare quello che vuole e allora abbiamo spiegato che libertà non di fare quello che vuole, ma è libertà con delle regole e quindi lui deve rispettare queste regole, altrimenti siamo in anarchia se lui vuole libertà totale...e invece qua lui si sente molto libero, può fare tutto quello che vuole, qua bisogna lavorarci un po' su perché l'idea che lui pensi di venire, di andare in qualsiasi posto, ma anche di andare a casa sua in Bangladesh, a fare quello che vuole, vuol dire che siamo in una dimensione sbagliata.

Adesso ho perso io il filo...(ridiamo), beh mi verrà in mente, intanto ti faccio un'altra domanda...a questi ragazzi stranieri che arrivano la scuola, qual è la cosa, o le cose più importanti che devono dare, cioè che ruolo ha la scuola nei loro confronti...

Quello che penso io o quello che danno?

Quello che pensi tu e quello che danno!

Eh, ma vuoi sapere tutto!

Sì.

Allora, quello che penso io è anche quello che danno in realtà, cioè i primi strumenti per poter sopravvivere in un paese straniero, e glieli dà la scuola e...sapere quali sono il...il linguaggio base per andare a far la spesa, conoscere i soldi, saper dire ciao a un amico, buongiorno a una persona, e...proprio i primi elementi di sopravvivenza direi, cioè è ovvio che poi varia a seconda di che livello arrivano i ragazzini, perché se arrivano e già conoscono un po' di italiano, perché hanno già vissuto tre quattro mesi in Italia la situazione è già diversa, bisogna un attimino calibrarla a seconda del ragazzino che arriva, se arriva però proprio quello che non sa assolutamente nulla, faccio sempre l'esempio dei cinesi che è quello più eclatante si cerca di dare gli strumenti essenziali per la sopravvivenza.

Mi è venuta in mente la domanda che ti volevo fare prima, rispetto a quello che R. porta agli esami, gli hai fatto fare un percorso particolare stavi dicendo...

E' facilitato nel senso che come dicevo prima c'è questa difficoltà di comunicazione, allora, non gli ho...facilitato per aiutarlo a parlare di qualcosa che conosce, di una realtà che conosce meglio rispetto a quella in cui è inserito, per cui ho pensato di farlo, visto che il programma lo permetteva, di farlo partire dal Bangladesh che è il suo vissuto e...e poi lui ha voluto portare anche l'India che la sente molto vicina a sé con il personaggio di Gandhi...

È stata una sua scelta questa?

Sì, è stata una sua scelta, l'avevamo fatto a scuola quindi probabilmente gli è piaciuto questa figura...e invece che fargli leggere un libro come faccio per tutti a lui ho fatto vedere un film, perché ovviamente gli era più facile, aveva iniziato a leggere un libro ma era una sofferenza per cui abbiamo cambiato obiettivo...

Certo, ho visto...e alle altre due invece?

Regolare.

Regolare, ok...e in classe avete mai parlato di...perché forse avevano già fatto l'anno scorso il loro paese, ma avete fatto il Bangladesh per esempio...

L'abbiamo fatto attraverso il gioco per cui non abbiamo dato spazio a testimonianze, no, non ci ho pensato perché era tutto nel meccanismo del gioco per

cui non era venuto fuori questa opportunità.

Ok, passando a tutt'altra cosa, sono stata abbastanza colpita nella classe, non con tutti gli insegnanti, ma con alcuni, un forte senso di contrapposizione tra insegnante e allievo, cosa ne pensi?

Spero non nelle mie ore, è una cosa che non mi piace...credo che un'insegnante debba sempre ricordarsi che è stata al di là della cattedra, e che la cattedra serve solo per appoggiare tutti i libri che uno porta in classe a disposizione dei ragazzi, e ovviamente e...ci deve essere la differenza tra insegnante e ragazzo, io sono per un incontro più che per uno scontro, lo scontro non porta a niente, nessun tipo di scontro tanto meno in classe, in classe si è per collaborare, per lavorare insieme ed è quello che dico sempre ai ragazzi, e non per... essere io la cattiva e loro le vittime...

O viceversa...non si sa mai (rido)

Si, a volte si diventa anche vittime dei ragazzi e qua bisogna tirare fuori l'autorevolezza, a volte ti scappano anche di mano perché sono molto furbi e non è facile, però ci vuole carattere anche per imporsi e contrapporsi, io non ho questo carattere, poi dopo mi affeziono, voglio troppo bene a loro, quindi non ce la faccio.

Bene, ultima...c'è qualcosa che ti piacerebbe cambiare della scuola, qualche desiderio di miglioramento rispetto a qualcosa?

Beh, si può sempre migliorare, la scuola italiana può migliorare molto, vorrei che non cambiasse troppo, perché tutti questi cambiamenti portano a fare tante cose, a disperdere tante energie e a...perdere secondo me di vista una delle cose fondamentali, che è intanto conoscere la propria lingua bene perché nel momento in cui la conosci bene ti sai esprimere bene e sai soprattutto esprimere quello che tu pensi e credo sia fondamentale e soprattutto non perdere di vista che i ragazzi devono crescere con una coscienza critica, dev'essere una coscienza critica che si sono formati loro, cioè devono ragionare con la loro testa e non essere vittime della testa degli altri, chi sa ragionare bene riesce a manovrare chi invece non ha gli strumenti, un po' Don Milani, cioè tutti devono arrivare a essere qualcuno.

Bene, penso di averti chiesto tutto...vuoi chiedermi tu qualcosa?

INTERVISTA 14: PROFESSORESSA M. DOCENTE FUNZIONE STRUMENTALE PER L'INTERCULTURA.

Ore 11.15 mi invita ad andare al bar vicino alla scuola. Mi dice che è molto stanca. Durante il tragitto parliamo di com'è cambiata la scuola e i ragazzi velocemente, con le tecnologie e la complessificazione del mondo. Mi dice che ci sono certi insegnanti che non amano i ragazzi e che faticano a capirli, mentre lei ama molto spiare i loro cambiamenti, sperare per il loro futuro. Io ho la tendenza a darle ragione e a cercare di dire la mia. Mi sento un po' estraniata e mi chiedo cosa le chiederò. Parliamo anche di suo figlio e di mia mamma. Il bar è di un suo ex alunno, ci sono poche persone e ci sediamo ad un tavolino però prima mi fa ordinare e mi offre una pasta e un succo. Mi sembra inizialmente preoccupata alle mie domande, poi infine mi dice "mi sento importante". Anche questa volta lascio la traccia aperta e molto colloquiale, controllo le domande che mi ero segnata solo alla fine. Il registratore è sul tavolino e lo blocco dopo poco per vedere che funzioni. Penso che vorrei rendere lo scambio meno formale possibile, meno scientifico, artificiale. Mi vengono in mente domande così, per associazione e curiosità. Anche con lei terminiamo con il parlare del suo percorso personale, se ci fosse più tempo partirei da lì. Proverò. Non finiamo nel bar perciò continuiamo camminando fino nell'atrio della scuola, ormai è inviata a parlarmi dei suoi ragazzi e mi sento più a disagio io, tipo reporter in mezzo alla gente con il registratore in mano. Ci salutiamo sempre con l'idea che se c'è ancora qualcosa possiamo ritrovarci.

Bene io volevo innanzitutto capire un quadro generale di che attività fa la scuola rispetto ai ragazzi stranieri

Innanzitutto le scuole hanno istituito una figura di riferimento, che è la funzione strumentale per l'intercultura, che ha come compito appunto specifico quello di farsi carico di questa realtà, ecco già la parola problema non mi piace, è una realtà che ci piaccia o no i ragazzi stranieri ci stanno e quindi va affrontata questa realtà nuova. Allora, questa figura che in caso appunto della scuola nostra appunto sono io, innanzitutto si incarica della prima accoglienza cioè la prima cosa da trovare per un ragazzo è una classe che lo accolga, noi già siamo un po' limitati dal fatto di essere tre sedi, il fatto quindi che un ragazzo scelga una sede o un'altra dipende da dove abita, e quindi abbiamo tante possibilità nella scelta delle classi, nelle altre due sedi ci sono due classi, due prime due seconde due terze, da noi quattro, e lì vanno vanno inseriti e questo a volte purtroppo è diventata una questione di numeri più che non un'analisi della classe più idonea, più opportuna che a questo punto sarebbe tanto difficile capire qual è, poi una volta che il ragazzo viene inserito in una classe si cerca di fargli avere subito un mediatore culturale che viene fornito dall'Ufficio Stranieri che nei primi giorni accompagna il ragazzo all'interno della scuola, gli fa vedere gli spazi della scuola parlano appunto nella lingua del ragazzo, gli spiega un po' le regole della scuola all'ingresso, come si usa il libretto scuola famiglia, gli orari, queste cose qui, pratiche, e poi soprattutto il mediatore culturale cerca anche di reperire le informazioni sul ragazzo, qual erano le materie che preferivano, come andava a scuola, quelle cose che ci permettano di conoscere un po' meglio il ragazzo...poi nella nostra scuola vengono fatti dei laboratori di italiano come seconda lingua per per i ragazzi stranieri gestiti proprio dagli insegnanti della scuola e quindi noi in un primo momento li facevamo solo di italiano, dopo abbiamo capito che c'hanno bisogno

anche di un recupero in inglese o in francese perché quella lingua non l'hanno fatta, o di matematica perché non hanno fatto lo stesso programma o il programma procede con scansioni diverse quindi abbiamo organizzato questi laboratori aperti ai ragazzi stranieri un po' di tutte le discipline, poi chiaramente non di educazione fisica, artistica, tecnica perché quelle sono materie che non hanno problemi, poi sempre con il comune di Venezia vengono organizzati dei laboratori con i facilitatori linguistici, e in questi ultimi anni l'offerta che abbiamo potuto dare ai ragazzi stranieri è stata abbastanza variegata e anche abbastanza complessa, ecco mi piace tanto quando arriva un ragazzino straniero nuovo e arriva un mediatore io vado a chiamare sto ragazzino che con gli occhi persi mi guarda, fiducioso mi segue, poi in corridoio trova il mediatore culturale che lo saluta nella loro lingua allora vedi sto viso che si illumina! (sorridente mentre lo dice e io rido) bello

E i laboratori sono all'interno della scuola?

Questi di cui ti ho parlato sono tutti all'interno della scuola.

E sono per tutto il tempo diciamo che il ragazzino si reputa abbia bisogno oppure...

No, in base alle risorse che abbiamo, in base alle risorse, quindi quest'anno mi sembra che il budget per tutta la scuola, il budget che avevamo era di 215 ore quindi le 215 ore sono state divise per le tre sedi, che sono state divise per le varie discipline e quindi poi son diventate anche un po' frazionate, questo è un altro limite, se fai conto poi dopo ci sono dei colleghi veramente più generosi che magari se hanno un'ora a disposizione che non viene occupata dalle supplenze piuttosto che stare in sala insegnanti si prendono un ragazzino e per un'ora fanno qualcosa

Volevo capire se c'è un percorso standard diciamo per ogni ragazzino

Sì, l'arrivo, il mediatore culturale, la facilitazione linguistica, diciamo per quanto riguarda il mediatore culturale oramai è una pratica molto consolidata, per quanto riguarda i facilitatori linguistici ci sono stati anni in cui li abbiamo avuti, anni in cui non li abbiamo avuti perché magari all'interno della macchina comunale e della gestione del patrimonio comune si inceppava qualcosa e non arrivavano i finanziamenti, poi c'è anche un altro fatto io a volte l'ho riferito negli incontri tra scuola ed enti locali, la scuola apre a settembre e chiude a giugno che abbia o non abbia aiuti va avanti mentre gli enti locali possono dire quest'anno abbiamo le risorse e quest'anno no, mentre la scuola no...

Quindi tutte queste cose sono finanziate dagli enti locali più che dalla scuola

Sì, sì

E dipende molto...

Sì Venezia è una realtà molto fortunata c'è un... è una delle priorità per il comune di Venezia quindi c'è una risposta che sicuramente in altre zone non c'è

E quello che volevo anche capire è: viene dato soprattutto un supporto al primo momento diciamo, dell'arrivo, dell'inserimento della classe, dopo sta un po' agli insegnanti della classe se...

Cosa fare..

Non c'è una condivisione di linee guida...

Dunque condivisione di linee guida c'è e questo in tutte le scuole di Mestre un protocollo di accoglienza che le scuole hanno sottoscritto insieme che prevede delle tappe quindi la prima accoglienza l'inserimento nella classe, la mediazione, poi tutto il resto dipende dalle risorse della scuola, dalla sensibilità dei colleghi che incontrano e poi anche dalle risposte di alcuni ragazzi stranieri, ci stanno ragazzi stranieri che dopo un anno non son più considerati stranieri perché sono in tutto al pari dei ragazzi italiani, anzi molti hanno tante chance in più, ci stanno altri ragazzi che sono più in difficoltà e lo rimangono per anni, non si può stabilire, ogni risposta è diversa da ragazzi stessi, quando tu vedi Rilind arrivato dal Kosovo all'inizio dell'anno e già da due tre mesi fa le stesse verifiche dei compagni, io che all'inizio gli preparavo delle verifiche più semplici adesso storia geografia italiano fa meglio di molti ragazzi italiani... poi come non c'è il ragazzo italiano non c'è il ragazzo straniero, un ragazzo è un ragazzo

Sì, sì e di questo tipo di percorso cosa ne pensi, i pro e i contro....

Allora, chiaramente per la scuola è tanto lavoro in più, perché se tu te ne fai carico, già Rilind stesso che è un ragazzino che mi ha dato tante soddisfazioni ogni pomeriggio dovevo preparare qualcosa da fargli fare, dalla fotocopia semplice presa dai libri già predisposti per lui, a a volte in storia e geografia un percorso più complesso come preparazione perché magari volevo dare lo stesso argomento che facevano i compagni ma in maniera più semplificata quindi questo presupponeva che io preparassi dei materiali, quindi sicuramente tanta fatica in più per l'insegnante questo sì, però ci stanno nei vari, non so se sei andata mai a degli incontri pubblici, soprattutto qualche anno fa quando il fenomeno era relativamente nuovo allora tutti quelli di sinistra dicevano una risorsa tutti quelli di destra dicevano è un problema allora da lì che da uno di questi incontri ho detto no è una realtà, usiamo delle parole neutre e che già ci dà un po' più di serenità nell'affrontare il problema, che io volgia o no in classe ho quattro ragazzini stranieri quest'anno che io dica che sono risorse o problema lì stanno

Certo.

Se è una risorsa allora siccome sono una risorsa si auto risolvono da sé se sono un problema è inutile che lo affronto perché tanto sono un problema se dico che son ragazzi che hanno bisogno come gli altri, poi per esempio un ragazzino appunto come Rilind è una fortuna per tutta la classe perché se c'è

una parola che lui non capisce alza la mano e “che significa prof?” molti ragazzi italiani non hanno capito che quella parola non la capivano perché magari erano distratti e se la sentono ripetere quindi a volte è un’occasione anche per noi insegnanti per non dare per scontato nulla, quante volte usiamo delle parole che per noi magari sono quotidiane e per tanti ragazzini no, allora preparare la lezione per i ragazzini stranieri ci fa vedere a volte quanto sono difficili i nostri libri di testo e lontani dal linguaggio dei ragazzi, rivedere anche noi un po’ il punto...

E tu, a parte il fare dei percorsi separati diciamo, anche la lezione generale la tiri rispetto alla presenza loro?

Io la tiro nella presenza nella presenza di Rilind e di Slatin e degli altri due ragazzini stranieri, sono da più tempo in Italia, però spesso dico non do per scontato che sia tutto chiaro subito, tengo in conto che si possa tornare indietro, sta mattina proprio c’era la parola annoverare nella lezione di geografia io leggendo la davo per scontata invece una ragazzina, Aliena, molto brava, tosta proprio viene dalla Moldavia, una gran brava ragazza mi ha detto “prof che significa annoverare?” e quanti altri non lo sapevano! Ecco non do per scontato.

E nella tua esperienza il rapporto tra questi ragazzini e gli altri della classe com’è?

Direi anche lì può variare a seconda di com’è il ragazzo, eee da dove viene, da che famiglia ha, purtroppo ci sono realtà...mi ricordo uno dei primi stranieri era una ragazzino, Vladi, veniva dalla Romania, bello come il sole, tipo...stile piccolo lord, proprio grazioso, bravo, voglia di fare, lui ha trovato subito tutte le porte dei ge...delle famiglie dei compagni di classe aperte perché era veramente un tesoro, se era un ragazzino o un rom o di aria macedone, è già più difficile, poi dipende dalla personalità del ragazzo, mi ricordo sempre una ragazza che era nella sede centrale, di un’intelligenza mostruosa, veniva dall’Albania e lei era piena di rabbia perché diceva “io son stata in Italia perché l’hanno scelto i miei genitori, non è stata una scelta mia, io nel mio paese in Albania ero la più bella della classe, quella vestita meglio, pur con i miei vestiti semplicissimi, e la più brava, qua sono quella vestita peggio, non son brava perché non so ancora l’italiano - carina continuava a esser carina - però le altre sono tutte messe meglio di me” quindi era piena di rabbia e diceva poi soprattutto non ho amiche, allora insieme a lei c’era un’altra ragazzina sempre della stessa classe, serba, e allora dice “ma perché dici così, le nostre compagne sono gentili” e lei diceva “sono gentili perché lo vogliono le professoressa, quante di voi, quanti dei nostri compagni al pomeriggio ci vengono a suonare perché andiamo al parco e io vedo che vanno al parco e non mi chiamano” è dura a tredici anni, lei aveva la lucidità di capire, l’altra ragazzina che era una ragazzina più semplice non se ne rendeva neanche conto, la gentilezza in classe per lei era sufficiente, e invece quest’altra aveva...una sana rabbia, però che magari positiva perché poi è venuta fuori meglio nel senso che poi era brava quindi ha raggiunto le compagne più brave eee

Si è impegnata, si è impuntata

Si è impuntata e questa sana rabbia, perché per loro è difficile lasciar tutto e poi per un adolescente il gruppo è la cosa più importante

Infatti questa è una delle cose fondamentali (ridacchio nervosamente)...eee...mi sono in mente due domande diverse che mi devo ricordare, una è intanto quanto conta secondo te questa questione della lingua, di quanto velocemente apprendono, di quanto bene, correttamente poi riescono a parlarla..

Si tanto, perché la lingua è il veicolo per entrare nel gruppo, e anche per nascondere, tra virgolette, la loro diversità, mentre io parlo della fascia della scuola media, è diverso penso alle elementari ed è anche diverso alle superiori, per esempio una cosa che io dico ai miei colleghi a volte e che quando arriva un ragazzino straniero nuovo, non affidiamo a un compagno di classe della stessa lingua il compito del traduttore, perché questo ha fatto già una grande fatica per dimostrare che parla italiano come gli altri e noi lo facciamo ritornare a una sua diversità, nell’età in cui hanno bisogno di confondersi con gli altri, mente non so, diciassette, diciott’anni è l’età in cui è un elemento di orgoglio la diversità, no? A quest’età a quattordic’anni vogliono essere come tutti, quindi non possiamo più di tanto far conto sul compagno, sempre metterglielo accanto, farne il traduttore, farne...perché vogliono essere come gli italiani all’inizio, dopo no, dopo c’è l’orgoglio della diversità no? Quindi imparare la lingua è tanto tanto importante ecco, un’altra cosa su cui insisto non so se a torto o a ragione, con i miei colleghi quando facciamo tutte le riunioni anche con il Comune di Venezia, con il Coordinamento c’è sta cosa che l’obiettivo nostro è che i ragazzini stiano bene, lo star bene, no! è il punto di partenza, non l’obiettivo, non è il punto d’arrivo, il punto d’arrivo è che imparino l’italiano, che imparino storia, geografia tutte quelle cose che gli permettano di trovare un lavoro, di inserirsi nella società italiana, è chiaro che lo star bene è la base, perché se non stanno bene non imparano, poi non mi posso accontentare di dire non ha imparato l’italiano però è stato tanto bene, perché vanno su un’altra realtà e non sanno l’italiano, non stanno bene, non...quindi anche con il rischio di sembrare un po’ dura, a volte anche Bonesso quando facevo sti discorsi, venivo presa come una reazionaria (rido), lontano da me un’idea di questo genere, eeee perché non si può confondere un presupposto con un punto d’arrivo, non so se sbaglio...

E gli altri docenti, mi chiedevo anche prima, tu sei la figura obiettivo, e con agli altri docenti ci sono scambi, discussioni su questo ?

Allora, c’è una commissione intercultura, di cui però non fanno parte tutti i colleghi, in cui abbiamo preparato del materiale, se me lo ricordo te li porto, alcuni poi non son stati neanche utilizzati, però posso dire alla Prof S. se li usa, abbiamo fatto un bel gioco, con il supporto tecnico del Comune di Venezia, le carte del ricordo le abbiamo chiamate, abbiamo preso dei giornali, proprio taglia e incolla, delle immagini belle, un po’ suggestive, su dei luoghi, delle situazioni, delle persone, e poi abbiamo fatto, con gli animali, la natura, abbiamo fatto un mazzo di carte plastificate, con sotto scritto il nome della figura, il gioco dovrebbe consistere in questo, il ragazzo prende una carta, e solitamente, l’abbiamo provato anche noi adulti, un ricordo ti viene in mente, e tu racconti il tuo ricordo a un compagno, italiani e stranieri insieme, non necessariamente, il ragazzo che riceve il racconto lo scrive e ci si alterna, che questo allora intanto chi vede la carta ricorda qualcosa, noi l’abbiamo pensato soprattutto per i ragazzi stranieri è difficile ricostruire tutta una storia, a volte è una storia di sofferenza, di abbandoni, se non altro di un luogo, mentre è più facile ricordare dei

frammenti, poi chi ascolta deve ascoltare con attenzione perché poi scrive è come se facesse un regalo all'altro no? Stimola anche un'attenzione, un ascolto partecipato, attivo e così te lo farò vedere.

È interessante!

Mi ricordo, mi fai venire in mente, io avevo fatto questo con Zanzu, quella ragazzina che ha visto l'altro giorno, lei aveva la carta nascere, allora "già si mi ricordo quando sono nata, tutti mi dicevano che ero bellissima, ed ero mi dice mamma, talmente belle che tutti mi prendevano in braccio, e mamma si preoccupava perché passavo da un braccio ad un altro no?" Eee quindi questo ricordo, però dice "adesso che mi ricordo questo, mi ricordo anche di un'altra volta che ero più grandina che è arrivata la zia a casa e c'aveva un velo - lei dice la mamma mia porta il velo - che a me sembrava quello della mia mamma allora son andata dalla zia, glielo volevo togliere e ho fatto un capriccio e tutti ridevano perché invece era il velo uguale" allora questa è stata l'occasione per parlare con lei "che ne pensi del velo tu, lo metterai il velo da grande?" una domanda così a bruciapelo non gliela puoi fare, però qui c'era la situazione... allora lei ha detto che farà quello che le chiederanno i suoi genitori, che però non è un problema, se può stare con i capelli sciolti, che poi li ha bellissimi, tra l'altro lei vuol fare la parrucchiera, una parrucchiera col velo sarà...

Assurdo! (Rido)

Però ne abbiamo parlato serenamente perché c'era la carta che aveva creato come una... mediazione appunto no?

E le hai provate anche con i ragazzi?

Della mia classe sì, non delle altre, te le porterò così... quindi ecco come commissione abbiamo pensato questo, questo con la commissione dell'anno scorso, poi quest'anno abbiamo lavorato su come gestire i laboratori, abbiamo lavorato su come rifare anche una modulistica che ci dia delle informazioni sui ragazzi e che non sia però più di tanto invasiva, quanto è lecito sapere, quanto è lecito non sapere, però ogni cosa che tu fai te ne accorgi che ce ne sono altre mille...

(rido) eh, sì, e un'altra cosa che prima mi era venuta in mente è quanto secondo te anche in classe influisce la valutazione dei professori rispetto ai ragazzi, ai rapporti tra di loro...

Questo è per tutti...

Si questo vale per tutti, mi viene in mente anche un'altra domanda, si può dire che in generale i ragazzi stranieri abbiano delle valutazioni più basse degli altri? Hai riscontrato un fatto del genere?

Per me è forse il contrario, che almeno per la mia persona parlo adesso che, su un ragazzo straniero a parità di verifica, porto domani il compito di analisi logica, Rilind mi ha fatto sei errori, un ragazzo italiano mi ha fatto sei errori, i sei errori di Rilind pesano meno di quelli del ragazzo italiano, ecco quindi dico ai miei ragazzi che sei errori sono uguali, che il voto di merito sarà lo stesso, però all'altro gli aggiungo "oh, sei proprio bravo!", l'altro giorno c'era una verifica, un complemento oggetto con il pronome la, l'ha comprato, era un videogioco la mamma l'ha comprato, lui ha individuato il complemento oggetto il "batticinque" c'è stato, ma i ragazzi sanno che è giusto, se tu glielo spieghi, all'inizio dell'anno quando io dicevo ai ragazzini "voi avete questa verifica, Rilind ha quest'altra verifica, siete d'accordo?" loro mi dicevano sì, l'importante è farli partecipi, loro non devono avere mai italiani, stranieri, la sensazione che tu adulto, tu insegnante li vuoi fregare, che non è onesto, perché è chiaro che tu c'hai più strumenti che ci vuole a fregare no?! Quindi non è giusto, i ragazzi capiscono tutto, c'è stato anche ieri consiglio di classe, con me i ragazzi stanno bene, con altri insegnanti chiacchierano, io ieri l'ho buttata là in maniera anche dolce la domanda, però chiediamoci anche perché la risposta io la so, non la dico però perché è inutile che tu vai a infierire con un collega che tanto se c'ha quarant'anni, cinquant'anni non cambia no?! Cerca di fare meno danno possibile, anche nei confronti dei ragazzi stessi, se vedo dei colleghi che secondo me non lavorano bene, non glielo vado a dire di brutto, perché si chiudono ancora di più, ci stanno provando, è una realtà nuova, difficile, impegnativa per tutti, l'altro giorno c'era il collegio dei docenti, dovevo fare la relazione finale, ho detto "ringrazio tutti i colleghi perché tutti hanno lavorato con generosità", chi meno bene, chi più bene, però c'hanno provato, allora tu sottolinei questo, fra qualche anno lavoreremo meglio anche quelli che adesso lavorano meno bene.

E' positiva questa visione (rido)

Eh sì, bisogna, lo stesso con i ragazzini no?! Anche quando loro mi fanno un errore, anche i ragazzini italiani, bello questo errore perché adesso ci dà modo di capire perché, perché hai fatto questo errore, perché sei caduto in questo equivoco? Ci fa un po' riflettere, intanto l'errore c'è, è inutile che infierisci (ridiamo)

Certo...

Non cambia, non cambia, c'è Bettin che dice che dobbiamo lavorare sulla riduzione del danno, se una situazione è di sé problematica, tu non l'annulli, non ce la fai, fai in modo che faccia meno danno, meno meno male... oggi c'era Slatin il ragazzino macedone turco che doveva tradurre una poesia in inglese e francese, stanno facendo una raccolta di poesie tradotte anche, e lui di inglese e francese non ha fatto nulla, allora prima l'ho sgridato perché è un lazzarone e poi gli abbiamo detto "scrivila in macedone", allora lui si è messo subito a farlo, allora lui avrà la sua poesia scritta in macedone, vedi che qualcosa ha fatto, è bella anche la lingua macedone e dai un elemento che fa crescere anche il gruppo, se lo sgridavo solo, io perdevo il ragazzino e il gruppo non guadagnava nulla, però l'ho dovuto anche sgridare, non è che gli potevo dire che bello, non l'hai fatto, facciamo l'altro, lo illudiamo.

Beh rispetto a queste cose, a queste strategie, ci sono formazioni?

Beh, l'esperienza, l'esperienza, e che persona sei anche, perché se sei una persona rigida è chiaro che anche nella scuola molli, molli poco, se sei una persona disposta a dire cambia il mondo e quindi anch'io devo in qualche cambiare, devo cambiare non dico le idee di fondo, che quelle

rimangono, ma almeno le cose...pensare che i miei alunni siano come gli alunni che avevo trent'anni fa quando ho iniziato a studiare è assurdo, è cambiato tutto, perché non dovevano cambiar loro?

Quindi tornando alla questione precedente non hai l'impressione che gli alunni stranieri abbiano una valutazione più bassa....

Guarda io l'anno scordo ho avuto nella mia classe tre ottimo, quattro distinto e di questi distinto una era una ragazzina straniera, nella classe di adesso, se continua così, Rilind continua così e l'Aliona verranno fuori con un distinto...

Con altri insegnanti è venuta fuori anche la questione della motivazione, cioè come motivarli...per me è molto importante...

Beh, però lì è anche questione della famiglia perché questo noi li vediamo i genitori come stranieri, il papà di Rilind che fa il muratore, era un insegnante, e quindi chiaramente per lui l'investimento sulla scuola è prioritario per lui, per altri genitori lo è un po' meno, quindi noi possiamo motivarli a scuola, tanto, però è anche la famiglia, alcune famiglie vengono qua con un progetto migratorio definitivo, ti dicevo prima Vladi quel ragazzino lord inglese, quando il papà è venuto la prima volta a parlare, il papà con il figlio, il papà guardando il figlio negli occhi diceva al ragazzino "è dura qua, devi imparare tutto, ma indietro non si torna" quindi tu sai già che qua ti giochi la vita tua, se invece tanti genitori, tanti hanno altri progetti migratori, stiamo in Italia cinque sei anni, ci facciamo la casa e poi torniamo allora è diverso...me lo ricordo sto papà giovanissimo, bello anche il papà, aveva trentacinque anni, la coda, i capelli lunghi, proprio un bel ragazzo, in maniera "indietro non si torna..."

E quando arrivano in classe, con il mediatore, si fanno attività tipo presentazione del paese.....

Beh sì, si fa, però qui anche un'altra cosa che io dovrei avere il coraggio di esser più rigida con l'ufficio stranieri, perché in una classe arriva un moldavo, a settembre, arriva fa tutta la lezione sulla Moldavia, i ragazzi son felicissimi, a natale arriva il secondo moldavo, viene il mediatore, fa la seconda lezione sulla Moldavia i ragazzi sopportano, alla terza non ne possono più e lì bisognerebbe che anche loro abbiano il coraggio, il buon senso di dire no, non è perché il protocollo prevede che la lezione è questa si fa sempre, se è già stato fatto basta, no?! Invece magari dopo questi ci tengono perché è mancato il mediatore, non ci arriva sempre lo stesso (ridiamo)

I mediatori fanno quindi sia un'opera di traduzione sia...

Un accompagnamento del ragazzino, una sensibilizzazione nel paese d'origine, poi anche lì dipende da come l'insegnante se la gioca perché due tre anni fa quando avevo la prima c'era una ragazzina Ucraina e con la mediatrice Irina avevamo preparato assieme la lezione è stata molto molto bella, poi dipende anche da come...altri insegnanti invece lasciano fare...però va bene tutto capito, è inutile andare a dire a un insegnante ti impongo che la lezione la prepariamo insieme, meglio lasciar tempo, lasciar maturare...

Bene, mi pare di aver finito....

Usciamo anche perché il tempo stringe e ci dirigiamo verso la scuola, intanto mi viene in mente qualche altra domanda...

Mi è venuto in mente se hai mai notato qualche episodio in cui le differenze di comportamento legate alla cultura abbiano creato incomprensioni...

Guarda, quello che ci sorprende, anche che in tutte le baruffe tra ragazzi, mai son stati coinvolti ragazzi stranieri, non, almeno da quello che noi abbiamo visto, gli episodi in cui noi dobbiamo intervenire, non c'è stata mai una baruffa tra italiani e stranieri però è anche da dire questo, allora è totalmente positivo? O è che non son coinvolti perché sono comunque ancora abbastanza separati?

Certo

A me sembra che comunque la seconda sia più...comunque non ci stanno episodi di razzismo, parola brutta, evidenti non ce ne sono, però se tu una mattina vieni alle otto, vedi che gli stranieri stanno tra di loro, già questo...

Ma perché secondo te?

C'è bisogno di tempo secondo me, non c'è la cattiveria di nessuno, le intenzioni, non credo che sia fatto di proposito, i ragazzi stranieri tendono a stare tra di loro, parlano la loro lingua e gli secondi...d'altra parte imporre dall'alto no? Che stiano tutti insieme non lo so...in passato abbiamo fatto anche delle attività di sensibilizzazione, quest'anno non c'ho avuto proprio l'energia, contando sempre che poi volevamo fare delle attività di sensibilizzazione, ne avevo parlato con Alessandra Bastasin, eee Giovanna, loro avevano preparato il teatro forum e l'avevano sperimentato all'inizio proprio a scuola nostra

Ah si!!!

Sì, si è nato da una richiesta mia, è stato un momento bello questo, poi altri anni avevamo fatto un cineforum cercando proprio dei film non...non occidentali, perché poi vedi, i colleghi dicono gli faccio vedere il film che parla di culture straniere, che gli faccio vedere? "sognando Beckam"? che è un film occidentale! Che si permette di vedere...è ancora peggio

Sì

E quindi tu lo fai ma metti in conto che è un film occidentale, che è l'occhio nostro che vede una cultura diversa no, sempre il solito discorso i ragazzini non se fregano, né nelle cose che dici tu né nei prodotti culturali che tu dai loro, gli devi far chiarezza, poi capiscono molto di più di quanto si pensa, di quanto loro stessi pensano di sé stessi..

E quindi secondo te gli strumenti tipo ascolto attivo, gestione dei conflitti...

Eh direi, direi! C'è da metterli, ma quelli se tu c'hai un po' di pratica del mestiere non è che lo fai con gli stranieri, ma lo fai perché son ragazzi, ti dicevo già l'altra volta anche far vedere loro che tu noti come son vestiti, oggi Aliona c'aveva la frangetta nuova allora io magari non la vedo subito, poi spiegando geografia, vedo una frangetta nuova! Che carina quella frangetta, allora si scherza un attimo, allora è un momento in cui tu ti distendi dopo un'ora di lezione, fai lo scherzo, dici ad Aliona io t'ho visto, dice ai compagni però la prof ci guarda, siamo importanti se ci vede, quindi un ascolto attivo..io c'ho G. è un periodo che è sempre triste, quindi l'ascolto attivo non è solo un ascolto alle parole che un ragazzino te dice, che una ragazzina ti dice no ma, ma come si atteggia, a come tiene le spalle a come...se sta con il viso verso il basso...si son ragazzi, quindi i ragazzi stranieri son ragazzi che stanno vivendo una situazione di fragilità superiore agli altri perché hanno meno strumenti in questo momento....

Entriamo a scuola, suona la campana, ci dobbiamo salutare.

INTERVISTA 15: PROFESSORESSA O.

L'intervista con la professoressa M. O. è avvenuta alla fine del percorso di shadowing, esattamente una settimana dopo. Più volte ci eravamo date appuntamento e più volte abbiamo dovuto rimandare a causa dei mille impegni in cui era occupata essendo vicepresidente. Finalmente una mattina abbiamo trovato un'ora e sfuggendo a telefonate e richieste di altri professori ci siamo chiuse in biblioteca. La biblioteca è una stanza buia, con un tavolo di legno antico a cui ci siamo sedute, convergendo ad un angolo. Ho premesso che avevo molto apprezzato il suo modo di lavorare e che ero contenta di aver fatto shadowing con lei, e che avevo moltissime domande. Con piacere ha risposto alle mie domande, parlando a lungo per ognuna, con la sua incredibile rapidità e senza intoppi nel dialogo. Ho avuto il tempo di ascoltare e riflettere sulle domande. Si è conclusa solo dopo il suono della campanella e ci siamo lasciate con ringraziamenti e, mi sembra, soddisfazione reciproca.

Volevo che mi dicessi un po' come hai scelto questo lavoro, perché l'hai scelto, cosa ti piace...

Beh penso di averci sempre pensato perché in particolare alle elementari non ricordo, poi ho fatto la scuola dalle suore che non mi hanno fatto certo amare la scuola, ma alle medie mi piaceva molto comunque andare a scuola e mi piaceva molto anche studiare, quindi penso che ho sempre apprezzato gli insegnanti bravi, quelli che sapevano farci studiare così, a differenza di quelli che non ti facevano amare la materia e mi piacevano molte materie veramente, di più di quelle che insegno adesso e diverse anche, ma...quindi penso in realtà di averci sempre pensato, mi è sempre piaciuto studiare, facevo le cose anche di testa mia al di là di quello che loro mi davano da fare, come al liceo una materia io non l'ho mai studiata, lasciamo perdere quale...

Entra un professore a dire qualcosa e io interrompo...dura poco lo scambio di battute.

E quindi penso in realtà di averci sempre pensato magari in maniera non lucidissima, al liceo di meno perché è stato...però all'università, che poi io ho deciso di fare lettere a indirizzo artistico perché avevo pensato di fare architettura, mi sarebbe piaciuto molto perché mi piaceva anche molto il discorso dell'abitare, dell'arredamento, del vivere la casa, così, poi mi sembrava che il liceo classico non mi avesse preparato a questo, comunque ho mantenuto questo contatto con l'arte, ho fatto questo indirizzo artistico facendo tutti gli esami per insegnare, anche i due di latino per le superiori però facendo tutti gli esami del dipartimento d'arte perché...è infatti all'università io facevo la guida nei musei, diciamo che studiando queste cose mi sarebbe sempre piaciuto molto sempre un discorso di mediazione, cioè di trasmettere delle cose che avevo capito, che avevo studiato, che avevo intuito a dei ragazzi più piccoli che magari non avevano gli strumenti per comprendere no?! E questo mi sarebbe piaciuto molto però non mi dava sicurezza di lavoro, infatti l'hanno fatto per esempio ragazze più giovani di me quando sono arrivate che la scuola era già saturata e quindi si sono dedicate a quello però alla fine la scuola mi permetteva di...infatti due anni, ho subito fatto il concorso, sono subito entrata, mi piace molto come lavoro, chiaramente quello che non mi piace è tutta la parte burocratica tutto il resto che sempre di più in maniera esponenziale le scuole devono fare, a partire da qualsiasi cosa, l'educazione alimentare la famiglia non sa educare i figli, deve farlo la scuola, la strada, l'educazione stradale, tutto, tutto e di più di tutto!

Volevo infatti un po' chiederti come vedi la scuola adesso...

Una confusione pazzesca, una confusione pazzesca, una quantità, un onere, da un lato delle aspettative anzi non sono neanche aspettative, perché le aspettative sono positive, un carico di responsabilità che vengono delegate alla scuola perché altri non sanno gestirle e in primo piano le famiglie, ma io sono famiglia, quindi non è che accuso, non è che sia la mia controparte la famiglia, io collaboro bene con i genitori dei miei alunni, però riconosco che è vero che come genitori è molto difficile e certe volte t'arrandi perché certe volte non hai energia, non hai tempo, e non hai quei canoni rigidi per cui ogni volta è tutto da costruire, una botta di qua, una botta di là, un po' di carota e un po' di bastone spesso ti sfugge di mano e la scuola è nel caos, sono superate, sono perse le spinte emotive, ideali che c'erano state per un decennio, ventennio, c'era stata tanta ricerca all'interno della scuola, con dei gruppi di lavoro molto interessanti, c'era gente giovane, perché quando sono entrata io sono stati i concorsi con cui sono stati messi in

ruolo... parecchie persone, e la classe insegnante non era tanto anziana, quando io ho cominciato a insegnare in campagna perché in città già era un po' diverso, però in campagna io effettivamente ero giovane, ero appena laureata, però cioè la gente aveva cinque sette anni più di me mediamente, adesso le scuole son piene di gente vecchia, non ce la fa più, non ce la fanno più, non ci stanno con la testa, coi tempi, fisicamente, perché è un lavoro molto faticoso, poi io sento un disprezzo da parte delle persone enorme, enorme, e questo io lo sento spesso perché poi vivo anche al di fuori del mondo della scuola, ho contatti anche con genitori, non so di amici dei figli, non so, dello sport, quindi persone diverse dove non c'è un rapporto di amicizia e ci sono degli attacchi proprio frontali e diretti che veramente mi ammutoliscono e io lo so che nel mondo della scuola c'è sia chi lavora bene che chi lavora male, chi pensa di lavorare bene e non si accorge che invece lavora male, e soprattutto tante volte non c'è comunicativa con i ragazzi, forse ancora di più alle superiori, in alcune superiori, perché a livello di professionali e tecnici i professori sono molto disponibili nei confronti... perché hanno tutti casi difficili, e quindi, e quindi si rimboccano le maniche, fanno anche... molti, non tutti, alcuni, fanno anche gli psicologi, gli assistenti sociali, aiutano seguono perché se no non vengono fuori, ai licei è una cosa... selezione pura, ottusità nei confronti dei ragazzi, i miei figli stanno facendo il liceo scientifico, c'è un'ottusità nei confronti dei ragazzi pazzesca, ma i ragazzi non sono preparati, effettivamente, non c'è una buona preparazione, ma non siamo in grado di rinnovarci in questo momento, d'altronde tutta la società non ha più una linea, non sappiamo a chi appellarci, a livello di studiosi non c'è neanche un riconoscimento un po' generale, io quando ho fatto i corsi, ho fatto dei corsi per sostenere i concorsi no? E..ho fatto dei corsi presso l'MCE che esiste ancora, di cui fa parte anche Maria Marchegiani per dirti in questa scuola e secondo me molte di loro hanno tenuto i corsi a me vagamente ricordo, ed era un movimento di cooperazione educativa, solo il nome... c'era questo movimento, adesso non c'è, cioè c'è la struttura, l'ente, però non è più un movimento, sono poche persone sopravvissute che portano avanti questo discorso... ho risposto alla domanda?

(Rido) Sì, adesso ho due domande che vorrei fare insieme...ma una è come hai costruito il tuo metodo di insegnamento.

Beh intanto ricordandomi sempre quello che io provavo quando ero nei banchi, e che provo tuttora perché continuo a studiare, non solo studio al pomeriggio i libri che il giorno dopo presento ai ragazzi, la lezione, faccio tutti gli esercizi, e li selezioni, li modifico eccetera e mi metto nei loro panni per cui individuo prima i nodi importanti, quelli secondo me, ma anche le parole che potrebbero non capire le prevedo, quindi mi metto nei panni dei ragazzi e mi ricordo bene cosa provavo, ma provo anche adesso, cioè se io vado a un corso la persona interessante che sa comunicarmi, che sa tenermi sveglia alle due del pomeriggio la distinguo bene da quella che mi fa addormentare, da quella che mi dice banalità, e quindi cerco di far tesoro di questo e poi amo le cose che insegno, infatti io ho difficoltà quando mi fanno fare una cosa che non mi piace, di cui non vedo l'utilità allora lì la faccio alla meno peggio poi se la classe non risponde è un disastro, però se io cerco di trasmettere soprattutto amore per lo studio perché io l'ho avuto, non è un... si chiaramente c'era anche l'aspetto del dovere però...mi piace anche adesso quando faccio un argomento nuovo, una gita scolastica io studio pomeriggio per quella cosa, a casa mia "ma cosa fai?" "eh, devo andare in gita" "ma cosa studi?" libri, guide turistiche, perché mi piace per cui se riesco a trasmettere una minima parte di questo penso che sia importante e poi credo molto nel valore di questa cosa che è la scuola, molto, per cui vedo ragazzi che per loro è veramente un riscatto culturale, sociale, una possibilità di aprirsi che purtroppo però loro non colgono, lo colgono molto di più gli stranieri, perché per loro è più evidente non avendo tante altre cose che i nostri hanno per loro è più una conquista e poi sempre per come metodi aggiornandomi cercando sempre di osservare ascoltare per esempio io ho fatto quattordici anni di compresenze nel tempo prolungato, a Campagna Lupia dove ho insegnato che è una scuola che abbiamo creato bellissima secondo me, e.e queste esperienze, ho imparato da chi era più bravo di me, ho imparato delle cose sempre osservando, certe le ho lasciate perdere e ogni tanto chiedo anche ai ragazzi, intanto cerco di leggere dal loro sguardo e poi anche chiedo, per esempio a me m'ha colpito una volta una ragazza che mi ha detto "ma lei scherza troppo" perché facevo battute che mi sembrava potessero alleggerire la lezione, "lei scherza troppo e scherzando qualche volta fa delle battutine taglienti" che non volevo essere offensiva però evidentemente...lì allora ci ho pensato e allora sono stata attenta, non sempre la battutina che uno fa anche con tanto affetto anche perché io mi accorgo che la lezione è pesante, allora cerco di alleggerire in un momento, di fare una pausa senza abbandonarli eccetera, e vedo che...che a volte per esempio per fare un esempio bisogna ascoltare i ragazzi e poi leggere le ricerche, fare corsi di aggiornamento, mettere in pratica...

Ed è cambiato il tuo metodo da quando sono entrati i ragazzi stranieri? Volevo chiederti uno che cambiamenti, che sfide alla scuola ha portato il loro arrivo e due in generale e due rispetto al tuo modo...

Beh intanto secondo me un cambiamento veramente epocale di cui molti non si rendono conto, a tutti i livelli, non solo nella scuola, e veramente trovo importante che vengano coinvolte tante persone perché è il futuro insomma, nel bene e nel male è il futuro con tutto, è una fatica immensa, è cambiato il mio metodo più in teoria che non nella pratica nel senso che già mi mettevo comunque prima nei panni di quello che non capisce di quello che...cercando di non dimenticare il ragazzo sveglio che dopo due parole ha capito dove si va a parare con il discorso e non è facile, quindi il ragazzo nuovo, che parla un'altra lingua appartiene alla categoria comunque di quelli che hanno difficoltà a comprendere, però nonostante io abbia fatto corsi eccetera, anche tra l'altro di alto di livello che non mi è servito assolutamente a nulla se non a lavorare due anni, studiare, on-line, presenza, esame finale, non mi è servito assolutamente a nulla, sul piano pratico molto poco, sul piano come dire burocratico mi servirà meno ancora, a parte questo ho sempre comunque studiato, tutte le settimane, fatto una relazione on-line quindi mi è anche servito da questo punto di vista, però faccio fatica, faccio fatica a predisporre materiali apposta per loro, so che dovrei farli, faccio fatica perché? Per il tempo, perché richiede tanto tempo, e quindi poi qualche volta che l'ho fatto ho visto che questi ragazzi non sempre sono così autonomi nell'utilizzare i materiali e quindi nel lato pratico non mi è cambiato tanto, quello invece che faccio più specificatamente con loro è quando faccio i corsi al pomeriggio che raccogliamo sette otto ragazzini di classi diverse allora lì si ragiono direttamente per loro, però nella classe faccio fatica perché venticinque, ventidue teste tutte con le loro

problematiche...faccio difficoltà, certe volte mi sembra di essere molto io al centro dell'attenzione, non so come mi spiego...pur avendoli presenti tutti non riesco a stare zitta e a far fare a loro perché quando ci provo poi viene fuori talmente poco, tu non c'eri ma abbiamo fatto questo lavoro che viene pubblicato, questo "iceberg" questi articoli dei ragazzi per cui per un mese o due o proprio sospeso le lezioni per fare questo progetto degli itinerari educativi eccetera, hanno fatto questi lavori di gruppo, però hanno un'autonomia veramente zero, i ragazzi, ed era un modo per inserire la Mad., quindi la ragazza straniera, che ha ancora difficoltà, l'altro è più sveglio, più...è più aperto come carattere è più...bravo, quest'altra che ha più difficoltà sue pian piano è stata tagliata fuori dal gruppo stesso..

Ma da quanto è arrivata?

Da quest'anno.

Dall'inizio?

Sì, dall'inizio, dal primo giorno di scuola.

Poi c'è anche...

A., che però era qui l'anno scorso, non in questa scuola, in un'altra, per noi è un compagno di classe nuovo, però era in Italia, però è un ragazzo molto sveglio, molto...

Ma non ce n'erano anche altri?

Sì, la Lecai, hai ragione, io non la considero più perché è più brava degli altri, A. che è arrivata all'inizio della prima e ha fatto passi da gigante ma si è data da fare subito, è il carattere diverso, e la Isabella Lecai che è qui dalle elementari, non la considero neanche più, perché parla...

Ma ci sono delle problematiche comuni che tu hai notato per i ragazzi stranieri, delle difficoltà comuni?

Sì, sì, ci sono, beh proprio in generale di tutte le etnie e di tutte le lingue non è facile, però in ogni caso ci sono, insomma la difficoltà dell'inserimento, anche se cambi città, adesso Isabella si trasferirà a Torino per i motivi di lavoro del padre, ed è in crisi da mesi, da Venezia a Torino, già quello è un problema che riguarda tutti questi ragazzi che arrivano, poi una difficoltà che abbiamo noi e Mad. mi ha confermato adesso, loro vengono senza niente della loro scuola, perché non è essenziale nel trasferimento, con tutto quello che ti devi portare, non hanno un quaderno, non hanno un libro, non hanno niente, i libri spesso sono di proprietà della scuola, comunque non sono loro, ma i quaderni sì, non pensano di portarli e siccome gli viene sempre chiesto da parte nostra, proprio a volte anche per capire cos'hanno fatto, Mad. mi ha detto l'altro giorno "non avrei mai creduto" perché mi parlava dei suoi progetti per l'estate "torno in Romania ee...faccio quello che lei mi ha detto" quindi le ho detto di coltivare la lingua materna, di comprarsi dei libri, di leggerli, non so a lei piace Pippi Calzelunghe gliel'abbiamo fatto leggere in Italiano, lo guarda all tv, "te lo compri in rumeno perché ci sarà sicuramente, è una cosa che ti piace, mantieni la tua lingua" allora mi ha detto "non avrei mai creduto che mi sarebbero serviti i quaderni vecchi, delle elementari per venire qua" è una cosa per esempio che lei adesso capisce perché certe cose le ho fatte nella mia lingua ma non le ricordo, perché loro sono piccoli, vedi anche i termini geografici, sorgente foce, forse le hanno studiate, ma neanche il concetto, ma come i nostri, se gli chiedi a uno cos'è la foce non lo sa, e l'abbiamo fatto mille volte, avere un quaderno nella propria lingua li aiuterebbe nella sicurezza, per esempio questa è una cosa comune a tutti, poi ci sono delle problematiche diversissime per lingua, però più o meno una cosa banale son le famose doppie che son tipiche dell'italiano e non ci sono nelle altre lingue allora lì dai macedoni ai romeni tutto...io soprattutto ho avuto balcanici e Europa dell'Est finora, ho avuto un cinese anni fa, però in questo periodo no ee...qui abbiamo di tutto bangladesh, tutto, ma fatalità, nelle mie poche classi, perché io ne ho poche, prevalentemente son state queste, anche al pomeriggio, il gruppo del pomeriggio son tutti balcanici, fatalità il mio erano di classe seconda, sto facendo adesso la relazione, abbiamo scelto le classi seconde, la lingua per lo studio anche se in realtà erano appena arrivati ad agosto, ma l'abbiamo fatto iniziare a dicembre, perché nella minima lingua di sopravvivenza erano già bene avviati c'erano già i corsi con Mirco eccetera, Scevola eccetera, e avevamo già fatto la mediazione in classe, quindi abbiamo scelto, per me, dopo ci sono stati tanti corsi, ho scelto di fare l'Italia, perché loro non l'avevano mai studiata, quindi ho detto sono arrivati adesso, non sanno neanche cos'è l'Italia paese ospitante, allora geografia l'Italia attraverso questo passa di tutto no, la struttura della frase, il termine specifico, la cartina geografica, un po' anche di di società perché abbiamo fatto il parlamento quelle cose lì che comunque è sempre utile, abbiamo fatto questo percorso partendo dall'Italia.

E questi di pomeriggio sono per quelli che sono qui il primo anno oppure si possono prolungare anche a ragazzi che sono più...

Beh questo è il progetto quello cos'è, della Regione, ci paga la Regione, in base ogni anno se ci rinnovano il finanziamento, che ogni anno viene riDo. perché sempre più scuole lo chiedono, perché...i primi anni eravamo in pochi, ed è anni che lo facciamo in base a questo.

No, no, ma dico è per i neoarrivati o...

Per i neo...beh, dipende, cioè noi valutiamo, dividiamo in fasce, neo arrivati che hanno bisogno di lingua dell'accoglienza, quelli che hanno bisogno dello studio, la lingua dello studio l'abbiamo divisa, io ho fatto la geografia, perché fai un pacchetto di ore, c'è chi ha fatto la matematica e chi ha fatto l'inglese, perché son ragazzi che magari non hanno studiato l'inglese, quindi hanno bisogno di...

Ti chiedo questo perché sono stata in terza E dove c'è R. che secondo me ha ancora difficoltà con la lingua, ma che io sappia quest'anno non ha fatto niente...

Ma dovrebbe aver fatto una preparazione per gli esami, però adesso dirti di tutti i corsi...

Fa i laboratori del comune...

Ma qui a scuola ci son stati degli insegnanti che hanno fatto preparazione per gli esami, la Maria Marchegiani ha fatto tutte queste cose, però l'anno scorso per esempio, due anni fa, io avevo fatto qualcosa per le terze, adesso non mi ricordo, l'anno scorso ho fatto solo per la mia, ma di italiano...

E c'è un dibattito tra voi insegnanti rispetto a questo?

Sì, è una delle Commissioni che funziona, però a partecipazione volontaria, nel senso che non sono obbligati tutti gli insegnanti se no non è una commissione, delle tre sedi e c'è un momento di confronto sì, interessante, son tutte persone motivate che sentono il problema, perché ce l'hanno, e vogliono in qualche modo affrontarlo, sono persone che abbiamo seguito poi anche il corso che abbiamo organizzato sempre con questi del... Mirco, la Della Puppa, che purtroppo è stato fatto poco tempo fa perché loro erano impegnati, però era due anni che lo chiedevamo, che ne avevamo bisogno, e... state date tante indicazioni, con partecipazione, non tutti sono ugualmente sensibili, chiaramente, come sempre, però c'è sempre di più un numero di persone che si occupano di questa cosa, fai degli errori, a volte dici la frase sbagliata al ragazzo che non dovresti dire, politicamente scorretta, però, però la disponibilità c'è e questa Commissione funziona abbastanza, non è che ti vedi tutte le settimana, una volta al mese, ogni due mesi, c'è un tot di numero di ore previste, e poi si perde anche un po' di tempo in cose organizzative no, però c'è stato per esempio più di una volta una verifica puntuale, alunno per alunno, di tutti gli stranieri, proprio con Mirco che seguono il corso che fa lui di prima alfabetizzazione, e proprio è stato fatto molto approfondito per esempio questo per cui senti anche le esperienze degli altri, ciò si potrebbe far di più però...

E i ragazzi delle tue classi come li vedi inseriti?

Gli stranieri? Non bene, allora in prima E che tu non sei stata, forse mi hai seguito un'oretta così, in prima E ci sono diverse ragazze, la prima E è una bella classetta, vivace, disponibile, eccetera e tutto sommato e tutto sommato non sono percepiti più di tanto come stranieri, anche se in realtà c'è una ragazza in particolare, due forse, per esempio una famiglia di albanesi che è qui da molti anni, abbiamo anche sua sorella che tra l'altro è stata certificata in terza media che è una famiglia deprivata culturalmente in maniera paurosa cioè la mamma è analfabeta la sorella maggiore ha seguito corsi presso la scuola elementare non riesce a imparare a leggere e a scrivere, cioè significa tanto questa cosa qui, ma in realtà è una ragazzina talmente dolce, talmente carina, talmente innocua anche che non crea nessun disagio agli altri, e poi ce ne sono altri che mi sembra che loro si trattino come ragazzi compagni di scuola, indipendentemente, quindi ci sarà quello più bravo quello meno bravo, parla la G. quindi è oro colato perché è la più brava della classe per cui probabilmente quello che dice è vero, parla un altro e forse non è oro colato, ma indipendentemente se sia maschio o femmina, italiano o straniero, mi sembra che abbiano un atteggiamento un po' così, ancora... in seconda invece ci sono più problemi, questa non è mai stata una gran bella classe anche sul punto di vista della socializzazione dal primo giorno una classe proprio così sul piano affettivo molto... così, con persone anche molto positive magari che trainano un po'... si fa un po' fatica insomma, tutti quanti hanno fatto un po' fatica chi più chi meno, sia ragazzi che insegnanti e purtroppo nella gita di tre giorni che avevamo organizzato per esempio i due alunni stranieri nuovi che si sono inseriti in seconda, Mad. e A., non son potuti venire, ho proposto che ci fosse il contributo della scuola e tutto, ma la mamma di A. è da sola non ce la fa proprio, mi ha detto preferisco fare uno sforzo economico e comprare i libri, alla figlia grande che sta facendo le superiori, al piccolo aiutiamo noi, cerchiamo di recuperare lì, gli diamo, chiediamo ai rappresentanti, i genitori della Mad. han detto "guardi no, se ce la faccio la mando, se non ce la faccio non voglio il contributo della scuola" in pratica mi han detto, un fattore di orgoglio, o gli pesava anche pagare metà quota, tutte e due le cose, un po' l'orgoglio che se posso mando mia figlia a pieno titolo e forse anche quella metà in questo momento che la famiglia è appena arrivata in Italia e si sono triplicate le spese, perché essere un uomo da solo è un discorso, ma una famiglia, con lo stesso stipendio di prima, ecco, invece A. come hai visto si è perfettamente inserita, non... ha le sue amicizie trasversali, sia con le ragazze con le altre ragazze straniere della scuola che con quelle italiane, è molto brava per cui rispettabile dal piano scolastico, anche dai ragazzi, mi pare che non ci sia nessun problema, è una bella ragazza, cioè c'ha tanti fattori a suo vantaggio, i problemi nascono un po' per esempio A. lo vedo, i ragazzi non gli danno corda, lui che è bravo, chiede, diventa petulante agli occhi dei ragazzi, forse lo sarebbe anche se fosse italiano, però non lo so, quando lui parla che non si capisce tanto bene quello che dice, glielo fanno notare "non si capisce niente", oppure chiacchierano tra di loro, io le ho osservate queste cose, non se tu che eri osservatrice esterna...

A me sembrava tutt'altro...

Sì? A me sembra che quando lui interviene tante volte qualcuno tra i bravi, che son pochi, chiacchierano tra di loro, non mi sembra una bella cosa, dico no? mi ha dato quest'impressione... tu non hai osservato questo?

Io, da un lato mi son concentrata più su di te che su di lui, dall'altro venendo dalla terza in cui avevo invece impressioni molto forti di non inserimento di tutti e tre i ragazzi, la classe mi era sembrata un po' più amalgamata...

Sai cos'è più forse che amalgamata che è un termine positivo essendo più piatta, più anche con capacità un po' limitate, non so come dirti... non ci sono grandi qualità, anzi, forse da questo punto di vista c'è più mediocrità, non so come dirti e non emergono forse grandi elementi di conflitto, quindi nel bene perché non emergono grandi amori, grandi cose, grandi... anche se loro credono di avere grandi amicizie, ma ti assicuro i contenuti sono scarissimi e... e neanche grandi apici di, di antipatia di emarginazione, A. adesso si è legato con chi? Con il ragazzino meno integrato della classe, Marco Bovo, il più timido, quello che un po' balbetta, allora li lasci anche... può essere un modo un po' alla volta, comunque lui è stato trasferito a metà anno scolastico la famiglia si è trasferita a Spinea e allora io mi son preoccupata perché è un ragazzino positivo, mi piace averlo in classe, "ma come te ne vai adesso?" ho detto "no, no no no, io ho detto alla mamma assolutamente io non mi sposto", dopo si è già spostato una volta per cui ogni anno spostarsi, "io non mi sposto, voglio rimanere qui, questa è la mia classe, questa è la mia scuola" dico ma da Spinea hai una spesa anche di autobus

oltre che svegliarti alle sei della mattina ora che prendi il pullman “non importa io lo faccio” infatti lui si è ritirato dal corso pomeridiano perché non riusciva giustamente... quindi forse non sta soffrendo tanto, perché se no diceva pazienza cambio scuola e pazienza, son qua da due mesi, invece forse...

Ma secondo te un insegnante quanta responsabilità ha nella riuscita dell'integrazione di questi ragazzi all'interno della classe?

Guarda per come è fatta la scuola adesso non molto secondo me, scuole come il tempo prolungato dove ci sono degli altri spazi, molta, perché allora hai dei momenti dove puoi fare delle cose diverse che non siano il programma le pagine del libro, come è fatta adesso, che entri, hai un'ora e scappi, hai le supplenze, le interruzioni, le cose, programmi un lavoro, viene sospeso per mille cose, poca secondo me, certo come sempre tu sei un modello, per cui comunque sei un modello di correttezza, sei un modello di educazione, sei un modello di rispetto, cioè se A. parla e io ho la sensazione che qualcuno chiacchieri, io interrompo e dico “silenzio sta parlando una persona” che si A. o che sia un'altra, dopo non sempre riesco a tenerlo, però lo ascolto, cerco di valorizzare quello che dice se è giusto, di fargli vedere dove sbaglia che sia lui o che sia l'ultimo degli sciocchi, che ce sono tanti in questa classe, per cui veramente ti devi tanto trattenerne perché ne dicono e ne scrivono di bestiali proprio, per cui bisogna proprio trattenersi e quindi ecco, cerco, quello sei un modello, poi fai queste cose all'inizio l'integrazione così, si potrebbe fare di più, però allora se fai di più a livello di integrazione, di intercultura non arrivi alle ultime pagine del libro, allora chiaro che devi fare delle scelte, attraverso il libro per esempio, attraverso la storia, attraverso la geografia tante cose veramente son venute fuori tante situazioni di accettazione del diverso, di tolleranza eccetera, sia l'anno scorso il discorso delle crociate è stato emblematico eccetera no? Ma lo stesso tante altre cose in alcuni libri vengono molto messe in evidenza, quindi puoi anche approfittare facendo questa, come si chiama, quando esci da te stessa, quindi non parli direttamente del caso ma giochi non l'estraneamento, giochi con l'estraneamento che può essere utile perché vedi le cose, però ho anche l'angoscia di non dare degli strumenti a 'sti ragazzi, poi io li vedo alle superiori, i miei ex-alumni, i miei figli... gli chiedono le competenze, non dargliele è molto rischioso, per loro, ci rimettono loro, è una questione di tempo, tanto di tempo, ci sono tempi ristretti nella scuola, ci vogliono tempi più lunghi.

Un giorno ho colto un discorso che facevate rispetto al percorso sul rispetto delle regole, della legalità...

Bisogna che lo facciamo

E mi sono chiesta se avete incontrato difficoltà di comportamenti per culture diverse, persone che...

Beh qualche volta sì, innanzitutto ci sono certe piccole regole che sono diverse nelle scuole per cui per esempio il discorso degli orari, poco rispettati, però non riesci a capire se è un fattore culturale o un fattore individuale, perché l'anno scorso io nella terza avevo due ragazzi che arrivavano in ritardo abbiamo fatto un lavoro con le famiglie, li abbiamo tenuti fuori dall'ora di lezione perché proprio erano i ragazzi che partivano in ritardo da casa, non la famiglia, quindi la famiglia era contenta se noi intervenivamo e siamo riusciti a fare qualche cosa, però voglio dire, non sai se è un fattore individuale o culturale, allora se tutti gli studenti del Bangladesh arrivano in ritardo e non badano all'orologio allora forse pensi che non usano l'orologio, non so, che hanno degli orari elastici, però se è uno non lo sai, quindi queste cose qui, io non ho avuto mai problemi, li ho studiati, ne ho sentito parlare da altre persone, relativamente non so al discorso della donna insegnante da parte di certe culture, per esempio questo non l'ho mai avuto perché non mi è successo, invece ho capito che spesso i genitori e quindi anche i ragazzi fanno fatica a capire la nostra scuola che è poco autoritaria, anche se ai nostri alunni sembra autoritarissima, è poco autoritaria, e questo forse è una delle cose di maggiore difficoltà perché qualcuno sballa, qualcuno italiano sballa perché non ha le legnate che vorrebbe avere, proprio vorrebbe, lo dicono anche, si si, vorrebbero le legnate e poi gli stranieri ancora di più perché alcuni abituati addirittura a pene corporali e quindi sembra un atteggiamento lassista e quindi si fa fatica a creare invece un rapporto di collaborazione con i ragazzi, anche con i nostri, infatti in certe cose io sono tornata ad essere più rigida, più severa, a dare un taglio senza sentire tante motivazioni, dico no perché è no e perché lo dico io, perché a un certo punto ti ho ascoltato mi hai detto i tuoi motivi, basta, cioè non ti vengo incontro di più, è giusto così, io son più grande a un certo punto alla fine decido io, anche coi figli, ti ascolto fino a un certo punto se non mi hai convinto vuol dire che le motivazioni non erano valide, basta, si passa all'aspetto punitivo sanzionatorio quello che è, bisogna a un certo punto, però è difficile trovare l'equilibrio ed è brutto perché siamo tanti e abbiamo dei modi diversi, c'è chi chiude sempre un occhio per la sopravvivenza, chi si arrabbia subito alla prima cosa non dà la chance in più oppure... non è facile.

Bene, l'ultima cosa, c'è una cosa in particolare che ti piacerebbe passare ai ragazzi, prima mi dicevi l'amore per lo studio... il senso della scuola che tu vorresti dargli...

Sì, l'amore per lo studio senz'altro, senz'altro perché penso che loro si troveranno a studiare sempre, cioè nella professione anche tecnica io so che ci sono dei rinnovamenti così veloci che loro comunque devono essere pronti, aperti a rinnovarsi, a cambiarsi, questa elasticità che devono avere, questa disponibilità, questa apertura no?! Devono averla nei confronti della tecnologia, della tecnica che andranno ad usare, dei contenuti, perché cambia la società anche se fanno un lavoro più intellettuale diciamo e delle persone, si troveranno a lavorare con delle persone non solo diverse come noi, noi i nostri colleghi non ce li siamo scelti veramente qualcuno farei volentieri a meno, ma poi... con persone colleghi di lavoro sicuramente di lingue diverse, di religioni diverse, sarà un grosso problema se non c'è questa apertura, e poi un po' di gioia per la vita nel senso che... cioè io mi diverto e quindi... il viaggio, piuttosto che la cena fuori con gli amici, che il cinema, voglio dire un divertimento bello pieno insomma, e invece loro si divertono ridacchiando della cosa cretina, sono piccoli, ma non è perché sono piccoli, è perché devono trovare, spero che lo trovino per loro, un gusto delle cose belle, delle cose che hanno un senso ecco, e spero che lo trovino, perché li vedo molto allo sbando sti ragazzi, parlo anche per i miei figli che sono un pochino più grandi però è molto dura per queste nuove generazioni, anche tu appartieni a queste nuove generazioni, è molto dura, vedo tanto vuoto, era più facile ai tempi miei, c'era il bianco il rosso e il nero, c'avevi... potevi anche aderire a una cosa che ti dava tanto, adesso si è molto

persi, tutti quanti. (suona la campanella)

Bene, grazie mille.

Ti ringrazio mi hai fatto parlare ancora un po' visto che parlo poco!

