

Sul cortile

Nota all'articolo di Marco Romito, "Crescere alle Vallette", in Polis, 2, 2012

di Franco Ramella

L'articolo suggerisce domande e mette in luce nodi che ne fanno un'occasione utile di discussione. Comincio da un punto cruciale: i percorsi scolastici differenti dei due protagonisti risulterebbero influenzati, in ultima analisi, dal capitale culturale inteso come grado di istruzione dei genitori. Non lo si dichiara esplicitamente ma, perlomeno nel caso di Gerardo (i cui genitori sono analfabeti, mentre quelli di Rosa - che invece continuerà gli studi - hanno fatto qualche anno di scuola superiore) l'istruzione di padre e madre appare determinante nella sua carriera scolastica, a scapito di altri elementi che emergono nei brani di intervista riportati ma che rimangono sullo sfondo.

Se fosse solo un problema di capitale culturale non avremmo molto da dire sul basso livello medio di scolarità della seconda generazione di immigrati meridionali a Torino. Non è difficile trovare tra i maschi di famiglie immigrate poco scolarizzate carriere scolastiche corte, come nel caso di Gerardo. E' più difficile trovare il contrario.

Che il grado di istruzione dei genitori rappresenti un handicap è indiscutibile ma i suoi effetti devono combinarsi con altri fattori per produrre il risultato dell'abbandono precoce della scuola (lo stesso va detto per i piemontesi i cui figli la continuano). La lettura di questo articolo conferma che abbiamo l'esigenza (perlomeno ce l'ha chi si occupa dei figli degli immigrati meridionali) di **approfondire in modo sistematico questi fattori e in generale i processi che possono giocare un ruolo nella scelta di interrompere gli studi**. Non mi propongo di farlo qui. Mi limito a commentare alcune affermazioni di Gerardo che suggeriscono qualche riflessione.

Dopo aver attribuito la sua mediocrità come studente ai genitori illetterati ("avevi poca cultura e soprattutto i miei genitori non ti aiutavano in questo perché si parlava ancora il dialetto, erano tutti e due analfabeti"), Gerardo precisa che la sua famiglia non si disinteressava della scuola ("per la scuola mi seguivano perché volevano sapere come andavo"), e questo è un atteggiamento molto frequente tra gli immigrati meridionali che va rimarcato, dato che in genere non è riconosciuto dagli insegnanti. Ma, essendo illetterati, non erano in grado di verificare ciò che faceva il figlio e individuare quali erano le sue debolezze. Inoltre, non ricercavano rapporti con la scuola per superare i suoi limiti: "mio padre veniva a scuola e chiedeva come andavo, punto e basta". Per Gerardo il fatto che i suoi genitori non collaborassero con gli insegnanti sembra essere parte del suo fallimento scolastico.

Questo aspetto del rapporto tra le famiglie e l'istituzione (e i suoi operatori) non è un punto secondario: la sua analisi potrebbe aggiungere molto a ciò che già sappiamo offrendoci anche una chiave di lettura di fonti (come i registri scolastici) che rischiamo di non sfruttare adeguatamente. Teniamo conto che **l'accusa degli insegnanti alle famiglie di non occuparsi della scuola dei figli** (considerato uno dei motivi principali del loro scarso rendimento scolastico) ritorna continuamente. Lareau è a questo riguardo fondamentale. Gli spunti che offre per indagare questo aspetto cruciale sono diversi. Ho trovato qualche piccolo indizio interessante sull'atteggiamento dei genitori nei confronti degli insegnanti e della scuola all'epoca a Torino. Sono le parole di una maestra che ha insegnato dall'inizio degli anni Settanta nella scuola elementare *** frequentata dai bambini delle case di edilizia popolare di via ***, che sembrano indicare l'esistenza di un atteggiamento di delega alla scuola da parte delle famiglie. Ricorda l'intervistata, molto empatica con gli immigrati e lei stessa immigrata dal Sud: "Con le famiglie avevo ottimi rapporti, li ho visti poco, erano genitori che magari accompagnavano i propri figli il primo giorno di scuola e mi dicevano: 'maestra, questi sono i bambini e li gestisca come lei crede' (...) devo dire che ci tenevano che la scuola insegnasse ai propri figli qualcosa di diverso da quello che apprendevano nella strada".

L'esperienza scolastica disastrosa di molti figli di immigrati meridionali richiede di considerare una varietà di aspetti. Per quanto riguarda le famiglie dei ragazzi, le suggestioni francesi (Lahire, in primo luogo) sono sicuramente da considerare con grande attenzione: quali sono le competenze che contano a scuola per l'apprendimento e quanto contano a questo fine le pratiche educative dei

genitori - al di là del loro capitale culturale ? Lahire è tanto più stimolante quanto più il confronto tra la storia di Gerardo e quella di Rosa mostra una contrapposizione netta tra la **cultura della strada** in cui cresce Gerardo e la **protezione dalla cultura della strada** che caratterizza l'infanzia e la prima adolescenza di Rosa – e le conseguenze di questi comportamenti opposti nell'investimento o no nella scolarità.

Le strategie educative dei genitori di Rosa sono da manuale. L'infanzia e l'adolescenza di Rosa sono “caratterizzate dall'essere racchiuse all'interno delle mura domestiche”. Rosa non ha il permesso di scendere in cortile (l'immagine della bambina con le gambine penzolanti dal balcone che guarda con grande infelicità e invidia le coetanee che giocano sotto nel cortile è davvero notevole). Rosa può frequentare soltanto le cugine (che abitano in un'altra parte della città) e quindi non sembra in grado di intessere amicizie nel quartiere (al di là delle compagne di scuola che, comunque, frequenta al di fuori della scuola).

Il contrasto tra Gerardo che è inserito in un gruppo di pari molto ampio e Rosa solleva una questione non da poco: con quali effetti il genere interviene a differenziare le cerchie amicali di maschi e femmine quando le opportunità di socialità degli uni e delle altre sono quelle di Gerardo e di Rosa? Il fatto che Rosa non intrecci praticamente relazioni di amicizia significative nel quartiere sembra avere degli effetti quando andrà alle superiori. Gerardo è nella situazione opposta e i suoi moltissimi rapporti alle Vallette avranno naturalmente anch'essi delle conseguenze: il suo capitale sociale, come lo definisce l'autore, lo confinerà all'interno dei canali lavorativi con cui quel mondo sociale aveva connessioni.

Ma oltre alle disparità di numero di amici nel quartiere c'è anche altro: certi autori americani (M. Gibson) sostengono che nei quartieri di immigrati l'area di socialità privilegiata delle femmine è la scuola (anche per questo motivo ci andrebbero più volentieri dei maschi) mentre quella dei maschi è la strada. Con quali implicazioni? Una, forse, è che le amicizie della strada non sono confinate ai coetanei stretti. **I maschi cioè enterebbero fin dall'infanzia in cerchie sociali eterogenee (perlomeno entro certi limiti) per età.** Ma l'implicazione più importante è che i maschi come Gerardo coltiverebbero **amicizie sia con ragazzi che vanno a scuola sia con ragazzi che l'hanno già lasciata** (e questo già negli anni della scuola media). Con conseguenze certe sul formarsi di aspettative, orizzonti, progetti di vita.

Più in generale, la questione di come e dove si formano le amicizie è cruciale. Come a Quatre Mille di Lepoutre, la base di formazione delle amicizie dei maschi protagonisti della fiorente cultura della strada alle Vallette (come altrove a Torino) non è né il quartiere né un generico vicinato (entità entrambe difficili da definire e da circoscrivere). E' **il palazzo**. In questo quartiere le case abitate dalle famiglie operaie immigrate con tanti figli erano casermoni di 10 piani e la loro popolazione di bambini e di ragazzi era numerosissima. Anche le bande di ragazzini erano bande di caseggiato. La base era quindi **il cortile**, luogo centrale dei giochi di infanzia (giochi che si trasferiranno presto nella **strada**, lontano dagli occhi dei genitori, perlomeno per i maschi). Altra questione è come evolveranno nel tempo questi rapporti amicali: l'interruzione o no della scuola raggiunta l'età dell'obbligo è un fattore che ha una grande influenza a questo riguardo. Nel caso delle Vallette è molto indicativo il fenomeno dei matrimoni all'interno del singolo palazzone: uno del secondo piano ha sposato una del terzo, uno del quinto ha impalmato una dell'ottavo e così via.

I bambini che danno vita a gruppi informali di amici a partire dal cortile sembra quindi che “non scelgano” le amicizie, le quali tenderebbero ad essere date dalla composizione stessa della popolazione del palazzone. Per quanto riguarda le femmine, invece, la letteratura insiste sulla maggiore selezione che queste farebbero delle loro “amiche del cuore”.

E' utile rilevare la centralità del cortile anche perché – contrariamente a quanto si tende a pensare – le Vallette non erano un quartiere socialmente omogeneo. I modi di popolamento delle Vallette in quanto quartiere di edilizia pubblica fanno sì che vengano concentrate nell'area famiglie che hanno non solo una storia (anche residenziale) diversa alle spalle ma anche una collocazione professionale sociale diversa. Accanto a chi proviene dalle varie casermette, baraccamenti, alloggi di fortuna e

tuguri della periferia e del centro storico, ci sono case nell'area (le Ina-case) che ospitano anche una popolazione di status più elevato (e che soprattutto si sente tale ed è percepita dagli altri come tale), nella quale l'impiego pubblico è dominante: piccoli funzionari statali, carabinieri e questurini, finanziari, agenti di custodia, militari di basso e medio grado eccetera; ma anche insegnanti, oltre a ferrovieri (tradizionalmente un'aristocrazia operaia), e così via. Anche in un quartiere di edilizia popolare traboccante di meridionali come le Vallette, dunque, ci sono una zona sud e una zona nord: sono separate spazialmente (nel senso che la strada principale traccia una linea divisoria tra le due zone), ma sono contigue. I bambini delle due zone, per esempio, vanno in scuole elementari diverse; si troveranno insieme (quelli che continueranno) alla media.

Come in tutti i quartieri in cui trovano casa, la segregazione residenziale che caratterizza l'insediamento degli immigrati in città va forse riconsiderata e specificata. Il cortile come base (iniziale) della formazione delle amicizie suggerisce che la segregazione residenziale sia più una **segregazione di caseggiato** che di quartiere (come, in un altro contesto, emerge dai dati raccolti sulla popolazione - al censimento del 1971 e a quello del 1961 - delle diverse case di un tratto di corso Vercelli in Barriera di Milano)¹ dove inevitabilmente incontrano gli altri coetanei (Gerardo accenna ai "giardinetti" del luogo, ci sono poi i vari "muretti", le "panchine" eccetera). E' in questo spazio ben più vasto del cortile del proprio caseggiato che si definiscono confini sociali poco permeabili. Il punto da indagare nelle sue conseguenze è che **la prossimità spaziale non si traduce automaticamente nell'instaurarsi di relazioni tra le persone**; al limite può anche avere l'effetto opposto di accentuare la distanza sociale (e in ogni caso può incoraggiare strategie di ritiro dagli spazi pubblici dei propri figli o meglio di evitamento di *certi* spazi pubblici.

Ma torniamo a Rosa e alla sua carriera scolastica. **La descrizione delle pesanti restrizioni alla sua libertà di movimento imposte dai genitori conferma l'emergere di un paradosso: una educazione che sembra avere caratteristiche molto "tradizionali" incoraggia comportamenti che la scuola apprezza e fa nascere nelle ragazze**, favorendone il successo, ambizioni scolastiche e di conseguenza professionali che costituiscono la negazione delle premesse su cui si fonderebbe quel modello educativo. Il controllo stretto della mobilità di Rosa, che ne comporta la reclusione a casa (dove occupa il tempo a fare i compiti), ha chiaramente un effetto virtuoso sulla giovane.

Va notato che nell'articolo queste strategie educative dei genitori di Rosa non sono spiegate con il (solito) richiamo alla sicilianità, cioè alla cultura della società locale di origine (come invece fanno gli studi americani riferendosi alle società "more patriarchal" da cui provengono le famiglie immigrate delle ragazze che fanno meglio dei fratelli a scuola). Sono invece riferite al quartiere e alla sua pericolosità: la cosa è molto importante perché permette di spostare l'attenzione sulle condizioni in cui la famiglia di Rosa si trova alle Vallette. In quanto famiglia immigrata che non ha estese relazioni sul posto, i genitori si trovano nell'impossibilità di seguire gli spostamenti della figlia garantendone la sicurezza (e la propria tranquillità). Ed è significativo a questo proposito l'accento alla tessitura di una rete di rapporti con altre madri che la madre di Rosa cercherà di fare per proteggere le figlie bambine nel tragitto da casa a scuola e viceversa.

Un confronto con il comportamento di famiglie locali e stabili in un altro quartiere di Torino farebbe emergere la differenza non di modelli educativi ma di capacità di controllo informale delle figlie nello spazio pubblico. **E' insomma la condizione specifica di famiglia immigrata - considerata nell'ottica delle implicazioni della migrazione sulle reti sociali delle persone - che va tenuta presente per valutare pratiche educative apparentemente più "tradizionali" di quelle delle famiglie locali.** Resta fermo il loro effetto paradossalmente virtuoso sulle figlie.

Il fatto che le pratiche educative dei genitori favoriscano il successo scolastico di Rosa non è tuttavia sufficiente - da solo - a spiegare la continuazione degli studi della ragazza dopo la licenza media. Come fa notare l'autore, intervengono anche **altri fattori**: la determinazione del padre (a

¹ Cfr. dello stesso autore, tra le pubblicazioni di *Secondgen: Un commento sulle differenze demografiche a Torino negli anni dell'arrivo in massa dei meridionali a Torino* e *Un sondaggio sulle schede di famiglia del censimento della popolazione di Torino del 1971*.

“riscattare” la famiglia che sembrerebbe aver percepito nell’emigrazione una caduta sociale) e il giudizio degli insegnanti. La determinazione dei genitori, nel caso di Rosa (sempre, ma soprattutto quando si tratta di ragazze all’epoca), va da sé. Se i genitori si fossero opposti - come avveniva non raramente per le figlie - ci saremmo potuti trovare in una situazione di interruzione temporanea degli studi e magari in una loro ripresa, con minori ambizioni scolastiche, in un secondo tempo alle serali. Più interessante il peso che ha il giudizio degli insegnanti. E’ un dato riscontrabile spesso ma che fa capire che – per le famiglie operaie immigrate – **il giudizio della scuola** ai fini del futuro scolastico dei figli aveva una parte decisiva. Insomma, gli insegnanti contavano parecchio nelle scelte dei genitori immigrati, in una direzione o nell’altra.

Le vicende di Rosa quando “esce” dal quartiere e comincia a frequentare un liceo classico cittadino sono di grande interesse. Rosa continua ad abitare alle Vallette in cui non ha – o ne ha di esili – rapporti amicali. Sembrerebbe insomma che l’ “uscita” dal quartiere di Rosa in realtà non sia tale perché la sua integrazione in una rete sociale fuori del quartiere non è avvenuta (e questo la porta a cambiare scuola e a iscriversi a un istituto tecnico frequentato anche da suoi “simili” socialmente). Penso che non sia difficile trovare casi di analoga difficoltà all’epoca a intrecciare amicizie in un liceo della città per ragazze/i di famiglia operaia locale, non immigrata. Con quali conseguenze, analoghe o diverse da quelle che subisce Rosa ?

Questa domanda si collega a un’altra osservazione che è suggerita dalla lettura dell’articolo. Rosa si trascina dietro ben oltre la scuola superiore (e poi l’università) un **sentimento di inadeguatezza**. E’ sicuramente utile rileggere le storie di Beaud di figli di magrebini che “escono” dalla cité e si avviano agli studi superiori e all’università (perdendo la protezione e la sicurezza date dalle loro reti di quartiere). C’è qualcosa di molto specifico – attinente cioè alla seconda generazione di immigrati meridionali a Torino – dietro a questo senso di inadeguatezza? Qualcosa che avrebbe creato ostacoli al raggiungimento di quella “pienezza dello status di ceto medio” forse riservato solo ai locali, ma anche ai locali provenienti dalle classi popolari ?

Qualche considerazione infine su un ultimo punto. La scelta di giovanissimi come Gerardo di lasciare la scuola può essere spiegata considerando che “la possibilità di condividere le pratiche sociali e di consumo” del gruppo dei pari richiedeva di entrare nel lavoro? L’accesso ai consumi a cui accenna Gerardo (appunto strettamente connessi alla sua socialità: una pizza, un cinema, la discoteca) poteva essere garantito per questi ragazzi attraverso attività lavorative che non necessariamente erano alternative alla frequenza della scuola. Lavori saltuari perlopiù, occasionali, fatti la domenica o durante le vacanze estive erano diffusissimi all’epoca tra i figli di immigrati meridionali (e non) di famiglia operaia: sia tra ragazzi che frequentavano ancora la scuola media sia tra coloro che erano iscritti alla scuola superiore. Abbiamo una indagine fatta in un istituto tecnico industriale di Torino nel 1977 su un campione molto ampio di studenti (maschi) delle varie classi. A parte il numero altissimo di studenti (il 64 %) che risultano aver svolto uno o più lavori nel corso dell’anno, sono interessanti le loro “motivazioni soggettive” a lavorare: in grandissima maggioranza (il 76 %) dichiarano di averlo fatto o di farlo “per aumentare la qualità del tempo libero” o per i propri “bisogni personali”. Solo un 13 % circa dichiara di lavorare “per aiutare i genitori” ma, molto significativamente, una parte lo fa nell’attività di famiglia.

Beaud S. (2002), *80% au bac. Et après?... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

Lahire B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

Lareau, A., 2002, *Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families*, in *American Sociological Review*, 67 (747–776).

Lareau, A., 2011 (1st ed. 2008), *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Second Edition with an Update a Decade Later*, Berkeley, University of California Press.

Lepoutre D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, O. Jacob.

