

Discorsi sulle seconde generazioni in Italia e prospettiva identitaria nazionale-culturale.

Maria Perino

La prospettiva nazionale culturale si fonda sulla nozione di popolo considerato come una comunità con legami stretti tra i suoi membri, con coscienza di sé e un'identità basata su un destino condiviso nella continuità storica, dotato di una propria cultura e lingua che definiscono un'unitaria visione del mondo. Secondo questa prospettiva gli individui sono legati naturalmente e in modo uniforme alla loro comunità di appartenenza, considerata come qualcosa di naturale.

Tale concezione di popolo come dato naturale è stata ampiamente criticata di essenzialismo, di astoricità, e di naturalizzazione dei rapporti politici e sociali. Tuttavia è possibile sostenere che, in forma implicita, la prospettiva nazionale-culturale continua ad essere presente nel dibattito pubblico sulle migrazioni, in Italia come altrove, e le persone che migrano continuano ad essere considerate come un'eccezione all'isomorfismo tra popolo, sovranità, cittadinanza, nazione, culturalmente "altre", uno speciale oggetto delle politiche e della ricerca (Wimmer, Glick Shiller, 2002). E' facile infatti constatare un'organizzazione del discorso fondata sugli assunti del culturalismo: che gli immigrati siano classificabili a partire dalle loro origini, utilizzando categorie etniche o nazionali, che ci sia una corrispondenza tra l'origine nazionale¹ e una specificità culturale, che queste abbiano valore esplicativo².

Parole scivolose, equivoche, come popolo, nazione, identità, etnia – prevalentemente in senso inferiorizzante o specifico di una lontananza esotica – danno forma alla rappresentazione e auto rappresentazione degli immigrati e costituiscono una cornice accessibile entro la quale collocare i discorsi sulle migrazioni e suddividere le società di immigrazione per linee etniche, assumendo che i gruppi etnici siano unità di analisi auto-evidenti.

Si tratta della *Herder's social ontology* che Wimmer (2009) ha ben descritto come prospettiva che considera il mondo sociale composto da popoli, evidenziando come, nell'ambito degli studi sulle migrazioni, importanti filoni di ricerca³ ritengano analiticamente proficuo pensare le società divise in gruppi etnici/nazionali caratterizzati da una specifica cultura, reti di solidarietà e identità condivisa.

Certamente, a partire dai lavori di Moerman (1965) e di Barth (1969), e in successivi orientamenti di ricerca (Wimmer, ibid: 254) si è andati oltre l'approccio della *Herder's social ontology* spostando l'attenzione alla costruzione dei confini e alla natura relazionale delle identità etniche. Tuttavia, non solo nel senso comune il riferimento all'appartenenza nazionale è un frequentissimo rimando al quale si danno poteri esplicativi, ma anche molta ricerca continua ad accogliere non problematicamente la suddivisione in gruppi etnici/nazionali. A parere di Brubaker (2004: 3) infatti è diffuso tra gli studiosi un **clichéd constructivism** (ad esempio, i riferimenti "obbligati" a Barth, alle identità "ibride" e "meticce", al fatto che si considera la dimensione interazionistica dei processi culturali), in cui i concetti di ibridazione, fluidità che sono richiamati per prendere le distanze, apparentemente, dall'essenzialismo nazionale-culturale, non sempre mettono in discussione il *groupism*, cioè la tendenza a considerare i gruppi etnici o nazionali come entità sostanziali, basi costituenti della vita sociale, protagonisti dei conflitti sociali e fondamentali unità di analisi (ibid: 7-10).

¹ Molto spesso si intende addirittura con origine nazionale la semplice provenienza da uno stato, presumendo l'unità nazionale.

² "Following the Dutch anthropologist Vermeulen we summarise this culturalist approach in four points: first, the tendency to understand cultures as homogeneous and fixed entities with sharp boundaries without paying attention to 'internal' diversity and 'external' influences; secondly, the tendency to reify cultures, that is to see cultures as fixed things that exist independently from their specific 'bearers', rather than as processes involving human agency and creativity; thirdly, and as a consequence of the latter point, cultural continuity, rather than change, is depicted as the 'normal situation'; fourthly, these homogeneous, reified and static cultures are depicted as determining human behaviour: people do things *because* it is their culture (Vermeulen 1992 and 2000; Baumann & Sunier 1995). This conception of the relationship of culture and human behaviour is a 'culturalistic fallacy' (Bidney 1953). Culture is not a fixed and autonomous entity, but something that is constantly produced and reproduced by human agency. It cannot be used to *explain* human behaviour, nor can religion. On the contrary, it is these terms – culture and religion – that need explaining, and it is from human behaviour that we get our clues" (Snel, Stock, 2008).

³ L'autore fa riferimento alla teoria assimilazionistica, anche nella variante dell'assimilazione segmentata, al multiculturalismo e agli *ethnic studies*.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento M.Perino

Ne derivano discorsi e retoriche che insistono sulla centralità della comunità etnica o nazionale come riferimento per gli immigrati, e sulla cultura nazionale come universo di senso che definisce la maggioranza e le minoranze.

I figli degli immigrati sarebbero pertanto in una situazione di tensione tra adesione alla cultura nazionale della maggioranza e riferimento alle tradizioni familiari, secondo la frequente immagine del giovane di seconda generazione “sospeso” tra due culture o “ponte” tra un “là” e un “qua”. Alla base c’è sempre il *groupism*. Questo senso comune così pervasivo è una diffusa risorsa interpretativa (ibidem:7-27) focalizzata sulla “differenza”, sulla “diversità” nazional-culturale utilizzata da accademici, politici, amministratori, operatori sociali, educatori.

La ricognizione di documenti governativi e di lavori della recente letteratura italiana sui giovani di seconda generazione ha evidenziato, pur nella differenza delle posizioni, lessico, struttura del discorso, temi che rimandano alla prospettiva nazional-culturale. Vediamone alcuni esempi.

Nella metà degli anni duemila, in una situazione italiana caratterizzata da polemiche sulla necessità di riaffermare con forza le radici cristiane e l’identità culturale italiana, e discorsi sull’integrazione piegati sulla dimensione culturale, fu stabilito un quadro di regole e valori di riferimento a cui gli immigrati - islamici soprattutto - dovrebbero aderire esplicitamente, mediante la sottoscrizione della *Carta dei valori della Cittadinanza e dell’Integrazione* redatta da un comitato scientifico nominato dall’allora ministro dell’Interno Amato del governo Prodi (Cnel, 2012). In essa all’inizio si legge che “L’Italia è uno dei Paesi più antichi d’Europa che affonda le radici nella cultura classica della Grecia e di Roma. Essa si è evoluta nell’orizzonte del cristianesimo che ha permeato la sua storia e, insieme con l’ebraismo, ha preparato l’apertura verso la modernità e i principi di libertà e di giustizia”, e poco oltre, “la posizione geografica dell’Italia, la tradizione ebraico-cristiana, le istituzioni libere e democratiche che la governano, sono alla base del suo atteggiamento di accoglienza verso altre popolazioni. Immersa nel Mediterraneo, l’Italia è stata sempre crocevia di popoli e culture diverse, e la sua popolazione presenta ancora oggi i segni di questa diversità”. Il documento avrebbe dovuto inserirsi nel quadro di una riforma della cittadinanza, invece è diventato uno degli elementi del cosiddetto “accordo di integrazione”, un dispositivo introdotto nel “pacchetto sicurezza” nel 2009 che accentua ulteriormente la dimensione culturale delle politiche di integrazione. Nel successivo *Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e incontro* (2010) a cura dei Ministeri del Lavoro, dell’Interno e dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, si delinea nelle prime pagine un “modello italiano” di integrazione che dovrebbe esprimersi in tre parole chiave: identità, incontro ed educazione. Si legge: “diffidiamo, dunque, dell’approccio culturale per cui il confronto avvenga tra categorie sociali, etniche o religiose, tagliando fuori, in modo ideologico, la responsabilità di ciascuno nell’essere protagonista dell’incontro con l’altro. Il presupposto di ogni interazione è la capacità di comunicare se stessi, di trasmettere la propria identità. L’Italia, per storia e posizionamento geografico, è da sempre terra di incontro tra culture e tradizioni differenti che hanno saputo mantenersi – salvo poche e brevi eccezioni – in un equilibrio di rispetto e di pace. Per costruire una convivenza civile stabile, in un contesto di crescente pressione sociale, non possiamo non riscoprirne nel nostro passato le condizioni essenziali, rivitalizzandone le radici. L’identità del nostro popolo è stata plasmata dalle tradizioni greco-romana e giudaico-cristiana, che unendosi in maniera originale hanno saputo fare dell’Italia un Paese solidale nel proprio interno e capace di ospitalità e gratuità rispetto a chiunque arrivi dentro i suoi confini. Il rispetto della vita, la centralità della persona, la capacità del dono, il valore della famiglia, del lavoro e della comunità: questi sono i pilastri della nostra civiltà, traendo origine e linfa vitale direttamente da quella apertura verso l’altro e verso l’oltre che ci caratterizza” (p.8). Se l’avvio del discorso sembra andare nella direzione di un altro approccio, poche righe dopo, con il richiamo alla “cultura italiana”, si impone la prospettiva nazional-culturale, spinta a formule retoriche sulle specificità del popolo italiano, capace di solidarietà, ospitalità e gratuità, sui valori che lo connotano, fino ad affermarne come tratto distintivo l’apertura “verso l’altro e verso l’oltre”, una “Identità Aperta” (p.10, maiuscolo nel testo), “premessa per un incontro sincero e per una accoglienza all’interno dell’alveo tramandato dai nostri padri”.

“Il soggetto adeguato che rende possibile l’interazione necessaria all’integrazione è il popolo, una esperienza umana viva, con la sua tradizione, la sua cultura e i suoi valori” (p.10).

La nozione di popolo come dato naturale, con forza affermata in questo documento governativo di indirizzo, è proposta come riferimento fondamentale per comprendere e governare le migrazioni.

Negli stessi anni sono stati formulati **documenti più specifici di orientamento delle politiche scolastiche.**

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento M.Perino

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006⁴ si legge: “Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi”. Tali affermazioni esprimono categorie poco accurate e risultano problematiche. La cittadinanza, se non viene chiarita nella sua dimensione civica, non può essere partecipata da chi non ha un passato condiviso. Anche la nozione di “identità locali” da “valorizzare” non è ovvia né riguardo alla definizione, né riguardo al riconoscimento, anzi, richiama proprio quella riproduzione culturale che in altri passaggi di questo e di altri documenti ministeriali è rifiutata. Ma soprattutto il ricorso al “dialogo” nasconde la stessa logica, lo stesso paradigma dello “scontro” tra culture, tra universi omogenei e compatti in cui non è affatto scontato che si possa ravvisare una “cornice di valori condivisi”. Il “riconoscimento” identitario e il “dialogo tra culture” rimandano a una concezione rigida e reificata delle appartenenze nazionali, entro le quali si dovrebbero rintracciare “valori condivisi”.

Un altro documento, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007)⁵, sembra prendere le distanze dalla prospettiva che “tende a confrontarsi con le culture d'origine in quanto tali, e che rischia di assolutizzare l'appartenenza etnica degli alunni, predeterminando i loro comportamenti e le loro scelte”. Ma si può interpretare come un esempio di quel **cliché constructivism** di cui abbiamo detto. Si afferma infatti che la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale, ricondotta alla “promozione del dialogo e del confronto tra le culture”. Benché più avanti nel testo si legga che “le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili”, e si esorti a orientare l'attenzione alla persona e alla singolarità dell'alunno, la **prospettiva interculturale** che vorrebbe essere l'alternativa al multiculturalismo “essenzialistico” e “separatista”, non è concettualmente chiara⁶. Le *Linee guida* del 2014 richiamano i precedenti documenti e ribadiscono che l'educazione interculturale costituisce “lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri”. Si ritrovano le solite formule: “favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non” (pag.4).

In che cosa consiste quindi l'orientamento interculturale in pedagogia, nato in Italia sotto la spinta migratoria?⁷ Tra i vari testi, in Morcellini (2012:12) si legge che è la “disponibilità a uscire dai confini della

⁴ le C.M. 301/89; 205/90 e 73/94 avevano già affrontato il tema degli alunni appartenenti “a una diversa etnia” e del compito educativo di “mediazione tra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni”. La C.M. 73/94 introduceva il tema dell'educazione interculturale come strumento e risposta “più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo”, nella “consapevolezza della propria identità e delle proprie radici come base essenziale per il confronto”. Si sottolineava inoltre “di questa identità, la struttura composita, il carattere dinamico e l'articolazione secondo livelli diversi di appartenenza: locale, regionale, nazionale, europeo, mondiale”. Il rituale richiamo al carattere dinamico e multidimensionale dell'identità non modifica la visione della storia presentata come l'insieme degli incontri/scontri tra “popoli”: l'insegnamento della storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà. Allo stesso tempo la storia può aprirsi alle problematiche della pacifica convivenza tra i popoli e affrontare il tema del razzismo, nelle sue manifestazioni e nei suoi presupposti e il tema delle migrazioni, come vicenda storica ricorrente”. Le caratteristiche del lessico e della struttura del discorso presenti in questi testi si ritrovano nei documenti successivi e in molta letteratura sull'argomento.

⁵ A cura dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

⁶ La questione si allarga al dibattito sul “fallimento del multiculturalismo” che si è sviluppato tra il 2008 e il 2011 e che ha contribuito a presentare l'interculturalismo come una “narrativa” alternativa all'assimilazionismo e al multiculturalismo e come strategia per politiche inclusive. Per una analisi critica di questo dibattito cfr. Vertovec, Wessenford (2010) e W. Kymlicka (2012), e l'ampia discussione che ha coinvolto diversi autori, apparsa in *Intercultural Studies* (2012), al termine della quale Tariq Modood e Nasar Meer (p.242) evidenziano un generale accordo su un punto: “that for the objectives of the integration and recognition of various migration-related minorities in contemporary Europe, political interculturalism as it is currently being discussed is an unpersuasive alternative to modes of multiculturalism”.

⁷ In una ricerca sulle pratiche interculturali nella scuola italiana (Serpieri, Grimaldi, 2013) è stata proposta l'immagine del “concetto ombrello” sotto il quale si sarebbero sviluppati dagli anni '90 un processo di costruzione di *policy framework* europeo e la “via italiana all'educazione interculturale”. Tuttavia gli autori, nell'osservazione dettagliata dei curricula, delle pratiche di educazione interculturale e di valutazione che le scuole sperimentano, sostengono che le retoriche apparentemente progressiste e attente alla differenza (e alla differenziazione delle strategie), possono avere effetti di *mascheramento* intrinseco all'educazione interculturale che contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze su base etnica e culturale (61-67).

propria cultura, per entrare nei territori di altre culture e imparare a conoscere e interpretare la realtà secondo schemi e sistemi simbolici differenti e molteplici, [quindi] un progetto di educazione interculturale comporta, come obiettivo fondamentale, lo sviluppo di un pensiero aperto, capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali senza per questo ripudiarli, dirigersi verso quelli di altre culture per scoprire e comprendere le differenze e le connessioni tra culture diverse, e capace, inoltre, di tornar nella propria cultura arricchito dall'esperienza del confronto". Il ricorso a termini come "uscire", "entrare", "confini delle culture", propri di una prospettiva fondata sull'incontro o scontro di popoli "portatori" (altro termine frequente) di una cultura, evidenzia quanto resti costante il riferimento a culture pensate essenzialmente in termini nazionali. I giovani immigrati o figli di immigrati sarebbero infatti "portatori" della "cultura di origine", del paese di provenienza. Nel discorso interculturale si ricorre spesso a simili metafore (Gobbo, 2008)⁸, diventate senso comune che trascura la grossa eterogeneità dei valori, norme, stili di vita, esistenti all'interno di un qualsiasi paese, i differenti quadri concettuali, le pratiche, il linguaggio, le esperienze che possono differenziare profondamente uomini e donne, gente di città o di campagna, giovani o vecchi, soggetti collocati in ambienti sociali diversi.

Inoltre, l'attenzione è totalmente focalizzata sulle differenze culturali le quali sarebbero motivo di conflitto se non mediate col "dialogo" e lo "scambio", come si legge in Caneva (2012: 35): "il sistema educativo italiano, utilizzando il concetto di interculturalismo, cerca di sottolineare l'importanza del dialogo e dello scambio tra persone che sono culturalmente differenti, al fine di evitare conflitti e favorire la convivenza". La vaghezza della definizione può essere un motivo di spiegazione del fatto che tra gli insegnanti che promuovono progetti interculturali si intrecciano e si confondono visioni diverse dell'educazione interculturale, da quella che insiste sulla "conoscenza e valorizzazione delle altre culture", alla formula dello "scambio e rielaborazione culturale", a un "approccio più efficace per promuovere atteggiamenti di apertura, rispetto e attenzione nei confronti degli altri", a un approccio metodologico per "trattare temi e argomenti da diversi punti di vista" (Favaro 2004, 28-29). La pratica della didattica e le difficoltà quotidiane incontrate nell'affrontare i vari problemi della classe, evidenziano l'incertezza concettuale che non viene risolta dal richiamo al prefisso "inter" il quale servirebbe a "indicare la centralità, non tanto delle singole culture e delle differenze, ma delle relazioni e interazioni tra gruppi, individui, identità" (pag. 34). Queste frequenti modalità di rappresentare l'eterogeneità che caratterizza i contesti educativi, cioè, da un lato "le rappresentazioni di tipo multiculturalista che si focalizzano sulle caratteristiche e sulle rivendicazioni di determinate "comunità" culturali", dall'altro le "rappresentazioni che elogiano e promuovono varie forme di meticciamiento e ibridazione" (Zoletto, 2012: 19) si prestano entrambe, come già abbiamo sottolineato, a un doppio equivoco. "Che un individuo sia per così dire completamente o ampiamente sovra determinato da una cultura, e che le nostre società fossero (o che le società in generale possano mai essere) monoculturali prima dell'arrivo dei migranti" (ibidem: 22).

Un testo esemplare che utilizza in forma esplicita il repertorio concettuale nazionale culturale, e nel quale è evidente l'uso scontato del termine "etnia" come gruppo e degli immigrati come "Altro", è l'indagine *Io e gli altri: i giovani italiani nel vortice dei cambiamenti* promossa dalla Conferenza dei presidenti delle assemblee legislative delle regioni e delle province autonome del 2010, e quindi presumibilmente finalizzata e fornire strumenti di intervento ai politici locali. Vediamone alcuni aspetti particolarmente significativi: uno degli obiettivi era il sondaggio delle "reazioni emotive suscitate da una serie di categorie di persone (etnie o minoranze)" (pag. 6), da cui sembrerebbe emergere che le motivazioni della "maggiore simpatia" per certi gruppi sono dovute alla vicinanza ai giovani intervistati, in quanto "appartenenti – malgrado le indubbie differenze – alla medesima cultura occidentale" (pag.7). La nozione di "cultura occidentale" che accomunerebbe i giovani italiani a certi gruppi etnici non è affatto chiara, così come la nozione di minoranza e di etnia, che più avanti nel testo diventano sinonimi di "gruppo sociale". Si dice infatti che "un livello di tolleranza leggermente inferiore caratterizza un'eterogenea serie di gruppi sociali [...]. Si tratta: degli ebrei, degli italiani di origine diversa rispetto all'intervistato (settentrionali o meridionali), di alcune etnie considerate evidentemente meno "aggressive" nei confronti della nostra società, provenienti dall'Africa nera, filippini, indiani (pag. 8). E si prosegue, elencando "etnie e gruppi che destano apprensioni e tendenzialmente allarme", "etnie e gruppi con tassi rilevanti di "antipatia", "etnie e gruppi che suscitano

⁸ Per un'interessante analisi dell'impianto metaforico del discorso che promuove la differenza culturale, la diversità e l'incontro tra culture, cfr. Baroni (2013), in particolare il secondo capitolo, *Retorica dei saperi interculturali*, in cui vengono presi in considerazione diversi testi italiani che appartengono alle aree della pedagogia, della psicologia e della comunicazione interculturale.

un'intensa antipatia “, fino alla minoranza “più odiata”, i Rom (pag.10). Il frequente ricorso alla formula “l'Altro da sé” per indicare gli immigrati e “altre minoranze” serve anche a identificare le paure dei giovani (p.43).

E così via per oltre cento cinquanta pagine, in cui meccanismi di etichettamento basati sulle categorie etniche e la logica nazional-culturale, secondo la quale gli immigrati sono un'eccezione all'unità del popolo, producono “stereotipi e macchiette etniche” e “semplificazioni razziste” (Baroni, 2013).

La **burocrazia scolastica e le statistiche ufficiali** utilizzano la categoria giuridica, facilmente identificabile da parte delle scuole, di “alunno con cittadinanza non italiana”, cioè figlio di due genitori stranieri, per definire i minori di origine straniera presenti nelle aule. E poi si procede con distinzioni più specifiche in base al criterio nazionale (“i marocchini”, “i cinesi”, “gli albanesi” ...). Dal punto di vista dello studio delle specificità migratorie, sarebbe certamente importante poter conoscere il paese di nascita dei genitori, cosicché si otterrebbe il quadro della popolazione che ha avuto un'esperienza familiare di migrazione internazionale, comprendente anche coloro che non sono classificati come stranieri dal punto di vista giuridico in quanto figli di genitori naturalizzati.

Tuttavia, tra le specificità che caratterizzano questi ragazzi, risulta molto spesso predominante, e quindi oggetto di analisi e di progettazione di interventi, il fatto che vivono in “un contesto familiare intriso dei riferimenti culturali del paese di origine, che non possono essere cancellati dal documento che ne attesta la cittadinanza italiana” (Mantovani, 2011:72)⁹. Secondo questo punto di vista, è rischioso utilizzare il requisito della cittadinanza come criterio per distinguere gli “italiani” dagli “stranieri”, poiché porta a classificare come “italiani” degli studenti “che vivono in nuclei familiari dove si parla un'altra lingua, si celebrano altre ricorrenze e festività, si cucinano altre pietanze, e si professa un'altra religione” (ibidem: 90). Sono qui espresse come evidenti e scontate la differenziazione culturale su base nazionale, la corrispondenza tra lingua e cultura, e quindi l'alterità culturale delle famiglie immigrate, permanente nel tempo come elemento distintivo sostanziale. Su queste specificità delle migrazioni, più che sugli effetti sociali degli spostamenti, si tende spesso a formulare la domanda di ricerca e le ipotesi di intervento, ponendo al centro dell'attenzione i temi riferibili alla “cultura” e all'“identità”.

In **alcune ricerche italiane**¹⁰ sui giovani di origine immigrata, la prospettiva nazional culturale è sottoposta a critica ma si resta con l'impressione che si tratti in certi casi del “**clichéd constructivism**”. In Marzulli (2009: 198-202) si legge: “lo straniero, in generale, è portatore di un universo valoriale fortemente connotato...”, ma poi si sottolinea che non si deve insistere sull'eterogeneità e incompatibilità tra culture piuttosto che sulla loro capacità di ibridazione e si prendono le distanze dall'essenzialismo e da una concezione reificata delle culture, intese invece come “sistemi complessi e permeabili, all'interno dei quali avvengono processi di comunicazione, scambio e innovazione”. L'analisi dei processi di costruzione identitaria dovranno pertanto assumere, secondo l'autore, una prospettiva interculturale, che “sottolinea i processi di ibridazione tra culture e il riconoscimento delle differenze all'interno di un orizzonte comune”, avvalendosi degli studi sui processi di acculturazione. Questo dovrebbe permettere di cogliere “la complessità di una condizione che può oscillare tra gli estremi del disorientamento (come nel caso del profilo marginale), della perdita di radici (come nel caso dell'assimilazione) o della multi appartenenza (come nel caso dell'integrazione)”. I marginali sono infatti definiti in base alla distanza rispetto alla “cultura di origine” e a quella “autoctona”, mentre gli integrati adottano una strategia di “doppia etnicità caratterizzata da comportamenti di apertura nei confronti delle due culture”. Invece, “coloro che sono assorbiti nella cultura prevalente” compiono un processo di piena assimilazione (p. 201). Ciò che caratterizza questo discorso, oltre alle debolezze del concetto di interculturalità di cui si è già detto, è che la condizione del giovane di origine immigrata è comunque connotata in base alle diverse forme che può assumere la relazione cultura d'origine - cultura autoctona, nominate come fossero cose evidenti, con un significato noto e condiviso.

⁹ Nelle già citate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014* viene proposto un ampliamento delle “locuzioni” utili nella didattica: gli alunni con cittadinanza non italiana vengono distinti in “alunni con ambiente familiare non italofono”, “minori non accompagnati”, “figli di coppie miste”, “alunni arrivati per adozioni internazionale”, “alunni rom, sinti e camminanti”, “studenti universitari con cittadinanza straniera” (pagg.5-6), cosicché il criterio della differenza culturale si mescola con considerazioni sul disagio psicologico e sociale. E' significativo inoltre che si affermi la necessità di formazione e di specifiche competenze “per il personale delle aree a rischio o a forte processo migratorio o frequentate da nomadi”(pag.14). La sequenza delle parole rischio (di che cosa?), migrazioni, nomadi (ma sono tali?) induce a metterle in relazione.

¹⁰ Per una rassegna delle ricerche italiane cfr. Santagati (2012).

Nella prospettiva del nazionalismo metodologico, come già detto, le persone che migrano sono infatti una **eccezione alla corrispondenza tra popolo e nazione**, culturalmente “altre”, uno specifico oggetto delle politiche e della ricerca. Questa immagine dell’immigrato è palese nelle pagine conclusive del rapporto Cnel del 2009, *Aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano* (a cura di Cotesta e Tognonato). Riportiamo, in forma di elenco, alcune espressioni riferite ai giovani di origine immigrata: “diverso; mette in gioco l’individualità solida delle persone e delle culture; frequenterà il gruppo di amici ma in lui resterà sempre il segno di un taglio, di una scissione e infine di un destino mancato; io diviso tra due mondi; difficoltà a trovare un’identità che non sia estranea né al contesto né segnata da un tradimento delle proprie origini; rischiano di diventare stranieri perfino per i loro genitori; se rompono con la tradizione si produce uno strappo culturale che può essere vissuto come tradimento; in molti casi i figli assumono il ruolo dell’ interprete, di mezzo di trasmissione, di collegamento tra le due culture” (94-102).

Le ultime affermazioni sono particolarmente significative del fatto che la distinzione loro/noi, cultura di origine/ cultura della società di arrivo si declina frequentemente nella distinzione tradizione/modernità, la prima ancora presente nei genitori, la seconda propria dei figli “acculturati” in Italia e motivo di contrasti familiari. **La contrapposizione genitori-figli** in termini di dissonanze culturali che producono conflitti si ritrova in molti lavori, qui basti citare Ambrosini, Caneva (2009) in cui si afferma che “genitori e figli sono chiamati a operare sintesi tra esigenze diverse e talora contrapposte: tra l’adesione al contesto ricevente, con i suoi stili di vita da una parte, e i riferimenti identitari e valoriali originari dall’altra, tra mantenimento della rispettabilità nella comunità e desiderio di accettazione nella società più ampia” (p. 31); e ritorna la diffusa definizione dei figli “adultizzati”, “genitori dei genitori” (p.32). Eppure ciò che sappiamo sui rapporti genitori-figli nelle famiglie immigrate non evidenzia la prevalenza di conflitti di questo tipo. Esistono senza dubbio alcuni conflitti che si potrebbero classificare come conflitti tra culture: sul modo di vestirsi, sui matrimoni combinati, ecc. Ma questi sembrano meno numerosi e spesso meno gravi rispetto ai conflitti che derivano dalla situazione all'interno dei contesti quotidiani, rispetto alla scuola, alle "cattive compagnie", alle uscite serali, alla partecipazione alla vita familiare. Non raramente invece, si presuppone che il problema principale affrontato dalle famiglie immigrate sia quello dell'incompatibilità tra la "cultura italiana" che sarebbe trasmessa dalla scuola, dai media, ecc. e la "cultura dei genitori" propria del luogo di origine¹¹.

In un testo italiano abbiamo trovato una critica a questo approccio, “e in generale [a] nozioni aprioristiche o reificate di concetti come cultura, nazione, maggioranza, minoranza, etnicità” (Caneva 2011, p.49), ma il tentativo di prenderne le distanze si concretizza in questo caso nel proporre il transnazionalismo e il cosmopolitismo come quadro teorico alternativo, pensati come sviluppo di “ progetti di vita orientati qui e là” che permettono di “evitare la rottura con i contesti di partenza”. In questi termini il nazionalismo metodologico ritorna nella forma del “**nazionalismo a lunga distanza**” che lega comunque persone residenti in luoghi diversi a un comune riferimento nazionale. Rimangono salienti tutti i caratteri e i legami che contraddistinguono i gruppi nella prospettiva del nazionalismo metodologico, pur fuori da confini territoriali congruenti. “In short, approaching migrant transnational social fields and networks as communities tends to reify and essenzialise these communities in a similar way that previous approaches reified national communities” (Wimmer, 2009, p. 323 -324).

La **distinzione per nazionalità frequentemente è usata per descrivere i comportamenti scolastici**. In Terzera (2011) si legge: “C’è una maggiore concentrazione di rendimenti scarsi o appena discreti tra gli studenti di origine latino americana che evidenzia una particolare debolezza di questi ragazzi malgrado la minor distanza rispetto alla cultura italiana (non solo dal punto di vista linguistico, ma anche, ad esempio, da quello religioso)”. Si dice cioè che la debolezza degli studenti latino americani deve essere ricercata in altri elementi, “malgrado” la minor distanza di questi allievi dalla cultura italiana. Nella prospettiva nazional-culturale infatti, le affinità linguistiche e religiose risultano sinonimo di affinità culturali e dovrebbero

¹¹ Cfr. i lavori di Lahire (1995) dai quali, mediante un esame preciso e minuzioso dei comportamenti nelle famiglie, emergono elementi legati non tanto al contesto d'origine ma piuttosto al contesto attuale, e relativamente trasversali nelle classi popolari. Questo indica, a nostro avviso, la necessità di sviluppare un'analisi centrata sulla situazione delle famiglie nel contesto in Italia più che sulle caratteristiche nazionali. Nella ricerca di Lahire inoltre “le interviste realizzate volte a capire le radici del successo/insuccesso scolastico nelle pratiche e interazioni familiari contengono diversi esempi di figli che hanno un ruolo di intermediari tra gli uffici o la scuola e i genitori che non leggono il francese. Eppure in molte famiglie questo ruolo sembra istituire scambi gratificanti tra genitori e figli, valorizzando le competenze scolastiche: infatti Lahire menziona queste situazioni proprio come una pratica che motiva l'impegno a scuola inserendo la lettura e la scrittura nel contesto relazionale” (Eve, Perino, 2011: 187)

garantire inserimenti più facili. Il caso segnalato dall'autrice da una parte sollecita la ricerca di altri elementi esplicativi dei rendimenti scolastici di quei ragazzi ma dall'altra sembra rappresentare un'eccezione alla forza esplicativa della "appartenenza culturale", talvolta declinata per genere. Questo porta ad affermare, rispetto alle relazioni con gli insegnanti: "tra le ragazze che criticano maggiormente le professoresse troviamo ecuadoriane e romene ... Le ragazze marocchine e filippine mostrano valori più elevati di difficoltà con insegnanti di genere maschile". Lo stesso tipo di descrizione ricorre molto spesso anche nei discorsi degli insegnanti. (M. Colombo, 2009: 109-115)

La prospettiva nazional-culturale caratterizza anche i discorsi sull'**integrazione**, che molti lavori italiani definiscono con la formula, di successo¹², secondo la quale "l'integrazione è un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà sociale, tra individui e gruppi culturalmente ed etnicamente differenti, fondato sul rispetto della diversità a condizione che queste non mettano in pericolo i diritti umani fondamentali e le istituzioni democratiche" (Cesareo, 2009:23). La centralità delle nozioni di differenza culturale/etnica e di rispetto, condizionato, di tali differenze si impone come chiave interpretativa e normativa, orientando le politiche a interventi che favoriscano l'incontro e il dialogo. La questione dell'integrazione è infatti frequentemente correlata ai discorsi sull'identità che in Italia, come già detto, connotano da tempo un'ampia letteratura (Colombo, 2010). Da una parte la ricerca focalizzata sui processi di **costruzione identitaria** insiste sull'eterogeneità delle situazioni e dei differenti modelli di appartenenza a disposizione dei giovani per rappresentarsi e agire, sottolineando che le forme di identificazione sono molteplici, strategiche, "ibride", più o meno sensibili alla dimensione globale. Dall'altra parte, questa ortodossia dell'identità "fluida" che critica la reificazione della nozione di immigrato, di seconda generazione e di paese provenienza, rimane comunque nell'orizzonte di un'identità declinata in termini nazional-culturali, senza metterne in questione l'impostazione etnica. In *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte* (Besozzi e al. 2009), il paragrafo 1.1.2 (20-26) si intitola: "la questione dell'integrazione come questione identitaria", perché si ritiene che questo aspetto abbia una particolare rilevanza per i giovani stranieri, con un richiamo all'"appartenenza", in senso "molteplice e interdipendente". Si ritrova quindi la solita critica al multiculturalismo, al quale sarebbero preferibili la "concezione dialogica e negoziale dell'incontro" (p. 22), e "il modello dialogico e aperto alla reciprocità e al riconoscimento" poiché "si può osservare come sia proprio la dimensione culturale a essere in primo piano nei processi di inclusione o acculturazione" (p. 23). Segue una tabella sui "modelli di acculturazione, concezione dell'identità e trattamento della diversità etnica", concludendo che nell'ambito dei processi di globalizzazione si arriverà ad avere, a seconda delle politiche di trattamento della differenza, un'omogeneità culturale globale, un mosaico di culture e civiltà immutabilmente diverse o un mescolamento continuo e illimitato. E' evidente in queste affermazioni la densità della prospettiva nazional-culturale e del *groupism*.

Questo apparato concettuale informa ovviamente innanzitutto i **questionari e le interviste** realizzati nella ricerca.

Scegliamo due lavori esemplari in tal senso. Il cap 7 del già citato *Giovani stranieri nuovi cittadini* studia "l'acculturazione dei giovani migranti in un contesto di pluralismo di valori" (M. Marzulli: 195-218) mediante intervista, per comprendere "come sia vissuta la condizione tra due culture"(p. 212). Alcune domande poste sono basate sulla solita alternativa cultura di origine-cultura di residenza. Queste sono date come unitarie e autoevidenti, alcuni ragazzi riescono a farne una "costruzione originale, capace di prendere elementi delle due culture, porli a confronto e sottoporli a rielaborazione personale", come se i "riferimenti plurimi" fossero propri soltanto delle seconde generazioni, in quanto non è prevista, in questa prospettiva, una pluralità di produzioni culturali entro lo stesso territorio nazionale: ti senti più italiana o più rwandese? ti senti più italiana o più africana? seguite le feste della vostra tradizione? (ibidem 214-215). Chiaramente la forma dell'interrogazione condiziona la risposta (Bichi, 2002). E ancora, in Caneva (2011a): "Secondo voi ci sono problemi di convivenza tra italiani e stranieri (139) , e poi nel capitolo che esplora la vita in Italia ricorrono domande di questo tipo: ma lei (la madre) vuole anche che tu magari mantieni certe tradizioni, certi valori? Ci sono delle situazioni in cui ti senti italiano? Ci sono delle situazioni in cui ti senti straniero? Per te la nazionalità , il fatto che vieni da ... , è importante?, secondo te in Italia c'è razzismo? Secondo voi la convivenza è possibile oppure no? (158 -243).

¹² Cfr altri lavori che hanno condiviso questa definizione di integrazione : Gilardoni (2012); Caselli (2009); Berti e Valzania (2010).

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento M.Perino

E' evidente che gli intervistati saranno indotti a rispondere utilizzando le stesse categorie concettuali, confermando l'impianto culturalista dei ricercatori, come quando, chiedendo se "avere in classe compagni di altri paesi è positivo", si constata che gli stranieri che rispondono "sì" sono proporzionalmente più numerosi, e si afferma che questo indica che "essi, in quanto promotori in prima persona della multiculturalità, ne sono anche convinti sostenitori" (M. Colombo, 2012:159). Il nazionalismo metodologico e la prospettiva culturalista diventano così forme di rappresentazione e di autorappresentazione, alimentate dai discorsi (e dalle domande della ricerca) sull'identità.

Non vogliamo dire che il tema dell'identità non sia rilevante, ma che l'indagine sugli strumenti prevalenti fra i giovani immigrati per definirsi e su come si sviluppino le loro identità, spesso ricorre a un'attribuzione categoriale basata sull'origine nazionale e sul background culturale, tanto da far dire che "i confini coincidono con l'appartenenza nazionale, alla quale vengono collegate dai soggetti precise caratteristiche e stili di vita" (Caneva, 2011b, 202). Secondo l'autrice questa tesi è confermata dal fatto che "da alcune interviste è emerso che la socialità dei ragazzi si è sviluppata anche grazie a cugini e fratelli, tramite i quali gli intervistati hanno conosciuto altri connazionali e formato il gruppo dei pari con cui trascorrono il tempo libero" (ibidem, 222). Invece che in termini nazionali culturali questo fenomeno si potrebbe spiegare mediante altri meccanismi di formazione dei legami e dei confini: le amicizie con connazionali sono infatti spesso facilitate dalle reti parentali, e i ragazzi stanno con certi coetanei non perché sono connazionali, ma perché sono parenti o figli di conoscenti della famiglia. La socialità dei ragazzi si sviluppa anche grazie a cugini e fratelli, e tramite loro si conoscono altri connazionali secondo la tendenza a frequentare gli amici degli amici, che è diversa dalla "omofilia etnica" (Wimmer e Lewis, 2010).

Nelle interviste di *Secondgen*, che non prevedevano una sezione specificatamente dedicata a esplorare la questione dell' "identità", del "sentirsi" più o meno italiano, le narrazioni dei giovani risultano interessanti per l'evidenza di discorsi articolati su diversi schemi cognitivi e sistemi categoriali. Sono emersi complessi processi di formazione dei gruppi e forme di autoidentificazione e di eteroidentificazione molto legate agli ambienti specifici, al quotidiano e alle persone che si conoscono, che si frequentano o che si evitano.

Il senso della prossimità e della distanza non è quindi centrato sull'origine nazionale ma sugli ambienti sociali. Dall'analisi delle nostre interviste emerge infatti che i giovani apprendono l'uso di categorie, di schemi discorsivi e cognitivi negli ambienti sociali in cui si trovano. "La differenziazione tra "radicati" e "esterni" che non corrisponde a quella tra italiani e stranieri, tra disciplinati e pigri, tra responsabili e irresponsabili, tra devianti e non devianti, tra quelli che lavorano molto e quelli che lavorano poco, espressa in una varietà di forme, esprime codici morali, etichette, criteri di classificazione appresi in Italia. Con questo materiale fornito dalle esperienze e dalle interazioni quotidiane i giovani intervistati delineano confini, descrivono e valutano" (Perino, 2013).

Vogliamo pertanto sottolineare che il ricorso a categorie nazionali culturali nel dibattito pubblico e nello studio delle migrazioni, e delle seconde generazioni in particolare, rischia di non essere appropriato, di insistere eccessivamente sui problemi culturali e di deviare l'attenzione dai meccanismi e processi di stratificazione sociale e dalle logiche connesse alla migrazione, allo spostamento geografico, che *di per sé* ha degli effetti sociali.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento M.Perino

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., E. Caneva, 2009, *Le seconde generazioni: nodi critici e forme di integrazione*, in *Sociologia e politiche Sociali*:25-46.
- Barbagli M. (a cura di), 2006, *L'integrazione delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di I grado della Regione Emilia Romagna*, Bologna, Regione Emilia Romagna, Ufficio Scolastico Regionale.
- Baroni W., 2013, *Contro l'interculturale. Retoriche e pornografia dell'incontro*, Verona, Ombre Corte.
- Berti F., Valzania A. (a cura di), 2010, *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi E. (a cura di), 2009, *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma, Carocci.
- Besozzi E., *Una generazione strategica*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., (a cura di), 2009, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano, Franco Angeli: 13-56.
- Bichi R., 2002, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Brubaker R., 2004, *Ethnicity without groups*, Cambridge, London, Harvard University Press.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., 2005, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore.
- Caneva E. 2012, Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin, in *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 34-58.
- Caneva E. 2011a, *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, FrancoAngeli.
- Caneva E., 2011b, *Adolescenza e migrazione: una ricerca sui processi di identificazione e le relazioni sociali dei giovani stranieri*, in *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Bologna Il Mulino: 197-231.
- Caselli M., 2009, *Vite transnazionali? Peruviani e peruviane a Milano*, Milano, Franco Angeli.
- Cesareo V., 2009, *Quale integrazione?*, in V. Cesareo, G. C. Blangiardo (a cura di), *Gli Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Cnel e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012, *Dall'immissione all'inclusione. Verso un approccio integrato?* a cura di Fieri
- Colombo E., 2007, Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione, in *Mondi Migranti*, n.1: 63-85.
- Colombo E., (a cura di), 2010, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*. Torino. Utet Università.
- Colombo E., Leonini L., Rebughini P., 2009, Nuovi italiani. Forme di identificazione tra i figli di immigrati inseriti nella scuola superiore, in *Sociologia e politiche sociali*, 12, 1: 59-78.
- Colombo M., 2012, Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni da un'indagine in Lombardia, in *Mondi Migranti*, 2: 149-165.
- Colombo M., 2009, *Differenze e disuguaglianze di genere nei percorsi di inclusione sociale dei giovani stranieri*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli:91-116
- Cotesta V., Di Franco G., Tognonato C., 2009, *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, Roma, Cnel.
- Eve M., Perino M., 2011, *Seconde generazioni: quali categorie di analisi?* In *Mondi migranti*, 2: 175-193.
- Favaro G., Napoli M., (a cura di), 2004, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini.
- Favaro G., 2004, *L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria*, in G.
- Favaro, L. Luatti (a cura di) *L'interculturale dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli: 21-37.
- Gilardoni G., 2012, I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale (New Generations' Integration Paths seen Through Social Capital), in *Sociologia e Politiche Sociali* 15, 1: 81-103.
- Gobbo F., 2008, *L'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale*, in F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturale*, Roma, Carocci: 147-172.
- Conferenza dei Presidenti delle Assemblee Legislative delle Regioni e delle Province, Istituto SWG, Iard RPS (a cura di), 2010, *Io e gli altri: i giovani italiani nel vortice dei cambiamenti*
- Kymlicka W., 2012, *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*, in www.migrationpolicy.org
- Lahire B., 1995, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

RAPPORTO SECONDGEN
Analisi – intervento M.Perino

- Mantovani D., 2011, Italiano o straniero? Considerazioni sui criteri di classificazione degli studenti nella ricerca sociale, in *Polis* XXV, 1: 65-95.
- Meer N., Modood T., 2012, Rejoinder: Assessing the Divergences on our Readings of Interculturalism and Multiculturalism, in *Journal of Intercultural Studies*, 33:2, 233-244.
- Morcellini M., *Prefazione. La multiculturalità come display dei tempi moderni*, in Onorati M. G. (a cura di), 2012, *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, Milano, Franco Angeli.
- Marzulli M., 2009, *L'acculturazione dei giovani migranti in un contesto di pluralismo di valori*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli: 195-217.
- Perino M., 2013, Da dove vieni? Quanto contano le categorie etnonazionali? in *Quaderni di Sociologia*, LVII: 63-85.
- Rinaldi E., 2009, *Giovani stranieri tra studio e lavoro*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli: 179-194.
- Santagati MG., 2009, *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli: 57-89.
- Santagati MG., 2011, Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia, in *Mondi Migranti*, 2: 41-85
- Snel E., Stock F., Debating Cultural Differences: Ayaan Hirsi Ali on Islam and Women, in R. Grillo (ed.), 2008, *Immigrant Families in Multicultural Europe: Debating Cultural Difference*, Amsterdam: Amsterdam University Press: 113-133.
- Serpieri R., Grimaldi E. (a cura di), 2013, *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Terzera L., 2010, *Seconde generazioni crescono*, in Sospiro G, (a cura di). *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano, FrancoAngeli: 111-123.
- Vertovec S. and Wessendorf S. (eds), 2010, *The Multiculturalism BackLash. European discourses and practices*, London, Routledge.
- Zoletto D., 2012, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, Franco Angeli.
- Wimmer A., Glick Shiller N., 2002, Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences, in *Global Networks* 2, 4: 301-334.
- Wimmer A., Lewis K., 2010, Beyond and Below Racial Homophily: ERG Models of a Friendship Network Documented on Facebook, in *American Journal of Sociology*, 116, 2: 583 -642.