



Figli di un Dio minore?

Eredità migratorie ed alterità nelle scuole di confine

Children of a Lesser God?

Migratory Legacies and Otherness in Border Schools

Roberta Altin, Università degli Studi di Trieste
ORCID: 0000-0002-5545-2739; raltin@units.it

Abstract. Based on a brief historical analysis of the educational and social integration of the children of migrants in the Trieste border area after the Second World War, this paper seeks to deconstruct the categories of “second generation” and “children of migrants” through a comparative analysis of these concepts as applied to the construction of “Italian-ness” and Italian citizenship in the school, then and now. The aim is to show how the uncritical construction of such labels produces radical otherness, heterodetermined by a conservative perspective that tends to preserve many of the privileges of “natives” and certain social classes. The history of the Italian school and the nationalistic rhetoric still tied to the idea of “blood” lineage and belonging to the “body of the nation” show an inability to think about forms of recognition for “mobile” or heterogeneous identities, which in practice already constitute the composite historical basis of the Italian nation. The (unfinished) law on citizenship, the education of students with “migrant backgrounds”, the political and media representations indicate an Italy anchored in mythologies of an imaginary past in which identity has its “roots”. Placed in a European context or a global scenario, this vision of “Italian-ness” is myopic in its view of the demographic, social and political present/future.

Keywords: Italianness; border; migrant children; schooling; social exclusion.

Introduzione

Tu ami la lingua del tuo paese, non è vero? L'amiamo tutti. [...]
L'amiamo perché l'hanno formata, lavorata, arricchita,
trasmissa a noi come un'eredità sacra milioni e milioni d'esseri del nostro sangue,
dei quali, per secoli, ella esprime il pensiero, e le sue sorti furon le sorti d'Italia,
la sua vita la nostra storia, il suo regno la nostra grandezza.
E. De Amicis, *L'idioma gentile*, 1905



Language skills can be dangerous,
so use a little common sense.

So long, William.

J. Leeds (W. Hurt) in *Children of a lesser Good* (1986)

In questo articolo propongo di analizzare il ruolo svolto dalla scuola come presidio identitario di “italianità” nell’area di confine nord-orientale di Trieste. La tesi è che sia nell’immediato dopoguerra che nella fase contemporanea tale costruito identitario sia stato alimentato da politiche ufficiali e da pratiche quotidiane di esclusione dei figli/e dei migranti in cui l’istituzione scolastica ha avuto un ruolo fondamentale, soprattutto nel gioco di trasmissione generazionale. Il Friuli-Venezia Giulia è una regione autonoma con presenza di minoranze storiche riconosciute e tutelate dalla legge n. 482/1999 e con uno statuto speciale dal 1963 in virtù della sua posizione di confine. Durante il ventennio fascista la comunità slovena subì una forte persecuzione: il progetto di un’autarchia linguistica portò all’italianizzazione dei cognomi e delle scuole, fino alla censura ed esclusione della comunità slovena dalla vita pubblica, per oscurarne *in toto* l’esistenza. Lo “slavo” come elemento “allogeno” fu uno dei *leit-motiv* della propaganda fascista; la riforma gentiliana oltre a cancellare la toponomastica slovena, croata e tedesca dalla regione Friuli Venezia Giulia e Istria, aveva cercato di mettere in atto una vera e propria “bonifica etnica” nelle scuole perché: “L’Italia vuole dei cittadini che parlino la lingua dello Stato, e con legittimo orgoglio ricordo [...] che la cultura italiana è stata in ogni tempo faro di civiltà e onore e vanto del nostro popolo” (Gentile in Vinci 2011, p. 161; Andri, Mellinato 1994, p. 134). Negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale gli istituti con lingua di insegnamento slovena riemersero lentamente, diventando testimoni depositari della resistenza partigiana che aveva sconfitto il nazionalismo fascista e di uno dei diversi modi di essere italiani in area di confine (Verginella 2008); ancor oggi nelle scuole per la minoranza slovena si respira una tradizione di pensiero antifascista, che si evince dall’attaccamento alle celebrazioni memoriali della resistenza.

Nel 2012 a Trieste in una scuola secondaria per la minoranza di lingua slovena si iscrive Gaia,¹ proveniente da una famiglia del centro Italia appena trasferitasi al Nord; i genitori familiarizzano con gli altri che sono prevalentemente madrelingua slovena, l’età media in classe è attorno ai dodici anni. Con la maggiore conoscenza e frequentazione sociale di Gaia dopo un po’ risulta evidente agli altri geni-

¹ Il nome è di fantasia, ma i fatti sono rigorosamente avvenuti e mi sono stati riportati da N.B., collega e amica che ringrazio per queste informazioni.

tori e insegnanti che il suo contesto familiare non ha alcun aggancio né interesse per la lingua e la comunità slovena, rivelando una forte propensione nazionalista contraria a scambi interculturali. Superata l'iniziale sorpresa, alla richiesta di spiegazioni riguardo la scelta di iscrivere Gaia in una scuola per minoranza slovena, la risposta immediata dei suoi genitori fu: "perché almeno qua non corriamo il rischio di avere dei cinesi come compagni di scuola per Gaia".

Era un primo segnale del cambio di percezione nel processo di costruzione del senso di "italianità" e di chi costituisce l'alterità in un'area storica di confine come quella di Trieste.² A distanza di dieci anni le dinamiche di questo tipo si sono ormai moltiplicate nelle scuole di Trieste e di Monfalcone, dove l'amministrazione comunale ha varato un piano per il triennio 2024-27 per "ridurre il sovraffollamento scolastico per evitare la preponderanza di studenti stranieri e per fare in modo che in ogni istituto comprensivo la maggioranza dei bambini in ogni classe sia italoфона". Secondo la sindaca di Monfalcone Annamaria Cisint: "si crea in questo modo una grave alterazione del sistema didattico e relazionale in considerazione che il background sociale, culturale, relazionale degli studenti non italoфoni risulta dominante e incide perfino sulla lingua parlata in classe, che non risulta essere l'italiano". Il paradosso, afferma, è che "gli alunni italiani, che sono in percentuale minoritaria rispetto agli stranieri, sono costretti a vivere in uno stato di isolamento al punto che molti genitori decidono di iscrivere i figli in altri comuni".³ Oppure iscrivono i figli nelle scuole di lingua slovena per sfuggire a questa "invasione" di figli di bangladesi o di altre nazionalità extra-europee, una diversità percepita evidentemente come estrema e non negoziabile. Sono forme di neo-razzismo⁴ oscillanti tra la grettezza esplicita che vuole omettere i problemi di classe sociale e la più sottile simulazione di un agire "politicamente corretto" che segna tuttavia confini invalicabili per l'esercizio della piena cittadinanza italiana a chi eredita il background migratorio dai genitori.

Non è necessario richiamare lo studio classico di Fredrik Barth (1967) per comprendere quanto e come l'identità nazionale, in quanto processo relazionale,

² Per un approfondimento in merito alle dinamiche interculturali nelle scuole di confine rimando ai risultati della ricerca comparativa interdisciplinare del Progetto Interreg di Cooperazione transfrontaliera Italia-Slovenia "Eduka-Educare alla diversità" che ho coordinato come partnership italiana nel 2012-2014. I materiali didattici e di ricerca sono disponibili online: <https://www.eduka-itaslo.eu/pagina.php?p=projekt&lang=ita>; in particolare il report scientifico curato da N. Bogatec e N. Zudič Antonič (2014).

³ Orizzonte Scuola News: <https://www.orizzontescuola.it/il-caso-della-citta-di-monfalcone-dove-il-33-dei-cittadini-e-di-fede-islamica-il-sindaco-in-una-scuola-primaria-una-maestra-voleva-far-disegnare-un-cane-ma-non-e-stato-possibile/> (consultato il 23/1/2024).

⁴ Faccio riferimento soprattutto al razzismo differenzialista e xenofobia descritti da Aime (2016) e Stolke (1995).

venga definita e rimessa in campo soprattutto nelle zone liminali di frontiera. Può essere invece più interessante capire cosa succede quando i pashtun si trovano non più a contendere lo spazio identitario fra Pakistan e Afghanistan, ma in un'arena di frontiera collocata al termine della cosiddetta "rotta balcanica" che costituisce il percorso migratorio più utilizzato dal 2015 per entrare via terra in Europa. Afghani e pakistani rappresentano di fatto le nazionalità più rappresentate nelle domande di richiesta di asilo o di protezione internazionale alla Commissione Territoriale di Trieste, ma il mio intento è quello di allargare la profondità storica dello sguardo etnografico, per analizzare gli intrecci fra le appartenenze nazionali, le cosiddette minoranze "storiche", i rifugiati (italiani) di ieri e i migranti (non europei) di oggi.

Userò il campo etnografico di Trieste, una città di circa 200.000 abitanti, con un alto grado di eterogeneità dovuto alla presenza storica di diverse comunità linguistiche e religiose (Deganutti 2023), frutto della stratificazione di varie migrazioni con dinamiche complesse e intrecciate che la rendono un laboratorio ideale per comprendere l'eredità composita risultante da processi migratori in periodi storici diversi. Se l'alterità di ieri era costituita dagli slavi – o meglio *s'ciavi* – come ancora oggi si usa definirli con un termine dialettale denigratorio che accorpa sotto un'unica etichetta il variegato mondo ad Est del confine italiano, oggi la diversità assume le sembianze dei bangladesi, afghani o pakistani, ma in entrambi i casi la separazione fra chi è "dentro" come cittadino con pieni diritti e chi viene escluso si gioca soprattutto attraverso il passaggio transgenerazionale. Ed è interessante come la "narrazione di 'sangue e/o suolo', nella misura in cui consentono di costruire i confini dell'alterità, permettono di produrre anche un discorso, contraddittorio e negoziabile quanto si vuole sulla propria appartenenza" (Bachis 2013, p. 197).

In una zona di confine la funzione di organizzazione delle appartenenze risulta particolarmente evidente perché lo stato-nazione inteso come contenitore fisico e cognitivo ci educa a pensare attraverso "mappe" mentali (Lakoff, Johnson 2003) e la scuola costituisce il luogo fisico e politico dove si costruiscono queste appartenenze linguistiche e simboliche, tramite le scelte educative ma anche attraverso i contesti di frequentazione e di ascrizione sociale che impattano soprattutto sui figli dei migranti (Mezzadra, Nielson 2013). La relazione fra scuola e frontiera consente infatti un'osservazione dei processi storici di "incorporazione" della diversità in aree liminali di confine (Fabietti 2000) e parallelamente, la scuola-frontiera compare quando "nello scontro/incontro tra culture globalizzate, si presta attenzione non tanto al timore che si crei un sistema mondiale che elimini le culture dette tradizionali [...] quanto al fatto che, se resistenza c'è, è per preservare la differenza nel cambiamento culturale, in una scuola che diventa uno 'spazio di interscambio'" (Piasere 2004, p. 10).

Oltre alla bibliografia sulle seconde generazioni (Guerzoni, Riccio 2009; Falteri, Giacalone 2011) la ricerca scientifica su scuola e frontiera ci conduce spesso in contesti sudamericani (Tassinari 2000; Gomes 2019); in questo articolo vorrei adottare l'approccio teorico della "pedagogia degli oppressi" del brasiliano Freire contro ogni forma di discriminazione che si esercita "sulla lingua, la razza, il genere e l'etnicità [...] cosicché i vari gruppi oppressi possano diventare più efficaci nella loro lotta collettiva contro ogni forma di oppressione (Freire, Macedo 2008, pp. 74-75). Utilizzerò una comparazione storica fra le testimonianze di due diverse passaggi migratori: il cosiddetto "esodo" di circa 300.000 sfollati dai territori di Istria e Dalmazia passati alla Jugoslavia al termine della Seconda guerra mondiale, e la situazione oggi nello stesso territorio dei figli di migranti che riconducono a mobilità transnazionali del nuovo millennio. L'intento metodologico è quello di riflettere sulla sovrapposizione e sull'intreccio di queste diverse fasi della migrazione in un quadro relazionale che fa riferimento alla cosiddetta "svolta riflessiva" negli studi sulla migrazione (Amelina 2021a; 2021b), aprendo una comparazione sulle molteplici disuguaglianze e regimi di mobilità in gioco, con una prospettiva storica che abbraccia circa settant'anni di processi migratori in questo contesto. Una parte dei dati etnografici proviene da una ricerca applicativa effettuata tra il 2018 e il 2022 nelle scuole di Trieste e Monfalcone, utilizzando questionari e interviste all'interno del progetto FAMI-IMPACT contro la dispersione scolastica in contesti caratterizzati dalla presenza di alunni stranieri o con background migratorio (Altin 2022). La parte di analisi storica è invece frutto di una più recente ricerca finalizzata a ricostruire le memorie di ex profughi o figli di profughi istriani transitati per lo più attraverso i campi di prima accoglienza, utilizzando fonti di archivio, interviste in profondità e storie di vita che ho raccolto personalmente tra marzo e settembre 2023 (Altin 2024).

L'input per questo articolo viene dalle troppo frequenti ricorrenze storiche riscontrate come forme di marginalizzazione tra i figli di migranti di ieri e di oggi, "colpevoli" per nascita di portarsi addosso la migrazione dei genitori, svantaggiati in partenza come "figli di un Dio minore". La costruzione del confine come sito materiale, politico e simbolico rende esplicite le politiche nazionali ed europee e le traduce in pratiche di inclusione o di rifiuto dei migranti, generazione dopo generazione (De Genova 2017; Khosravi 2010). Da questa prospettiva, un confronto nel tempo tra diverse fasi storiche nello stesso contesto di confine può aiutare a evidenziare i cambiamenti più paradigmatici nei processi migratori, così come nella loro organizzazione, gestione e percezione pubblica (Donnan *et al.* 2017).

Figli di esuli istriani

Quando vivevo al Silos, ero abbandonata a me stessa, andavo a scuola sola, già dalle elementari a sei anni. Giravo fino all'altopiano da sola. Io mi vergognavo tanto... ma ero brava a scuola e facevo i compiti al doposcuola nel Silos... Gli insegnanti degli anni '50 erano terribili. Eravamo divisi tra maschi e femmine ed avevamo una settimana al mattino e una al pomeriggio. Mia mamma non mi ha mai accompagnato a scuola, non poteva, mi accompagnavano due compagne del Silos più grandi di quinta elementare, ma erano ripetenti, quasi tutti quelli del Silos lo erano. La maestra in prima, siccome ero arrivata una settimana dopo l'inizio della scuola, mi ha chiesto subito di andare alla lavagna e di scrivere "mela". Io ero distrutta: era il mio primo giorno di scuola e la maestra me l'ha fatto pagare subito il ritardo. E io l'ho scritto perché di pomeriggio avevo chiesto ad una mia cugina di insegnarmi l'alfabeto, e provavo a casa, da sola (R.C. 2023).



Fig. 1. R.C. nel doposcuola del Silos, Trieste 1962 (foto dell'informatrice, gentilmente concessa).

La storia raccontata da R.C. passa attraverso il Silos, il più grande centro di prima accoglienza per sfollati dall'Istria dopo la guerra, organizzato nel centro di Trieste tra il porto, la stazione ferroviaria e quella dei bus; oggi lo stesso Silos semi-diroccato è divenuto un rifugio informale per i richiedenti asilo che arrivano dalla rotta balcanica (Altin 2020). Come per gran parte dei *displaced people* del dopoguerra lo sfollamento era dovuto alla ridefinizione dei confini nazionali territoriali; nel caso degli istriani la scelta di migrare o meno dipese non solo dalle appartenenze alle varie comunità etno-linguistiche, come la storiografia nazionale sottolinea, ma anche dalla prospettiva di rimanere in un paese a regime socialista oppure di optare per l'Italia, abbandonando casa con lo status di profughi. È estremamente interessante notare come questo movimento migratorio, determinato dall'esito bellico come conseguenza diretta del fascismo che aveva cercato forzatamente di "italianizzare" tutte le aree eterogenee dell'Istria, venga oggi utilizzato come strumento ideologico di presidio ed emblema dell'italianità contro i nuovi "invasori" migranti che contaminano l'identità nazionale. Dopo un silenzio di quasi 40 anni, infatti la tragica vicenda bellica delle foibe, vicenda traumatica e complessa come tutti gli esiti violenti di guerre civili, viene re-interpretata in maniera semplicistica dalla destra italiana come "pulizia etnica" di martiri italiani che si opponevano all'invasione del nemico, slavo e comunista. Il governo nazionale e regionale finanziano una retorica nazionalistica tramite giornate commemorative come "Il giorno del ricordo", musei, mostre, serial televisivi ed educazione scolastica per rappresentare gli ex-esuli o profughi istriani come gli eroi che si sono sacrificati per fedeltà alla patria, omettendo tre particolari rilevanti (Catalan 2022, pp. 134-135): che in realtà i profughi provenivano da territori dove l'identità era ibrida e composita (Orlić 2023), che molti infoibati erano sloveni o croati e non solo italiani e, soprattutto, che il trattamento riservato agli esuli in Italia era stato molto simile a quanto succede ai migranti oggi: razzista e discriminatorio (Nemec 2015).

Molti figli dei profughi che erano stati smistati nelle baracche dei campi profughi dell'altopiano carsico vennero separati dalle famiglie per venire "educati" in collegi assistiti dall'Opera Profughi; altri ricordano ancora l'ostilità e le accuse ricevute all'epoca a scuola:

Gli italiani ci accusavano di connivenza e di aver lasciato il "paradiso socialista", eravamo visti con diffidenza; spesso ci trovavamo quindi a girare "in banda" solo tra noi bambini del campo profughi. Il collegio spesso era una soluzione perché nel campo c'erano situazioni troppo promiscue e non adatte a minori (L.V. 2023).



Fig. 2. L.V. con gli amici di scuola nel campo profughi, Trieste 1960 (foto dell'informatrice, gentilmente concessa).

Quelli che dopo i campi profughi in centro città venivano smistati nelle aree del carso sloveno, venivano identificati come fascisti "in fuga da Tito". La polizia presidiava spesso i campi anche per paura che le persone di lingua slovena si scontrassero con i vicini sloveni (F.M. 2019).

Solo in famiglia si era liberi di esprimersi apertamente, mentre all'esterno si cercava di controllare il proprio linguaggio, sforzandosi di adeguarlo e livellarlo a quello degli altri per non essere derisi. come se l'essere profugo fosse una colpa o un termine dispregiativo, una vergogna da nascondere [...] La parola esule poteva sembrare più nobile, ma in realtà per molti denotava solo un usurpatore o un colluso col fascismo (Zennaro Marsi 2021, p. 26).

I profughi istriani vennero smistati dal governo italiano per lo più in campi profughi a ridosso del confine dove abitavano storicamente le popolazioni slovene; si trattava di un uso strumentale degli sfollati per bonificare zone in-

sediate considerate “a rischio” per l’italianità; tale forma di smistamento e segregazione spaziale nei campi periferici produrrà ovviamente ghettizzazione e problematiche sociali anche tra i figli dei profughi (Volk 2004; Nemeč 2015). In tutto il periodo dagli anni ’50 fino all’entrata nel 2004 della Slovenia nell’Unione Europea il rapporto con tutte le “minoranze” era conflittuale e la scuola predispondeva a mantenere le comunità “tutelate” alla giusta distanza l’una dall’altra. Sloveni e istriani erano per lo più collocati in aree periferiche a ridosso del confine dove si crearono filiere linguistiche scolastiche separate a partire dalla scuola materna fino al ciclo completo delle secondarie, sebbene spesso in edifici collocati uno a fianco all’altro.

Solo dal recente confronto fra studiosi di storie e antropologie che scavalcano i vari nazionalismi metodologici accademici (Orlić 2023; Verginella 2008; Hrobat Virloget 2023) sono usciti documenti e dati etnografici che smontano e mettono in crisi la narrazione di una presunta omogeneità nazionale, sia nel suo luogo di origine, sia nel vissuto transgenerazionale. Se la documentazione richiesta per comprovare l’identità di un profugo istriano si basava prevalentemente sull’attestazione di competenze linguistiche in lingua italiana, è ovvio che tale criterio di verifica fosse alquanto discrezionale dopo vent’anni di scolarizzazione fascista in Istria. Dai documenti consultati nell’Archivio di Stato di Belgrado Mila Orlić (2019) dimostra che buona parte dei profughi della “zona B” dell’Istria,⁵ quella più coinvolta nell’esodo, avesse dichiarato già ai tempi dell’Impero Austro Ungarico una “non-appartenenza ad alcuna nazionalità”, optando per forme di identità locali dove convivevano pacificamente diversi idiomi ibridi, alternandosi. “Il criterio fondamentale per il diritto all’opzione per la cittadinanza italiana era determinato, oltre alla residenza sul territorio, dalla lingua d’uso” (Orlić 2023, p. 150). Era una norma già adottata dagli statisti asburgici per categorizzare la popolazione attraverso censimento, ritenuto uno dei criteri oggettivi. La realtà sociale era tuttavia storicamente plurilingue nelle prassi e più ambigua nelle oscillazioni dovute ai frequenti cambi di regime che imponevano diverse lingue con insegnamento obbligatorio, come sotto il regime fascista che per venti anni aveva rimosso

⁵ Alla Conferenza di pace di Parigi (1945-1947) l’Italia era presente come Stato sconfitto e responsabile del conflitto. La discussione sulla ridefinizione dei confini portò il 15 settembre 1947 all’istituzione del Territorio Libero di Trieste, che si estendeva fino all’Istria, prevedendo un governatore nominato congiuntamente dall’Italia e dalla Jugoslavia, mentre le Nazioni Unite (ONU) ne garantivano l’indipendenza. Poiché non fu possibile trovare un governatore comune, il territorio fu diviso dalla ‘Linea Morgan’ in Zona A (con Trieste) sotto il governo militare alleato e Zona B (l’entroterra istriano) sotto il governo militare jugoslavo. Questo spostamento delle linee geopolitiche causò una migrazione di 250.000-300.000 profughi, in quello che è noto come “l’Esodo”, dall’Istria jugoslava all’Italia; come spesso accade, un gran numero di questi sfollati rimase nella città più vicina al confine, Trieste (Colummi *et al.* 1980) in bibliografia è Colummi *et al.* 1980.



le lingue slovene e croate. La burocrazia dei Ministeri jugoslavi nel dopoguerra riconobbe l'appartenenza all'italianità solo a chi dimostrava di usare l'italiano come "lingua d'uso", cioè "usata abitualmente nelle relazioni sociali" (Orlić 2023, p. 151), dato che la maggior parte della popolazione dell'area di confine conosceva due o più lingue. In realtà il senso di appartenenza, così come le lingue erano declinazioni estremamente locali, *po našu* (alla nostra), che alternavano forme di dialetto istro-veneto, sloveno e croato senza alcuna specifica adesione integrale alla lingua nazionale normalizzata (Tomizza 2000, pp. 190-191).

Al contrario di quanto racconta la retorica nazionalistica, il fatto che il governo italiano nel dopoguerra avesse investito ingenti somme per "l'italianità" tramite la costituzione e il finanziamento di molte istituzioni educative, culturali e sociali per i profughi istriani nelle zone di confine rimandava all'esigenza istituzionalizzata di costruire un'identità nazionale, lasciando intravedere un implicito dubbio che questa non fosse poi così stabile e solida o che, addirittura si intrecciasse con altre identità e lingue. In effetti i figli dei profughi vennero accolti nelle scuole degli anni '50 e '60 come "stranieri", *s'ciavi* o comunque eredi di un costruito identitario legato alla scelta dei genitori, quasi fossero dei "portatori sani" del virus migratorio, pur essendo giuridicamente italiani. L'Opera Profughi, istituita nel dopoguerra per agevolare l'inserimento sociale degli esuli che andarono a costituire quasi un terzo della popolazione residente a Trieste, enfatizzava il carattere specifico dell'italianità adriatica e della sua lunga storia come punto di partenza di un processo di integrazione nazionale, ma la realtà risultava molto più problematica.

Fulvio Tomizza (2000, p. 129), scrittore di frontiera e profugo, racconta il suo vissuto di "straniero in patria": "In non pochi luoghi d'Italia dove i profughi italiani hanno tentato di inserirsi per eccesso di italianità, dai locali vengono chiamati 'slavi'". Lo scarto fra il culto di una patria per la quale avevano abbandonato la terra natia e l'accoglienza discriminatoria soprattutto a scuola emerge da molte interviste ai figli dell'esodo che riportano di essersi sentiti "stranieri" a scuola, per questioni linguistiche e sociali. Ricorda una profuga istriana intervistata da Mila Orlić (2023, p. 184) che nel primo periodo da sfollata in Italia: "non mi sono trovata molto bene, prima di tutto perché parlavano tutti dialetto e non capivo una parola, ero isolata, ero una straniera [...] All'inizio mi sentivo come una specie di *vu cumpra*". Come bene sottolinea il collettivo *Nicoletta Bourbaki* che rilegge in maniera critica la rappresentazione neo-nazionalistica nella classica filmografia sull'esodo:⁶ nell'"ideologia *Blut und Boden*, terra e sangue [...]

⁶ Collettivo Wu Ming, <https://www.wumingfoundation.com/giap/2019/01/fantasy-normacossetto-1-red-land/> (consultato il 22/02/24)

è fondamentale la rappresentazione dell'altro da sé: ad es. gli "slavi" addobbati come zingari in contrapposizione ai bambini italiani vestiti invece con abiti "normali". Anche i bambini istriani identificati come "slavi", scalzi e dalla carnagione ambrata, ricordano più che altro la rappresentazione leghista dei rom e degli immigrati" (Raimo 2019, p. 59).

Molto spesso gli insegnanti segnalavano nei registri i figli degli esuli come scolari "difficili" a causa della loro origine e del loro dialetto con uso delle doppie ignorato. Altri segnalavano spesso problematiche sociali familiari, soprattutto per chi viveva nei campi profughi o nei "borghi istriani" costruiti in periferia di Trieste negli anni '50 e '60.

Il fatto di venir denigrati per carenze linguistiche risulta veramente simile a quanto avviene alle cosiddette "seconde generazioni" di migranti oggi: in entrambi i casi non si tiene minimamente in considerazione dell'auto-percezione identitaria e si proietta la visione di un'italianità standardizzata basata sulle origini e sulla competenza linguistica. Come riportato dai registri scolastici delle scuole elementari negli anni '50 (Molinari 2006, p. 74), "i figli degli 'esuli' hanno sperimentato un vero e proprio problema di integrazione culturale, si sono sentiti a lungo 'stranieri' e hanno considerato spesso le origini delle loro famiglie qualcosa di cui vergognarsi o da nascondere".

"Nei temi io usavo l'italiano che parlavamo a casa, con i nonni, ma le maestre mi cerciavano sempre le parole in rosso e io non capivo l'errore" (R.A. 2023). Un'altra figlia di profughi ricorda che "quando ci chiedevano di portare i documenti dei genitori e vedevano da dove provenivano mi chiamavano *sc'iava*, allora mi vergognavo, ma provavo anche incomprensione e rabbia" (A.R. 2023). Nel museo della Civiltà Istriana, Fiumana e Dalmata aperto a Trieste nel 2015, una sezione è dedicata alla ricostruzione della scuola italiana in Istria prima dell'esodo, con l'intento di documentare l'italianità storica del territorio. Senza alcuna riflessione critica, si esibiscono i temi dei bambini del periodo fascista che celebrano la vittoria delle truppe italiane in Etiopia. Gli stessi bambini, sfollati in Italia, dovranno subire un'esperienza traumatica di separazione e di non accettazione da parte della madre patria italiana che ha silenziato questa storia per quasi 50 anni, prima di tradurla in propaganda nazionalistica. "Gli istriani hanno subito e sono rimasti talmente traumatizzati di quanto è successo, che non hanno più voluto parlarne né sapere più niente dell'Istria per molti anni" (R.C. 2023).

L'idea di fondo è che lo status di rifugiato o di migrante non sia permanente (Malkki 1995; Sayad 2002); di conseguenza chi migra non ha il diritto di inserire la propria eredità in quella ufficiale, perché non si adatta ai contenitori preconfezionati dalla memoria mitologica che costruisce gli Stati nazionali o le entità sovranazionali come l'Europa. L'etichetta "sfollati", coniata dopo la Se-



conda Guerra Mondiale nel tentativo di eliminare la condizione di apolidia, enfatizza in ogni caso l'essere "fuori luogo", in attesa di un presunto ritorno al paese di origine (Salvatici 2007). La scelta di riconoscere questa storia migratoria è passata infatti attraverso l'epurazione delle memorie non compatibili o assoggettate alle logiche nazionalistiche, costruendo un processo di doppia subalternità. Come rimarca Freire, "nella misura in cui ogni forma specifica di oppressione si sviluppa entro la sua collocazione storica, e accetta quindi il profilo che è stato creato dall'oppressore, diventa molto più difficile promuovere una lotta efficace" (Freire, Macedo 2004, p. 75) che possa condurre al vero riconoscimento e all'autodeterminazione.

Minoranze confinate a scuola

In questa regione di frontiera le istituzioni scolastiche ed educative costituiranno a lungo, anche nel dopoguerra, un tradizionale campo di battaglia tra nazionalisti e linguisti da entrambi i lati del confine, sia per le cosiddette minoranze "storiche" come gli sloveni in territorio italiano, sia per le minoranze italiane rimaste in Jugoslavia, che divenne poi Slovenia o Croazia.⁷

Verranno divise per appartenenze "rigide" ed esclusive che non contemplano forme di contatto o di eterogeneità: da un lato la maggioranza italiana, dall'altro le scuole slovene, evitando le contaminazioni anche nel tempo del doposcuola gestito da società sportive e ricreative separate a seconda delle diverse appartenenze linguistiche. Negli spazi della scuola d'infanzia con sezione bilingue italiana e slovena non si organizzano iniziative didattiche comuni, evitando addirittura di far giocare assieme in giardino i bambini di lingua italiana e slovena. Alla richiesta di conoscere le motivazioni alla base di tale rigida separazione, la Direzione didattica italiana dell'Istituto di Opicina – Prosecco rispose che: "Gli sloveni sono notoriamente chiusi e non disponibili a mescolarsi" (nota di campo, 2012). Si noti che solo recentemente e per iniziativa personale di un Dirigente scolastico particolarmente "innovativo" è stata data l'opportunità di poter scegliere lo sloveno come seconda lingua straniera a scelta nelle scuole italiane secondarie di primo grado.⁸

⁷ Per un approfondimento sulle scuole per lingue di minoranza rimando a Iannaccaro, G. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.

⁸ L'istituto comprensivo Iqbal Masih di Trieste sotto la guida del preside Andrea Avon è stata la prima scuola della regione FVG ad aver inserito come materia curriculare l'insegnamento della lingua slovena come seconda lingua straniera.nell'a.s. 2009-10; Bogatec, N., Lokar, V. 2016. *A scuola di slove-*

Con l'entrata della Slovenia nello spazio comune europeo di Schengen nel 2004 il confine orientale di Trieste, prima presidio militarizzato contro un'ipotetica invasione del nemico comunista da Est, diventa sempre più fluido. Tuttavia già a partire dal 2011 cominciano ad arrivare i migranti extraeuropei in fuga dalle varie crisi dei paesi arabi e africani, con il climax nella lunga estate del 2015 quando arrivano circa 800.000 migranti via terra. Il Silos, l'ex enorme centro di accoglienza per profughi giuliani, diventa il dormitorio per centinaia di migranti afghani, pakistani e altri esclusi dall'accoglienza in spazio italiano (Altin 2020).

All'interno dello spazio comune europeo la tutela delle minoranze si circonda attorno alle comunità linguistiche "storiche" la cui mobilità è prevalentemente intraeuropea, anche se già a partire dagli arrivi negli anni '90 i flussi migratori diventano transnazionali e attraversano continenti, non solo regioni limitrofe. Mentre le minoranze che si definiscono "autoctone" (sloveni in Italia, Italiani in Slovenia e Croazia) perdono sempre più iscritti nelle loro scuole a causa dei frequenti matrimoni misti e della fine del confine blindato, compaiono nuove immatricolazioni dei figli dei migranti (per lo più serbi o croati, ma anche senegalesi) nelle scuole slovene, malviste e spesso apertamente ostacolate (Altin 2014). Oltreconfine i numeri di iscrizione nelle scuole di lingua italiana si mantengono grazie al traffico transfrontaliero di studenti italiani che scelgono la scuola slovena per una serie di vantaggi materiali come il numero ridotto previsto in classe, l'ottima collocazione e il servizio di mensa scolastica; in Croazia la perdita di iscritti di lingua italiana "costringe" i presidi ad accettare immatricolazioni di figli di cinesi che dall'Italia si sono spostati in Croazia per sfruttare maggiori opportunità commerciali. Va anche considerato che l'ingresso nell'Unione Europea ha modificato in parte la percezione comune verso le lingue straniere, alimentando la convinzione che la cittadinanza europea richieda plurime competenze linguistiche e che una educazione scolastica che usa una lingua diversa da quella della maggioranza aiuti a sviluppare in ogni caso una predisposizione al plurilinguismo, a prescindere da quali lingue concretamente siano insegnate.

Queste forme di mobilità hanno suscitato molte perplessità e critiche, sia perché hanno sancito di fatto la fine di un "monopolio" delle scuole di lingue minoritarie riservate solo alle comunità locali, ma soprattutto perché hanno introdotto alunni di famiglie miste con seconde generazioni davvero "mobili" e flessibili in termini di senso di appartenenza. È il problema politico di fondo con cui deve

no. Una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste, Trieste; pdf online <http://www.sluri.org/it/publicazioni/a-scuola-di-sloveno-una-ricerca-sullinsegnamento-dello-sloveno-in-una-scuola-italiana-di-trieste/> (consultato il 23/2/24).



confrontarsi l'Europa contemporanea, finora ancora molto ambigua nelle posizioni "integrative" di inclusione sociale che svolge funzioni meramente conservativa di lingue e comunità locali chiuse, senza contemplare i flussi interni e transnazionali dei migranti che attraversano gli stessi territori.

Durante una lunga ricerca transfrontaliera effettuata nelle scuole con forte presenza straniera o eterogenea (Altin 2014), abbiamo riscontrato che nelle scuole per minoranza italiana d'oltre confine si utilizzava come strumento di lettura e di educazione civica il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886), senza guardare al composito mondo scolastico declinato con molte più sfumature linguistiche e culturali nella vita quotidiana di classe (Bonetti 2014). Se la retorica nazionalistica cerca di eliminare soprattutto le identità ibride, di cui chiaramente i figli dei migranti sono i maggiori rappresentanti, il confine è il punto di osservazione ideale per vedere chi viene collocato all'interno dell'italianità e chi ne resta fuori. Il processo è quello di "razzializzazione" (Balibar 2007) che costruisce un'ereditarietà di esclusione in cui la scuola gioca un ruolo fondamentale, costruendo una mitologia delle origini comuni che esclude i non "autoctoni", selezionandoli soprattutto in base a competenze linguistiche dell'italiano come lingua madre, filtrando così il background familiare. In perfetta linea con il motto dell'Unione Europea *United in Diversity* (UE 2000), le scuole di lingua slovena o italiana in area di confine supportano una politica e prassi educativa a garanzia della tutela e della promozione delle identità culturali e linguistiche delle minoranze presenti nella regione; sono orientate verso la costruzione di una società inclusiva e rispettosa della diversità. Tuttavia, sembra lecito chiedersi quale tipo di "italianità" si costruisce alimentandosi su fonti come il libro *Cuore* e, soprattutto, quale spazio inclusivo troviamo per le "altre" minoranze che iscrivono i figli nelle scuole italiane?

Nei documenti ministeriali il presupposto resta quello di una classe monolingue (italiana) con un approccio di tipo binario (lingua italiana - L2 / lingua d'origine - L1), mentre in una realtà di frontiera la norma è il multilinguismo, inteso come capacità di una persona di utilizzare, anche contestualmente, più lingue in diversi contesti (Pennycook 2010). Quando una lingua "materna" viene silenziata, o diventa clandestina o marginale, il messaggio che viene dato è "se non sai l'italiano, non sai, in generale", con un impatto sull'auto-percezione identitaria e sulla rappresentazione di non riconoscimento. Scuole come contenitori etno-linguistici chiusi, senza vasi comunicanti in modo da costruire rigide appartenenze per "radici" che affondano in un ipotetico passato comune e non nell'attuale comunità di pratiche quotidiane composite.

Se, a pochi chilometri da Trieste, Monfalcone risulta il comune italiano con maggior presenza straniera in rapporto alla popolazione locale, cosa fa la scuola per inserire i figli delle famiglie bangladesi, rumene, albanesi e delle altre che costituiscono una comunità stabile sul territorio da ormai oltre vent'anni

(Quattrocchi *et al.* 2003)? Data la richiesta costante di manodopera straniera dovuta alla Fincantieri, a Monfalcone i figli dei migranti costituiscono il 43,6 % della popolazione scolastica complessiva (MIUR 2023, p. 31), tuttavia la municipalità ha deciso di introdurre le quote per gli studenti stranieri (come previsto dalla Circolare Ministeriale n. 2 dd. 8/1/2010) al fine di garantire un equilibrio di “italianità” nelle scuole evitando la concentrazione degli alunni con background migratorio in determinati istituti. Il Ministero dell’Istruzione e del Merito ha fissato i criteri organizzativi circa la loro distribuzione tra le scuole e nelle singole classi e il numero di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana non deve superare di norma il 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola.

In base agli ultimi rilevamenti ministeriali che riportano i dati dell’anno scolastico 2021/22 gli alunni con cittadinanza straniera in Italia sono 872.360, in costante incremento e rappresentano oltre il 10% della popolazione scolastica (MIUR 2023). Tuttavia il 67% di loro è composto dalle cosiddette “seconde generazioni”, ovvero nati in Italia, ma privi del diritto di cittadinanza a causa della legge n. 91 del 1992 che stabilisce la modalità di acquisizione ancora vincolata allo *ius sanguinis* che privilegia la trasmissione ereditaria alle terze e quarte generazioni di emigrati italiani all’estero, ma non vuole riconoscerla per i figli dei migranti che nascono e vengono scolarizzati in Italia (Gerrand 2021). A questi numeri va aggiunto il conteggio dei cosiddetti studenti/sse con “background migratorio”, categoria ambigua composta da “alunni/e che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE”,⁹ che rende ancora più esplicita la costruzione di chi è pienamente rappresentativo dell’italianità grazie alla sua origine e chi ha invece qualche antenato non del tutto compatibile con la piena appartenenza al corpo della nazione.

Il “corpo della nazione” utilizza la scuola come palestra di addestramento per una costruzione simbolica dell’italianità che rimarca i confini di chi sta dentro o fuori a partire dal background: enfatizzando la provenienza, fa leva sul passato come vincolo di riconoscimento, scaricando sulle famiglie molte responsabilità che dovrebbero essere in carico alla scuola pubblica quale istituzione educativa. L’archetipo del non-cittadino è il migrante straniero; ma il “migrante”, e ancor di più i figli dei migranti, non rappresenta una semplice categoria identitaria, perché la migrazione è costituita all’interno del campo di forza con dislivelli di potere, spesso con pesanti eredità coloniali (Lazar 2013, p. 15).

⁹ https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (consultato il 13 maggio 2024).



Si dice “migratorio” ma si pensa “etnico”, come esce dalle parole di questo insegnante di Monfalcone coinvolto nel progetto FAMI-Impact: “Io lavoro in una situazione rarissima, una classe di 25 alunni tutti stranieri e di un’unica etnia”; per inciso l’etnia sarebbe il Bangladesh, che non ha il diritto di essere considerata come una nazione, nonostante la sua popolazione abbia quasi raggiunto i 170 milioni in patria. Ed è interessante che proprio a Monfalcone negli ultimi anni molte famiglie italiane optino per l’iscrizione dei figli nelle scuole di lingua slovena piuttosto che inserirli in classi con alunni extra-europei, perlopiù bangladesi. L’episodio descritto all’inizio di questo articolo segnalava solo l’inizio di una tendenza diffusa a modificare il costrutto di alterità, sostituendo sloveni e popolazioni dell’Est Europa, genericamente definiti slavi, con i migranti extraeuropei (Green 2013). Sono gradi diversi di esclusione differenziata, che ricadono soprattutto sulle nuove generazioni che ereditano il background migratorio e, soprattutto, restano impigliate in politiche e prassi scolastiche che non consentono di uscire da un’eterna fase liminale di frontiera che “non si esaurisce nella semplice linea tracciata tra Stati, ma coinvolge molti attori, e innumerevoli pratiche, economie e storie. Le categorie “indesiderate” non vengono respinte solo al confine, ma anche dopo averlo varcato” (Khosravi 2019, p. 9). Quando invece la selezione dei figli di migranti è funzionale al mercato del lavoro, come negli istituti tecnico professionali che operano in diretta sinergia con la Fincantieri, il meccanismo delle quote improvvisamente si ribalta e facciamo fatica a trovare il 30% di italiani nella componente scolastica. In questo caso la scuola diventa il canale privilegiato per la formazione di vere e proprie filiere etnico-nazionali che porta a lavori subappaltati nell’ambito della cantieristica (Grimaldi 2022b).

La competenza linguistica resta il maggiore fattore discriminatorio, ma non si tratta di semplice apprendimento dell’italiano, si tratta di una proiezione identitaria che non offre alcun ancoraggio inclusivo per italiani non “purosangue”. Dai questionari e interviste effettuate con studenti di Trieste e a Monfalcone nelle scuole con forte presenza di studenti stranieri o con background migratorio,¹⁰ alla richiesta di esplicitare i problemi maggiormente sentiti, ecco cosa emerge:

¹⁰ Il Progetto FAMI IMPACT FVG 2014-2020 – “Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica” ha effettuato una ricerca con un team interdisciplinare tra il 2019 e il 2022, attraversando quindi la fase di pandemia di Covid-19 che ci ha costretti all’utilizzo di questionari e didattica a distanza. Le risposte ai questionari erano codificate da sigle e sono state anonimizzate per questione di privacy; ai questionari ha fatto seguito un periodo di ricerca azione in alcune classi mirate. Per approfondimento e maggiori dettagli etnografici rimando ad Altin 2022, pp. 9-25.



- Ho pensato di abbandonare... perché sono straniera, è tanto difficile.
- Dopo le bocciature ho perso un po' la forza.
- Invece di prestare più attenzione ai ragazzi che vanno bene a scuola, aiutare di più a quelli che non possono fare da soli o che non hanno la capacità necessaria per fare in tutte le materie alcune materie sono veramente difficili ed è un vero problema provarci e poi non avere risultati positivi perché i professori pensano che è così facile fare le materie i professori pensano che è così facile fare (studiare) le materie difficili quando dovrebbero di mettersi più intimi con quelli stranieri e quelli che non riescono di fare da soli.
- Non essere così cinici e comprendere determinate condizioni, familiari, emotive ecc.
- Non insultarci e sottovalutare noi studenti e le nostre famiglie.
- Aiutarci sentimentalmente e con i problemi vitali.
- Ho pensato di lasciare la scuola quando ho capito che per me era un peso enorme, e preferivo lavorare e guadagnare qualcosa al posto di venire a scuola e sentire le formatrici urlarmi contro.
- ... perché la mia famiglia ha tanti problemi economici e non ce la faccio a vedere mia mamma che sta sveglia la notte per cercare di portare a casa qualche soldo, quindi vorrei contribuire perché mi sento inutile ed impotente, anche se so che l'istruzione è importante e me lo dice sempre anche lei.

A confermare la distanza di lettura dei processi da parte degli insegnanti, queste sono le loro risposte nei questionari di restituzione somministrati al termine di webinar formativi nel 2020 durante e dopo il lockdown pandemico. La domanda era "Nella sua attuale esperienza, chi sono gli studenti/ le studentesse più difficili da raggiungere attraverso la didattica a distanza?":

- R. Bambini stranieri
- R. Gli stranieri e coloro che hanno dei disagi in famiglia
- R. Studenti con famiglie dal basso livello socioculturale italiane ma soprattutto con background migratorio.
- R. alunni non italofofoni e alunni di origine straniera
- R. Gli studenti di origine straniera.
- R. Alunni stranieri
- R. Gli alunni stranieri e le famiglie prive di mezzi tecnologici adeguati
- R. Le famiglie con alunni stranieri
- R: Famiglie con difficoltà economiche/socioculturali
- R. Studenti che non vengono sostenuti dai propri genitori
- R. Coloro che hanno una famiglia che considera la scuola un'attività facoltativa.
- R. Studenti con famiglie non collaborative
- R. Gli studenti stranieri, i bengalesi nello specifico.
- R. Non italofofoni



- R: Gli alunni non italo-foni di origine bengalese
- R. Alunni/e con background migratorio, alunni/e che non hanno avuto sostegno dalla famiglia
- R. Stranieri di origine africana
- R. Quelli con disagi economici e famigliari
- R. Bambini appartenenti a famiglie provenienti da altre culture (Bangladesh)
- R. Gli studenti stranieri e quelli che non hanno una famiglia alle spalle

Da notare che, sebbene la domanda indicasse “gli studenti difficili da raggiungere” (e quindi a rischio di dispersione), la maggior parte delle risposte imputa la responsabilità al background familiare. Spesso si imputa alla carenza di mediatori culturali l’incapacità di contatto con gli studenti e di dialogo con le loro famiglie, demandando alla mediazione gran parte delle (ir)responsabilità della scuola. Non è quindi solo una questione di numeri, ma di mondi scolastici che cercano di portare avanti routine quotidiane con ragazzi e ragazze che spesso si disperdono perché manca un filo, un orizzonte di senso; il rischio è che si creino sempre più classi “differenziali” per chi eredita marginalità dalla storia di migrazione familiare. Il numero di abbandoni e tasso di dispersione scolastica per i figli dei migranti è uno dei problemi strutturali della scuola italiana (Altin 2022), tuttavia forse “viene spontaneo chiedersi se le seconde generazioni di origine immigrata che, sempre più numerose, frequentano le scuole italiane saranno le nuove classi operaie del futuro, più che i cittadini di una società realmente plurale e inclusiva” (Benadusi 2014, p.156).

Leggere in termini etnici quelli che talvolta si rivelano conflitti sociali significa spostare sul piano etnico-culturale il dibattito, evitando così di affrontarne le radici socioeconomiche: “eticizzando i gruppi si tende in realtà a mascherare la loro posizione subordinata o marginalizzata in rapporto alla società globale e, allo stesso tempo, a cancellare le differenze interne dei gruppi etnicizzati in termini di classe, risorse o potere” (Aime 2016, pp. 62-63).

La storia della scuola italiana e la retorica di un nazionalismo ancora legato all’idea discendenza “per sangue” e di appartenenza al “corpo della nazione” indicano l’incapacità di pensare forme di riconoscimento per identità “mobili” o più semplicemente eterogenee (Malkki 1995), che nelle pratiche costituiscono già la base storica composita della nazione italiana.

Richiamandosi forse agli scritti di Edmondo De Amicis citato in apertura di articolo, le rappresentazioni politiche e mediatiche indicano un’Italia ancora-ta su mitologie di un passato glorioso in cui affondano le “radici” identitarie. Come ha affermato pubblicamente il Ministro dell’Agricoltura Francesco Lollobrigida, a margine degli Stati generali della natalità “Credo che sia evidente a tutti che non esiste una razza italiana. È un falso problema immaginare un

concetto di questa natura. Esiste però una cultura, un'etnia italiana, quella che la Treccani definisce raggruppamento linguistico culturale, che immagino che in questo convegno si tenda a tutelare. Perché sennò non avrebbe senso”.¹¹ Il nazionalismo italiano, come sottolinea Raimo (2019, p. 113) “non ha una storia facilmente riscrivibile; contiene i germi di un'ideologia di pulizia etnica”.

Conclusioni

Collocata nel contesto europeo o in uno scenario globale questa visione di “italianità” risulta miope nella messa a fuoco del presente/futuro demografico, sociale e politico. La distinzione tra “migrante” e “cittadino” è cruciale nella costruzione e nella governance degli Stati nazionali e dei loro confini territoriali, soprattutto nel transfert intergenerazionale. Gli studi sulle migrazioni nel loro complesso falliscono se non offrono un'alternativa alla dicotomia migrante/non migrante, rafforzando così la convinzione che anche i figli dei migranti siano una minaccia per la comunità nazionale, qualcosa di destabilizzante che provoca disordine (Dahinden 2023).

Al contempo la scuola in area di confine, immaginandola come spazio di coesione sociale, è un utile faro per illuminare la costruzione di un senso di appartenenza a diverse scale (locale, regionale, nazionale, europea, occidentale, diasporica, ecc.) in relazione a coloro che vengono “da fuori”, nonché a ciò che questo “fuori” significa in termini categoriali. Il concetto di migrazioni o mobilità “intrecciate” (Gutiérrez 2021) riconosce che le migrazioni locali riflettono le migrazioni globali in modo complesso, richiamando l'analisi delle connessioni storiche, del radicamento territoriale, delle confluenze culturali e della sovrapposizione di relazioni antagonistiche tra nazioni e continenti. Forse la questione centrale è la tensione tra il trattare l'universale e lo specifico in relazione alle diverse migrazioni attraverso il tempo e lo spazio, perché analizzare “secondo” migrazioni significa introdurre una variabile temporale a chi di fatto non ha attraversato lo spazio liminale di frontiera, ma vi è rimasto imbrigliato tramite il passaggio di generazione.

I figli di migranti, con i loro patrimoni linguistici e legami affettivi che li connettono ad altri luoghi, sono “fuori” quota, fuori dalle rigide mappature nazionali e cognitive, restano imprigionati in categorie interpretative etero-definite e preconfezionate fuori dal loro percorso biografico e storico

¹¹ ANSA, 11 maggio 2023: https://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2023/05/11/lollobrigida-esiste-una-etnia-italiana-da-tutelare_c8a72fa8-6a51-4972-b0b2-3d2ccea9d5d1.html (consultato il 19/1/2024).



di cittadinanza. L'attuale legge per la cittadinanza italiana persegue ancora l'approccio dello *ius sanguinis*, senza sanare la situazione davvero insostenibile di oltre 800.000 studenti "stranieri" nati e scolarizzati in Italia nel 2023 (Save the Children 2023; MIUR 2023). Per loro, anche per chi parla ormai il dialetto del posto e gareggia con la squadra sportiva del paese o del quartiere, il tempo di attesa per diventare "davvero" italiano – solo se nati in Italia – è lungo l'intero ciclo scolastico, fino al compimento della maggiore età per poter avviare l'iter di "naturalizzazione". Le parole hanno un loro peso simbolico e il linguaggio ministeriale in questo caso rimarca che si è italiani "naturalmente" solo per eredità trasmissiva, ovvero tramite sangue, non per scelta, né tanto meno come percorso educativo di cittadinanza in cui l'italianità viene costruita e portata avanti da insegnanti e dalle nuove generazioni in maniera attiva e proattiva. Questa logica conservatrice che interpreta la cittadinanza e le appartenenze identitarie a partire dal *background* enfatizza ovviamente la provenienza e il passato a scapito dell'orizzonte presente di chi costruisce la comunità.

Applicando una lente di comparazione storica, pare molto interessante notare come queste categorie abbiano determinato pratiche discriminatorie simili nei contesti scolastici, sia tra i figli dei profughi italiani negli anni '50 e '60, sia con i figli delle migrazioni transnazionali degli anni '90 e del nuovo millennio. Il "ritardo" scolastico, l'inadeguatezza linguistica, l'eccessiva presenza che introduce quote discriminatorie sembrano prassi ormai consolidate per segnare il territorio di chi è "dentro" il corpo della nazione (o etnia direbbe il ministro) e chi deve restarne fuori. Quello che risulta modificato nei processi storici è la categoria di alterità più radicale, che si sposta dal vicino "slavo" all'ancor più distante migrante extraeuropeo. Si tratta ovviamente di problematiche giuridiche legate ai diritti di cittadinanza, ma anche di una rappresentazione identitaria del "noi" italiani ed europei che si modifica nel tempo (Eriksen 1995). Se ieri erano sloveni, croati, serbi, bulgari e tutto l'Est Europa a costituire la barriera di differenziazione politica e culturale quasi dicotomica fra Est e Ovest, oggi anche l'Ucraina entra a far parte di un senso di "comunità europea", diventando un fronte comune contro chi è extraeuropeo, quasi sempre proveniente da aree colonizzate (Green 2013; De Genova 2017). Tale diversità si tramanda quasi fosse una tara genetica anche nei nati in Italia. Nonostante l'italianità di nascita, di educazione scolastica e di vita quotidiana sociale, restano condannati a essere "fuorigioco", per usare una riuscita metafora di Grimaldi (2022a); fuorigioco e fuori posto in quanto trasgrediscono i limiti del confine, non entrano nelle categorie della cittadinanza italiana, segregati in uno spazio liminale di disidentità: "ne qui né lì" (Grimaldi 2022b, pp. 106-108; Sayad 2002). Per riprendere Freire nelle riflessioni finali e dare una risposta ai proclami della sindaca

di Monfalcone: “l’etichetta minoranza distorce e falsifica la realtà, se teniamo presente che le cosiddette minoranze costituiscono la maggioranza, mentre gli oppressori rappresentano di solito l’ideologia dominante della minoranza” (Freire, Macedo 2004, p. 75).

Se l’Europa continua ad alimentarsi di un vocabolario declinato solo sulla base del mercato comune come potrà fronteggiare il pericolo di derive e scissioni? Come e con chi costruire la cittadinanza europea? Sul retaggio del passato o sui patrimoni transculturali del presente, con i “nativi” o con i cittadini? Conoscere e vivere insieme crea un legame territoriale, anche per coloro che provengono da luoghi e retaggi diversi. I confini sono prospettici, relazionali e mobili, e l’area di Trieste appare come un composito di origini e di permanenze eterogenee, con una porosità di confine che allo stesso tempo filtra e assorbe (Demetriou, Dimova 2029). Piuttosto che (solo) un nome o un oggetto, un confine dovrebbe essere visto come un verbo, cioè come una pratica, una relazione, un’immaginazione e un desiderio (Van Houtum 2021, p. 419) per evitare che continuino a riprodursi, per nascita o per destino, “figli di un Dio minore”.

Bibliografia

- Aime, M. (a cura di)
2016 *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Einaudi, Torino.
- Altin, R.
2014 *Confini e identità mobili tra vecchie e nuove minoranze*, in N. Bogatec, N. Zudić Antončić (a cura di), *Educare alla diversità: Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Annales Università del Litorale, Koper, pp. 185-206.
2020 *Silos in Trieste, Italy. A Historical Shelter for Displaced People*, in T. Scott-Smith, M. Breeze (a cura di), *Structures of Protection? Rethinking Refugee Shelter*, Berghahn, New York-London, pp. 198-208.
2024 (in press) *Border Heritage. Migration and Displaced Memories in Trieste*, Lexington, Lanham.
- Altin, R. (a cura di)
2022 *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un’area di frontiera*, EUT, Trieste.
- Ambrosini, M.
2005 *Tra problemi sociali e nuove identità: I figli dell’immigrazione*, in R. Billi (a cura di), *Integrazione e cittadinanza*, Italian Team Edizioni, Bologna, pp. 37-100.



- Ambrosini, M. Caneva, E.,
2009 Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione. *Sociologia e politiche sociali*, 12 (1), pp. 25-46.
- Ambrosini, M., Molina S. (a cura di)
2004 *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'emigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Amelina, A.
2021a. Theorizing Large-Scale Societal Relation through the Conceptual Lens of Cross-Border Assemblage. *Current Sociology*, n. 69 (3), pp. 352-371.
2021b. After the Reflexive Turn in Migration Studies: Towards the Doing Migration Approach. *Population Space Place*, 27(1), e2368, <https://doi.org/10.1002/psp.2368>.
- Andri, A., Mellinato, G.
1994 *Scuola e confine*, IRSML, Trieste.
- Bachis, F.
2013 *Tra sangue e suolo. Note sull'identità e appartenenza nel discorso pubblico della Lega Nord (1995-2001)*, in S. Aru, V. Deplano (a cura di), *Costruire una nazione*, Ombre Corte, Verona, pp. 182-200.
- Balibar, É.
2007 Le retour de la race. *Mouvements*, 50 (2), pp. 162-171.
- Barth, F.
1969 *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*, George Allen & Unwin, London.
- Benadusi, M.
2014 *Scuola* in B. Riccio (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, CISU, Roma, pp. 144-156.
- Bogatec, N., Zudič Antonič, N. (a cura di)
2014 *Educare alla diversità. Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Edizioni Universitarie Annales, Koper.
- Bonetti, R.
2014 *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, SEID, Firenze.
- Catalan, T.
2021 Il giorno del ricordo fra celebrazioni, sguardi esterni e stereotipi. *Italia Contemporanea*, 296, pp. 125-144.



- Columnni, C., *et al.*
1980 *Storia di un esodo, Istria 1945–1956*, Istituto Regionale di Storia del Movimento di Liberazione nel Friuli-Venezia Giulia, Trieste.
- Dahinden, J.
2023 Deterritorialized and Unfinished ‘Integration Nations’? *Ethnic and Racial Studies*, 46, (8), pp. 1609-1619.
- Deganutti, M.
2023 *Literary Multilingualism in the Borderlands. The Challenge of Trieste*, Routledge, London.
- De Genova, N. (ed.)
2017 *The Borders of “Europe”. Autonomy of Migration, Tactics of bordering*, Duke University Press, Durham-London.
- Demetriou, O., Dimova, R. (ed.)
2019 *The Political Materialities of Borders. New Theoretical Directions*, Manchester University Press, Manchester.
- Donnan, H., Hurd, M., Leutloff-Grandits, C. (ed.)
2017 *Migrating Borders and Moving Times*, Manchester University Press, Manchester.
- Eriksen, T.H.
1995 We and Us: Two Modes of Group Identification. *Journal of Peace Research*, 32, pp. 427-436.
- Fabietti, U.
2000 *Il traffico delle culture*, in: U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera (a cura di), *Dal tribale al globale*, Mondadori, Milano, pp. 163-232.
- Falteri, P., Giacalone F. (a cura di)
2011 *Migranti involontari. Giovani ‘stranieri’ tra percorsi urbani e aule scolastiche*, Morlacchi, Perugia.
- Freire, P., Macedo, D.
2008 *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine.
- Gerrand, V.
2021 *Reimagining Citizenship in the Black Mediterranean: From Jus Sanguinis to Jus Soli in Contemporary Italy?*, in G. Proglione *et al.* (a cura di), *The Black Mediterranean: Bodies, Borders and Citizenship*, Springer International Publishing, Cham, pp. 199-231.
- Gomes, A.M.
2019 Antropologia ed educazione tra ricerca e azione sul territorio. *Antropologia Pubblica*, 5 (2), pp. 3-20.



- Green, S.
2013 Confini e delocalizzazione dell'Europa. *Annual Review of Anthropology*, 42, pp. 345-361.
- Grimaldi, G.
2022a. *Fuorigioco. Figli di migranti e italianità. Un'etnografica tra Milano, Addis Abeba e Londra*, Ombre Corte, Verona.
2022b. *La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale*, in R. Altin (a cura di), *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis) persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*, EUT, Trieste, pp. 45-65.
- Guerzoni, G., Riccio B.
2009 *Giovani in cerca di cittadinanza. I figli dell'immigrazione tra scuola e associazionismo: sguardi antropologici*, Guaraldi, Rimini.
- Gutiérrez Rodríguez, E.
2021 *Entangled Migrations: The Coloniality of Migration and Creolizing Conviviality*. Mecila Working Paper Series, No. 35, São Paulo: The Maria Sibylla Merian International Centre for Advanced Studies in the Humanities and Social Sciences Conviviality-Inequality in Latin America. <http://dx.doi.org/10.46877/rodriguez.2021.35>
- Hrobat Virloget, K.
2023 *Silences and Divided Memories: The Exodus and Its Legacy in Post-War Istrian Society*, Berghahn, Oxford.
- Khosravi, S.
2010 *"Illegal" traveller: An Auto-Ethnography of Borders*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York.
2019 What do we see if we look at the border from the other side? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 27 (3), pp. 409-424.
- Lakoff, G., Johnson, M.
2003 *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, London.
- Lazar, S. (a cura di)
2013 *The Anthropology of Citizenship. A Reader*, Wiley Blackwell, Malden-Oxford.
- Malkki, L.H.
1995 Refugees and exile: From "refugee studies" to the national order of things. *Annual Review of Anthropology*, 24, pp. 495-546.
- Mezzadra, S., Neilson, B.
2013 *Border as Method, or, the Multiplication of Labour*, Duke University Press, Durham.



MIUR

2023 *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2021/22*. Report statistico online (https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475) (consultato il 17/1/2024).

Molinari, M.L.

2006 *Villaggio di San Marco. Via Remesina 32 Fossoli di Carpi*, EGA Editore, Torino.

Nemec, G.

2015 *Dopo venuti a Trieste. Storie di esuli giuliano-dalmati attraverso un manoscritto di confine 1945-1970*, Alphabeta Verlag, Merano.

Orlić, M.

2019 Né italiani né slavi. State- e Nation-building jugoslavo nel secondo dopoguerra in Istria. *Contemporanea, Rivista di Storia dell'800 e '900*, 22 (4), pp. 561-584.

2023 *Identità di confine. Storia dell'Istria e degli Istriani dal 1943 ad oggi*, Viella, Roma.

Pennycook, A.

2012 *Language and Mobility. Unexpected Places*, Short Run Press, Salisbury.

Piasere, L.

2004 La sfida: dire “qualcosa di antropologico” sulla scuola. *Antropologia*, IV, pp. 7-17.

Quattrocchi, P., Toffoletti, M., Tomasin, E.

2003 *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese*, Rapporto di ricerca AREAS, Trieste.

Raimo, C.

2019 *Contro l'identità italiana*, Einaudi, Torino.

Salvatici, S.

2007 *Senza casa e senza paese*, Il Mulino, Bologna.

Sayad, A.

2002 *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.

Save the Children

2023 *Il mondo in una classe. Un'indagine sul pluralismo culturale nelle scuole italiane*, Report di ricerca online: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-mondo-una-classe_0.pdf (consultato il 19/1/2024).

Stolcke, V.

1995 Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics for Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36, pp. 1-24.



Tassinari, A.M.I.

2000 *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação*, in A. Silva e M. Ferreira (eds.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, Global, São Paulo, pp 57-72.

Tomizza, F.

2000 *Alle spalle di Trieste*, Bompiani, Milano.

Van Houtum, H.

2021 Beyond 'Borderism': Overcoming Discriminative B/Ordering and Othering. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 112 (1), pp. 34-43.

Verginella, M.

2008 *Il confine degli altri. La questione giuliana e la memoria slovena*, Donzelli, Roma.

Vinci, A.

2011 *Sentinelle della patria. Il fascismo al confine orientale 1918-1941*, Laterza, Bari.

Volk, S.

2004 *Esuli a Trieste: bonifica nazionale e rafforzamento dell'italianità sul confine orientale*, Kappavu, Udine.

Zennaro Marsi, A.

2021 *Vita a Palazzo Silos*, White Cocal Press, Trieste.