UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA

CICLO XXXII

COORDINATRICE
Prof.ssa Ulivieri Simonetta

L'identità delle giovani "migranti". Il ruolo della pedagogia nella costruzione di un senso di appartenenza plurale

Settore scientifico-disciplinare: M-PED/01

Dottoranda
Dott.ssa Prisco Giada

Tutor
Prof.ssa Silva Clara Maria

Coordinatrice
Prof.ssa Ulivieri Simonetta

Anni 2016/2019

INDICE

Introduzione » 5

PRIMA PARTE
Un approccio interdisciplinare alle seconde generazioni dell'immigrazione

Capitolo I
Le ricerche sulle figlie e sui figli dell'immigrazione

1.1 Le "seconde generazioni": un universo sfaccettato » 13
1.2 Uno sguardo internazionale sull'inclusione delle nuove generazioni di origine immigrata » 23
1.3 La realtà italiana dei "figli dell'immigrazione" » 29

Capitolo II
La costruzione identitaria nei giovani di origine immigrata

2.1 L'identità: una dimensione in costante evoluzione » 40
2.2 L'identità delle seconde generazioni dell'immigrazione: un approccio interdisciplinare » 45
2.3 La costruzione dell'identità nella migrazione » 63
2.4 Genere e costruzione dell'identità nelle figlie dell'immigrazione » 75

Capitolo III
I concetti chiave della costruzione dell'identità dal punto di vista interculturale

3.1 Un'appartenenza o più appartenenze? L'appartenenza al plurale » 85
3.2 Cittadinanza: una questione identitaria per i giovani di origine immigrata » 94
3.3 L'integrazione dei figli dell'immigrazione: una questione della pedagogia » 105

SECONDA PARTE
Uno studio empirico sulle adolescenti di origine immigrata tra Italia e Spagna

Capitolo IV
Narrare, comprendere, costruire significati: dai dati alla teoria emergente

4.1 La *Grounded Theory*: metodo, strategia di analisi e approccio ai dati » 125
4.2 Il disegno della ricerca: fasi, contesti e campione » 130
4.3 La raccolta dei dati e gli strumenti d'indagine » 137
4.4 Il processo di codifica e l'interpretazione dei risultati » 147

Capitolo V
Le voci delle protagoniste: i risultati della ricerca sul campo

5.1 Vivere l'adolescenza: "un'ulteriore ricerca di chi si è" » 161
5.2 Incontri e scontri intergenerazionali nelle famiglie dell'immigrazione » 169
5.3 "Conoscere una parte di me": il mosaico delle appartenenze » 191

Capitolo VI
"Ma allora chi sono?": il processo di crescita delle figlie dell'immigrazione

6.1 Crescere nella migrazione: tra sfide e opportunità » 201
6.2 "Io ho qualcosa in più": tra pregiudizi e discriminazioni » 210
6.3 "Gli stessi diritti degli altri": la cittadinanza e il senso di appartenenza » 220
6.4 Attese, aspettative e speranze: il futuro delle giovani di origine immigrata » 225

Riflessioni conclusive: il ruolo strategico delle figlie dell'immigrazione » 235

Riferimenti bibliografici » 245

Riferimenti sitografici » 273

Allegati » 275

Introduzione

L'oggetto di questo lavoro è costituito dallo studio delle adolescenti figlie dell'immigrazione in relazione al loro percorso di formazione identitaria. Nello specifico, l'obiettivo principale della ricerca consiste nell'analizzare i processi sottesi alla costruzione identitaria nelle ragazze con background migratorio rispetto alla variabile della migrazione. Al centro dell'indagine vi sono quindi quei soggetti in cui il periodo adolescenziale si intreccia con il vissuto dell'esperienza migratoria e delle dinamiche di genere. Infatti, la ricerca qui presentata si inserisce nel filone di studi dell'intercultura e della pedagogia di genere, andando a indagare le realtà formative ed esistenziali delle ragazze figlie dell'immigrazione, la cui specificità richiede una maggiore attenzione da parte della pedagogia.

Nonostante negli ultimi anni il tema delle "seconde generazioni dell'immigrazione" abbia richiamato l'attenzione di molti studiosi e vanti un cospicuo numero di pubblicazioni, il campo delle esperienze delle figlie dell'immigrazione richiede riflessioni più mirate.

Assumendo il genere come chiave analitica e interpretativa attraverso la quale osservare il mondo delle figlie dell'immigrazione, la ricerca approfondisce il percorso individuale e identitario delle giovani che si trovano a dover affrontare in prima linea il confronto tra diversi mondi in una fase delicata come quella adolescenziale. L'obiettivo è quello di comprendere come queste giovani cercano di ri-strutturare la propria identità personale, culturale, sociale, di genere in una condizione in cui i punti di riferimento sono fluidi, non immediatamente evidenti, in movimento, mutabili. Si tratta di cambiamenti, di ri-equilibri, di tras-formazioni che dipendono dal loro stesso percorso biografico migratorio e che reclamano un maggior supporto pedagogico. Il lavoro di comprensione posto al centro di questo elaborato intende mettere a punto un approccio pedagogico calibrato sulle esigenze di crescita di tali giovani.

Le motivazioni alla base di un simile interesse sono molteplici. Oltre a una biografica, legata alla mia vicenda personale (essendo di discendenza immigrata per parte di madre), vi è poi quella per cui la ricerca da me condotta è stata sostenuta da

una borsa di dottorato finanziata dall'Università degli Studi di Firenze e dedicata a "Educare alla cittadinanza, al dialogo e alla non violenza. Percorsi formativi e processi identitari per le seconde generazioni. Competenze cognitivo-linguistiche come fattori di inclusione scolastica e sociale". Nello specifico, questo lavoro si concentra su un particolare spaccato della realtà delle "seconde generazioni dell'immigrazione", quello femminile: i soggetti della ricerca sono ragazze, figlie di immigrati, adolescenti, di età compresa tra i 13 e i 20 anni, nate o arrivate in Italia (Firenze) e in Spagna (Madrid) a seguito di un ricongiungimento familiare. La scelta di focalizzarsi su tale fascia d'età è motivata dal fatto che, questo specifico periodo esistenziale rappresenta un'età centrale dello sviluppo del Sé e diventa fondamentale studiare quali siano i fattori principali che incidono nella costruzione della loro identità femminile al fine di individuare azioni educative efficaci e di supporto tanto per le ragazze quanto per i loro genitori.

La tesi, condotta seguendo una prospettiva interdisciplinare e internazionale, dal punto di vista strutturale si compone di due parti: la prima è dedicata alla ricostruzione del quadro teorico di riferimento relativo al tema delle seconde generazioni dell'immigrazione, avendo come focus la costruzione identitaria nelle ragazze adolescenti, figlie di immigrati; la seconda parte, invece, presenta i risultati di un lavoro empirico qualitativo svolto in Italia e in Spagna, mettendo in luce le tematiche emergenti dal lavoro sul campo nel confronto con le protagoniste della ricerca.

Nello specifico, la prima parte dell'elaborato, si focalizza sull'attuale panorama di studio relativo alle migrazioni e, in particolare, sul tema delle cosiddette "seconde generazioni", sui processi sottesi alla costruzione identitaria nelle giovani migranti, sui rapporti tra genere, migrazione e adolescenza. Si viene così a ricostruire la cornice teorica di riferimento sul tema entro la quale collocare il soggetto dell'analisi.

Più analiticamente, il primo capitolo ricostruisce come il concetto di "seconde generazioni" si sia evoluto nel tempo, prendendo in considerazione i principali studi

internazionali e nazionali sul tema. Si è così fatta chiarezza sulla fluidità e sulla molteplicità semantica del termine, individuandone i tipi caratteristici in base ai maggiori studi in materia e focalizzandosi, successivamente, sulle principali piste di ricerca.

Nel secondo capitolo, a partire da una riflessione sul concetto di identità, ci si concentra sull'intersezione tra genere e background migratorio e su come queste variabili possano influire nella formazione del paradigma identitario delle giovani figlie dell'immigrazione. Anzitutto, il focus si concentra sull'identità in quanto costrutto di per sé non definito a priori ma modellato, elaborato, in definitiva conquistato alla propria conoscenza quando non alla propria coscienza, alla propria *cura sui*. Di qui, si cerca di restituire il significato del concetto di "identità" e dei processi da esso coinvolti, prima affrontandone le principali prospettive teoriche e, successivamente, concentrandosi sul caso dei figli e delle figlie dell'immigrazione. Si cerca così di mostrare come il rapporto tra costruzione identitaria e giovani di origine immigrata sia un argomento da tempo affrontato a livello interdisciplinare e di come gli studi abbiano progressivamente teso al dialogo, allo scambio, alla collaborazione. In particolare, sono evidenziati importanti nodi concettuali relativi alla rete familiare, alla trasmissione di riti e tradizioni, alle spinte esterne del contesto di vita, al nucleo amicale, al delicato equilibrio tra molteplici appartenenze. Equilibrio che sembra ancor più delicato, qualora si prenda in considerazione la variabile del genere. Infatti, l'obiettivo che ci si pone in questa parte dell'elaborato è quello di mostrare che tale variabile non possa essere più ignorata quando si parla di "seconde generazioni dell'immigrazione". Considerare questa categoria all'interno del discorso pedagogico significa infatti favorire una lettura e una comprensione più critica del fenomeno studiato.

Il terzo capitolo affronta tre categorie dagli importanti risvolti pedagogici (appartenenza, cittadinanza e integrazione) rappresentative del processo di costruzione identitaria in prospettiva interculturale. In particolare, è chiarito come la dialettica tra il soggetto e le idee di "appartenenza" e di "cittadinanza" coinvolga dinamiche e processi fondamentali per il costituirsi dell'identità. Ciò avviene

soprattutto in rapporto alla migrazione che moltiplica le variabili dell'appartenenza e rende più complesso il rapporto tra l'individuo e la dimensione della cittadinanza. Viene così alla luce l'interdipendenza tra questi due concetti insieme alle loro ricadute sul processo di integrazione di queste giovani.

Dopo aver ricostruito la macro-cornice teorica di riferimento rispetto al tema dei figli e delle figlie dell'immigrazione, la seconda parte dell'elaborato si apre con la presentazione dell'impianto metodologico individuato per la ricerca sul campo per poi proseguire con l'illustrazione dei suoi risultati. Questa parte teorico-metodologica costituisce la cornice del lavoro di ricerca svolto sul campo chiarendone le finalità e le matrici epistemologiche di riferimento.

Il quarto capitolo si concentra quindi sul disegno della ricerca, soffermandosi sugli obiettivi, sul metodo adottato, sulla descrizione del campione, sugli strumenti utilizzati, sulle varie fasi del lavoro sul campo e sul processo di analisi dei dati raccolti. Qui si chiarisce l'approccio qualitativo, la prospettiva interdisciplinare e l'utilizzo della *Grounded Theory* come metodo d'indagine. Un necessario spazio è stato riservato alla descrizione dello strumento di ricerca: l'intervista semi-strutturata di tipo narrativo con la quale indagare i vissuti, le esperienze, le richieste, i bisogni e le "trame" identitarie "tessute" da ventisei giovani di origine immigrata residenti in Italia e in Spagna.

Il quinto capitolo prosegue poi con i risultati della ricerca sul campo, dando ampio spazio alle voci delle intervistate per restituire in maniera concreta la costanza e il desiderio di comprensione ma anche le difficoltà e i dubbi con cui le ragazze si relazionano con il loro background e ne valorizzano i tratti basilari come una componente essenziale nella loro vita. La volontà di riportare le esperienze dirette delle intervistate è stata individuata come un'opportunità per far emergere i reali bisogni, esigenze e aspettative delle ragazze in modo da poter comprendere più da vicino alcune sfaccettature del mondo delle figlie dell'immigrazione.

Infine, nel sesto e ultimo capitolo, si focalizza l'attenzione sul processo di crescita delle figlie dell'immigrazione all'interno delle nostre odierne società multiculturali, evidenziandone i bisogni, le reazioni e le aspettative.

Negli allegati finali si riportano le trascrizioni integrali di due interviste, una effettuata in Italia e una in Spagna (a mo' di esempio)[1] e alcuni strumenti utilizzati per il lavoro sul campo.

In definitiva, partendo dalle questioni di genere e dell'identità femminile, il lavoro presenta un'analisi sull'importante ruolo svolto dalle seconde generazioni dell'immigrazione all'interno delle nostre odierne società multiculturali, tentando di fornire risposte adeguate ai loro bisogni educativi e formativi ed esplorando nuovi approcci di ricerca e intervento capaci di incidere sull'esperienza biografica e formativa delle protagoniste di quest'indagine.

[1] Tutte le trascrizioni integrali e le traduzioni delle interviste svolte in Spagna sono state inserite in un CD-ROM allegato all'elaborato finale.

PRIMA PARTE

Un approccio interdisciplinare alle seconde generazioni dell'immigrazione

Capitolo I
Le ricerche sulle figlie e sui figli dell'immigrazione

Se dice que los demás
son el espejo en el que nos reflejamos.
Muchos jóvenes de origen diverso
hoy se miran en la gente y por eso
no entienden adónde pertenecen,
porque cada persona los ve de una forma diferente
pero casi nadie los ve
como realmente se sienten,
si es que saben cómo se sienten[2].

1.1 Le "seconde generazioni": un universo sfaccettato

Il concetto di "seconda/e generazione/i" risale al periodo compreso tra gli anni '20 e gli anni '40 del Novecento, quando fu proposto dai sociologi della Scuola di Chicago. Furono William I. Thomas e Florian Znaniecki (1918-1920)[3] a utilizzare per la prima volta tale termine per individuare un soggetto di studio quale i figli di persone immigrate negli Stati Uniti, distinguendo tra coloro che erano nati su suolo americano e coloro che vi erano arrivati in età scolare o pre-scolare. La questione fu poi ripresa e sviluppata da altri studiosi, discepoli del fiorente cenacolo accademico, quali William L. Warner, Leo Srole[4] e Irving L. Child. In particolare, quest'ultimo fu il primo a dedicare un intero studio alla *second generation*, focalizzando la ricerca sulla comunità italiana migrante[5].

Tuttavia, a distanza di quasi ottant'anni, il concetto risulta ancora oggi ambiguo e sfuggente. Esistono concrete difficoltà nell'esplicitarlo e nel tentare di individuare una definizione univoca e universale in grado di raccogliere in un unico concetto i percorsi, le traiettorie e le storie di vita dei figli degli immigrati.

---

[2] M. Hatibi, *Mírame a los ojos. No es tan difícil entendernos*, Barcellona, Plaza & Janés, 2018, p. 88.
[3] Cfr. W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milano, Edizioni di comunità, 1968.
[4] Cfr. W. L. Warner, L. Srole, *The social systems of American ethnic groups*, New Haven, Yale University Press, 1945.
[5] Cfr. I. L. Child*, Italian or American? The second generation in conflict*, New Haven, Yale University Press, 1943.

Le analisi che si sono succedute e/o hanno dialogato a livello internazionale sul tema delle seconde generazioni negli ultimi decenni hanno tentato perciò di coglierne la natura di per sé varia e mutevole a seconda di tempi e contesti. Il dibattito si è sviluppato sia in ambito americano sia in ambito europeo. A tal proposito, occorre per lo meno citare gli studi svolti negli Stati Uniti d'America da A. Portes e R. Rumbaut[6] e in Europa da W. Seifert[7], M. Crul[8], M. Tribalat[9], J. Veenman[10] e, in epoca più recente, da R. Aparicio Gómez[11]. Per il contesto americano, le ricerche di Portes e Rumbaut hanno individuato, attraverso il progetto CILS (*Children of Immigrants Longitudinal Study*)[12], una classificazione delle seconde generazioni che tiene conto tanto del periodo d'arrivo negli Stati Uniti dei giovani di origine immigrata quanto del loro retaggio familiare, tanto delle trasformazioni economiche quanto dello sviluppo di contesti interpersonali diversi rispetto a quelli dei genitori.

Il contesto europeo riprende una simile differenziazione e la piega a livello comparativo tra i vari paesi e le differenti comunità migranti. Su tali basi, Maurice Crul ha coordinato un progetto relativo alle seconde generazioni provenienti dalla Turchia, dal Marocco e dalle zone della ex-Jugoslavia, presenti in otto paesi del Vecchio Continente[13], attuando confronti incrociati in materia di lavoro, studio, reti familiari e relazioni interpersonali. Egualmente, attraverso il progetto ILSEG

[6] Cfr. A. Portes, R. G. Rumbaut, *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley, University of California Press, 2001.
[7] Cfr. W. Seifert, *Die zweite Auslandergeneration in der Bundesrepublik Langsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase*, in «Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», vol. 44, n. 4, 1992, pp. 677-696.
[8] Cfr. M. Crul, *Springen over je eigen schaduw. De onderwijsprestaties van Marokkanen en Turken van de tweede generatie*, in «Migrantenstudies», vol. 10, n. 3, 1994, pp. 168–186.
[9] Cfr. M. Tribalat, *Faire France. Une grande enquete sur les immigres et leurs enfants*, Parigi, La decouverte, 1995.
[10] Per il caso olandese, cfr. J. Veenman, *Keren de Kansen? De Tweede-Generatie Allochtonen in Nederland*, Assen, Van Gorcum, 1996.
[11] Cfr. R. Aparicio Gómez, *Las "Segundas Generaciones" de Origen Inmigrante ¿Asimilación o Integración?*, in «Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid», n. 10, 2007, pp. 7-24; R. Aparicio Gómez, *La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes*, in «Migraciones», n. 9, 2001, pp. 171-182.
[12] I risultati dello studio longitudinale sono stati raccolti nei volumi: Cfr. A. Portes, R. G. Rumbaut, *Legacies*, cit.; Id., *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, University of California Press, 2001; Id., *The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies», vol. 28, n. 6, 2005, pp. 983–999.
[13] Ci si riferisce al progetto internazionale TIES (*The Integration of the European Second generation*). Cfr. M. Crul, J. Schneider, F. Lelie (a cura di), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2012.

(*Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación*), Rosa Aparicio Gómez, assieme a Portes, ha seguito per la Spagna[14] uno schema di ricerca simile a quello utilizzato dal sociologo americano negli Stati Uniti. L'analisi sulla realtà spagnola assume accenti nuovi rispetto ai casi precedenti perché relativa a un paese dalla recente storia migratoria, in cui il termine "seconda generazione" è però altrettanto (se non maggiormente) vivo e pieno di sfumature. Più in generale, l'intero contesto internazionale di ricerca (di cui questi studi possono dirsi gli apici) rende conto della complessità che si cela dietro al concetto di "seconda generazione". Concetto che racchiude l'universo sfaccettato, molteplice e plurale delle figlie e dei figli dell'immigrazione.

I ragazzi e le ragazze di origine immigrata costituiscono quindi una realtà estremamente complessa, ricca di differenziazioni e le loro molteplici storie, vissuti ed esperienze non possono essere racchiuse dentro una sola ed esclusiva categoria concettuale. Il termine "seconda generazione" ha infatti da tempo perso la sua carica evocativa e, attualmente, creerebbe più problemi che risolverne, tant'è vero che la letteratura scientifica ha elaborato altre/nuove definizioni per definire i/le giovani di origine immigrata, quali: "post-immigrati"[15], "generazione involontaria"[16], "generazione dopo"[17], "mix generation"[18], "generazione ponte"[19], "generazione in movimento"[20], "giovani delle terre di mezzo"[21]. Limitandosi al panorama nazionale

[14] Cfr. A. Portes, R. Aparicio Gómez, W. Haller, *Spanish Legacies. The Coming of Age of the Second Generation*, Berkeley, University of California Press, 2016.
[15] Cfr. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
[16] Cfr. T. Ben Jelloun, *Hospitalité française. Racisme et immigration maghrébine*, Parigi, Editions du Seuil, 1997, p. 141.
[17] Cfr. M. Barbagli, C. Schmoll (a cura di), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino, 2011.
[18] Cfr. E. Caneva, *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
[19] Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
[20] Cfr. G. Cacciavillani, E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
[21] Cfr. G. Favaro, *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, in Ead., M. Napoli (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini, 2004, p. 13.

sono state utilizzate anche le espressioni "nuovi italiani"[22], "italiani col trattino"[23], "italiani di domani"[24] e "italiani a metà"[25]. La molteplicità delle proposte palesa la difficoltà nel descrivere i contorni esatti della questione: i giovani "migranti" costituiscono un universo plurale, sfaccettato, dai contorni indefiniti che sfugge alle tradizionali definizioni[26].

Continuare a definire i figli dell'immigrazione come "seconda generazione" di migranti rischia di generare una lettura semplicistica e generalizzata delle situazioni individuali e una confusione tra immigrati economici, "nuovi cittadini", profughi in fuga dalla guerra e giovani di origine immigrata. Per conoscere e tentar di far luce su questa galassia "post-migrante", occorre anzitutto decostruire il concetto di "seconda generazione", illustrando i soggetti che molto spesso vengono identificati con questo termine. All'interno del macro-mondo dei figli dell'immigrazione, troviamo:

- Minori nati da genitori stranieri (seconda generazione in senso stretto);
- Minori nati all'estero e ricongiunti nel paese di arrivo;
- Minori adottati tramite adozione internazionale;
- Minori figli di coppie miste;
- Minori rifugiati;
- Minori MSNA (*Minori Stranieri Non Accompagnati*).

Il dibattito scientifico si è inoltre concentrato anche sul momento d'arrivo nel paese d'accoglienza e sull'età in cui questi giovani hanno affrontato l'esperienza migratoria, fornendo un'ulteriore classificazione. Partendo dalla letteratura

[22] Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino, 2009.
[23] Cfr. M. Ambrosini, *Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati*, in «Educazione Interculturale», vol. VII, n. 1, 2009, pp. 17-39.
[24] Cfr. F. Caferri, *Non chiamatemi straniero. Viaggio fra gli italiani di domani*, Milano, Mondadori, 2014.
[25] Cfr. R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino, 2010.
[26] Cfr. F. A. Ceravolo, S. Molina*, Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», n. 63, 2013, pp. 9-34, (disponibile online: https://journals.openedition.org/qds/415#quotation), data ultima consultazione 14/04/19.

sociologica nord-americana[27] che ha proposto una concezione decimale, possiamo distinguere:

Generazione 2.0

Sono i bambini nati nel paese d'arrivo da genitori stranieri. Essi possono essere definiti come la "seconda generazione" in senso stretto. In questa "categoria" rientrano i giovani che molto spesso sono considerati "stranieri" ma non immigrati perché nati nel paese d'arrivo.

Generazione 1.75

Sono i bambini nati all'estero, con un'età compresa tra gli 0 e i 5 anni, giunti nel paese d'arrivo in età prescolare. In questo caso abbiamo bambini che hanno incontrato durante la loro infanzia l'esperienza migratoria. Molto spesso possiedono dei ricordi confusi, sbiaditi del paese d'origine. Essendo ancora piccoli, si adattano velocemente al nuovo contesto e riescono a crescere padroneggiando positivamente entrambi i registri linguistici. Di solito, non incontrano particolari difficoltà nell'inserimento scolastico e i loro rendimenti sono positivi.

Generazione 1.5

Rientrano in questa categoria i ragazzi e le ragazze arrivati nel paese d'accoglienza durante il periodo della scuola primaria (6-13 anni). Questi bambini/ragazzi incontrano il viaggio migratorio in un'età delicata, subendo un forte disorientamento. Sono bambini che abbandonano il paese di origine, la lingua, la scuola, gli amici e si trovano catapultati in un nuovo contesto dove devono apprendere un nuovo sistema, nuove regole, nuove abitudini. Sentono la mancanza dei propri luoghi d'infanzia e, alcune volte, incontrano difficoltà nell'inserimento scolastico a causa della lingua e delle materie. Quando giungono nel nuovo contesto, certe volte, possono anche perdere il loro "status" di alunno bravo e studioso, trovandosi in una

[27] Cfr. A. Portes, R. G. Rumbaut, *Legacies*, cit.,

situazione ambigua e frustrante.

Generazione 1.25

Questa generazione si riferisce ai giovani sopraggiunti in età adolescenziale o preadolescenziale (13-17 anni), aventi già trascorso un importante vissuto nel paese d'origine. Come i giovani facenti parte delle generazioni 1.5 e 1.75, essi rientrano (e a maggior ragione) nella categoria dei figli "*left behind*"[28], cioè coloro che non seguono immediatamente i genitori ma che vengono lasciati nel paese di origine e richiamati solo successivamente dopo diversi anni di separazione. Questi ragazzi sono quelli che incontrano maggiori difficoltà nei processi di inserimento nel nuovo contesto. Sono giovani che si trovano a dover affrontare l'esperienza migratoria e il vissuto del ricongiungimento familiare in una fase molto delicata della loro vita[29]. I loro percorsi e vissuti si avvicinano molto a quelli degli immigrati di prima generazione poiché il distacco con il paese d'origine è assai sentito. Sono giovani che lasciano non solo la propria terra ma anche la loro rete familiare e amicale con cui sono cresciuti. Nati altrove, socializzati e educati per alcuni anni in un contesto differente, immigrati a un certo punto della loro storia, questi ragazzi si trovano a dover gestire le sfide dell'adolescenza in un contesto nuovo, completamente estraneo, senza grandi punti di riferimento. Oltre al distacco improvviso dai propri cari, questi giovani si debbono molto spesso sobbarcare il peso di ricongiungimenti familiari lunghi e faticosi. Tendono ad avere maggiori problemi con l'apprendimento della lingua e con l'inserimento scolastico. Non a caso, sono giovani che rischiano maggiormente di abbandonare il percorso di studi e di rimanere invischiati nella rete della marginalità sociale. Molto spesso con i genitori si verificano forti scontri e tensioni provocati soprattutto dal dover ricostruire legami familiari dopo aver sperimentato lo "strappo", la separazione e la lontananza[30]. Questi conflitti provocano

[28] Cfr. L. Zanfrini, *Sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2007, p. 223.
[29] Cfr. M. Tognetti Bordogna, *La famiglia e i ricongiungimenti familiari*, in Ead. (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 31.
[30] Cfr. L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 134.

quindi anche delle fratture all'interno del nucleo familiare. Infatti, la famiglia ricongiunta, ri-costituita nel nuovo contesto sociale è molto diversa da quella originaria, lasciata nel proprio paese anni prima[31].

Nel frattempo, è cambiato il migrante, è cambiato il coniuge rimasto in patria, sono cresciuti i figli, sono cambiati gli equilibri e i rapporti all'interno e all'esterno dell'unità familiare. Tornare a vivere insieme, in una realtà sociale profondamente diversa da quella in cui la famiglia si era formata, in cui è carente (o manca del tutto) il sostegno della rete parentale […] è un cammino delicato e preoccupante[32].

Gli studi in materia hanno messo in evidenza come tali giovani abbiano sperimentato più di tutti una *crisi identitaria*, una frattura tra il "prima" e il "dopo", tra il "là" e il "qua" e portino memorie e nostalgie come i loro genitori ma siano anche proiettati, tanto quanto i loro coetanei autoctoni, nella costruzione del proprio futuro[33].

Figli di "coppie miste"

La questione dei figli di "coppie miste"[34] è una specificità ulteriore che si intreccia e si confonde nel panorama della "seconda generazione" di migranti. Essi si situano in una posizione intermedia rispetto agli altri figli dell'immigrazione, poiché oscillano tra gli autoctoni e gli immigrati. Si possono spesso configurare come un ponte tra due realtà, portatori naturali di dialogo e di confronto tra l'autoctono e lo "straniero". Figli di un autoctono e di un immigrato, nel contesto italiano, essi hanno

[31] Cfr. P. Bonizzoni, *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti*, in «Mondi Migranti», n. 2, 2007, pp. 91-108.
[32] M. Ambrosini, *Giovani di origine immigrata: costruzioni identitarie e processi di integrazione*, in M. V. Calvi, G. Mapelli, M. Bonomi (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 29.
[33] Cfr. T. Baubet, C. Bruni, M. R. Moro, *Essere adolescenti quando si è figli di migranti*, in M. R. Moro, Q. De la Noë, Y. Mouchenik, T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*. Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 277-284.
[34] Rispetto alla critica avanzata verso l'etichetta "coppia mista", cfr. F. Cerchiaro, *Coppia mista? In che senso?*, in «Quaderni di Sociologia», n. 72, 2016, pp. 165-184; G. Peruzzi, *Mixité sentimentale e comunicazione tra culture*, in M. Ambrosini, F. Buccarelli (a cura di), *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 115-135.

per diritto accesso alla cittadinanza ma, in alcuni casi, non sono esenti da processi di "differenziazione".

Con un solo genitore straniero, risultano a tutti gli effetti cittadini italiani sin dalla nascita, sebbene per tratti somatici, competenze linguistiche, abitudini alimentari, pratica religiosa e così via condividano diversi aspetti della condizione secondogenerazionale[35].

Da questo breve *excursus* sui percorsi dei figli dell'immigrazione è chiaro che ci troviamo davanti a una realtà multi-sfaccettata, plurale, ricca di storie, vissuti ed esperienze diverse e molteplici.

Dunque ogniqualvolta si parla di figli dell'immigrazione è opportuno ricordare che ci si trova in presenza di una popolazione plurale, con la grande varietà delle origini che si intreccia all'altrettanto ampia varietà delle appartenenze generazionali. La rappresentazione proposta […] dovrebbe aiutare a comprendere la complessità dell'oggetto di studio "seconde generazioni"[36].

Appare necessario utilizzare in modo obiettivo il concetto di "seconda generazione" per non cadere in facili generalizzazioni e stereotipi. Le classificazioni proposte ovviamente tentano di far luce su un fenomeno di per sé complesso e sfaccettato. Tuttavia, non è un'operazione facile perché bisogna sempre tener conto dell'eterogeneità del panorama della "seconda generazione" di migranti, dei percorsi e delle vicissitudini dei figli dell'immigrazione[37].

I figli dell'immigrazione […] rappresentano a tutti gli effetti una pluralità di condizioni e di situazioni, mostrano forti somiglianze con gli adolescenti e i giovani autoctoni, accomunati dall'esperienza della crescita in una società complessa, sovente contraddittoria, ma sono anche portatori di esperienze specifiche che evidenziano una loro differenziazione interna importante e significativa, che non può essere trascurata, pena la caduta in forme stereotipate di lettura e interpretazione[38].

---

[35] F. A. Ceravolo, S. Molina*, Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, cit., pp. 9-34, (disponibile online: https://journals.openedition.org/qds/415#quotation), data ultima consultazione 12/05/19.
[36] *Ibidem*.
[37] Cfr. G. Di Bello, P. Meringolo*, I minori stranieri immigrati di seconda generazione: aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione*, in «Minorigiustizia», vol. 2, 2010, p. 43.
[38] E. Besozzi, *Una generazione strategica*, in Ead., M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FranoAngeli, 2009, p. 19.

Ciononostante, è bene chiarire che i rischi delle categorizzazioni concettuali sono molteplici. Anzitutto esse si concentrano sul luogo di provenienza dei genitori, "ingabbiando" così le diverse prospettive e traiettorie individuali, "soffocando" la specificità di ogni singolo percorso. Inoltre, sottolineano la "differenza" tra i figli di genitori stranieri e genitori italiani, riconducendo tale diversità a una presunta appartenenza etnica/nazionale. Tuttavia, è innegabile che la storia familiare di questi ragazzi sia una storia di migrazione. L'esperienza migratoria, vissuta direttamente o indirettamente dai membri del nucleo familiare, avrà comunque un impatto sulla specificità di quella famiglia. Questi ragazzi contemplano nella loro genealogia familiare il vissuto della migrazione che ne caratterizzerà il percorso esistenziale. Essi sono portatori di un bagaglio ricco di "altre" lingue, "altre" storie, "altri" vissuti, "altri" riferimenti e codici culturali. Ecco perché, molto spesso si utilizza il termine "figli dell'immigrazione", il quale risulta più adeguato per riferirsi ai giovani con background migratorio. Infatti, sono giovani portatori di storie di vita dinamiche, eterogenee, uniche che presentano situazioni complesse, difficili da incanalare in un'unica strada comune. Possiamo citare per esempio, il caso dei figli nati in Italia e mandati nel paese d'origine dei genitori a trascorrere l'infanzia, per non "perdere" il contatto con le "radici". Giovani che poi vengono ricongiunti alla famiglia in un secondo momento, che sperimentano dunque un duplice trauma e spaesamento. Appare quindi necessario, quanto meno, quando si tratta la questione dei figli dell'immigrazione, parlare di "seconde generazioni" piuttosto che di "seconda generazione", in modo da sottolineare l'accezione plurale del termine e così da restituire, almeno in parte, la pluralità delle situazioni possibili.

Gli stessi figli dell'immigrazione utilizzano l'accezione plurale del concetto per definire la loro situazione. Infatti, i diretti protagonisti del dibattito preferiscono autodefinirsi come "figli di immigrati" e non come "immigrati", anche perché, una sempre più consistente parte dei giovani interessati è nata nel paese d'accoglienza e dunque non ha vissuto e/o compiuto alcuna migrazione, mentre chi è nato all'estero, molto spesso, "subisce" la decisione di partire e il viaggio migratorio. Come

affermato dalla Rete G2, una delle più importanti organizzazioni nazionali fondata da figli di immigrati e rifugiati nati e/o cresciuti in Italia, i giovani di origine immigrata, si autodefiniscono "seconde generazioni dell'immigrazione" e non "seconde generazioni di immigrati"[39], sottolineando così il processo sottostante che modifica, trasforma e migliora i luoghi d'accoglienza[40].

La distinzione tra le due definizioni sottende una richiesta pressante che trova uno spazio d'espressione in concrete manifestazioni. Manifestazioni che hanno esempi evidenti sul piano internazionale[41] ma di cui si ha riscontro diretto anche nei contesti a noi più vicini. A tal proposito pare opportuno accennare alla vasta "letteratura migrante" (detta anche "letteratura della migrazione") prodotta negli ultimi decenni, la quale recepisce le istanze delle nuove generazioni e attesta la trasformazione in atto nelle società[42]. Una trasformazione che investe le comunità e che, anche e proprio attraverso il testo scritto, spinge i giovani ad alzare la voce e a reclamare la loro posizione nel mondo, il loro essere e sentirsi a casa nei paesi in cui sono nati e/o cresciuti[43], a rivendicare la propria appartenenza nazionale e la normalità delle loro storie e dei loro percorsi.

---

[39] Sul sito della Rete G2 si legge che: «la Rete G2 è un network di "cittadini del mondo", originari di Asia, Africa, Europa e America Latina, che lavorano insieme su due punti fondamentali: i diritti negati alle seconde generazioni senza cittadinanza italiana e l'identità come incontro di più culture. G2 nasce a Roma nel 2005 e oggi ne fanno parte anche seconde generazioni di altre città italiane (Roma, Milano Perugia, Firenze, Arezzo, Torino) che partecipano ai Workshop nazionali organizzati ogni anno dalla Rete. I G2 si incontrano e discutono virtualmente anche su Facebook e su Twitter», (www.secondegenerazioni.it), data ultima consultazione 10/05/19.

[40] Sul sito del CoNNGI, Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane, si legge che esso: «raccoglie un insieme di associazioni radicate sul territorio e che vanno dal Piemonte alla Sicilia, è l'espressione di un ulteriore passo verso una presa di coscienza, che pone in primo piano il protagonismo dei giovani italiani con background migratorio, i quali rivendicano con determinazione la loro appartenenza all'Italia. Il CoNNGI vuole essere soggetto rappresentativo della pluralità italiana nei diversi tavoli istituzionali ed Inter istituzionali, nazionali ed internazionali», (www.conngi.it), data ultima consultazione 10/05/19.

[41] A tal proposito, cfr. M. T. Budhos, *Remix: Conversations with Immigrant Teenagers*, New York, Henry Holt, 1999; J. Alvarez, *How the Garcia Girls Lost Their Accents*, New York, Algonquin Books, 2010; R. Abdel-Fattah, *Sono musulmana*, trad. di A. Orcese, Milano, Mondadori junior, 2008; K. Shamsie, *Home fire*, Londra, Bloomsbury Circus, 2017.

[42] Cfr. P. Ellero, *Letteratura migrante in Italia*, in «Lingua Nostra e Oltre», anno III, n. 3, 2010, pp. 4-12.

[43] Cfr. M. Hatibi, *Mírame a los ojos*, cit..; S. Yang Shi, *Cuore di seta. La mia storia italiana made in China*, Milano, Mondadori, 2017; N. El Hachmi, *La hija extranjera*, Barcellona, Destino, 2015; N. Sharmahd, *Un'italiana non italiana. Le peripezie di una straniera in Italia*, Molinella, Gingko, 2011; I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Milano, Rizzoli, 2010; R. Ghazy, *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, Milano, Fabbri, 2007.

Tuttavia, occorre precisare che, nonostante la categoria delle "seconde generazioni" non sia adeguata per restituire la complessità delle situazioni dei figli dell'immigrazione, continua ancora oggi a essere molto utilizzata nel dibattito scientifico nazionale e internazionale laddove il concetto rimanda a un vissuto problematico, complesso in cui l'individuo deve affrontare la sfida di conciliare dentro di sé appartenenze anche molto diverse tra loro[44]. Ciò probabilmente avviene proprio per via del ritardo negli studi sul fenomeno caratterizzante molti dei paesi che oggi sono alcuni dei maggiori poli d'attrazione dei flussi migranti. Ritardo che, d'altra parte, funge da stimolo per una sempre maggiore attenzione e si configura come innesco per un'analisi che, in base alla progressione delle ricerche, intende essere sempre più chiara e approfondita.

1.2 Uno sguardo internazionale sull'inclusione delle nuove generazioni di origine immigrata

Come già accennato precedentemente, fu la Scuola di Chicago a dare una prima accezione del concetto di "seconda generazione". D'altra parte, per la loro origine storica e per la loro stessa dinamica di sviluppo economico-sociale, gli Stati Uniti d'America furono tra i primi a dover fronteggiare il fenomeno migratorio. Da colonia britannica, il paese si trovò ad affrontare, da un lato un secolo di espansione territoriale e dall'altro successive ondate migratorie che ne modellarono l'organizzazione, il volto e gli spazi. Nei primi decenni del Novecento, il fenomeno migratorio interessò soprattutto le zone urbane, sollecitando l'interesse degli studiosi che decisero di analizzare in maniera sistematica, da un punto di vista sociologico, le relazioni e i fenomeni presenti all'interno della nuova società[45]. Anzitutto le ricerche si concentrarono sulla devianza, sulla criminalità e sulle consuetudini criminose per poi assumere una prospettiva più generale che includesse l'intero panorama delle

[44] Cfr. M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 140.
[45] Cfr. R. E. Park, E. W. Burgess, R. D. Mckenzie, *La città*, Milano, Edizioni di comunità, 1967.

"famiglie migranti" e delle "seconde generazioni".

Il concetto di "seconda generazione" fu poi ripreso da Irvin L. Child nel 1943[46], per riferirsi al caso specifico dei figli degli italiani immigrati in America. Lo studioso circoscrisse il concetto di *second generation* ai soggetti figli di immigrati giunti negli Stati Uniti e stabilmente insediatisi nel territorio americano. Il termine veniva associato dunque a casi particolari, "estranei" alla società americana dell'epoca. Con il passare del tempo e con la differenziazione dei flussi migratori, l'attenzione si è poi spostata dai figli di immigrati europei ai figli di asiatici e latinoamericani. Su tali basi, il concetto ritorna di volta in volta come associato alle questioni più problematiche e complesse connesse al fenomeno delle migrazioni.

Gli studi sulle seconde generazioni negli Stati Uniti si svilupparono poi nel corso dei decenni fino a trovare un loro punto di approdo nell'analisi di Portes e Rumbaut. Come accennato precedentemente, i due studiosi adoperarono una categorizzazione decimale delle "seconde generazioni" poi ripresa, a livello internazionale, in più settori scientifici.

Peraltro, il concetto coinvolse rapidamente scenari ben più ampi del Nord America interessando sin dagli anni '50-60 anche il continente europeo, assumendo poi successivamente sfumature che ne arricchirono e integrarono la prospettiva.

Infatti, a livello europeo, il termine assunse ulteriori significati rispetto alle definizioni iniziali. Lo stesso paradigma di "libera circolazione" interno alla CEE determinò un ampliamento di significato da non trascurare nei rapporti tra Stati, i quali contrariamente alla realtà statunitense, vedevano tra loro abbattersi per la prima volta i confini non solo territoriali ma anche politici e sociali.

Dal punto di vista giuridico-istituzionale, nel 1984 il Consiglio d'Europa nella Raccomandazione n. 84 del Comitato dei Ministri, incluse nelle "seconde generazioni" i figli degli immigrati nati nel paese d'accoglienza, quelli immigrati assieme ai genitori o ricongiunti successivamente a essi e coloro la cui formazione

[46] Cfr. I. L. Child*, Italian or American? The second generation in conflict*, cit.

scolastica e/o professionale fosse avvenuta *in toto* o in parte nel paese d'arrivo[47]. Successivamente, tale definizione, si arricchì includendo all'interno della categoria delle "seconde generazioni", altre situazioni e realtà. Non a caso, il Consiglio d'Europa nel 2003 si sofferma a riflettere sulla *Situation of Young Migrants in Europe* includendo nella categoria

> a varied and heterogeneous group […] children, young women and young men who have fallen prey to human traffickers or who have been smuggled into a country in the hope of escaping poverty, persecution or a situation of generalised violence; young people who have entered European countries through legal channels for study, work or family reunion; and second-generation migrants who are born in the host country[48].

Come si evince, le definizioni proposte per descrivere il macro-mondo delle "seconde generazioni" sottolineano perennemente la variabile della "migrazione". "Figli di migranti", "figli dell'immigrazione", "seconde generazioni di migranti" sono le denominazioni più utilizzate per riferirsi a questi giovani, a questi ragazzi e ragazze, bambini e bambine. Molto spesso si rischia di perdere il focus centrale del discorso. Qualsiasi riflessione teorica circa la situazione vissuta da questi giovani dovrebbe partire dall'assunto di base che ci stiamo riferendo a bambini, ragazzi, giovani in formazione. Prima di essere "migranti", oppure prima di essere "figli dell'immigrazione" essi sono soggetti, individui da proteggere. Essi sono quindi «bambini e adolescenti prima di tutto»[49].

A tal proposito, sembra opportuno ricordare che nei discorsi pubblici essi

---

[47] Cfr. Council of Europe, *Recommendation no. R (84) 9 of the Committee of Ministers to the Member States on second-generation migrants* (adopted by the Committee of Ministers on 20 march 1984 at the 368th meeting of the Ministers' deputies): «second-generation migrants are considered to be children born in the host country of immigrant foreign parents, who have accompanied them or who have joined them under family reunion and who have accomplished there a part of their education or vocational training», p. 1, (disponibile online: www.coe.int/t/democracy/migration/Source/migration/CMRec%20_84_9E.pdf), data ultima consultazione 14/04/19.

[48] *Situation of young migrants in Europe. Debate on the report of the Committee on Migration, Refugees and Demography, Doc. 9645*, in Council of Europe, Parliamentary Assembly, rapporteur Mr. Yáñez-Barnuevo. Text adopted by the Assembly on 31 January 2003 (8th Sitting), (disponibile online: assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17086&lang=en), data ultima consultazione 15/04/19.

[49] Comitato Italiano per l'UNICEF onlus, *Facce d'Italia. Condizione e prospettive dei minorenni di origine straniera*, Roma, UNICEF Italia, 2012, p. 38.

vengono spesso fatti rientrare nelle riflessioni più generali sul fenomeno migratorio. Ciò però rischia di nascondere o comunque far passare in secondo piano la specificità di bisogni e di diritti di cui sono portatori questi bambini, giovani e adolescenti. Una specificità da tutelare e da proteggere richiamando in causa le principali dichiarazioni emanate nel corso dei decenni a favore di tutti i bambini e bambine del mondo. Recentemente, l'UNICEF ha sottolineato questa "discriminazione" attuata nei confronti dei giovani di origine immigrata. A tal proposito, la campagna "Io come tu. Mai nemici per la pelle"[50] ha evidenziato la necessità di un cambio di paradigma in grado di riportare al centro del discorso il soggetto, il bambino, l'adolescente. Nel sito dedicato alla campagna si legge:

> L'UNICEF Italia promuove a livello nazionale "IO COME TU. MAI NEMICI PER LA PELLE", la Campagna per l'affermazione dell'uguaglianza dei diritti e l'eliminazione delle discriminazioni per TUTTI i bambini e gli adolescenti a partire da quelli di origine straniera che, a diverso titolo, vivono, crescono, studiano, in Italia. In Italia, il diffondersi di comportamenti discriminatori nei confronti di bambini e adolescenti di origine straniera, presenti a vario titolo sul territorio nazionale, sta comportando un grave rischio di esclusione sociale. La situazione è ancor più paradossale per le Seconde Generazioni, ovvero i figli nati e/o cresciuti in Italia da genitori immigrati, i quali hanno sviluppato un senso di appartenenza nei confronti del Paese in cui sono nati e/o cresciuti (per averci vissuto, studiato, lavorato, ecc.) e hanno diritto a che questa loro condizione sia disciplinata in maniera adeguata affinché questo sentimento di appartenenza sia tradotto in diritti giuridicamente esigibili[51].

L'affermazione dell'uguaglianza dei diritti e l'eliminazione delle discriminazioni, nonché l'universalità e l'indivisibilità dei diritti umani rappresentano i capisaldi delle Convenzioni e Dichiarazioni Internazionali emanate nel corso dei decenni. Come esplicitato nell'articolo n. 2 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani:

> ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente

[50] Cfr. Comitato Italiano per l'UNICEF onlus, *Campagna Nazionale "Io come tu. Mai nemici per la pelle"*, (disponibile online: www.unicef.it/iocometu), data ultima consultazione 11/04/19.
[51] *Ibidem*.

Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione[52].

Garantire tutti i diritti e tutte le libertà indipendentemente dalla propria origine nazionale e sociale diviene uno dei punti fondamentali anche per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC/UNCRC)[53] che, oltre a sottolineare questi aspetti, si sofferma anche sul bisogno di garantire a tutti i bambini e ragazzi il rispetto della propria identità:

gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni famigliari, così come sono riconosciute dalla legge, senza ingerenze illegali. […] Se un fanciullo è illegalmente privato degli elementi costitutivi della sua identità o di alcuni di essi, gli Stati parti devono concedergli adeguata assistenza e protezione affinché la sua identità sia ristabilita il più rapidamente possibile[54].

La tutela dell'identità diventa un punto fondamentale su cui interrogarsi, abbracciandone le diverse sfumature in base alla condizione economico-sociale, alla cittadinanza, alla provenienza, al genere. Soprattutto il genere diventa un tratto caratterizzante di primaria importanza. Salvaguardare l'identità delle bambine e delle ragazze significa prestare maggiore attenzione alle differenziazioni esistenti tra la sfera maschile e quella femminile. È innegabile infatti che le giovani siano maggiormente esposte a forme di discriminazione, sfruttamento e violenza e necessitino di maggiori tutele e protezioni rispetto ai bambini/ragazzi, anche perché possono essere sottoposte, nel paese d'immigrazione, a pratiche tradizionali lesive della loro integrità fisica e psicologica come, per esempio, quella delle MGF[55].

---

[52] *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, (disponibile online: www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_umani.pdf), data ultima consultazione 14/04/19.

[53] United Nations Convention on the Rights of the Child.

[54] *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, (disponibile online: www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf), art. 8, commi 1-2, data ultima consultazione 14/04/19.

[55] La questione delle MGF rappresenta un caso emblematico e problematico che intreccia al suo interno le questioni identitarie, intergenerazionali e umanitarie. Un fenomeno che si situa a cavallo tra i *gender* e i *cultural*

Più in generale, la tutela delle bambine e ragazze rappresenta uno dei principali obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile[56]. I traguardi fissati dall'ONU per "raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze", si concentrano nell'obiettivo n. 5, il quale specifica che occorre:

> porre fine, ovunque, a ogni forma di discriminazione nei confronti di donne e ragazze. […] Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica […] Eliminare ogni pratica abusiva come il matrimonio combinato, il fenomeno delle spose bambine e le mutilazioni genitali femminili.

La questione della parità di genere si lega alle strategie da attuare per "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Infatti, l'educazione e l'istruzione delle giovani rappresenta la strada maestra per raggiungere il pieno rispetto dei diritti umani e l'uguaglianza tra generi. Nell'obiettivo n. 4 si chiarisce infatti che occorre

> garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

---

studies e che sottolinea le difficoltà che possono sorgere nell'incontro tra le dinamiche di genere e quelle interculturali. Esse sono pratiche lesive non solo dei diritti umani fondamentali ma anche del diritto delle bambine a vedersi riconosciute la tutela della propria identità femminile, autonomia e individualità. Dal punto di vista socioculturale il significato di tali pratiche può essere ricondotto alle questioni identitarie poiché vengono percepite come dei "riti di passaggio" necessari per accedere al mondo adulto. Una transizione indispensabile per le bambine, future donne, mogli e madri. Una "tradizione" da mantenere e trasmettere di madre in figlia, vissuta come un modo per acquisire un certo status, un'accettazione sociale, un'approvazione da parte della comunità. Esse costituiscono dunque una norma socialmente accettabile e accettata per la quale, non vengono solo tollerate ma anche sostenute e osservate per garantire la rispettabilità e l'onore delle bambine e delle loro famiglie. Norma che si configura come un rito giusto e necessario, un valore da tramandare, una pratica da salvaguardare per diventare delle "vere donne", una parte integrante della propria identità. A tal proposito, cfr. S. Moller Okin, *Diritti delle donne e multiculturalismo*, a cura di J. Cohen, M. Howard, M. C. Nussbaum, ed. it. a cura di A. Besussi, A. Facchi, Milano, Raffaello Cortina, 2007; C. Pasquinelli, *Infibulazione. Il corpo violato*, Roma, Meltemi, 2007.

[56] Cfr. Sustainable Development Goals (SDG), risoluzione adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, (disponibile online: www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf), data ultima consultazione 14/04/19, da cui sono tratte le citazioni immediatamente seguenti.

L'attenzione verso le disuguaglianze e le situazioni di esclusione sociale sono le dimensioni sulle quali anche l'Europa sta lavorando nell'ambito del programma Europa 2020[57]. Le misure e gli interventi da adottare per creare una società più equa e inclusiva, garantendo pari opportunità e accesso ai diritti fondamentali per tutti gli individui, si concentrano nel combattere la povertà, l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale[58].

Sono questi provvedimenti che si sono sviluppati a livello internazionale ed europeo coinvolgendo nelle loro varie parti i singoli paesi membri dell'Unione e, più in generale, della comunità mondiale. Eppure, nonostante le misure adottate e gli interventi promossi per garantire una piena uguaglianza, esiste ancora un importante *gender gap*[59] che limita le reali possibilità e opportunità di molte bambine, ragazze e donne in tutti i paesi del mondo.

1.3 La realtà italiana dei "figli dell'immigrazione"

Circoscrivendo il campo d'analisi e, concentrandosi ora sulla realtà nazionale, possiamo affermare che ancora oggi in Italia esistono diversi settori su cui investire per garantire pari opportunità per tutti[60].

A tal proposito, un'attenzione particolare deve essere rivolta alla situazione delle bambine e delle ragazze di origine immigrata. Rispetto alla specificità dei percorsi delle figlie dell'immigrazione, recentemente l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza ha elaborato un documento di studio e proposta

[57] Cfr. Commissione Europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, (disponibile online: eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=it), data ultima consultazione 14/04/19.

[58] A tal proposito, recentemente la Commissione Europea ha pubblicato il rapporto Eurydice 2018 sull'integrazione scolastica degli studenti di origine immigrata, cfr. Eurydice Europa, *Integrating Students From Migrant Backgrounds Into Schools In Europe: National Policies And Measures*, (disponibile online: eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf), data ultima consultazione 12/05/19.

[59] Il Global Gender Gap Report fu introdotto nel 2006 dal World Economic Forum per creare una maggiore consapevolezza circa il divario di genere presente in tutti i paesi del mondo.

[60] A tal proposito, cfr. *The Global Gender Gap Report 2018*, p. 135, (disponibile online: www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf), data ultima consultazione 26/04/19.

sull'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata, soffermandosi in particolare sulla condizione femminile. Una simile attenzione appare oggi molto importante. Infatti, «l'analisi delle seconde generazioni, soprattutto in ottica di genere, rappresenta il luogo privilegiato in cui cogliere i nodi problematici delle nostre società e discutere del loro futuro»[61]. Se questo è vero in generale per tutti i paesi, lo è per l'Italia in particolare. Crocevia delle questioni legate alle migrazioni, la realtà italiana è il caso emblematico dei paesi di recente attrazione che hanno dovuto recepire i dettati internazionali e sviluppare una propria resilienza del confronto che è (o dovrebbe essere) alla base dell'ordinamento nazionale[62].

L'Italia a partire dalla seconda metà degli anni '70 si è andata progressivamente trasformando da paese d'emigranti a terra d'immigrazione. Con il trapasso del secolo e la stabilizzazione dei flussi migratori sul suolo nazionale[63], è emerso il bisogno di comprendere e analizzare la situazione delle famiglie "migranti"[64] e delle "seconde generazioni"[65].

Rispetto ai paesi di vecchia immigrazione dunque, la ricerca italiana sui giovani di origine immigrata è relativamente recente poiché si è sviluppata solo a partire dalla seconda metà degli anni '90[66]. Le ricerche nazionali sui giovani figli dell'immigrazione si sono ispirate al dibattito scientifico presente nei paesi europei che da anni, molto prima dell'Italia, hanno affrontato il fenomeno delle "seconde generazioni". In tal contesto, le ricerche di Portes e Rombaut (d'esempio per la quasi

---

[61] Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile. Documento di studio e proposta*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2018, p. 75 (disponibile online: www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/nuove-generazioni-origine-immigrata-focus-condizione-femminile.pdf), data ultima consultazione 12/05/19.

[62] Cfr. M. Colucci, *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*, Roma, Carocci, 2018, p. 89.

[63] Cfr. C. Silva, *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano, Edizioni Unicopli, 2004, p. 13.

[64] Cfr. C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, 2006, pp. 30-36; M. Ambrosini, E. Abbatecola (a cura di), *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, Genova, Il melangolo, 2010; A. M. Di Vita, V. Granatella, (a cura di), *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Roma, Magi, 2009.

[65] Cfr. G. Favaro, *Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Milano, Guerini e Associati, 1998; A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011; M. R. Moro, *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

[66] Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La nuova Italia, 1992.

totalità degli studi a livello europeo) sono state fonte d'ispirazione per buona parte del panorama scientifico italiano.

A partire da queste analisi internazionali, fino ad oggi, gli studi e le ricerche svolte sui figli dell'immigrazione[67] si sono moltiplicati, interessando diversi ambiti disciplinari. A livello italiano, il tema è molto sentito tanto che la letteratura annovera molteplici contributi provenienti da diversi ambiti di studio. La questione dei "figli dell'immigrazione" attraversa differenti discipline che analizzano il fenomeno dalle diverse prospettive di studio. Tuttavia, in linea generale, il dibattito scientifico nazionale si è concentrato principalmente su due questioni:

- L'ambiente scolastico (rendimento scolastico)
- I processi di costruzione dell'identità

Il campo scolastico è stato per lungo tempo e lo è ancora oggi, uno dei terreni più fertili di studio e di ricerca in relazione al tema delle seconde generazioni dell'immigrazione. Non si tratta solo di una tradizione per quale l'ambiente scolastico permette una (apparente) facilitazione della ricerca, dettata dalla connaturata definizione del campione, dalla conseguente circoscrizione del campo al quale si rivolgono gli studi statistici e dall'approfondita conoscenza e frequentazione degli studi pedagogici. Il motivo è ben più profondo. I contributi sulle seconde generazioni soffermatisi sul campo dell'educazione[68] sono andati divenendo a dir poco numerosi poiché la scuola rappresenta il primo vero spazio in cui sperimentare l'incontro, il dialogo, il confronto con l'altro.

Non a caso infatti, il primo contesto ad accorgersi della presenza di nuovi alunni all'interno delle mura scolastiche sono proprio i servizi educativi e le scuole. Da sempre la scuola è stata veicolo di riduzione delle differenze, di uniformazione e,

[67] Tra i primi volumi sulle "seconde generazioni" italiane, cfr. M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.
[68] Cfr. S. Ulivieri (a cura di) *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018; I. Acocella (a cura di), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*, Acireale-Roma, Bonanno, 2012.

più recentemente, laboratorio di dialogo tra le diverse prospettive, di valorizzazione delle molteplici competenze. Gli studi ne hanno approfondito tale ruolo catalizzatore tra le persone, le culture, le prospettive individuali e collettive. D'altra parte, è compito dell'istituto scolastico cogliere le abilità individuali, svilupparne le competenze e farle dialogare con quelle altrui mediante un vero e proprio interscambio tra soggetto e contesto, tra individuo e ambiente[69]. Su tali basi, pur sempre in un piano di organizzazione rigorosa, a un sistema giustamente orientato ai risultati istituzionali si affianca un habitus di inclusione, dibattito, dialogo al quale ciascuno può prendere parte in base alla propria esperienza. L'accento si pone necessariamente quindi sull'educazione interculturale, finalizzata alla raccolta e alla valorizzazione di elementi e suggestioni per la piena riuscita della biografia scolastica (ma soprattutto personale) del singolo, nell'ottica di sostenere tutti i minori nella costruzione della propria identità. Ed è dunque, quello scolastico, un contesto orientato alle relazioni tra pari, oltre che tra adulti e tra adulti e minori, fondate su un rispetto reciproco, sul confronto, sullo scambio.

Nello specifico, le questioni affrontate a livello nazionale rispetto al tema delle seconde generazioni dell'immigrazione riguardano principalmente l'inserimento, gli esiti scolastici[70] e le scelte formative[71] partendo dalla scuola dell'infanzia[72] fino alle

[69] Cfr. R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Pisa, ETS, 2008, p. 40.
[70] Cfr. G. Giovannini, L. Queirolo Palmas (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2002.
[71] Cfr. M. Santagati, *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
[72] A tal proposito, cfr. C. Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2011; I. Bolognesi, *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2013; I. Bolognesi, A. Di Rienzo, *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2007; I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

scuole superiori[73] e, più recentemente, sulle scelte universitarie[74]. Si tratta prevalentemente di ricerche attuate nelle scuole in cui si registra un'alta concentrazione di alunni figli di immigrati[75] e, molto spesso, tali indagini si sono originariamente sviluppate grazie a specifici progetti interculturali. Erano progetti che affrontavano il tema dell'accoglienza in senso stretto sia per quanto riguarda l'inserimento dei minori di origine immigrata nel sistema scolastico sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti nei confronti dei nuovi alunni[76]. Ne è conseguita un'indagine fondata sul caso particolare, che ha mirato, pur nella profondità dell'analisi, a risolvere una situazione considerata "emergenziale". Il fulcro del discorso ruotava attorno alla predisposizione di strumenti e percorsi d'inserimento dei nuovi arrivati nel contesto locale e alla necessaria preparazione di un personale docente relativamente alle loro competenze nel campo dell'"accoglienza". Di qui una serie di percorsi propriamente per gli insegnanti (ma anche per il sistema d'istruzione in generale) rivolti alle diverse didattiche dell'accoglienza, del confronto tra culture, del decentramento dei punti di vista, della prevenzione dai pregiudizi e dagli stereotipi, del cambiamento delle discipline, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda[77]. Era questa una panoramica dell'accoglienza che mirava a realizzare e a fornire "buone pratiche" spazianti dalle

[73] Cfr. G. Favaro, N. Papa (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. Ravecca, *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2009; P. D'Ignazi, *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, FrancoAngeli, 2008; R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza,* cit.; R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli, 2005.

[74] Cfr. A. Bozzetti, *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, in «Sociologia Italiana», 2018, n. 11, pp. 77-99; F. Lagomarsino, A. Ravecca, *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

[75] «Nell'A.S. 2016/2017 gli studenti e le studentesse di origine migratoria presenti nelle scuole italiane sono circa 826mila con un aumento di oltre 11mila unità rispetto all'A.S. 2015/2016 (+1,38%)». Cfr. MIUR Statistica e Studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*, marzo 2018, p. 8, (disponibile online: www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0), data ultima consultazione 12/05/19.

[76] Cfr. G. Favaro, A. Genovese (a cura di), *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, Bologna, CLUEB, 1996; G. Favaro, *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, Firenze, Giunti, 2001.

[77] Cfr. B. Iori (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

singole dinamiche di classe, all'ascolto e al coinvolgimento dei genitori immigrati[78]. Lo sviluppo del fenomeno migratorio, la progressiva stabilizzazione dei flussi e l'assunzione degli alunni di origine immigrata come caratteristica permanente proiettavano verso il superamento di una simile prospettiva. La stessa formazione degli insegnanti si è successivamente rivolta verso una prospettiva policentrica e multi-prospettica che non privilegi un punto di vista rispetto a un altro ma che sappia valorizzare le esperienze dei singoli al fine di un confronto e di una crescita collettiva. Ne consegue, insomma, anche per quanto riguarda il più ampio orizzonte degli studi pedagogici in materia, quanto ben afferma Massimiliano Fiorucci:

> oggi è necessario immaginare percorsi più sistematici, strutturali e, in sostanza, meno emergenziali ed aggiuntivi nel rispetto alle "normali" attività. È ormai necessario considerare la prospettiva interculturale come *nuova normalità* superando un approccio emergenziale ed estemporaneo […] Non è più quindi l'epoca dei percorsi-progetti interculturali di carattere extracurriculare, ma al contrario è necessario adottare un lento e progressivo cambiamento dei saperi e dei metodi[79].

Per quanto riguarda invece, il secondo filone di ricerca, gli studi nazionali si sono concentrati sui processi di costruzione dell'identità dei figli nel contesto d'immigrazione[80]. A tal proposito, oltre a indagare la costruzione del Sé tra "più culture"[81] e le sfide delle molteplici appartenenze[82], alcune ricerche si sono soffermate sul rapporto tra genitori e figli e sulla complessità dei legami

---

[78] Cfr. G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti (a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

[79] M. Fiorucci, *Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2018, p. 53.

[80] Cfr. A. Portera, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 1997. Gli studi pionieristici di Portera sull'"identità e sui bisogni educativi interculturali" dei giovani e sulle conseguenze delle migrazioni hanno aperto un campo di ricerca che si è andato sempre più sviluppando negli ultimi due decenni. In questo volume, Portera individua i fattori che possono incidere positivamente nel vissuto di giovani e adulti per trasformare il trauma dell'esperienza migratoria in una situazione di arricchimento tramite la ri-elaborazione del vissuto specifico.

[81] Cfr. I. Bolognesi, *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 3, 2008, pp. 1-13; A. Casalbore, M. Fiorucci, *Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2012, pp. 19-50.

[82] Cfr. G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

intergenerazionali soprattutto nel periodo adolescenziale[83], tappa delicata per tutti gli adolescenti ma soprattutto per quelli di origine immigrata[84].

Rispetto alle indagini nazionali, le ricerche si sono poi andate ampliando, soffermandosi sulle diverse sfumature del fenomeno, andando a indagare specifiche aree tematiche. L'attenzione si è quindi spostata sulla vita quotidiana, sulla gestione del tempo libero[85], sui rapporti con le figure genitoriali[86] e sui conflitti intergenerazionali. La questione identitaria, nonostante sia rimasta sempre presente all'interno delle diverse prospettive d'indagine, si è andata declinando nelle varie sfere dell'agire quotidiano dei giovani di origine immigrata.

Le prime ricerche a livello nazionale si sono caratterizzate per un'impronta fortemente locale, circoscritte dunque a una specifica realtà, città, regione. I primi studi sui figli dell'immigrazione hanno preso avvio grazie alla sensibilità delle istituzioni e a finanziamenti mirati alla comprensione del contesto migratorio di riferimento, focalizzandosi per esempio su: la "seconda generazione" cinese a Prato[87], i giovani musulmani[88], la situazione dei ragazzi di origine straniera nelle Marche[89], in Toscana[90] e in altre realtà di medio raggio.

Parallelamente gli studi si sono concentrati anche sulla situazione dei "minori stranieri non accompagnati" (MSNA)[91], definiti anche "unaccompanied minors",

[83] Cfr. G. Ranchetti, *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
[84] Cfr. G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati, 2002.
[85] Cfr. L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni*, cit.
[86] Cfr. M. Ambrosini, P. Bonizzoni, E. Caneva (a cura di), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la multietnicità*, Milano, Fondazione ISMU, 2010
[87] Cfr. A. Ceccagno, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
[88] Cfr. A. Frisina, *Giovani musulmani d'Italia*, Roma, Carocci, 2007.
[89] Cfr. V. Lannutti, *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
[90] Cfr. S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, cit.
[91] Cfr. L. Agostinetto, *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, in «Studium Educationis», anno, XIX, n. 3, 2018, pp. 61-72; R. Bichi, *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, 2008; G. Campani, O. Salimbeni (a cura di), *La fortezza e i ragazzini La situazione dei minori stranieri in Europa*, Milano, FrancoAngeli, 2006; C. Silva, G. Campani (a cura di), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, 2004; G. Campani, Z. Lapov, F. Carchedi (a cura di), *Le esperienze ignorate. Giovani migranti tra accoglienza, indifferenza e ostilità*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

"unaccompanied children" o "separated children". Il focus riguarda ragazzi che in regime di "emergenza" si sono separati dalle loro famiglie per approdare in contesti anche molto lontani in condizioni per loro drammatiche (crisi politiche nei paesi di partenza, guerre, situazioni di indigenza familiare, ecc.). Il dibattito scientifico ha insistito su questi giovani poiché caratterizzati dalla sensibile condizione di essere "minorenni", "immigrati" e "soli". Come ben si intuisce dunque, la loro situazione tende ad affrontare una triplice sfida: la migrazione, la crescita e la solitudine. In alcuni casi, la già delicata situazione è aggravata da motivazioni di partenza che si legano a drammatici fattori espulsivi, quali persecuzioni e conflitti armati. Ma anche nel caso più generale essi sono ragazzi la cui scelta di partire è stata dettata da fattori e/o agenti esterni. Inoltre, questi giovani si trovano a dover affrontare il viaggio migratorio in solitudine, senza punti di riferimento, in assenza della propria rete familiare e amicale. Un viaggio doppiamente difficile e delicato che mette a dura prova i sistemi di accoglienza dei paesi ospitanti e che si configura come una delle sfide più complesse delle odierne migrazioni internazionali.

Un altro campo di riferimento è stato quello relativo alle varie forme di socializzazione dei giovani. Le ricerche di Luca Queirolo Palmas[92] hanno illustrato, per il caso italiano, le problematiche relative al mondo adolescenziale di strada. In particolare, questo tipo di ricerche analizza la partecipazione e l'adesione dei figli dell'immigrazione a gruppi informali, come per esempio le "bande giovanili".

L'adesione alle organizzazioni della strada si configura, non a caso, come una ricerca di punti di riferimento forti in cui la dimensione collettiva e la percezione di condividere esperienze di vita comuni dà sicurezza e rifugio di fronte alle difficoltà della vita quotidiana[93].

[92] Tra le sue pubblicazioni, volte a indagare il caso delle aggregazioni tra bande di giovani latinos, cfr. L. Queirolo Palmas (a cura di), *Atlantico latino. Gang giovanili e culture transnazionali*, Roma, Carocci, 2010; Id., A. T. Torre (a cura di), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova, Fratelli Frilli, 2005.
[93] M. Cannarella, F. Lagomarsino, L. Queirolo Palmas, *Come leggere e interpretare un mondo clandestino*, in Id. (a cura di), *Hermanitos. Vita e politica della strada tra i giovani latinos in Italia*, Verona, Ombre corte, 2007, p. 165.

L'adesione alle organizzazioni della strada si configura come un'affiliazione dal basso, disponibile e accessibile per tutti, soprattutto per i "vaganti", coloro in cerca di una propria chiara definizione[94]. Infatti, la "gang", la "banda" rappresenta per alcuni giovani un'appartenenza ben definita, riconoscibile, apertamente dichiarabile. Esse possono essere paragonate a una "base sicura", una "sponda solida" a cui aggrapparsi, una "comunità" in cui riconoscersi e in cui essere riconosciuti, un appoggio in cui rifugiarsi in grado di orientarli e sostenerli nel delicato processo di crescita in terra straniera. Esse sono insomma la soluzione più semplice al difficile problema della costruzione identitaria per giovani soli e bisognosi portatori di una richiesta d'adattamento, di comprensione e di identificazione alla quale solo coetanei, nella loro stessa situazione, possono rispondere.

Da questo breve *excursus* si evince come la questione identitaria sia un tema ricorrente e trasversale nelle ricerche nazionali e internazionali. La costruzione dell'identità nei ragazzi e nelle ragazze di origine immigrata si configura come un campo d'indagine multi-prospettico, dinamico e flessibile. Tuttavia, nonostante siano presenti numerosi studi sui processi identitari dei giovani di origine immigrata, un'attenzione parziale è stata riservata alle dinamiche interne ai generi. Soprattutto per quanto riguarda il contesto italiano e in prospettiva pedagogica, il tema della formazione e dello sviluppo dell'identità femminile nelle seconde generazioni dell'immigrazione sembra non essere ancora pienamente e diffusamente al centro di questo tipo di ricerche. Partendo dal presupposto che all'interno del genere maschile e del genere femminile esistano delle differenziazioni e delle sfumature da non sottovalutare, nei prossimi capitoli si analizzeranno i vissuti, le esperienze, le richieste, i bisogni e le "trame" identitarie "tessute" dalle giovani migranti durante il loro percorso di crescita.

[94] Cfr. M. Ambrosini, E. Caneva, *Le seconde generazioni. Nodi critici e nuove forme di integrazione*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 2009, vol. 12, n. 1, p. 34.

Capitolo II
La costruzione identitaria nei giovani di origine immigrata

Vivere una sola vita
in una sola città,
in un solo Paese,
in un solo universo,
vivere in un solo mondo
è prigione.
Avere un solo corpo.
un solo pensiero,
una sola conoscenza
una sola essenza
avere un solo essere
è prigione[95].

Una qualsiasi riflessione sulla questione identitaria nelle giovani generazioni dell'immigrazione presuppone un discorso ben più ampio, coinvolgente la stessa radice e gli sviluppi delle dinamiche socio-pedagogiche assunte dal concetto nel corso del tempo fino agli attuali contesti. Le difficoltà e i dilemmi affrontati da ragazze e ragazzi al centro di un mondo sempre più pluricentrico, sottoposti a molteplici forze attrattive e repulsive (di vario genere e di elevata polarità) non possono essere compresi senza un'adeguata riflessione sulla nozione d'identità. È questa una premessa doverosa per comprendere il relativismo, l'indefinitezza e la fluidità in cui ciascun soggetto si trova a essere immerso nell'attuale glocalizzazione dei rapporti interpersonali e delle prospettive individuali. Tanto più lo è nei confronti delle giovani generazioni che, in buona parte, si trovano a dover subire tali dinamiche, affrontandone ricadute profonde sulla propria quotidianità. Il focus sul quale porre attenzione è l'identità in quanto costrutto di per sé non definito a priori ma modellato, elaborato, in definitiva, conquistato alla propria conoscenza quando non alla propria coscienza, alla propria *cura sui*[96]. Pare dunque importante, in via preliminare, fornire un chiarimento sulla complessa trama di implicazioni concettuali e semantiche che

[95] Y. Ndiock Ngana, *Ñhindô nero. Poesie in lingua basaa con traduzione in italiano*, Roma, Anterem, 1994, p. 11.
[96] Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

l'uso di questo termine comporta e quali siano le dinamiche e i processi da essa coinvolti.

2.1 L'identità: una dimensione in costante evoluzione

L'identità rappresenta un concetto polisemico e complesso, «una faccenda complicata»[97], che si pone come l'aspetto centrale della coscienza di sé ovvero come il nucleo fondante della consapevolezza del proprio essere individuale e della propria specificità nel rapporto con gli altri. Essa si configura infatti come una delle dimensioni fondamentali della personalità di ciascun individuo[98]. Diversi studi hanno ormai da tempo assodato come essa non sia un dato *a priori* ma il risultato di un (a volte faticoso) processo di appropriazione e di definizione della propria personalità in relazione agli ambienti in cui il soggetto si trova inserito, un processo al centro di un sistema multi-prospettico di rappresentazioni in cui l'individuo si sente accettato e riconosciuto dagli altri per le proprie caratteristiche. Oggigiorno ci troviamo "immersi" in un'*identizazzione*[99] come direbbe il sociologo Alberto Melucci, un processo in divenire, poliedrico che muta i suoi orizzonti in base alle proprie radici storiche, sociali, culturali e alle continue interazioni e rinegoziazioni con il contesto circostante. Tuttavia, è bene precisare che, «il tema dell'identità, e il termine stesso, prima relegato al linguaggio specialistico dei filosofi o degli psicologi, è oggi diventato oggetto di un interesse di massa, entrando nelle pratiche quotidiane e nel vasto mercato dei media»[100]. Infatti, le riflessioni odierne attorno al concetto d'identità sono il risultato di un lungo percorso iniziato in epoca moderna.

Per secoli e secoli l'identità è stata concepita come un elemento statico e immutabile, ancorato al concetto di anima intesa come sostanza immateriale e

[97] A. Sen, *Identità e violenza*, trad. di F. Galimberti, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. VII.
[98] Cfr. A. Oliverio Ferraris, *La ricerca dell'identità. Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*, Firenze, Giunti, 2007, p. 35.
[99] Cfr. A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Milano, Ledizioni, 2010, p. 108.
[100] *Ivi*, p. 105.

immortale: una rivoluzione rispetto a questo paradigma è avvenuta con pensatori come John Locke e David Hume, tra la fine del Seicento e la metà del Settecento[101]. Locke[102] per primo ha introdotto l'idea di identità personale facendo dipendere quest'ultima dalla coscienza e non più identificandola con l'anima intesa come una sostanza pensante. Di qui un'idea di io più fragile e instabile la cui unitarietà e continuità veniva radicata nella memoria[103]. Hume[104] ha fatto poi di tale concetto un risultato delle singole esperienze, un oggetto composito le cui differenti manifestazioni erano paragonabili alle singole scene di una composizione teatrale. William James[105] nel 1890, riprendendo le riflessioni di Locke, ha classificato le varie facce dell'identità, individuandone una dimensione personale (*Sé materiale – Material Self*), una dimensione sociale (*Sé sociale – Social Self*) e una dimensione psicologica (*Sé spirituale – Spiritual Self*). Esse erano tre componenti di un unico "Sé empirico" la cui formazione dipendeva, dunque, tanto dalla propria individualità quanto dall'interazione con gli altri. La sublimazione di tale interscambio tra soggetto e ambiente quale elemento cardine nella costituzione dell'identità, fu raggiunta però nel pieno Novecento. Infatti, le riflessioni di Locke e, due secoli dopo, le osservazioni di James, costituirono i capisaldi degli studi sull'identità sviluppatisi nel XX secolo, in base ai quali l'essere umano può formarsi solo attraverso l'esperienza e il confronto con l'altro: nessuno può definire la propria identità se non attraverso l'interazione con i diversi aspetti del proprio contesto individuale. L'identità dell'individuo si arricchisce e si definisce nel confronto, nel dialogo, nella relazione e nella contaminazione con l'altro[106]. La questione identitaria si sviluppa attorno alla riflessione sulla differenza, sull'alterità; implica la relazione e l'interazione con "l'altro" diverso da noi: «identità e differenza diventano parte di un unico processo

[101] Cfr. F. Remotti, *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 54-65.
[102] Cfr. J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano*, a cura di M. e N. Abbagnano, Torino, UTET, 1971, pp. 387-407.
[103] Cfr. A. Allegra, *Dopo l'anima. Locke e la discussione sull'identità personale alle origini del pensiero moderno*, Roma, Studium, 2005.
[104] Cfr. D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, I, Milano, Bompiani, 2001, pp. 505-523.
[105] Cfr. W. James, *The principles of psychology*, London, Macmillan and Co., 1890.
[106] Cfr. F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001, pp. 101-112.

che le vede rapportarsi e influenzarsi reciprocamente»[107]. Ne consegue che l'identità è un qualcosa *in divenire*, instabile e soggetto alle diverse influenze, risultato di un percorso biografico in cui le differenti esperienze compongono e ridiscutono continuamente l'individuo. Ed ecco dunque la piena maturazione dell'individuo quale:

> essere vivente che fin da subito si costruisce entro un contesto di relazioni. […] Il posizionamento identitario e la rappresentazione sociale dei tratti che ci distinguono, e di cui gli esseri umani sembrano aver bisogno, non implica affatto finitezza e compiutezza di suddetta figurazione, né esiti scontati e legittimati, né modelli esemplari di riferimento. Senza alcuna pretesa di essenziale armonia e unitarietà si coglie nel come del processo di formazione dell'identità un cammino di significazione che guarda alla straordinarietà e alla fragilità dell'intreccio, della reciprocità, dell'interrelazione[108].

La complessità identitaria rispecchia, dunque, le diverse prospettive assunte dal soggetto nel corso del proprio percorso biografico. Il vissuto forma e definisce l'archeologia del sé e la sviluppa nelle sue cangianti sfumature tanto più, quante più numerose e profonde sono le esperienze attraversate, sostenute e rielaborate. Il fattore biografico-contestuale diviene il fulcro di ogni sviluppo individuale. L'unità identitaria non risulta però solo dalle componenti fattuali e dalle reciproche influenze entrate in gioco nel corso della vita dell'individuo. Un elemento capitale del processo formativo è determinato anche dalla dimensione temporale, dal "quando" le singole conoscenze, le differenti esperienze, i numerosi contatti si inseriscono nella narrativa esistenziale, nel racconto biografico, determinandone le svolte identitarie. Infatti, le differenti età dell'individuo corrispondono a diversi gradi di ricettività che, in definitiva, si traducono in singoli sviluppi identitari del dato esperienziale. Di qui la definizione dinamica e prismatica dell'identità in cui l'elemento fattuale si intreccia in maniera indissolubile a quello temporale.

---

[107] Cfr. A. G. Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa, ETS, 2018, p. 13.
[108] R. Pace, *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze, Firenze University Press, 2010, pp. 42-43.

Da quanto detto, appare ovvio che il processo identitario assuma una spiccata sensibilità in una particolare fase della parabola biografica di ciascun individuo, quale l'adolescenza.

L'adolescenza, che è lo stato di transizione tra la condizione di bambino e quella di adulto, una sorta di migrazione interna dalla dimensione tranquilla e protetta dell'infanzia, totalmente dipendente dalla famiglia, verso una situazione di autonomia decisionale ed economica, nella quale si aprono nuovi e più impegnativi orizzonti, è una fase molte difficile e delicata, in cui l'individuo inizia a costruire la "sua" identità personale[109].

Una qualsiasi riflessione sull'idea di "identità" non può dunque esimersi dall'affrontare l'adolescenza quale terreno privilegiato di raffronto tra dimensione teorica e riscontro pratico[110]. La questione è il risultato di una naturale compenetrazione tra dimensione concettuale e dimensione esistenziale. Lo stesso spazio semantico della nozione d'adolescenza (da leggersi come età dello sviluppo psico-fisico) implica di per sé un vincolo concettuale per il quale: da una parte la formazione identitaria non può ignorare questo specifico segmento biografico dell'individuo; dall'altra il periodo adolescenziale non può escludere la "formazione del sé" quale trama del racconto personale. L'adolescenza, insomma, implica e rimanda in maniera quasi automatica all'"identità", assumendone la difficoltà di definizione in quanto oggetto di studio complesso e pluridimensionale, la cui sfuggevolezza è determinata anche e soprattutto da quel processo di cambiamento che, di fatto, è alla base della formazione identitaria. Infatti, l'adolescenza è il terreno dove si realizza l'innesco principale di quel perpetuo dinamismo inerente l'identità. Non a caso «è in adolescenza che avviene il confronto con gli snodi decisivi che segnano il processo del cambiamento e che fondano le basi evolutive dell'approdo all'adultità»[111], da intendersi come età della piena definizione del sé. Ne consegue

[109] M. Aime, *Tempo ed età*, in Id., G. Pietropolli Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino, Einaudi, 2014, p. 14.
[110] Cfr. G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La nuova Italia, 1990, p. 57.
[111] P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza,* Milano, Guerini Scientifica, 2009, p. 92.

una comune radice epistemologica che fa dell'adolescenza e dell'identità due soggetti speculari accomunati dalla medesima parvenza di sfuggevole e di complesso. Da un punto di vista euristico ciò è molto importante: se il processo identitario si configura come uno dei principali quesiti della ricerca educativa allora, l'adolescenza, "l'età d'oro dell'educazione"[112], data l'inscindibilità epistemologica tra identità e adolescenza, ne diviene uno dei principali ambiti di studio. Ne consegue un importante legame tra ricerca educativa e adolescenza che diviene la base per qualsiasi riflessione sul quesito identitario. Ma, prescindendo da ogni altra considerazione, appare chiaro come la specularità tra adolescenza e identità faccia della seconda il punto focale di quella che Maria Rita Mancaniello identifica come la "catastrofe"[113] della prima. L'adolescenza può sinceramente essere paragonata a un terremoto che sconvolge le sicurezze dell'individuo, facendo perdere le coordinate sino ad allora seguite[114]. Essa è insomma una fase di rottura dei precedenti legami che insiste su una ri-definizione del sé, dà l'avvio al vero e proprio processo formativo ed apre ai molteplici scenari possibili di definizione dell'individuo[115].

L'adolescente si sente abbandonato nel labirinto della crescita, disseminato di rovine dell'infanzia e di costruzioni di cui ancora non intuisce la possibilità di sviluppo. Ciò che lo caratterizza, però, è un autentico desiderio di verità e di scoperta. Vuole conoscere la matrice originaria dei propri desideri, perché sa nebulosamente che il sentimento di identità deriva proprio dalla loro padronanza: si è ciò che si desidera[116].

Ecco allora che appare più che giusto associare l'adolescenza con il processo identitario intendendola come «l'età delle potenzialità»[117]:

[112] Cfr. N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, Brescia, La Scuola, 1990, p. 135.
[113] Cfr. M. R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
[114] Cfr. A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 34.
[115] Cfr. C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progetto di vita negli adolescenti*, in «Pedagogia e Vita», Vol. 5-6, 2010, p. 27.
[116] G. Pietropolli Charmet, *I riti del consumo*, in M. Aime, Id., *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino, Einaudi, 2014, p. 135.
[117] P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 107.

l'adolescenza è il tempo delle possibilità; è "terra di mezzo" nel senso proprio di un'apertura degli orizzonti esistenziali che vengono a delinearsi a partire da questo specifico ciclo. È spazio di possibilità, nel senso che si offre come naturale laboratorio pedagogico in virtù della sua qualità specifica di età esperienziale, di sperimentazione e di innovazione[118].

Per esplorare questo specifico spaccato diventa dunque necessario tentare di cogliere la complessità del concetto di identità. Il profondo legame che unisce adolescenza e identità apre alle molteplici prospettive disciplinari volte a indagare il processo di sviluppo dell'individuo. Le scienze umane hanno indagato a fondo la questione identitaria a partire dal proprio punto di vista, mettendo in luce i diversi aspetti di una questione che di per sé diviene cruciale all'interno del percorso esistenziale. Potremmo affermare con Lévi-Strauss[119] che il concetto di identità si colloca non solo al "crocevia" delle scienze sociali, ma interessa praticamente tutte le discipline. L'obiettivo delle prossime pagine sarà concentrarsi su tale complessità prospettica di modo da sottolineare la varietà e la ricchezza di simili indagini e da evidenziare le potenzialità di uno studio pluridisciplinare.

2.2 L'identità delle seconde generazioni dell'immigrazione: un approccio interdisciplinare

Sulla scorta delle premesse teoriche fin qui esplicitate, è adesso opportuno soffermarsi a fornire una rassegna ragionata della letteratura scientifica sulla questione identitaria delle seconde generazioni dell'immigrazione. Le differenti discipline hanno giustamente insistito su un aspetto sensibile dei giovani di origine immigrata: la fragilità dinnanzi alla duplice sfida dell'adolescenza e dell'esperienza migratoria. I figli dell'immigrazione si trovano ad affrontare un contesto che da una parte appare come estraneo ai canoni elaborati all'interno degli ambiti familiari e dall'altra si impone quale luogo in cui debbono rispondere alla propria maturazione

[118] *Ivi*, pp. 107-108.
[119] Cfr. C. Lévi-Strauss, *L'identità*, Palermo, Sellerio, 1980, p. 11.

identitaria[120]. In tali condizioni, il processo identitario vede aumentare quasi esponenzialmente la propria complessità, imponendo scenari nuovi, privi di precedenti, la cui fluidità è data dalla condizione stessa dell'essere un "adolescente migrante". Rispetto alla questione identitaria, le ragazze e i ragazzi dell'immigrazione, si trovano in condizione di doppio svantaggio rispetto ai coetanei autoctoni. Anzitutto, essi devono raggiungere una propria identità sociale e personale, solida e definita, in una situazione di per sé indefinita, in quanto legati alla difficile ri-elaborazione dell'esperienza familiare nell'immigrazione (e dunque nella diversità rispetto al radicamento generazionale nell'ambiente d'arrivo) dinnanzi allo sguardo di un contesto che tende a sottolineare la loro "diversità". In secondo luogo, lo svantaggio delle giovani generazioni migranti è dato dalla mancanza di punti di riferimento fissi e da una fluidità esistenziale, data dalla situazione assolutamente nuova, priva di esempi o trascorsi interni alla famiglia e posta davanti a interrogativi la cui risposta deve necessariamente essere trovata attraverso un percorso proprio, esposto al confronto con la società d'accoglienza. Ecco allora che l'identità diviene un "materiale" magmatico, suscettibile di diverse influenze e, parallelamente, analizzabile da diverse prospettive di ricerca.

Non è un caso che l'adolescenza nella migrazione sia un tema trattato da alcuni anni tanto dalla psicologia quanto dalla sociologia, tanto dall'antropologia[121] quanto dalla pedagogia. Il punto di vista psicologico si inoltra nella dimensione soggettiva dell'individuo, riflettendo sui processi psicanalitici sottesi dall'intreccio dei due grandi temi quali la migrazione e l'adolescenza. La sociologia, invece, attiene alla dimensione intersoggettiva e ha il merito di porre l'accento sulle strategie identitarie adottate dai giovani per inserirsi in un contesto che sentono proprio tanto quanto

[120] Cfr. R. Biagioli, *Costruzioni identitarie degli studenti di seconda generazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018, pp. 170-171.

[121] Il concetto di "identità" è stato molto discusso in ambito antropologico, tra i principali autori italiani, possiamo citare Francesco Remotti, Ugo Fabietti e Marco Aime. Cfr. rispettivamente: F. Remotti, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2005; U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1998²; M. Aime, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.

quello familiare. Antropologia e pedagogia fanno altrettanto, riflettendo su ulteriori peculiarità della situazione propria alle seconde generazioni dell'immigrazione. La ricerca antropologica si occupa di analizzare l'influenza della cultura sull'individuo, nelle sue radici, nei suoi comportamenti, nelle sue quotidianità, andando a focalizzarsi su quell'*habitus* che ne fa un ente sociale. Infine, l'analisi pedagogica si concentra sulla questione identitaria, aprendo l'osservazione al vasto campo del processo formativo e andando a incidere profondamente su ambiti particolari come quello dell'inserimento scolastico[122]. È questo un campo, come già accennato, tra i più fertili poiché suscettibile di ulteriori ampliamenti tanto nell'educazione formale quanto su quella informale dell'adolescente, volto al recupero e allo sviluppo delle numerose affluenze e radici culturali tanto della realtà migratoria quanto del contesto d'accoglienza.

Una qualsiasi analisi del vincolo tra sviluppo identitario e adolescenza deve necessariamente "muovere da" e "confrontarsi con" alcuni capisaldi del pensiero pedagogico, sociologico, antropologico e psicologico in materia. La ragione è abbastanza semplice nella sua complessità. L'avvicinamento al concetto d'identità si presenta come un compito arduo sin dalla stessa definizione delle correnti teoriche e degli approcci conoscitivi che ne tentano di circoscrivere il campo di referenza semantica. Ne consegue che lo studio sul concetto d'identità debba ben ponderare le differenti prospettive d'analisi soffermatesi su di esso. Di fatto, la molteplicità dei percorsi disciplinari e la fluidità delle prospettive particolari alle quali necessariamente si deve far risalire il paradigma identitario, non permettono allo studioso di dare una definizione universale, per sempre valida, del concetto. La questione deve spostarsi ben più utilmente sull'individuazione delle diverse teorie e sulla messa in evidenza dell'evoluzione dell'idea d'identità (e dei processi formativi a essa connessi) in base ad alcuni "capisaldi" del pensiero scientifico e di un dibattito

[122] Sul tema si rinvia alle approfondite ricerche di M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010; R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza.* cit.; P. D'Ignazi, *Ragazzi immigrati,* cit.; I. Bolognesi, A. Di Rienzo, *Io non sono proprio straniero.* cit.

multidisciplinare, quando non interdisciplinare, originatosi tra ottocento e novecento e rinvigoritosi nel *cultural turn* della nostra contemporaneità. In tal contesto, bisogna porre attenzione a non fare dell'identità una "panacea di tutti i mali" valida "sempre e comunque" per spiegare qualsiasi epifenomeno connesso all'individuo. Più concretamente, l'obiettivo è la presa di coscienza di un ambito di studio sviluppatosi nel tempo a seguito di numerosi approcci e che oggi assume nuove venature in base a questioni inerenti l'individuo e la collettività in cui esso vive, cresce e interagisce.

L'evoluzione del concetto d'identità ci permette di acquisire contezza del costante arricchimento teorico dovuto agli studi che si sono succeduti nei diversi campi disciplinari. Soprattutto, la prospettiva psicologica è stata la fonte iniziale dalla quale si sono originate istanze disciplinari riferenti a ulteriori campi scientifici e sviluppatesi in altrettanti dibattiti che sono andati incrementando lo spettro multi-prospettico del paradigma identitario. Un elemento imprescindibile di tale dibattito risiede nella constatazione filosofica secondo la quale, la costruzione dell'identità non possa prescindere dalla consapevolezza di essere *hic et nunc* e della caducità di questa condizione, premessa a un connaturato rapporto con la memoria del passato e con la capacità progettuale del futuro. Ne consegue un propedeutico apporto delle discipline filosofiche e psicologiche che si riflette nella primogenitura temporale di tali discipline sull'analisi del concetto identitario. Non è un caso che la questione identitaria trovasse il suo originario campo di sviluppo nelle discipline psicologiche delle quali la pedagogia e la sociologia hanno successivamente contribuito a espandere lo spazio semantico di ricerca. In particolare, le conoscenze psicologiche d'inizio Novecento determinarono il passaggio da una più generica idea di personalità a un più cosciente per quanto polisemico concetto d'identità. La base filosofica e psicologica puntava inizialmente a una scoperta dell'evoluzione e della formazione dell'individuo sulla base dei criteri logici individuali. Nondimeno, riconoscendo il necessario riferimento tra soggetto e cultura circostante, l'approccio psicologico seppe dialogare con le istanze disciplinari avanzate dalle altre scienze umane, per le quali il fulcro della questione era l'evoluzione identitaria quale risultato dell'intreccio

tra condizioni individuali, storico-sociali, cambiamenti relazionali, strutture culturali e dinamiche educative. Infatti, risulta chiaro che la prospettiva psicologica e filosofica non esaurisca assolutamente la riflessione sull'idea d'identità che anzi proprio oggi assume nelle sue diverse manifestazioni un apporto sostanziale alla sua comprensione da parte della pedagogia, dell'antropologia e della sociologia. Non altrimenti potrebbe essere, soprattutto in un contesto quale quello contemporaneo in cui l'identità dell'individuo deve dialogare con molteplici luoghi e realtà, che necessariamente influiscono e incidono sul modo di pensare sé stessi.

Ed oggi, nella complessità della contemporaneità, sappiamo che la lotta per l'identità non è una battaglia che si combatte una volta sola nella vita, sappiamo che tanto più la nostra quotidianità è coinvolta in una socialità sfaccettata, articolata in relazioni reali e virtuali molteplici, per lo più variegate e imprevedibili, tanto più l'identità deve continuare ad agire senza sosta i suoi processi di adattamento, di esplorazione di nuovi percorsi, di nuove compatibilità[123].

Si assiste così alla formazione di quella che Zygmunt Bauman identificò come un'"identità fluida", prodotto di una realtà e una "modernità liquida"[124], aperta a molteplici spunti e contatti tra culture, tradizioni e ritualità divergenti quando non conflittuali. Una modernità che segna profondamente la nostra "società del rischio"[125], individualizzata, incerta, ambigua, privatizzata, vulnerabile, complessa, *liquida* per l'appunto.

La globalizzazione ha generato dei profondi cambiamenti anche sul piano dell'identità personale. Mentre un tempo la vita di ogni individuo era scandita da precise tappe, regole e divieti dettati dalla tradizione, dalla religione e dallo Stato, oggi l'identità diventa il frutto delle costanti scelte della persona. Molti giovani sperimentano la paura del definitivo, in un mondo frastornante nel quale è difficile trovare orientamento[126].

---

[123] M. Callari Galli, *Prefazione. Battaglie per l'identità*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 9.
[124] Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, trad. di S. Minucci, Roma-Bari, Laterza, 2006.
[125] Cfr. U. Beck, *La società globale del rischio*, trad. di F. Pagano, Trieste, Asterios, 2001.
[126] A. Portera, *La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2012, p. 183.

Tale situazione è particolarmente accentuata e pressante nel caso delle giovani generazioni di migranti in cui le richieste del contesto familiare d'origine si incontrano e si scontrano con i modelli avanzati dal contesto circostante in cui loro vivono, crescono e si formano. E un simile scenario rischia di intaccare il paradigma identitario. «Un tempo di cambiamento accelerato come il nostro porta l'adolescenza in primo piano, come metafora del passaggio e della ridefinizione di confini»[127]. Sono questi, per i giovani di origine immigrata, confini identitari ma anche confini fisici, culturali, materiali, territoriali e generazionali. Da qui l'esigenza di concentrarsi sulle correnti teoriche del Novecento che più si prestano a spiegare la complessità della formazione identitaria degli adolescenti di origine immigrata.

La riflessione sul concetto di identità legato allo studio dell'adolescenza migrante deve necessariamente partire da una prospettiva "storica" capace di illustrare le relazioni che si instaurano tra individuo e ambiente ed hanno importanti riflessi sulla soggettività umana. Su tali basi, il legame indissolubile tra i concetti di "adolescenza" e "identità", vide una sua pietra miliare negli studi condotti dallo psicologo e pedagogista statunitense Granville Stanley Hall all'inizio del Novecento. Nel 1904[128], Hall definì l'adolescenza come un periodo di passaggio, di maturazione verso l'età adulta nel quale la formazione della propria personalità è legata allo sfogo, alla liberazione dagli istinti primordiali. Una simile prospettiva sottendeva il concetto dello sviluppo identitario quale principale *focus* dell'età adolescenziale. Su tali basi, gli studi psicologici e antropologici degli anni trenta determinarono il suo definitivo ancoraggio alle relazioni tra dimensione psichica, dimensione intersoggettiva e contesto socioculturale. L'analisi dello psicologo americano infatti fu carica di conseguenze. In campo psicanalitico, un simile filone di studi fu ripreso negli anni venti da August Aichhorn (con il suo volume *Verwahrloste Jugend*)[129], il primo che

[127] A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro,* cit., p. 7.
[128] Cfr. G. S. Hall, *Adolescence. Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York, Appleton, 1904.
[129] Cfr. A. Aichhorn, *Gioventù traviata*, trad. di A. Giordano, Milano, Bompiani, 1950.

intese svolgere un campionamento dei problemi concreti e delle perturbative dell'adolescenza. Fu però solo con Anna Freud nel 1936 che si ebbe uno studio sistematico dell'adolescenza in relazione allo sviluppo individuale, focalizzandosi sulla carica perturbativa e i disturbi evolutivi sul processo identitario[130]. Secondo la psicoanalista, l'adolescente, per "domare" questo periodo di turbolenza evolutiva, utilizza dei meccanismi di difesa in grado di aiutarlo a superare il conflitto intrapsichico tra l'Io, l'Es e il Super-Io. Il processo può concludersi con esito positivo, rafforzando la formazione del carattere del soggetto, oppure può sfociare in disturbi nevrotici. La riflessione proposta da Anna Freud venne ripresa successivamente da altri studiosi che misero in evidenza l'intreccio tra istanze individuali e componenti contestuali. Ne furono un esempio le ricerche etnologiche di Margaret Mead[131] che insistettero sul rapporto tra crisi adolescenziale e formazione individuale. In particolare, gli studi dell'antropologa statunitense andarono a confutare le teorie evoluzioniste tese a vincolare i disturbi adolescenziali quali esclusivi portati dei mutamenti fisiologici della persona. Essi mostrarono che, in realtà, le perturbative e lo sviluppo identitario erano legati tanto al contesto sociale quanto alle variabili culturali in cui l'individuo si trovava inserito. Si affermò dunque il carattere "relativo" e non "universale" della fase adolescenziale, un fenomeno culturalmente determinato. Il contesto, la realtà circostante in cui l'adolescente è inserito, entrava dunque prepotentemente all'interno del suo percorso identitario. Infatti, come ben spiega Giovanna Campani,

> attraverso il suo lavoro di osservazione, Mead constatò che il passaggio dell'adolescenza in Samoa non era segnato dai turbamenti emozionali o psicologici, dall'ansietà e dalla confusione che segnavano le giovani americane. Questo dato metteva dunque in discussione l'universalità della crisi adolescenziale che si verifica nelle società occidentali: essa risultava sconosciuta in una società come quella samoana, dove la preparazione all'età adulta è un processo continuo che inizia nelle

[130] Cfr. a tal proposito, A. Freud, *Adolescence*, in «The Psychoanalytic Study of the Child», vol. 13, n. 1, 1958, pp. 255-278; A. Freud, *L'Io e i meccanismi di difesa*, trad. di L. Zeller Tolentino, Firenze, Martinelli, 1967.
[131] Cfr. M. Mead, *L'adolescenza in Samoa*, Firenze, Giunti, 2007.

prime fasi della vita, piuttosto che una serie di tappe che delineano un processo di trascrizione ben più stressante[132].

Il discorso intorno alle determinanti socioculturali fu portato poi a piena maturazione dalla psicologia sovietica degli anni Trenta di L. S. Vygotskij[133] e A. N. Leontiev[134]. Il primo affermava che la formazione dell'individuo avvenisse attraverso l'appropriazione di prodotti storici e culturali e, dunque, lo sviluppo cognitivo di ogni singolo individuo fosse riconducibile al particolare contesto storico-culturale in cui esso era inserito. Il secondo insisteva invece sul fatto che il processo di sviluppo individuale potesse avvenire solo attraverso le relazioni con gli altri individui (ponendo il linguaggio come primo veicolo di interrelazione). In generale, era lo scambio socioculturale che doveva essere identificato come prima variabile e principale catalizzatore delle perturbative e degli sviluppi formativi del periodo adolescenziale.

Tali prospettive confermano e aiutano a comprendere più da vicino dunque la complessità in cui si trovano inseriti i giovani con *background* migratorio, i quali devono necessariamente confrontarsi con differenti variabili culturali e con diverse coordinate storico-sociali durante il loro percorso di crescita. Non è un caso che da simili studi si sia progressivamente originata la visione dell'adolescenza come di un quadro assai complesso ma altrettanto centrale nel processo di catalizzazione dello sviluppo identitario. Un quadro che suppone una posizione di passaggio, in cui l'individuo è sottoposto a notevoli correnti perturbative. Nel caso dei giovani "migranti" il passaggio assume risvolti concreti (la dialettica tra contesto di partenza e di arrivo) ed è caratterizzato da una moltiplicazione delle variabili sociali, storiche e culturali. L'individuo si trova necessariamente immerso (o sommerso) in un universo multiculturale le cui numerose sfumature incidono necessariamente e con esiti non scontati sullo sviluppo e la formazione della persona.

[132] G. Campani, *Antropologia di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2016, p. 99.
[133] Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 2007.
[134] Cfr. A. N. Leontiev, *Problemi dello sviluppo psichico*, Roma, Editori riuniti, 1976.

In tal contesto, le ricerche della prima metà del Novecento furono solo il preludio al pieno sviluppo della prospettiva psicologica del paradigma identitario. Infatti, i contributi successivi cercarono di integrare le diverse prospettive biologiche, psicanalitiche, cognitive e socioculturali, tentando di cogliere i diversi aspetti che influiscono nel processo di costruzione identitaria.

In particolare, fu soprattutto il modello epigenetico di Erik H. Erikson, tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, a essere indentificato come la pietra miliare della ricerca sul concetto d'identità in ambito psicologico. Le indagini psicosociali di Erikson circa la società americana e le cosiddette subculture o minoranze sono anzi da considerarsi come uno dei principali punti di riferimento per lo studio della problematica identitaria durante la fase adolescenziale (e in particolare, per la realtà dell'adolescenza nei giovani figli dell'immigrazione). Fu Erikson, nel 1950[135], a proporre una sintesi virtuosa tra la psicanalisi classica e la corrente dell'interazionismo simbolico. Influenzato da una molteplice radice disciplinare che dal pensiero di Hall arrivava a includere gli studi antropologici di Margaret Mead e di Ruth Benedict[136], l'approccio di Erikson proponeva una direttiva interpretativa che faceva coesistere e dialogare la dimensione individuale con il contesto socioculturale. Egli individuò per la prima volta una compresenza e un'interazione tra gli aspetti psicologici e quelli sociali nei processi di sviluppo identitario, andando a definire l'identità come processo d'integrazione dell'Io. Risulta allora molto importante per lo studio dell'identità dei giovani "migranti", soffermarsi, almeno brevemente, sulla concezione eriksoniana degli stadi evolutivi. Infatti, Erikson suddivise lo sviluppo psicosociale in otto stadi[137], ciascuno dei quali è portatore di una "crisi evolutiva"[138] e dei conflitti a essa interni, la cui sola risoluzione permette all'individuo il passaggio

[135] Cfr. E. H. Erikson, *Childhood and society*, New York, Norton, 1950.
[136] Cfr. R. Benedict, *Modelli di cultura*, trad. di E. Spagnol, Milano, Feltrinelli, 1979.
[137] Cfr. E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. di S. Chiari, Roma, Armando, 1975.
[138] Per ogni stadio evolutivo Erikson individua una specifica "crisi" provocata dallo scontro/incontro tra la maturazione del soggetto e le richieste avanzate dal contesto di riferimento. Le crisi evolutive individuate sono: fiducia-sfiducia, autonomia-vergogna e dubbio, iniziativa-senso di colpa, industriosità-inferiorità, identità-dispersione di identità, intimità e solidarietà-isolamento, generatività-stagnazione e auto-assorbimento, integrità dell'Io-dispersione.

verso lo stadio successivo e la progressiva costruzione della propria identità. La ragione è chiara. L'individuo è costretto al superamento di ciascuno stadio per poter arrivare al pieno sviluppo della propria individualità e, al contempo, ciascun passaggio comporta una perdita e una selezione che inevitabilmente si traducono in momenti di "crisi", definibili anche come "crisi d'identità". Una simile prospettiva divenne capitale per il rapporto tra identità e adolescenza. La teoria degli otto stadi psico-sociali di sviluppo dell'identità nel corso della vita coinvolse infatti pienamente l'arco temporale che separa la fanciullezza dall'età adulta. Sono in particolare i primi cinque stadi a svolgere una funzione capitale nel processo di formazione dell'Io adolescente: essi presuppongono contrasti dialettici e latenti quali quelli tra "fiducia" e "sfiducia", tra "autonomia" e "dubbio e vergogna", tra "iniziativa" e "senso di colpa", tra "industriosità" e "senso di inferiorità", tra "identità" e "dispersione". Già i termini ci presuppongono una tensione tra le molte richieste familiari, sociali, culturali che vengono al soggetto e le sue modalità di comprenderle e di rielaborarle in funzione della propria individualità. Bisogna allora sottolineare come le prime cinque fasi descritte da Erikson siano pienamente sovrapponibili a una simile classificazione individuata in precedenza dalla psicanalisi freudiana (fasi di sviluppo psico-sessuale), quantunque siano da considerarsi non, come nella concezione di Freud, dei concetti statici ("zone")[139], quanto piuttosto delle prospettive dinamiche, continuamente in discussione, ciascuna delle quali sottende una diversa modalità del rapporto interumano e una sempre più ampia sfera sociale di riferimento. Il processo di sviluppo dell'identità definitiva si raggiunge nella quinta fase attraverso il superamento dell'incertezza e della confusione dell'età adolescenziale. Un simile processo avviene solo attraverso la connessione tra lo sviluppo emotivo e psicologico della personalità e i contesti interazionali e intersoggettivi degli individui. Ne consegue che lo sviluppo interiore della personalità con le sue evoluzioni e, soprattutto, con le sue crisi, diviene parallelo e correlato alle esperienze biografiche, rappresentando l'uno per le altre, due facce della stessa medaglia. L'identità è dunque

[139] Cfr. S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, a cura di A. Luchetti, Milano, BUR, 2015.

data dal bagaglio di esperienze personali (unico nella sua composizione) ordinato e incrociato dalla lettura attraverso cui tali esperienze sono filtrate dalla personalità psichica individuale. Non a caso, nella teoria di Erikson, il processo di costruzione identitaria è un percorso che copre tutta la vita dell'individuo ma che può raggiungere una definizione solo se esso attraversa simili tensioni, le rielabora e le supera offrendo una risposta unica, variabile da persona a persona, ma necessariamente fondata sulla sintesi tra gli elementi psicanalitici individuali e le molteplici risorse socio-culturali a sua disposizione. Il raggiungimento della definizione identitaria si verifica solo quando l'individuo riesce a costruire una propria fiducia di base, una propria autonomia, una propria iniziativa e una propria identità dell'Io basate sul superamento dei contrasti e delle tensioni tra propria organicità psicanalitica e le pressioni provenienti dai contesti socioculturali in cui esso era inserito. Per Erikson, il loro mancato superamento genera uno stato che qualificò come "confusione dell'identità". Nelle odierne società, l'acquisizione dell'identità è resa difficile sia dalla rapida mobilità sociale sia dalla mancanza di solidi punti di riferimento del soggetto. La lezione di Erikson divenne ben presto una pietra cardine per comprendere la fase adolescenziale intesa come «un elemento rigeneratore nel processo dell'evoluzione sociale, perché la gioventù può offrire la propria lealtà e le proprie energie tanto alla conservazione di ciò che continua ad apparire vero, quando alla correzione rivoluzionaria di ciò che ha perduto il suo significato rigeneratore»[140].

J. E. Marcia[141], riprendendo la teoria psicosociale precedentemente esplicitata, ha sviluppato la "teoria degli stati dell'identità", una prospettiva simile a quella di Erikson in cui per l'individuo si presentano quattro possibilità: l'"*acquisizione dell'identità*", il "*blocco*", la "*moratoria*" e "la *diffusione/confusione*".

Il primo stato è il risultato delle decisioni a cui è giunto l'individuo dopo aver ponderato tutte le opzioni e le alternative disponibili. A questo punto, il soggetto può decidere di impegnarsi nel lavoro, nella famiglia e nella società. Il blocco dell'identità

[140] E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, trad. di G. Raccà, Roma, Armando, 2008, pp. 155-156.
[141] Cfr. J. E. Marcia, *Development and validation of ego-identity status*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 3, n. 5, 1966, pp. 551-558.

invece, si verifica in mancanza di una rielaborazione personale e di una riflessione critica rispetto alle richieste avanzate dai familiari e dalla cultura d'origine (si seguono le decisioni imposte da altri soggetti, molto spesso i genitori)[142]. Al contrario, la moratoria e la diffusione/confusione rispecchiano le situazioni in cui spesso si trovano gli adolescenti, gli individui che non sono ancora in grado di prendere una decisione, che ancora non hanno scelto o che stanno esplorando le diverse possibilità a disposizione. Secondo il pensiero di Marcia, l'adolescente in questi stadi sta ricercando la propria identità. È dunque chiaro come l'intreccio tra individualità e ambiente sia la chiave che veicola ciascuna delle prospettive dello studioso. La situazione si ripropone multi-potenziata quando le istanze ambientali includono realtà trans-culturali, connesse da percorsi che prendono in considerazione non solo gli sviluppi individuali ma anche i "passaggi territoriali". Per altro, gli sviluppi del pensiero di Erikson in merito alla connessione inscindibile tra individuo e contesto, non coinvolsero solo l'ambito psicologico. Basti ricordare come, in base al pensiero eriksoniano, il filosofo francese Paul Ricoeur[143] distinse l'identità individuale in una parte personale (*ipse*), di competenza psicologica e filosofica e in una parte sociale (*idem*), di competenza pedagogica e sociologica. La distinzione fu ripresa a fine millennio dal sociologo Gregorz J. Kaczynski[144] che spiegò in maniera concreta la modalità di interazione tra le due dimensioni: la dimensione interiore dell'individuo è modulata ed espressa mediante la lettura e il filtraggio dei contesti socioculturali con i quali il soggetto entra in contatto. Era questa una prospettiva che doveva molto anche alla scuola interazionista. La corrente dell'interazionismo simbolico, i cui rappresentanti più autorevoli sono stati Herbert Blumer[145], George Herbert Mead ed Erving Goffman, incentrò la propria riflessione sulle esperienze quotidiane dell'individuo (*significato simbolico dell'agire quotidiano*) e sui suoi comportamenti in condizioni abituali. Su tali basi, il processo identitario trovava un

[142] Cfr. A. Palmonari, *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 66-67.
[143] Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di D. Iannotta, Milano, Jaca Book, 2002, pp. 204-207.
[144] Cfr. G. J. Kaczynki, *Processo migratorio e dinamiche identitarie*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
[145] Cfr. H. Blumer, *Symbolic interactionism. Perspective and method,* Berkeley, University of California Press, 1969.

suo essenziale motore di sviluppo nei rapporti e nei fenomeni sociali intesi come innesco di un processo dinamico di costruzione della persona. Una simile prospettiva fu originariamente sviluppata dal filosofo, sociologo e psicologo statunitense Mead, il quale definì l'identità come l'interazione tra l'individuo e il proprio ambiente, l'incontro tra identità individuale ("I") e l'identità sociale ("Me"). Essa era costruita attraverso l'influenza reciproca tra *I* e *Me*[146]. In tal contesto, la coscienza di sé si formava a partire dalla consapevolezza dell'altro. L'affermazione necessita di un'ulteriore spiegazione. George Herbert Mead poneva l'identità (*self*) come interazione dell'io individuale con l'ambiente circostante. In tal contesto, non era possibile (e nemmeno utile), anche per Mead, scindere l'atteggiamento interno dell'individuo dal comportamento, dall'*habitus* esterno degli ambienti in cui egli agiva e con cui egli interagiva. In questo senso, il processo identitario era il risultato di scambi simbolici tra interno ed esterno che reciprocamente si influenzano, si intrecciano e si filtrano in base alle esperienze vissute dal soggetto. La base del senso comune era comunque sempre l'interazione sociale laddove il simbolo e la coscienza di sé presiedevano alla scelta e al controllo della comunicazione in base alle concrete situazioni. Su tali basi, i principali canali di costruzione dell'identità (in quanto principali mezzi di interscambio con l'ambiente circostante) consistevano nel linguaggio e nei modelli culturali. La teoria di Mead fu ulteriormente sviluppata da Erving Goffman che individuò tre livelli d'identità: l'identità sociale, l'identità personale e l'identità dell'Io.

L'identità sociale si sostanzia nelle aspettative di ruolo proprie del sistema normativo dei gruppi di riferimento sociale. L'identità personale si riferisce alle caratteristiche fisiche o esterne (ad esempio la posizione geografica) dell'individuo. L'identità dell'Io concerne le emozioni e le sensazioni individuali riferite alla propria situazione e alla propria biografia. Quest'ultima è l'unica parte che rimanda alla dimensione intima della persona, sulla quale insistono le vicende attraversate dalle altre due componenti relative a dimensioni epidermiche, esterne. Su tali dimensioni

[146] Cfr. G. H. Mead, *Mente, sé e società*, trad. di R. Tettucci, Firenze, Giunti Barbera, 1964.

vengono a incidere le situazioni e gli elementi stigmatici (su cui Goffman ha condotto studi approfonditi) fino a raggiungere, in alcuni casi, anche l'identità dell'Io. Lo stigma è insomma una condizione reale o presunta esterna all'individuo la quale può produrre effetti negativi e difficilmente revocabili (quando non irreparabili) sullo sviluppo dell'identità individuale[147].

A tal proposito Agostino Portera[148] suggerisce un'ulteriore prospettiva di studio che critica il paradigma goffmaniano, considerandolo come un sistema fissista, ancorato a modelli e strutture sociali rigide nel tempo e nello spazio. Una simile visione è portata avanti da Lothar Krappmann[149], il quale concepisce l'identità come il risultato di un processo d'esperienze diverse, interattive, segnato sempre e comunque da un'interpretazione soggettiva. Le norme sociali riferite ai ruoli individuali sono considerate secondo una prospettiva flessibile a seconda dell'interpretazione e della rielaborazione dell'individuo, basata sulla libertà d'azione, sulle esperienze personali e sulle molteplici radici d'influenza alle quali il soggetto è sottoposto. Per questo, Krappman definisce l'identità come "un atto di bilanciamento" tra i compiti richiesti della società e le proprie istanze personali. Ne consegue che, il raggiungimento sereno della propria identità non sarebbe possibile in regimi autoritari e dittature in cui è negata ogni libertà d'azione. Inoltre, Krappman introduce ulteriori dimensioni dell'identità in base alle istanze sociali e le istanze personali: la dimensione orizzontale e la dimensione verticale. La prima delle due consiste nella proiezione della propria immagine nella dimensione social-comunitaria. La seconda interessa l'essenza personale dell'individuo. Il bilanciamento tra le due dimensioni è reso possibile da alcune qualifiche di base della persona quali: la "distanza dai ruoli", ossia la capacità di interpretare le richieste dei gruppi in cui il soggetto è inserito; l'"empatia", ossia la capacità d'immedesimazione con i partner d'interazione; la "tolleranza dell'ambiguità" ovvero la capacità di sopportare le contraddizioni derivanti dallo scontro tra proprie volontà e aspettative

[147] Cfr. E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, trad. di R. Giammanco, Verona, Ombre corte, 2003.
[148] Cfr. A. Portera, *Tesori sommersi.* cit., pp. 28-35.
[149] Cfr. *ivi*, pp. 29-30.

esterne; la "rappresentazione dell'identità" ovvero la capacità di proiettare la propria personalità nel rapporto interattivo con l'esterno. La prospettiva sociologica ha sviluppato tale lettura in relazione alla contemporaneità. Nell'era globale, molto spesso, il mito dell'"identità" è servito retoricamente a contrastare un senso d'incertezza e di vuoto generato da contesti sempre più globalizzati e dalla mancanza di un unico orizzonte di riferimento. Una simile prospettiva si pone dal lato sbagliato della questione. Gli studi di P. L. Berger, T. Luckmann[150] e di Z. Bauman mostrano come la stessa identità non debba essere posta come negazione od ostacolo dei processi della contemporaneità quanto piuttosto come un risultato di quegli stessi processi. Il quadro di riferimento è rintracciabile nel pamphlet *Intervista sull'identità*[151] di Zygmunt Bauman. Per Bauman, la realtà contemporanea, nella sua fluidità e nel suo policentrismo, si riflette in un'identità flessibile, tanto più quanti più sono i modelli e i gruppi di riferimento dell'individuo. Lo studioso pone come essenziale nello sviluppo e nel consolidamento della propria individualità, la capacità di ri-definire riflessivamente la propria identità in base ai mutamenti, alle integrazioni, alle reti sempre più globali all'interno delle quali il soggetto è inserito. Ne consegue che il concetto di "identità" debba essere considerato più come un risultato e non come un fattore predefinito. Non a caso, date le innumerevoli esperienze ed eccedenze culturali alle quali l'individuo è sottoposto, lo studioso parla anche di *puzzle identitario*, volendo dare l'idea di un costrutto ideale la cui composizione è dovuta alle molteplici esperienze/radici e a un policentrismo connaturato al concetto stesso di contemporaneità.

La riflessione del concetto d'identità si inserisce così in un'ampia tematica inerente alla contemporaneità quale l'interazione fra gruppi culturalmente non omologhi presenti in uno stesso territorio, dovuta essenzialmente a fenomeni migratori. La condizione di contatto tra culture porta a un processo di rielaborazione identitaria che è necessario tanto per il contesto d'arrivo quanto per i soggetti migranti. In generale, si assiste per i soggetti coinvolti a una ri-definizione delle

[150] Cfr. P. L. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 2011.
[151] Cfr. Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari, Laterza, 2005.

identità dovuta all'intervento di più sostrati culturali e di reti di relazioni interindividuali. In definitiva sono dunque tre gli elementi che incidono sul processo di formazione dell'identità dei giovani di origine immigrata: la scelta di identificarsi in determinati modelli etico-normativi, il senso di appartenenza a determinati gruppi e le istanze di riconoscimento individuale verso gruppi e contesti.

Una terza teoria dello sviluppo umano che, in considerazione del rapporto tra identità e adolescenza, si può accostare alla prospettiva dei giovani "migranti", è il modello ecologico sviluppato nel 1979 da Urie Bronfenbrenner[152]. Basato sugli studi di J. Piaget[153] e sull'analisi psicosociale dell'adolescenza di K. Lewin[154], il sistema elaborato dallo psicologo statunitense Bronfenbrenner prende maggiormente in considerazione l'ambiente umano in cui l'individuo agisce. In particolare, Brofenbrenner classifica quattro strutture d'ambiente: il *microsistema*, ovvero l'ambiente più vicino e immediato, il gruppo di individui o di cose con cui il soggetto decide di interagire (per esempio la casa, il nido d'infanzia, gli amici); il *mesosistema*, ovvero il sistema o gruppo di individui con cui il soggetto è impegnato in maniera attiva e interattiva (relazioni tra casa e scuola, tra famiglia e lavoro); l'*esosistema*, le situazioni ambientali in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma che hanno ricadute dirette sulla sua quotidianità (per esempio, nel caso dei bambini, il lavoro dei genitori o le loro amicizie); e il *macrosistema*, ovvero sistemi di ordine elevato quali culture o subculture in cui il soggetto si trova suo malgrado a dover interagire e che influenzano il suo percorso biografico in maniera decisiva. All'interno del modello ecologico, il microsistema assume una particolare importanza per la costruzione dell'identità poiché interessa direttamente la volontà dell'individuo. All'interno di esso si possono individuare tre elementi principali: le *attività molari*, ovvero le attività decisive per la formazione identitaria del soggetto; il *rapporto* ovvero la

[152] Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 2007.
[153] Cfr. J. Piaget, B. Inhelder, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, trad. di M. Cecchini, Firenze, Giunti, 1955.
[154] Cfr. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad. di M. Baccianini, Bologna, Il Mulino, 1972.

connessione volontaria (*diade*) dell'individuo alle attività di un determinato gruppo di persone (genitori, partners, maestri…) o cose da esso seguite con interesse e attenzione; i *ruoli*, ovvero, sia le caratteristiche intrinseche alla personalità del soggetto sia l'immagine attribuita dal contesto circostante all'individuo in base alle scelte fatte.

Un'altra teoria fondamentale per comprendere la questione identitaria delle ragazze e dei ragazzi di origine immigrata, si concreta nel modello della crescita della personalità elaborata dallo psicologo statunitense Carl Rogers. Fondata sulla psicologia umanistica e sull'attività clinica della consulenza e della psicoterapia, la teoria di Rogers parte dalla concezione che l'uomo è caratterizzato dalla tendenza allo sviluppo (all'attuazione) delle proprie capacità intrinseche, identificata come *tendenza attualizzante* (*the formative tendency*)[155]. Secondo lo psicologo statunitense, la struttura del Sé deriva dall'interazione di tale tendenza con l'ambiente circostante. In tal contesto, il passaggio dall'infanzia, all'adolescenza, all'età adulta è caratterizzato dal filtraggio delle esperienze attraverso tale tendenza, durante il quale sono conservate solo quelle ritenute importanti per lo sviluppo delle proprie potenzialità. Vero è che i valori interiori per i quali avviene tale filtraggio possono essere ricavati sia dall'esperienza personale sia dalla trasmissione avuta da altri (famiglia, contesto di nascita). Le crisi interne al soggetto avvengono al momento in cui tali valori sono interiorizzati acriticamente, in maniera tale da giungere al conflitto con lo sviluppo delle proprie potenzialità. Il superamento di tali crisi avviene solo attraverso il riconoscimento della nocività di simili elementi e la selezione di quelli utili allo sviluppo della propria personalità. La questione diviene particolarmente grave quando il soggetto non riesca in questa operazione di discernimento.

Riassumendo, si rende necessario enucleare i punti di forza e le debolezze di simili teorie in relazione al processo di sviluppo dell'identità in un contesto

[155] Cfr. C. Rogers, *The formative tendency*, in «Journal of Humanistic Psychology», n. 18, 1978, pp. 23-26.

multiculturale. Anzitutto, il modello di Erikson risulta molto utile per spiegare lo sviluppo dell'identità e la relazione di esso con l'ambiente circostante ma presenta fasi di sviluppo che si articolano in modelli troppo rigidi e schematici. Nonostante ciò esso prende in considerazione fattori significativi quali la fiducia e l'attaccamento che indubbiamente si verificano a livello universale. Più flessibile e aperto con la dimensione sociale risulta essere invece il modello interazionista, soprattutto per l'influenza del processo di stigmatizzazione posto in evidenza da Goffman. Tuttavia, secondo alcuni autori[156], l'attenzione posta alla dimensione sociale rischia di porre in ombra la dimensione dei legami affettivi e le componenti stabili e permanenti della persona. Egualmente, il modello ecologico di Brofenbrenner riesce a spiegare l'interazione tra individuo e ambiente ma esclude quasi aprioristicamente lo sviluppo indipendente dell'individuo. Il difetto o debolezza contraria è riscontrabile invece nel modello di Rogers che centra quasi interamente le dinamiche di sviluppo sull'individuo e sulle sue capacità di dominare le influenze esterne, ben spiegando i meccanismi psico-fisici individuali ma sottovalutando la componente contestuale ambientale.

Nonostante alcuni limiti, le teorie qui presentate risultano essere quelle più adatte per descrivere il processo di costruzione dell'identità in un ambiente multiculturale. Da questo breve *excursus* è peraltro chiaro che l'identità si palesa nella riflessione odierna e contemporanea come un tratto distintivo delle questioni multiculturali. Va da sé, che un qualsiasi approccio attento al tema identitario delle seconde generazioni dell'immigrazione debba tenere presente l'intero *corpus* teorico sull'argomento, cercando di cogliere i limiti e le potenzialità di ogni modello precedentemente citato. Solo così il tema sarà restituito nella sua interezza e nella sua complessità. La ricerca tenterà dunque di aver presente l'intero corpus teorico sin qui delineato, equilibrando, soppesando, a volte facendo dialogare, sia pur nella prevalente prospettiva pedagogica, i singoli aspetti evidenziati dalle differenti

[156] Cfr. A. Portera, *Tesori sommersi,* cit., pp. 34-35.

discipline. È questo un obiettivo chiaro, attraverso il quale si potrà sicuramente dare piena descrizione dell'argomento identitario nelle seconde generazioni.

2.3 La costruzione dell'identità nella migrazione

L'interesse verso l'individualità dei soggetti e verso le diverse fasi della vita, accompagnato alla concezione della società come realtà in continuo divenire, implica una necessaria apertura a uno dei temi cardine della nostra contemporaneità: gli effetti e le ricadute dell'esperienza migratoria sul percorso biografico-esistenziale delle singole persone coinvolte.

La pedagogia, «stimolata dal suo confronto immediato e diretto con i problemi della diversità, ha amalgamato le varie istanze sviluppatesi nel suo seno, per operare al meglio sui terreni concreti del multiculturalismo e dell'intercultura, delle pari opportunità, delle questioni di genere»[157], aprendo dunque il campo per lo sviluppo di pedagogie specifiche come quella interculturale, dell'adolescenza, di genere. È dall'intreccio di queste particolari discipline che si deve muovere una riflessione attorno al processo di costruzione identitaria delle seconde generazioni dell'immigrazione. Infatti, per poter riflettere pedagogicamente sul paradigma identitario dei giovani di origine immigrata e per riuscire a cogliere le peculiarità di un simile processo, occorre adottare un punto privilegiato di osservazione in grado di valorizzare le specificità di cui sono portatori i ragazzi e le ragazze con *background* migratorio. Concentrare lo sguardo sulla fase adolescenziale, significa partire dal presupposto che esso rappresenta comunque per questi ragazzi, un periodo cruciale della formazione identitaria, un momento di transizione fragile e delicato, un viaggio, una sfida per tutti quei giovani che cercano di attribuire un nuovo senso e significato alla propria identità[158].

[157] M. Durst, *Generazioni e genealogie: una prospettiva pedagogica femminista*, in Ead. (a cura di), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 45-46.
[158] Cfr. M R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, Pensa multimedia, 2018, pp. 59-63.

Parlare di sfide significa dunque tratteggiare le specificità di un cammino che è ancora *in fieri*, che è ancora aperto a diverse possibili uscite. Ci consente anche di non mettere l'accento […] solo sul tema del disagio, dei problemi, delle difficoltà, ma di lasciare strada alle potenzialità individuali e alle inedite risposte di ciascuno[159].

Tuttavia, non si può negare che, le sfide adolescenziali dei figli degli immigrati siano ancora più complesse rispetto a quelle dei rispettivi autoctoni, poiché il "trauma" dell'adolescenza si sovrappone e si intreccia al vissuto dell'esperienza migratoria[160]. Per alcuni ragazzi, il *background* migratorio porta alla "riscrittura" di Sé, del proprio vissuto ed esperienze pregresse[161].

A tale proposito, alcuni autori che da anni si occupano di queste tematiche, concordano sul fatto che la migrazione si configura come un evento cruciale che segna profondamente l'individuo coinvolto[162], producendo una serie di fratture identitarie[163] dovute al repentino passaggio da un contesto familiare a un altro del tutto estraneo e privo di riferimenti[164]. «L'adolescente straniero può finire per non riconoscersi in nessun tipo di appartenenza, sentirsi senza radici o smarrito tra diverse identità che non riesce a gestire»[165].

Altri studiosi invece ritengono che, per i figli dell'immigrazione, l'esperienza migratoria non si configuri necessariamente come un'esperienza dolorosa ma piuttosto come un'esperienza faticosa[166] in cui si trovano ad attuare un lento e costante lavoro di mediazione e confronto tra le istanze del mondo esterno e quelle del mondo interno. Ragazze e ragazzi che vivono contemporaneamente due viaggi,

---

[159] G. Favaro, *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, in Ead., M. Napoli (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, cit., p. 21.
[160] Si vedano in particolare, R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani*, cit.; G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple.* cit.
[161] Cfr. M. Muscarà, *Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, 2017, p. 105.
[162] Cfr. R. Ricucci, *Italiani a metà*, cit., p. 196.
[163] Cfr. T. Ben Jelloun, *Le pareti della solitudine*, a cura di E. Volterrani, Milano, La nave di Teseo, 2017, p. 10.
[164] Cfr. C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit., p. 34.
[165] M. Fiorucci, *Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, 2017, p. 175.
[166] Cfr. G. Favaro, *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, cit., p. 15.

uno esterno, quello verso la migrazione, e uno interno, quel «meraviglioso e problematico volo esistenziale e identitario»[167] alla ricerca del proprio sé.

Ogni migrante reagisce in maniera diversa a tale passaggio, ma, nel caso degli adolescenti, la situazione si complica ancor di più. A tal proposito Silvio Premoli e Stefano Pasta affermano che l'adolescenza è una fase estremamente delicata, poiché si prefigge come uno spazio interculturale e intergenerazionale. Essa infatti,

> prevede il triplice confronto tra cultura degli adulti, cultura degli adolescenti e cultura dei bambini. L'adolescenza si configura quindi come terra di mezzo tra l'età adulta, che non è ancora, e l'infanzia, che non è più; e si tratta di una terra di mezzo prolungata e anticipata[168].

I giovani "migranti" si trovano a dover esistere in una "terra di mezzo", «a dover definire la loro identità in spazi trans-culturali, a vivere in perenne bilico[169] tra contesti di riferimento differenti, a volte perfino contradditori»[170]. Una condizione in bilico tra «appartenenza ed estraneità»[171]. Si creano spesso identità sfaccettate, non ancorate esclusivamente alle origini ma fondate su molteplici appartenenze, in perenne tras-formazione, che conducono a una mediazione continua tra istanze e valori tradizionali e nuovi punti di riferimento.

> Un processo di formazione e di definizione in cui si intrecciano elementi del passato e del presente: da un lato il rapporto con le origini, mediato dalla famiglia e dalle comunità etniche, e dall'altro il rapporto con la realtà in cui vivono, mediato dai pari e, soprattutto, dalle immagini che ha di loro la società di accoglienza[172].

---

[167] G. Milan, *L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?*, in «Studium Educationis», anno XIII, n. 1, 2012, p. 81.
[168] S. Premoli, S. Pasta, *Adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, 2015, p. 155.
[169] Cfr. I. Acocella, *I figli dell'immigrazione: ovunque "fuori luogo"*, Acireale-Roma, Bonanno, 2010.
[170] M. Fiorucci, *Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali*, cit., p. 174.
[171] M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Id., S. Molina (a cura di), *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004, p. 39.
[172] R. Ricucci, *Italiani a metà*, cit., p. 197.

"Stretti" tra due mondi, le ragazze e i ragazzi con *background* migratorio possono trovarsi "prigionieri" di una «doppia assenza»[173] in cui il bisogno di una ri-descrizione e ri-definizione del sé più o meno elaborata si prefigge come un'esigenza urgente e imprescindibile[174].

Confrontarsi con la propria identità culturale, individuare "strategie identitarie", dimostrando di sapere esercitare la propria "capacità di scegliere ed agire", è un compito inevitabile per chi cresce tra molteplici universi socio-culturali. *Dove e con chi mi sento a casa? Qual è l'universo a cui guardare? Di quale sentirmi parte? Il gruppo in cui riconoscermi, che mi riconosce?*[175].

È questa una fatica imposta dalla migrazione che rende necessario una propria ri-costruzione, proprio nella fase adolescenziale, di per sé soggetta alla ri-definizione e alla ricerca del proprio Io adulto[176]. I giovani che hanno incontrato l'esperienza migratoria durante il loro percorso di crescita (direttamente, avendo intrapreso il viaggio migratorio o indirettamente, essendo nati nel paese d'arrivo), sperimentano molto spesso una frattura tra il "prima" e il "dopo", tra il "là" e il "qua", tra il "loro" e il "noi".

Coloro che hanno vissuto, vivono la migrazione, in prima persona o come esperienza che appartiene al proprio *background* familiare, sono chiamati ad affrontare processi di ri-strutturazione identitaria strettamente connessi con le dissonanze simbolico-culturali esistenti tra la realtà privata e quella sociale, la perdita di status, i mutamenti di ruoli all'interno della famiglia, ecc.[177].

Sono giovani che devono effettuare una rinegoziazione identitaria con quello che erano, che sono e con quello che saranno. Durante la fase adolescenziale nasce il

[173] Cfr. A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, ed. it. a cura di S. Palidda, Milano, Cortina, 2002.
[174] Cfr. A. Santos Fermino, *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2008, pp. 159-162.
[175] P. Dusi, *Appartenenza, appartenenze*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, pp. 59-60.
[176] Cfr. G. Ceccatelli Gurrieri, *"Minori e stranieri": parole vecchie per un diverso futuro*, in I. Acocella (a cura di), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*, Acireale – Roma, Bonanno, 2011, p. 46.
[177] *Ivi*, p. 59.

bisogno di fissare alcune idee circa il proprio essere, capire "chi" siamo e cosa vogliamo diventare. Un'operazione difficilissima per tutti ma soprattutto per i figli dell'immigrazione che sperimentano quotidianamente una continua negoziazione, alla ricerca di un equilibrio che va continuamente difeso e negoziato.

Il complesso lavoro di sintesi compiuto dai bambini, nati nel paese di accoglienza o ricongiunti ai loro genitori, è quello di riuscire a conciliare o trovare delle mediazioni funzionali alla propria crescita e al proprio sviluppo psico-fisico tra la cultura esterna (quella dei pari, della scuola, quella sociale e quella dei media) e la cultura della famiglia, vissuta all'interno dello spazio domestico, con i parenti o con la comunità di riferimento[178].

Questi ragazzi si trovano a dover gestire le sfide dell'adolescenza in un ambiente al quale cercano di uniformarsi senza "tradire" il proprio *background* familiare. Infatti,

le loro storie si snodano dentro a ambivalenze e dilemmi non facili da sciogliere, come quello di chi si trova a negoziare il proprio desiderio di autodeterminazione con la volontà di non deludere i genitori, […] di non deludere le loro richieste e aspettative[179].

Le famiglie immigrate sono le custodi di una storia trans-nazionale, composta dai principi e dai valori del contesto di partenza che intendono tramandare alle giovani generazioni[180] ma che non sempre sono compatibili con gli stimoli provenienti del contesto d'arrivo. Sono valori che si traducono nella memoria *transnazionale*[181] di un mondo dal quale i migranti sono stati dolorosamente separati e che intendono trasmettere gelosamente ai figli. Eppure, una simile esigenza si deve necessariamente confrontare con un contesto d'arrivo che richiede ai migranti di

[178] I. Bolognesi, *Infanzie. Bambine e bambini nella migrazione*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, 2015, p. 134.
[179] F. Tarabusi, *Crescere nella migrazione. Generi e sessualità fra gli adolescenti di origine straniera*, in «EtnoAntropologia», vol. 3, n. 1, 2015, pp. 51-52.
[180] Cfr. M. Di Giacinto, *Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativi*, in I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, 2017, p. 134.
[181] Cfr. D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali,* Pisa, ETS, 2011, pp. 147-148.

conformarsi a determinate caratteristiche[182].

Il percorso di costruzione dell'identità dell'adolescente in situazione di migrazione è un viaggio tra perdita e ritrovamento, tra rottura e ricomposizione, che nasce e si consolida grazie alla possibilità di riconoscersi in un gruppo, di costruirsi un'identità sociale "altra" e nuova, che condivida aspetti della cultura del passato e del nuovo gruppo di appartenenza[183].

Per i giovani migranti, si intrecciano: da una parte le trame delle richieste familiari di conservazione valoriale, il ricordo e la nostalgia degli amici e dei parenti del paese d'origine; dall'altra la necessità di dare una risposta ai dilemmi dell'adolescenza e la volontà di esser riconosciuti come protagonisti del contesto in cui essi vivono[184]. Perché, come ben afferma Francesco Remotti,

l'identità è in fondo non soltanto una richiesta di riconoscimento, ma anche una richiesta per la quale si esige che non vi sia lotta, competizione, discussione: l'identità pretende di essere riconosciuta in quanto tale e basta. Chi si può permettere di porre in discussione una identità?[185].

Proprio per questo, le sfide adolescenziali rappresentano delle sfide narrative in cui l'adolescente si trasforma nell'artefice della propria storia, ricercando il senso e il significato del proprio agire nel "mondo".

"Decidere l'identità", decidere ciò che si è e ciò che non si è, a chi si è simili e da chi si è dissimili, implica due operazioni contrapposte ma strettamente connesse: la separazione che gioca la carta del particolarismo e che costruisce l'identità sulla base di quelle caratteristiche che rendono il soggetto unico e irripetibile; l'inclusione che gioca la carta della generalità e riconosce appartenenze e somiglianze. L'identità dipende sempre da un insieme di decisioni e di scelte. Si tratta allora di decidere dove disegnarne i confini: cosa tagliare e come classificare, cosa assemblare e come

[182] Cfr. G. Ranchetti, *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera*, cit., p. 69.
[183] E. Annoni, *Tracce di presente, passato, futuro nelle parole e nelle immagini*, in G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini studio, 2004, p. 105.
[184] Cfr. C. Silva, *Adolescenti e preadolescenti immigrati: esigenze e problematiche formative*, in C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte d'intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002, pp. 214-235.
[185] F. Remotti, *L'ossessione identitaria*, cit., p. 97.

costruire, cosa includere e cosa escludere[186].

Inoltre, risulta opportuno ricordare che le sfide adolescenziali assumono sfumature diverse in base al genere, che si intreccia con l'esperienza migratoria (diretta o indiretta, vissuta o subita)[187]. Infatti, soprattutto per le donne, il cambiamento provocato dalla migrazione «è *generatore di genere*, nel senso che porta a elaborare nuove forme di vivere il proprio essere donna differenziandosi sia dai modelli dominanti della cultura d'origine sia da quelli del paese d'immigrazione»[188].

Molto spesso, le figlie dell'immigrazione tendono a elaborare modelli culturali che non sono propri né della cultura d'origine né di quella ospitante. La loro identità risulta divisa tra modelli culturali e istanze affettive contrapposte: quelle di cui sono portatori i genitori e quelle del paese d'arrivo[189].

L'identità che nasce da questo sforzo di conciliazione è diversa, sia da quella originale sia da quella del paese ospitante. Quindi non duplice, frutto di una giustapposizione più o meno rispettosa, ma semplicemente nuova, inedita e per molti versi contraddittoria[190].

Una condizione faticosa in cui l'esperienza si divide tra rinunce e perdite: «dobbiamo sacrificare quelle parti di noi che non hanno posto nel sistema nel quale siamo attualmente coinvolti; siamo costretti ad abbandonare quelle porzioni di esperienza che non entrano nell'oggi e nell'ora in cui agiamo»[191].

---

[186] A. R. Calabrò, *Di che parliamo quando parliamo d'identità?,* in «Quaderni di Sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013, p. 90.
[187] Cfr. C. Suárez-Orozco, D. B. Qin, *Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth*, in «International Migration Review», vol. 40, n. 1, 2006, pp. 165-199.
[188] C. Silva, *La ridescrizione del genere nell'esperienza delle donne migranti*, in S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini Scientifica, 2011, p. 153.
[189] Cfr. C. Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit., pp. 33-37.
[190] R. Persi, *Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2012, p. 161.
[191] A. Melucci, *Culture in gioco*, cit., p. 107.

Allora, per queste ragazze, assumere consapevolezza del proprio vissuto e del proprio Sé diviene un importante mezzo, una «transizione esistenziale»[192] irrinunciabile per la ri-acquisizione della propria identità, originalità e libertà, per la costruzione della propria vita.

L'insieme delle vicende che il soggetto affronta per raggiungere la meta costituisce l'ordito specifico del suo viaggio, ma la forma che questo assume è del tutto originale e, di fatto, irripetibile; coincide con l'originalità e l'irripetibilità dell'individuo e della sua esistenza[193].

Da questo punto di vista, l'identità delle ragazze figlie dell'immigrazione può configurarsi come «la forma narrativa di una molteplicità infinitamente frammentata e di correnti e crocevia esistenziali contradditori»[194]. Tali contrapposizioni sono dovute alla molteplicità delle appartenenze dei soggetti. A tal proposito, partendo dal proprio vissuto personale, lo scrittore Amin Maalouf scrive: «ciascuna delle mie appartenenze mi unisce a un gran numero di persone; tuttavia più le appartenenze che prendo in considerazione sono numerose, più la mia identità risulta specifica»[195]. Infatti, in tal contesto, è bene precisare che il processo di formazione dell'identità si compone di due elementi: l'individuazione e l'identificazione. Ogni essere umano possiede un'identità personale, formata da ciò che siamo e abbiamo e da ciò che abbiamo scelto di essere (per esempio la nostra professione, religione, ecc.). Nell'età contemporanea, il primo elemento, l'individuazione, è dominante sul secondo, tanto che Maalouf definisce la contemporaneità come "l'era degli individui"[196]. Individui dunque che cercano di costruire il proprio Sé, individualizzandosi (per distinguersi) e identificandosi (per riconoscersi ed essere riconosciuti).

---

[192] M. Giusti, *Ragazze adolescenti nella migranza. Nove testimonianze da una prima indagine qualitativa*, in D. Demetrio et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, 2001, p. 176.
[193] S. Barsotti, *Formazione e viaggio al femminile nella letteratura per l'infanzia tra passato e presente*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, 2017, p. 72.
[194] U. Beck, *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, trad. di C. Tommasi, Bologna, Il Mulino, 2008, p. 46.
[195] A. Maalouf, *L'identità*, a cura di A. M. Lorusso, Milano, Bompiani, 2005, p. 24.
[196] Cfr. *ivi*, p. 105.

I molteplici riferimenti culturali e le diverse possibilità di appartenenza che i soggetti in crescita sperimentano rispetto al passato, evidenziano la costruzione di un'identità aperta e plurima piuttosto che chiusa. Tale processo si snoda attorno alle due opposte tendenze, di appartenenza e di individuazione comportando tensioni e difficoltà e un continuo lavoro di "ricomposizione" della persona, che risulta ancora più pregnante quando si verifica in contesti culturali nuovi e diversi rispetto a quelli conosciuti sino a quel momento[197].

Ed è soprattutto attraverso l'identificazione che i soggetti sperimentano il senso di appartenenza a un "noi", o meglio quello che Bauman[198] definisce come un "sentimento del noi". L'identità si realizza attraverso l'intersezione tra il senso d'appartenenza e la sua interpretazione da parte dell'individuo. Ed ecco che attraverso questi due processi, le persone possono identificarsi attraverso il loro paese, la loro religione, la loro "cultura" e così via, dando vita a molteplici sfaccettature identitarie. Si verificano dunque all'interno dell'individuo diverse "stratificazioni identitarie" che interessano l'ambito personale, professionale, familiare, religioso, etnico, nazionale, ecc.

Nella definizione di noi coesistono diverse parti e l'esperienza dell'incertezza nasce proprio dal fatto che non solo non ci possiamo identificare stabilmente nel tempo, ma nell'istante dato non siamo in grado di identificarci totalmente con una sola di queste parti[199].

Ciò difatti non significa che una persona possieda diverse identità ma che quel determinato soggetto ha una identità "ibrida", composita, multidimensionale, composta da elementi che le hanno dato una forma unica e irrepetibile[200]. Purtroppo però, come ben spiega Alessandro Dal Lago, le influenze del contesto circostante possono essere molto pressanti e le ragazze figlie dell'immigrazione, possono finire per concepire la loro identità esclusivamente legata alla loro provenienza culturale.

---

[197] V. Granatella, A. M. Di Vita, G. Ricontati, *Identità mai perfette. Narrazioni e memorie di luoghi in adolescenti stranieri*, in A. M. Di Vita, V. Granatella (a cura di), *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Roma, Magi, 2009, p. 42.
[198] Cfr. Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, cit., pp. 25-26.
[199] A. Melucci, *Culture in gioco*, cit., p. 107.
[200] Cfr. M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milano, Guerini, 2000, p. 124.

La cultura o l'etnicità dei migranti esiste soprattutto come effetto di un processo di costruzione e di etichettamento delle società di immigrazione, che trasformano i migranti in etnie, comunità o subculture nella misura in cui li vogliono identificare, stratificare e controllare […] si è già accettato il falso presupposto che i migranti costituiscano frammenti o avanguardie di culture diverse, si ipostatizza la loro differenza e si scava un solco tra noi e loro, con il risultato paradossale, ma non troppo, che spesso i migranti, ricacciati nei loro contenitori culturali, etnici o religiosi, finiscono per riconoscersi in essi[201].

Ridurre l'identità a un unico elemento significa svalutare l'individuo, la sua persona, perdere la sua ricchezza e specificità. Occorre ricordare che avere un'identità plurale, ricca di pluri-appartenenze rappresenta un valore aggiunto, un bagaglio prezioso da custodire.

Il bilinguismo, l'accesso a più codici simbolici e a più modelli comportamentali non si configurano, infatti, necessariamente come vincoli, ma possono invece rappresentare anche risorse a disposizione, che vengono utilizzate in modo plurale e situazionale[202].

Potersi riconoscere in più appartenenze, senza dover rinunciare a nessuna di esse, senza dover essere "prigioniero di un'unica essenza", consente al soggetto di:

liberarsi dai lacci imposti da una logica predominante, da una singola prospettiva, da un unico punto di vista o da un pregiudizio indotto da altri. Assumere questa ottica implica acquisire la consapevolezza del valore della "differenza", la capacità di gestire le diverse provenienze nazionali senza essere costretto a sceglierne una sola e la propensione a percepire la propria identità come qualcosa di mutevole ed in continua evoluzione[203].

Il compito delle società odierne sarà quello di abbandonare l'idea di un'identità statica e immutabile legata a un unico territorio, a un'unica lingua e cultura per

[201] A. Dal Lago, *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 169.
[202] F. Tarabusi, *Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 35.
[203] M. Fiorucci, *Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali*, cit., p. 176.

abbracciare il concetto di identità meticce, plurali e multiculturali[204]. L'identità si costruisce, si arricchisce e si evolve continuamente durante la vita e non può essere "ingabbiata" e vincolata esclusivamente a un'appartenenza etnica o culturale[205]. Oggigiorno, nelle nostre società multiculturali, il prisma identitario degli individui si struttura nell'incontro e nel confronto con l'altro, il "diverso"[206]. Tale concezione coinvolge pienamente la situazione delle ragazze dell'immigrazione che possiedono un'identità «sempre meno univoca e sempre più riferita ad appartenenze molteplici; la costruzione identitaria appare sempre più un processo dinamico, un percorso da intraprendere piuttosto che un esito stabile e scontato»[207].

Dell'identità dunque, il punto da sottolineare è il suo "uso costitutivo" che ne fa una lente d'interpretazione del mondo e non una "realtà" storica illusoria[208]. Su tali basi, seguendo la lezione dell'antropologa Matilde Callari Galli, l'identità perde il suo valore di essenza per divenire uno strumento attraverso il quale osservare la realtà[209]. Il contesto d'analisi attuale è quello di una "individualizzazione dell'identità", di una sua "privatizzazione" per la quale sono gli stessi individui, gli stessi gruppi, le stesse istituzioni a costruire la propria identità contro ogni idea precostituita[210]. In tal contesto, secondo Beck, il singolo si trasforma «in una sorta di pianificatore della propria biografia, attivo unicamente per sé medesimo»[211].

Ed ecco che diventa necessario porre al centro della riflessione pedagogica l'individuo, l'adolescente, sostenendolo durante il delicato processo di costruzione identitario, aiutandolo a individuare le strategie identitarie più adatte a valorizzare la

---

[204] Cfr. L. Lamphere, *Afterword: Spaces of Identity: Rejecting the Hegemony of Assimilation*, in F. G. Nibbs, C. B. Brettell (a cura di), *Identity and the Second Generation: How Children of Immigrants Find Their Space*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2016, pp. 205-218.
[205] Cfr. E. Macinai, *Tra appartenenza e cittadinanza: il senso di una ricerca con adolescenti di seconda generazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018, p. 58.
[206] Cfr. C. Silva, *L'educazione interculturale. Modelli e percorsi*, nuova edizione aggiornata e integrata, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, p. 63.
[207] V. Granatella, A. M. Di Vita, G. Ricontati, *Identità mai perfette,* cit., p. 42.
[208] Cfr. U. Fabietti, *L'identità etnica.* cit., p. 61.
[209] Cfr. M. Callari Galli, *Processi educativi e differenza di genere*, in G. Di Cristofaro Longo, L. Mariotti (a cura di), *Modelli culturali e differenza di genere*, Roma, Armando, 1998, p. 77.
[210] Cfr. A. Elliott, C. Lemert, *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*, trad. di R. Fagetti, Torino, Einaudi, 2007, p. XVII.
[211] U. Beck, *Costruire la propria vita*, cit., p. 15.

propria persona. In alcuni ragazzi,

> emerge la tendenza a focalizzare i processi di identificazione su un solo riferimento sociale, quello della società di accoglienza (per chi cerca sicurezza in un'assimilazione il più possibile completa) o viceversa quello della comunità culturale d'origine, che viene ricostruita come identità collettiva mitica, unica e separata da tutte le altre. In altri casi invece emerge la capacità, da parte di questi giovani, di giocare costantemente tra identificazioni diverse, in un continuo processo narrativo di costruzione identitaria[212].

La pianificazione individuale è il risultato di un'epoca che esalta la soggettività e depotenzia (pur non annullandola) la struttura della società e l'influenza della tradizione. Ne consegue che, «l'identità deve essere creata e ricreata in modo molto più attivo di prima»[213]. Tale assunto vale soprattutto per le giovani di origine immigrata. Ecco perché, per cogliere nel loro insieme, le diverse prospettive e dimensioni del prisma identitario di queste giovani, diventa fondamentale assumere una prospettiva fenomenologica in grado di far luce sui *processi* sottesi alla costruzione identitaria. In sostanza, l'approccio qui adottato, «non nega che l'adolescenza sia un momento di costruzione, un *unfinished business* che troverà un suo compimento», ma piuttosto intende spostare il focus dai "contenuti ai processi", considerando dunque l'adolescenza nella sua interezza e nelle sue specificità, «come un periodo che non termina, per passare definitivamente a una età matura senza problemi e senza crisi, ma che tiene invece aperti sul resto della vita gli apprendimenti della crisi stessa»[214].

Parlare oggi di identità e, soprattutto, parlarne in merito ai giovani alla ricerca del proprio percorso formativo, significa dunque concentrare l'attenzione sui processi, sulle dinamiche, con la consapevolezza che l'essere umano si costruisce, si

---

[212] P. Rebughini, *I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell'identità*, in «Working Papers del Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano», n. 13, 2004, p. 10, (disponibile online: cadis.ehess.fr/docannexe/file/2048/paola_rebughini_i_giovani_di_origine_straniera_a_milano_texte.pdf), data ultima consultazione 11/05/19.

[213] A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. di R. Falcioni, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 63.

[214] A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., pp. 19-20.

realizza e si auto-definisce all'interno di un contesto e di una rete di relazioni.

2.4 Genere e costruzione dell'identità nelle figlie dell'immigrazione

Le riflessioni teoriche fin qui presentate ci dimostrano che l'identità umana è contemporaneamente una e molteplice e che non può essere considerata come un dato di fatto ma deve essere concepita come un processo, un traguardo da raggiungere e da riacquistare e conquistare giorno per giorno. Inoltre, essa non può rappresentare:

> un valore statico e costante. Né può essere concettualizzata come un valore che possa, meccanicamente, essere tramandato da una generazione all'altra; ammesso che possa essere considerata un valore (oggi non sarebbe più realistico considerarla una modalità di coagularsi e di scontrarsi di più valori?), un simile valore va considerato nella sua dinamicità[215].

Con le parole di Edgar Morin, potremmo dire che l'identità è dunque allo stesso tempo personale, sociale, culturale, storica, planetaria[216], multiculturale e di genere. Come detto precedentemente, il genere rappresenta un'importante categoria di riferimento nel complesso processo di costruzione identitaria[217]. Il termine "genere" venne introdotto per la prima volta nel discorso scientifico da Gayle Rubin, nel suo saggio *Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex* del 1975[218], nel quale descrisse accuratamente il *sex/gender system*. A tal proposito, il saggio introdusse la differenza semantica tra i concetti di "sesso" e di "genere", qualificando il primo come una caratteristica fisiologica e biologica dell'individuo, mentre il secondo come un "costrutto sociale", ossia, il filtro prospettico attraverso il quale le società interpretano il "femminile" e il "maschile". Su tali basi, appare quasi

---

[215] M. Callari Galli, *Gli ambigui confini della differenza: una prospettiva antropologica*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 379-380.
[216] Cfr. E. Morin, *Il metodo,* V, *L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 63.
[217] Cfr. i lavori pionieristici di E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1992, e di S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996. Inoltre, cfr. M. Busoni, *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci, 2000.
[218] Cfr. G. Rubin, *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*, in R. R. Reiter (a cura di), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press, 1975, pp. 157-210.

palese che il genere sia generatore d'identità. Come ben spiega Elisabetta Ruspini, l'identità di genere:

è una delle componenti fondamentali del processo di costruzione dell'identità: un processo dinamico, plasmato dalle relazioni sociali – perché può andare incontro a modifiche e rimodellamenti nel corso della vita – e che va nella direzione di riuscire a dare un'immagine di noi stessi che sia convincente e al tempo stesso in linea sia con le richieste e aspettative altrui sia con le nostre aspirazioni e inclinazioni[219].

Ecco dunque che il dibattito sul concetto d'identità rappresenta, ovviamente, un punto chiave per spiegare alcuni aspetti alla base delle differenze di genere[220]. L'identità di genere,

rappresenta il riconoscimento delle implicazioni della propria appartenenza di sesso in termini psicologici (come atteggiamenti, percezioni, comportamenti) e sociali (aspettative culturali circa il comportamento sessuale, modelli di femminilità o mascolinità). Si tratta di una componente fondamentale del processo che conduce alla formazione di un concetto e un'immagine di sé integrati[221].

Oggigiorno, le nostre società mettono in discussione la necessità di vivere con identità di genere rigide e definite, giacché, il dominio di quest'ultime, produce repressione e limita le possibilità di vita di ciascuno.

L'essere donna e l'essere uomo sono il prodotto di un processo storico che ha attraversato le diverse culture e società, all'interno delle quali sono stati diversamente

[219] E. Ruspini, *Le identità di genere*, Roma, Carocci, 2009², pp. 18-19.
[220] La ricerca contemporanea ha visto negli ultimi anni una proliferazione e un'istituzionalizzazione degli studi sulle donne e degli studi di genere. Tra le opere principali a livello italiano sulle questioni di genere e sulla riscoperta pubblica dei saperi femminili, cfr. A. Cagnolati, C. Covato (a cura di)*, La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde, 2016; S. Ulivieri, R. Pace (a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2012; S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne,* cit.,; G. Campani (a cura di), *Genere e globalizzazione*, Pisa, ETS, 2010; M. Contini, S. Ulivieri (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini, 2010; C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006; G. Campani, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità,* Pisa, ETS, 2000; S. Ulivieri (a cura di), *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.
[221] P. M. Torrioni, *Genere e identità: la costruzione sociale del maschile e del femminile nella società complessa*, in A. M. Venera (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Parma, Edizioni Junior, 2014, p. 41.

definiti il maschile e il femminile, creando specifiche identità collettive e individuali[222].

Diventa quindi un'esigenza concreta e sempre più pressante, soprattutto in epoca moderna, non adagiarsi su idee convenzionali ormai desuete o comunque non universalmente valide[223]. La parità e condivisione di diritti e doveri, non è solo una fondamentale esigenza morale e civile ma si configura oggi, come una necessità di sopravvivenza. Lo sviluppo umano deve tenere conto del genere in quanto si pone come elemento di: «differenziazione e appartenenza, esclusione ed inclusione, locazione, selezione e integrazione»[224]. Se lo sviluppo mira a un ampliamento delle opportunità per tutte le persone, la continua esclusione delle donne da un gran numero di opportunità di vita snaturerà il processo di sviluppo. Le differenze naturali tra generi e generazioni vanno rispettate e onorate ma ciò non può creare nessun tipo di gerarchia.

Connell afferma che oggigiorno la ricerca deve disinnescare la voce comune per la quale uomini e donne agiscano in modo diverso perché, in realtà, essi sono biologicamente diversi. Al contrario, una lettura attenta deve essere incentrata sulla categoria del "genere" proprio per demistificare il pregiudizio della diversità[225].

> La società è inevitabilmente un insieme di significati […]. Questo riguarda anche i significati di genere. Quando parliamo di una donna o di un uomo, noi mettiamo in gioco tutto un enorme sistema di conoscenze, implicazioni, sfumature di significato, e allusioni che si sono accumulate nel corso della storia della nostra cultura[226].

La questione non verte sull'ovvia distinzione biologica tra uomo e donna, quanto piuttosto sul fatto che a livello sociale ci sia una differenziazione di ruoli e di modi di vivere così netta da essere frutto di una particolare visione culturale. Infatti,

---

[222] E. Ruspini, *Le identità di genere*, cit., p. 15.
[223] Cfr. M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, ed. it. a cura di G. Zanetti, Roma, Carocci, 1999, p. 194.
[224] R. Pace, *Identità e diritti delle donne,* cit., p. 45.
[225] Cfr. R. W. Connell, *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, trad. di D. Mezzacapa, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 16.
[226] R. W. Connell, *Questioni di genere*, trad. di R. Ghigi, Bologna, Il Mulino, 2006, p. 123.

si tende sempre più spesso a considerare alcune caratteristiche del genere femminile come leggi naturali inviolabili, quando invece sono costrutti culturali modificabili[227]. Infatti,

> aunque el proceso de construcción del género es un proceso intraindividual, este se desarrolla en interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, donde se construyen identidades estereotipadas y sexistas basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del varón, y de la dependencia y necesidad de protección de la mujer. Estas creencias estereotipadas sobre género se transmiten de generación a generación y con el tiempo se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas que informan sobre cómo son los hombres y las mujeres, lo que dificulta la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base; por ello son tan difíciles de cambiar, incluso cuando se modifican las condiciones sociales que los originaron[228].

Da sempre, la pretesa supremazia dell'uomo sulla donna, si riflette nella distinzione tra la sfera pubblica e quella privata, attribuendo all'uomo il dominio della prima e alla donna la gestione della seconda. Perciò, viene creato un parallelismo per il quale, alle donne viene assegnato l'ambito del privato e, per le sue funzioni riproduttive, un ruolo vicino alla "natura"; all'uomo, un ambito pubblico e un ruolo di creatore di "cultura". Possiamo ben intuire dunque che il processo di costruzione dell'identità femminile/maschile sia strettamente connesso alla definizione dei ruoli di genere cioè a quei «modelli che includono comportamenti, doveri, responsabilità e aspettative connessi alla condizione maschile e femminile»[229].

Con la critica al determinismo biologico, è evidente che nasce l'esigenza di un cambio di paradigma perché se è vero che il genere rappresenta il dispositivo attraverso cui vengono prodotti e legittimati il "maschile" e il "femminile", è anche vero che esso «potrebbe rappresentare lo strumento tramite il quale decostruire e

[227] Cfr. L. Brambilla, G. Pozzebon, M. Rizzo, *Gender in contemporary Italian context. A focus on informal education and proposals for a gender sensitive approach through intergenerational and intercultural dimensions*, in «Ex Aequo», n. 36, 2017. pp. 133-148.
[228] I. Alemany Arrebola, G. González Gijón, F. Ruiz Garzón, M.d.M. Ortiz Gómez, *La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género,* in «Pedagogía social. Revista interuniversitaria», n. 33, 2019, p. 128.
[229] E. Ruspini, *Le identità di genere*, cit., p. 22.

denaturalizzare tali termini»[230]. I diversi generi hanno il loro valore e la loro dignità e dipendono gli uni dagli altri tramite un sistema di attività complementari e interconnesse[231].

Queste riflessioni invitano a riflettere sulla necessità di riconoscersi nella propria *differenza*, nella propria unicità. Una simile lettura impone a guardare oltre lo stereotipo, a decostruire i paradigmi "infallibili" di riferimento[232], a "uscire dalle cornici"[233], a ricordare la pluralità dei punti di vista e delle esperienze. Viceversa, le prospettive particolari sono comunque influenzate (quando non determinate) dal contesto nel quale l'individuo è inserito: «crescendo in una certa comunità, imparando una certa lingua, facciamo nostre complesse gerarchie di premesse implicite che in quell'ambiente sono date per scontate e che costituiscono il terreno sicuro che ci consente di capirci»[234].

In quest'ottica è parso opportuno orientare lo sguardo alle figlie dell'immigrazione rimaste fino ad ora nell'ombra giacché i numerosi studi condotti sulla fase adolescenziale dei giovani "migranti"[235] molto spesso si sono focalizzati prevalentemente sulla costruzione identitaria in rapporto con l'appartenenza etnica e culturale, rivolgendo poca attenzione per le dinamiche interne ai generi[236]. Infatti,

> spesso, studiando le realtà sociali e i soggetti che le abitano siamo soliti compiere delle generalizzazioni che se da un lato facilitano la lettura e l'analisi dei fenomeni e dei vissuti, dall'altra ne "cancellano" molte specificità restituendoci un quadro esemplificativo pensato come "universale" e "neutro". Questo modo di produrre conoscenza, riscontrabile in ogni disciplina, al di là dei vantaggi iniziali che

[230] J. Butler, *La disfatta del genere*, a cura di O. Guaraldo, Roma, Meltemi, 2006, p. 7.
[231] Cfr. F. Pinto Minerva, *Corpi feriti. La violenza sulle donne*, in A. Cagnolati, Ead., S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa, ETS, 2013, pp. 20-22.
[232] Cfr. A. G. Lopez, *Pedagogia delle differenze*, cit., p. 23.
[233] Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, p. 36.
[234] *Ivi*, p. 31.
[235] Cfr. M. Tognetti Bordogna, *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 196-200.
[236] Cfr. M. Giusti, *Ragazze adolescenti nella migranza*, cit., p. 183.

può dare, di fatto toglie visibilità e "cittadinanza" ad alcune differenze irrinunciabili tra cui quella di genere[237].

Tuttavia, preme sottolineare che per avvicinarsi al macro-mondo delle giovani donne dell'immigrazione e per non cadere in facili generalizzazioni occorre tenere ben presente che:

> anche se si "è" una donna, ciò di sicuro non è tutto ciò che si è; il termine non riesce a essere esaustivo, non perché una "persona" che non ha ancora una connotazione di genere trascenda gli accessori specifici del proprio genere, ma perché il genere non è sempre costituito in modo coerente o costante in diversi contesti storici, e poi perché il genere interseca le modalità razziali, di classe, etniche, sessuali e regionali delle identità costituite discorsivamente[238].

L'identità femminile si origina da una fusione e un intreccio indissolubile tra significati e istanze storiche, culturali, sociali, personali, per cui il concetto di genere stesso, come ci spiega Butler, non può assolutamente essere separato e distanziato dalle "intersezioni culturali". Ciò significa che il nostro essere donne e/o uomini non è una condizione fissa e stabile nel tempo, bensì è frutto di condizionamenti e attribuzioni sociali e culturali. Attribuzioni che inevitabilmente hanno delle influenze e delle conseguenze nelle modalità con cui ci si rapporta con gli altri, ci si approccia con sé stessi e con il contesto circostante. Infatti, la *pluridentità*[239] femminile è sempre stata compressa «in immagini univoche per opera di un reiterato processo di occultamento delle differenze non funzionali a rapporti di potere consolidati»[240]. Questa invisibilità nel discorso e nelle pratiche si riflette anche nelle riflessioni sull'identità sviluppate dal dibattito scientifico, che ancora oggi poco si sofferma sulle differenziazioni in base al genere, poiché

---

[237] F. Dello Preite, *Ragazze immigrate. La seconda generazione si racconta*, in «Pedagogia oggi», XV, n. 1, 2017, p. 313.
[238] J. Butler, *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, trad. di S. Adamo, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 5.
[239] Cfr. V. Iori, *Identità femminile e contesti familiari*, in «Studium Educationis», n. 2, 2003, p. 386.
[240] M. Durst, *Generazioni e genealogie: una prospettiva pedagogica femminista*, in Ead. (a cura di), *Identità femminili in formazione*, cit., p. 50.

il genere è stato qualcosa che a lungo abbiamo dato per scontato, un costrutto invisibile e inafferrabile […] una invisibilità che non ci permette di attivare i necessari strumenti critici per decostruire e smascherare le distorsioni che nella vita, nelle relazioni e negli spazi organizzati del quotidiano la differenziazione di genere provoca, in quanto erroneamente legittimata da una dimensione naturale e biologica che in realtà non le appartiene[241].

Partendo dal presupposto che all'interno del genere maschile e del genere femminile esistano delle differenziazioni e delle sfumature da non sottovalutare[242],

una prospettiva sensibile e attenta alle differenze di genere può dunque ampliare lo spessore delle categorie e pratiche interpretative e di ricerca: i modelli demografici e di convivenza, le istituzioni, i valori e le credenze, gli stereotipi, il sistema di disuguaglianze si evolvono e si strutturano in quanto plasmati, costruiti, contrattati, interpretati e definiti da generi diversi[243].

E la ricerca si arricchisce quando le categorie interpretative si intrecciano dando vita a un importante oggetto di riflessione nell'orizzonte pedagogico: la costruzione identitaria femminile delle giovani di origine immigrata. Come scritto in precedenza, infatti, sia le questioni relative alle seconde generazioni dell'immigrazione sia quelle relative all'identità di genere si possono intrecciare in quel fecondo campo di ricerca che attiene alle dinamiche migratorie[244]. Le domande che, attendendo a questo duplice filone, lo studioso ha il dovere di porsi sono quelle attinenti alla formazione del Sé nella specifica prospettiva in cui i generi dialogano con le generazioni ed entrambi si confrontano con la realtà migratoria che li circonda. Infatti,

in examining the role of gender in immigrant children's educational adaptation, it is particularly important to understand the intersection of ethnic and gender identities, which can shed light on immigrant children's educational

[241] R. Pace, *Identità e diritti delle donne*, cit., p. 48.
[242] Cfr. S. J. Schwartz, M. J. Montgomery, *Similarities or Differences in Identity Development? The Impact of Acculturation and Gender on Identity Process and Outcome*, in «Journal of Youth and Adolescence», vol. 31, n. 5, 2002, p. 360.
[243] E. Ruspini, *Le identità di genere,* cit., p. 16.
[244] Cfr. Y. Qian, C. Buchmann, Z. Zhang, *Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States*, in «Demographic Research», vol. 38, 2018, p. 1177.

adaptation[245].

Pare allora opportuno ricordare che, in questo caso, parliamo di giovani donne, «ragazze adolescenti, con un corpo sessuato, con i problemi identitari tipici dell'età, e con, in più, la caratteristica comune di essere nella migranza»[246].

Ecco dunque che la presente ricerca, partendo dalle riflessioni prodotte dalla pedagogia interculturale e dalla pedagogia di genere[247], intende indagare le questioni della ri-costruzione identitaria in base al proprio "essere giovani donne migranti", importante oggetto di riflessione nell'orizzonte pedagogico[248].

La questione di genere come categoria interpretativa della questione migratoria emerge solo negli ultimi decenni, sia per la sua intrinseca interdisciplinarietà – si tratta di un territorio di frontiera che incrocia un'infinità di campi di ricerca – sia perché la storia delle donne è stata a lungo un territorio sommerso, tabuizzato, scarsamente visibile[249].

Nell'ottica di una valorizzazione di entrambi i filoni di ricerca, quelli della pedagogia interculturale e della pedagogia di genere, l'attenzione è ricaduta sulle "adolescenti migranti", vero punto d'incontro di temi quali la ri-costruzione identitaria e la ri-definizione di sé in quanto giovane e in quanto donna. Il genere è un costrutto sociale e un prodotto storico-culturale sotto gli occhi di tutti e proprio per questo, molto spesso, sfugge alla nostra attenzione.

Se è vero che il momento migliore per vederlo è quando viene infranto, quando ciò che diamo per scontato ci appare sotto un'altra luce, l'incontro con culture diverse può rappresentare una buona occasione per *guardare* e mettere in discussione quello

[245] D. B. Qin-Hilliard, *The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation*, in «Current Issues in Comparative Education», vol. 9, n. 1, 2006, p. 14.
[246] M. Giusti, *Ragazze adolescenti nella migranza*, cit., p. 176.
[247] Per una disamina sugli studi e ricerche nazionali sull'educazione e sulla pedagogia di genere, cfr. S. Leonelli, *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», 2011, n. 6, pp. 1-15.
[248] Cfr. F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Pisa, ETS, 2003.
[249] F. Borruso, *In viaggio. Donne italiane migranti fra Otto e Novecento*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, 2017, p. 58.

che di solito tendiamo a *non vedere* nella nostra cultura di appartenenza[250].

Uno studio sulle adolescenti migranti, capace di cogliere le esperienze, le richieste, i bisogni e le "trame" identitarie "tessute" da queste giovani risulta importante non solo in materia di sviluppo dell'identità, di scelte personali e formative ma anche per quanto riguarda i processi di costruzione del Sé adulto. Permettere a ogni ragazza e a ogni ragazzo di sviluppare a pieno la propria soggettività, la propria identità e umanità costituisce l'orizzonte di senso verso cui orientare l'agire educativo.

[250] C. Pagnotta, L. Stagi, *Il genere delle organizzazioni della strada,* in E. Colombo (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche,* Torino, UTET, 2010, p. 167.

Capitolo III
I concetti chiave della costruzione dell'identità dal punto di vista interculturale

Le parole sono pericolose.
Certe vengono usate per ferire e umiliare,
per alimentare la diffidenza e persino l'odio.
[...] Bisogna rinunciare alle idee preconcette,
a certi modi di dire e proverbi
che vanno nel senso della generalizzazione
e per conseguenza del razzismo[251].

3.1 Un'appartenenza o più appartenenze? L'appartenenza al plurale

Nel campo delle scienze umane e sociali, il termine appartenenza assume un significato polimorfo, che cambia in base ai contesti in cui esso è utilizzato e da essi vicendevolmente modellato, plasmato. Ne consegue l'assenza di una definizione univoca, causata anche dal suo uso da parte di discipline diverse come la sociologia, l'antropologia culturale, il diritto, la psicologia sociale, la pedagogia. Inoltre, ciascuna di tali discipline può utilizzare il concetto di appartenenza (oltre che nel significato assunto dal linguaggio comune) sia in accezioni tecniche più generiche sia in campi più specifici. È dunque opportuno seppure in modo sintetico soffermarsi sulla valenza semantica di questa nozione per chiarire meglio l'uso che può essere fatto di questo termine nel campo della pedagogia interculturale.

In generale, le molteplici accezioni del concetto possono essere ricondotte a quattro matrici. Anzitutto, le scienze sociali indicano nell'"appartenenza", l'afferenza dell'individuo a un determinato gruppo o collettività definito in base a criteri territoriali, giuridici, culturali, religiosi, sociali[252]. Collettività che si declinano come associazione, comunità, categoria socioprofessionale, ceto, classe o gruppo sociale.

[251] Cfr. T. Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia,* Milano, Bompiani, 1998, p. 60.
[252] Cfr. J. C. Turner, *Riscoprire il gruppo sociale. La teoria della categorizzazione di sé*, Bologna, Pàtron, 1999, p. 61.

È questo il significato più comunemente utilizzato in riferimento al processo di inclusione di un individuo all'interno di una comunità e al suo pieno riconoscimento quale membro di tale sodalizio. Su tali basi, il termine di appartenenza non comprenderà solo lo status dell'individuo in relazione al gruppo ma anche le modalità e le dinamiche di inclusione (o esclusione) e i criteri di riconoscimento (o disconoscimento) dai quali dipendono la costituzione, la composizione e la forma di tale collettività e la rete interpersonale tra i suoi singoli componenti.

Il termine "appartenenza" è utilizzato poi in una seconda accezione intimamente legata alla prima. Infatti, ci si serve della parola appartenenza non solo per identificare il risultato di un processo (e ugualmente le dinamiche del processo in sé) ma anche e soprattutto per descrivere il *sentimento identitario* che accompagna tali dinamiche ed è espressione dell'adesione culturale, ideologica o affettiva da parte dell'individuo ai valori e alle caratteristiche fondanti una determinata collettività.

Il legame tra il sé e il gruppo sembra delinearsi quindi come un elemento cardine tra aspetti identitari e di appartenenza. Questo rapporto è "regolato" principalmente da due bisogni: il bisogno d'identità e il bisogno di dipendenza. Il primo si può considerare quale profondo bisogno dell'uomo di riconoscersi come essere unico e autonomo che ricerca propri spazi differenziandosi dagli altri; il secondo costituisce, al contrario, il bisogno di sentirsi uguali agli altri, il "sentirsi parte" e quindi dipendere da qualcun altro per l'individuazione del proprio sé[253].

Una simile accezione quindi coinvolge non solo il meccanismo d'inclusione di un individuo in un gruppo ma anche e soprattutto il processo d'identificazione dell'individuo con quel determinato gruppo. In tal caso non è più il gruppo che riconosce l'individuo quale avente diritto all'ingresso nella comunità bensì è l'individuo stesso che si sente "parte di", si "identifica con" tale collettività.

Identificazione che implica il riconoscimento dei valori, delle regole, degli stili di vita e dei comportamenti dominanti o qualificanti del gruppo nonché le sue tradizioni, le sue matrici storico-culturali e i suoi tratti distintivi riconosciuti

[253] L. Migliorini, *Identità e appartenenze: fra pluralità e intercultura*, in B. Bertani, M. Manetti (a cura di), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 68.

socialmente come tali.

In terzo luogo, il concetto di "appartenenza" rinvia alle modalità di relazione sociale tra i singoli membri della collettività presa in questione. Nello specifico, si parla di relazioni di appartenenza ovvero di forme, dinamiche, canali sociali di scambio, cooperazione, protezione stabiliti tra singoli individui, in base a un legame, un comune fine o interesse, una fede, una rete o origine familiare, sociale, culturale. I fenomeni compresi in questa terza accezione riguardano le dinamiche e i processi di composizione generale e di riproduzione dei gruppi e delle reti sociali che si generano al loro interno. Reti sociali i cui singoli collegamenti prevedono relazioni privilegiate e riconoscimenti reciproci tra individui che sono, in definitiva, l'ossatura, lo scheletro, la struttura portante del gruppo in base alla quale si determinano l'accesso, l'esclusione, la posizione e il ruolo all'interno di esso. E ugualmente tale struttura individua vantaggi e diritti ma anche vincoli e doveri che derivano dall'essere membro della comunità.

Infine, la parola "appartenenza" viene utilizzata nella descrizione di una necessità psicologica dell'individuo al tempo stesso fondamentale e inconscia manifestantesi sin dall'infanzia quale prima fase della vita, la cui soddisfazione (o meno) determina la realizzazione dell'equilibrio psico-fisico ed emotivo, l'autostima e i processi motivazionali, il sentirsi accettati e la capacità di auto-accettazione, il senso di sicurezza e di protezione, la stessa percezione di sé. Ne consegue un rinvio alla dimensione intersoggettiva della sfera emozionale che attiene al bisogno di prendersi cura dell'altro e, ugualmente, alla necessità di sentirsi "oggetto di", di affidarsi alla cura che l'altro corrisponde[254]. Il "bisogno di appartenenza" è un bisogno irrinunciabile per qualsiasi essere umano che trova la sua espressione concreta nelle relazioni interpersonali dell'individuo stabilite nella formazione della propria storia e del proprio vissuto e in definitiva, nella costruzione della propria identità[255]. Sono esse le relazioni stabilite tra i partners di una coppia, tra genitori e

[254] Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p. VII.
[255] Cfr. R. F. Baumeister, M. R. Leary, *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, in «Psychological Bulletin», Vol. 117, n. 3, 1995, pp. 497-529.

figli, tra fratelli, tra amici, tra maestri e allievi e così via.

Come ben si evince, l'appartenenza non è da considerarsi come un dato naturale scontato. Essa si definisce in base al contesto sociale in cui l'individuo è inserito e si realizza all'interno di una rete di relazioni[256]. L'appartenenza è il radicamento dell'individuo in un determinato contesto sociale in base all'interconnessione con gli altri individui. Come illustrato precedentemente, non esiste dunque una sola appartenenza. Le appartenenze dell'individuo sono tante quanti i contesti relazionali ai quali l'individuo partecipa. La prima forma di appartenenza è definita dalla presenza dell'individuo all'interno del contesto domestico e dalla cultura familiare. Ma la famiglia è solo uno dei gruppi all'interno dei quali è inserito il soggetto. Le varie appartenenze sono date dalle reti di relazioni instaurate dall'individuo nel lavoro, nello studio, nel campo amicale e nei singoli contesti sociali di afferenza. Per questo l'appartenenza è sempre molteplice e contribuisce a formare la struttura identitaria. L'identità è il risultato dell'interdipendenza e del dialogo tra le diverse appartenenze[257].

Nel processo della negoziazione della propria identità, le persone non si limitano ad adattare l'immagine di sé alle pressioni interne ed esterne. Esse definiscono attivamente chi sono attraverso una creativa reinterpretazione dei contenuti e delle forme delle loro molteplici appartenenze[258].

Da questo punto di vista, le singole appartenenze possono essere considerate come i molteplici elementi la cui somma e la cui interazione gli uni con gli altri formano l'identità. Anzi, secondo Henri Tajfel, il Sé si definisce nei termini dell'appartenenza a un gruppo, il quale rappresenta il luogo di origine dell'identità sociale[259]. Ogni soggetto tende a costruire il proprio Sé in base ai gruppi a cui

[256] Cfr. R. Biagioli, *Costruzioni identitarie degli studenti di seconda generazione*, cit., p. 167.
[257] Cfr. P. Dusi, *Appartenenza, appartenenze*, cit., p. 57.
[258] T. Mancini, *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*, Roma, Carocci, 2006, p. 239.
[259] Quest'ultima viene definita da Henri Tajfel come: «the individual's knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of the group membership'». Cfr. H. Tajfel, *Social Categorization. English Manuscript of "La catégorisation sociale"*, in S. Moscovici (a cura di), *Introduction à la psychologie sociale*, Vol. I, Parigi, Larousse, 1972, p. 292.

appartiene. Le persone dunque tendono a costruire il proprio essere attraverso dei processi di identificazione con i loro gruppi di appartenenza (*ingroup*), differenziandosi da quelli di non-appartenenza (*outgroup*)[260].

Ed è proprio attraverso l'appartenenza a gruppi valutati positivamente in rapporto ad altri gruppi a loro volta "sfavoriti" su una (o più) dimensione ritenuta importante per la propria identità sociale, che gli individui riescono a soddisfare il bisogno di una valutazione positiva di sé[261].

L'interazione tra le diverse appartenenze è data da una parte dalla maggiore o minore pressione dei gruppi in cui l'individuo è inserito e, dall'altra dalla sua capacità di equilibrio tra le diverse tendenze attrattive e repulsive di ciascun gruppo. In altre parole, la definizione identitaria si articola sia a livello micro in base alla propria storia e alle scelte dell'individuo sia a livello macro in base alle dinamiche politiche, culturali, economiche e religiose alle quali l'individuo è sottoposto. Nella post-modernità, il crescente individualismo e l'eterogeneità dei gruppi hanno inciso profondamente sulle dinamiche identitarie. Da una parte, l'affermazione individualista allenta i legami tra singolo e società di appartenenza. Dall'altra, la multietnicità rivela l'ambiguità e la pluralità delle appartenenze dei singoli[262].

Le due dinamiche trovano ragioni profonde nelle caratteristiche costitutive della società contemporanea. La svolta soggettiva è identificabile nella diversa affermazione della propria personalità/individualità all'interno del contesto sociale. L'affermazione personale è passata da una realizzazione del Sé in quanto risultato dei processi d'integrazione sociale e di partecipazione alla vita collettiva, alla realizzazione dell'Io-soggetto in quanto affermazione individuale. Si è passati quindi dall'esistenza di un Sé caratterizzato dall'integrazione sociale e dalla partecipazione all'opera collettiva della comunità a un Io-soggetto, attore e unico gestore della propria vita personale[263].

---

[260] Cfr. H. Taifel, *Introduction*, in Id. (a cura di), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 2
[261] T. Mancini, *Psicologia dell'identità etnica*. cit., pp. 88-89.
[262] Cfr. P. Dusi, *Appartenenza, appartenenze*, cit., pp. 57-58.
[263] Cfr. *Ivi*, pp. 58-59.

Le dinamiche sopra descritte ben si configurano nei processi di globalizzazione, di interrelazione e di migrazione che si sono altamente amplificati negli ultimi decenni. Oggi, i soggetti si trovano "immersi" in un "villaggio globale", pluralizzato, fitto di contatti, relazioni e scambi che inevitabilmente influiscono sui processi di costruzione identitaria[264].

All'interno di un aumento delle possibilità o alternative, le strategie di intesa e le forme di identificazione appaiono sempre più circoscritte e provvisorie, poco stabili e facilmente superabili o sostituibili. L'ambivalenza della vita sociale si fa sempre più evidente nella compresenza di forme alternative e contraddittorie egualmente perseguibili di orientamenti, scelte, strategie d'azione[265].

In tale contesto i fenomeni migratori odierni assumono un peso determinante provocando da una parte un sempre più frequente interscambio tra le persone e dall'altra ponendo in atto una decostruzione e una ricostruzione dei criteri di "comunità" e "identità"[266]. Su tali basi, la sempre maggior interdipendenza individuale e la sempre più fitta frammentazione culturale, provocano cambiamenti e incertezze che influiscono sugli equilibri interni, sul rapporto tra appartenenza e identità a livello sia di gruppi sia di singoli individui[267].

Tale situazione provoca una frammentazione identitaria che spinge gruppi e individui a ri-definire continuamente le proprie appartenenze, adottando diverse strategie di adattamento. La migrazione infatti,

genera un processo di sintesi causata dalla variazione sociale, culturale, psicologica e biologica, producendo multi-appartenenze e, di conseguenza, pluridentità che ricadono sui legami di genere e generazionali, sociali, culturali e

[264] Cfr. S. Allievi, G. Dalla Zuanna, *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Roma-Bari, Laterza, 2016, p. 75.
[265] E. Besozzi, *Società globale, identità e differenze*, in Ead. (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano, FrancoAngeli, 1999, p. 13.
[266] Cfr. P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Milano, Vita e pensiero, 2000, p. 3.
[267] Cfr. D. Meghnagi, *Identità, diversità, valori comuni*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 2003, p. 154.

professionali e, rivelando la crisi della presenza derivata dalla sua storia abituale, scatena crisi di transizione e/o di appartenenza e di identità[268].

L'esperienza migratoria si configura dunque come un evento cruciale che provoca processi di ri-definizione identitaria a livello individuale e collettivo. Il soggetto protagonista del processo migratorio è destinato ad affrontare una ri-strutturazione identitaria connessa alle dissonanze simbolico-culturali tra le dinamiche familiari e il contesto sociale. Nonostante simili processi fossero presenti anche in passato, ai giorni nostri l'aumento della dimensione dei flussi migratori, dei contesti di partenza e di arrivo, delle dinamiche di spostamento e d'inserimento, ha moltiplicato i percorsi e le interazioni identitarie possibili per la persona[269]. I numerosi studi aventi per oggetto le dinamiche migratorie identificano molteplici fattori che sottendono tali interazioni: le politiche e i contesti dei paesi d'arrivo; le caratteristiche della personalità; il capitale familiare e sociale; l'appartenenza alla prima o alla seconda generazione[270].

Gli individui che più di altri si sottopongono a una continua ri-definizione identitaria e a una perpetua interrogazione sulle proprie appartenenze sono proprio i figli dei migranti[271]. Chi cresce tra molteplici universi socioculturali è automaticamente interessato da una serie di sommovimenti e "attraversamenti" esistenziali tra cui il confronto tra diverse appartenenze e l'utilizzo di strategie identitarie d'equilibrio[272].

Per tutte queste ragioni, molto spesso, i/le giovani di origine immigrata incontrano serie difficoltà nella definizione della loro identità e nell'individuazione delle loro appartenenze. In alcuni casi gli ostacoli maggiori sono legati

---

[268] R. Biagioli, *Costruzioni identitarie degli studenti di seconda generazione*, cit., p. 162.
[269] Cfr. M. Fiorucci, *Pedagogia e impegno interculturale*, in S. Lorenzini, M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 213-215.
[270] Cfr. P. Dusi, *Appartenenza, appartenenze*, cit., p. 59.
[271] Cfr. G. Burgio, *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in «Studi sulla Formazione», anno XVIII, n. 2, 2015, p. 123.
[272] Cfr. A. Vaccarelli, *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018, p. 175.

all'accettazione propria e altrui di sé come diversi, ibridi, *inediti*.

I figli degli immigrati comunicano, in larga maggioranza, il proprio senso di appartenenza. Tuttavia, conoscono anche quella distanza che nasce dal confronto continuo con un altro stile di vita, diverso da quello più diffuso, con una lingua e una cultura che aprono a modi diversi di interpretare la realtà. È proprio questa posizione di marginalità che offre al figlio di due culture l'opportunità di sviluppare una lucidità particolare, uno sguardo inedito sulla realtà[273].

In altri casi, il travaglio esistenziale e la scoperta della propria unicità si sommano alle pressioni esercitate dal contesto spingendo i giovani verso scelte nette, privilegiando molto spesso una sola appartenenza (soprattutto quella culturale). «Un ambiente ostile alle differenze etniche può provocare la reazione di un attaccamento e di rivendicazione dei propri tratti etnici e la chiusura nei confronti della società, castrando le possibilità di integrazione»[274]. La difficoltà implicita nelle molteplici appartenenze culturali e le pressioni esercitate dal contesto sociale, spingono alcuni adolescenti a una sola 'fedeltà" in relazione o con il contesto d'arrivo o con il contesto familiare.

In realtà è sempre un errore […] quello di costringere le persone ad indossare la divisa della loro cultura d'origine: quella e nessun'altra […] Fra i diritti degli esseri umani, e in particolare dei migranti, c'è o dovrebbe esserci anche quello di scegliere e modificare la propria appartenenza culturale, anzi di inventarla, con un paziente e creativo lavoro di bricolage. O magari di possederne più di una, per fare fronte alla ricomposizione dei frammenti di appartenenze diverse, magari contraddittorie, ma tutte egualmente necessarie[275].

I giovani di origine immigrata si trovano così impegnati in uno sforzo d'equilibrio, in un lavoro di negoziazione e di *bricolage* tra i diversi aspetti del loro vissuto, in un dialogo tra le loro appartenenze[276]. Appartenenze che si configurano

[273] A. Granata, *Sono qui da una vita,* cit., p. 113.
[274] V. Lannutti, *Identità sospese tra due culture*, cit., p. 20.
[275] G. Ceccatelli Gurrieri, *"Minori e stranieri": parole vecchie per un diverso futuro*, in I. Acocella (a cura di), *Figli dell'immigrazione a scuola*., cit., p. 82.
[276] Cfr. M. G. Onorati, *Mutamenti culturali, nuovi media e processi migratori: verso nuove forme di integrazione transculturale delle differenze*, in Ead. (a cura di), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 35.

come mondi diversi ai quali gli adolescenti sentono comunque di fare parte. A questi è affidato il difficile incarico di costruire un "altro" luogo identitario dove poter far valere la propria unicità e specificità. Un luogo dove prevalgono gli elementi comuni e dove l'alterità diviene una ricchezza collettiva[277]. Infatti,

> i giovani di origine straniera si trovano a gestire, spesso in maniera del tutto naturale, le differenze culturali all'interno della propria interiorità ed è a partire da questa dinamica identitaria che si esercitano nell'incontro con l'altro. La loro stessa identità diviene interculturale, nel momento in cui anziché selezionare un'appartenenza a discapito di un'altra scelgono di metterle in dialogo, tra sé e sé[278].

La sfida sarà allora quella di costruire spazi d'appartenenza, spazi di riconoscimento in cui essere veramente sé stessi, senza dover rinunciare né al proprio posto né alla propria identità plurale[279]. La creazione di questi spazi che, per lo più sono intra-personali, interiori, richiede sofferenza, sacrificio, motivazione. Egualmente essa è una creazione che dona maggiori strumenti per vivere, interpretare ed essere nel mondo[280]. La sfida è allora quella di costruire un'appartenenza al plurale[281] in grado di accogliere i molteplici vincoli che ogni essere umano decide di instaurare con il contesto circostante e con i soggetti con cui interagisce. In concreto, i giovani di origine immigrata vivono sulla propria pelle la sfida dell'"essere in transito", ovvero «essere disponibili a oltrepassare le frontiere, allontanarsi dalle sicurezze di percorsi noti e sperimentati per inoltrarsi in sentieri sconosciuti e, proprio per questo, ricchi d'imprevedibili sorprese»[282].

Inoltre, dobbiamo ricordare che l'appartenenza è l'esito di un reciproco

---

[277] Cfr. B. Baumgarti*, Identidades multiples de personas y grupos: ¿un concepto util para evitar la xenophobia?*, in T. Aguado Odina, M. Del Olmo (a cura di), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2009, pp. 138-139.
[278] A. Granata, *Nuovi italiani, generatori di intercultura*, in «Studium Educationis», anno XIII, n. 1, 2012, p. 58.
[279] Cfr. J. Andall, *Second-generation attitude? African-Italians in Milan*, in «Journal of Ethnic & Migration Studies», vol. 28, n. 3, 2002, p. 396.
[280] Cfr. A. Santos Fermino, *Identità trans-culturali.* cit., p. 117.
[281] Cfr. C. Silva, *Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale*, in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Milano, UNICOPLI, 2012, pp. 85-95.
[282] F. Pinto Minerva, *Intercultura e diritto alla differenza*, in «La Capitanata. Rassegna di Vita e di Studi della Provincia di Foggia», n. 16, giugno 2004, p. 194.

riconoscimento: l'accoglienza di una persona all'interno di un gruppo, una storia, una famiglia e il riconoscimento di un gruppo da parte di una persona. Il reciproco riconoscimento può aprire dunque a più appartenenze.

Per ottenere ciò, tuttavia, è necessario appropriarsi di un'appartenenza aperta e flessibile, che consenta al soggetto di entrare a far parte di più "culture", senza dover mettere in discussione il legame con le proprie radici e origini[283]. Ben dice Edgar Morin quando si sofferma sulla necessità di possedere una "coscienza planetaria", la quale presupponga un'interconnessione, un'interdipendenza globale tra gli individui[284]. Questo vale soprattutto nel caso dei migranti: «quando parliamo di immigrati, noi parliamo di noi stessi in relazione agli immigrati. In altri termini, l'immigrazione, più di ogni altro fenomeno, è capace di rivelare la natura della società detta di accoglienza»[285].

3.2 Cittadinanza: una questione identitaria per i giovani di origine immigrata

Anche la nozione di "cittadinanza" è polisemica, sfuggente, assai mutevole al variare dei tempi e dei contesti[286]. È necessario dunque tener conto di ciò nel declinare questo concetto nella prospettiva pedagogica interculturale.

Non è un caso che questa nozione venga posta dagli studiosi in rapporto dialettico con quella precedentemente analizzata di appartenenza[287]. È bene ricordare anzitutto che la cittadinanza attiene al legame che unisce l'individuo a una società organizzata. Essa stabilisce la posizione del singolo individuo o di gruppi all'interno di una società e, più in particolare, di una forma di Stato. Ovviamente i due concetti non si esauriscono l'uno nell'altro. La cittadinanza possiede dunque delle valenze

[283] Cfr. F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, p. 15.
[284] Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, pp. 63-80.
[285] A. Dal Lago, *Non-persone*, cit., p. 13.
[286] Cfr. M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, cit., p. 60.
[287] Cfr. I. Bloemraad, *Cittadinanza e immigrazione: una rassegna contemporanea,* in M. Ambrosini, E. Abbatecola (a cura di), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 156.

giuridiche e civico-sociali ben determinate e distinte che ne fanno una fonte di diritti a essa associati. La funzione latrice di diritti le deriva dalla Rivoluzione Francese. La Francia illuminista e rivoluzionaria cambiò la concezione di cittadino, passando da *bourgeois* a *citoyen* ovvero da cittadino in quanto residente in un determinato territorio a cittadino in quanto titolare di diritti civili e politici[288]. Questo punto è alla base del concetto di sovranità popolare e ha creato le premesse socio-politiche per gli stati moderni.

Nondimeno il rapporto dialettico esistente tra cittadinanza e appartenenza fa dell'una la diretta levatrice dell'altra. Infatti, la cittadinanza contribuisce a definire l'appartenenza degli individui a una comunità sociale. Essa sancisce l'identità collettiva di un popolo radicata nella condivisione di una storia, di tradizioni e di un *ethos* comune. Così facendo il cittadino, l'appartenente alla comunità si contrappone allo straniero, a chi ne "sta fuori". La cittadinanza può dunque marcare un confine non solo giuridico ma anche ideale tra due figure.

Dall'intreccio di queste tre prospettive si può ricavare che la cittadinanza è fonte dei diritti dell'individuo in quanto "membro di", "appartenente a" una società. Più precisamente i cittadini condividono uno status sociale con tutti coloro che fanno parte della medesima comunità e tale status è essenzialmente fonte dei diritti e dei doveri che i cittadini hanno nei confronti di tale comunità. A tal proposito, nel corso dei secoli da una parte si sono progressivamente ampliati gli ambiti di diritto di cui i cittadini sono titolari, dall'altra si è assistito a una progressiva specificazione delle categorie dei cittadini che potevano accedere a tali diritti. Si è verificato dunque

> un incremento dei diritti che spettano alla persona umana e, allo stesso tempo, a una maggiore precisazione di quelli assegnati a specifiche categorie che nel passato sono state ampiamente discriminate, almeno per quanto riguarda alcune sfere delle loro vita, come le donne e i bambini[289].

[288] Cfr. N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1992, p. 23.
[289] C. Silva, *Lo spazio dell'intercultura*. *Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 47.

Egualmente gli ambiti si sono progressivamente allargati. I diritti civili (libertà, uguaglianza, proprietà, processo equo) sono stati affiancati dai diritti politici (voto, elezione) e dai diritti sociali (salute, istruzione, diritti sindacali)[290].

Gli ultimi decenni hanno però conosciuto un'inquietante inversione di questa tendenza per la quale a una progressiva estensione di portata e specificazione del soggetto si hanno ripetute negazioni, esclusioni, riduzioni[291]. Nel passaggio dal XX al XXI secolo infatti, i diritti né sono stati riconosciuti ai nuovi soggetti delle società occidentali (i "migranti") né sono stati ampliati a nuovi ambiti quali l'ambiente, la pace, diritti collettivi, popoli indigeni[292].

Ciò anche perché l'idea di cittadinanza oggi ancora diffusa risente della sua elaborazione avvenuta tra Otto e Novecento allorché è stata fissata sulla base del possesso di requisiti specifici e stabiliti *hic et nunc*, non flessibili, escludendo, chiunque non ne sia in possesso. È insomma un costrutto politico-sociale che differenzia, seleziona ed esclude gli individui, che traccia confini insormontabili tra gli uni e gli altri[293].

Sulla base di tali premesse oggi è avvertita la necessità di un rinnovamento concettuale che sappia promuovere una cittadinanza attiva e soprattutto interculturale[294]. Come afferma Franca Pinto Minerva, «occorre ripensare, in forma rinnovata, il concetto di cittadinanza, che sappia valorizzare la positività delle differenze senza dimenticare l'importanza della costruzione di un senso di appartenenza comune»[295].

---

[290] Cfr. A. Cassese, *I diritti umani oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2012³, pp. IV-V.
[291] Cfr. C. Silva, *Cittadinanza*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 93.
[292] Cfr. P. Mindus, *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 218-227.
[293] Cfr. A. Portera, *Educazione interculturale alla cittadinanza: necessità e urgenze*, in Id., P. Dusi, B. Guidetti (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Roma, Carocci, 2010, p. 22.
[294] Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, La Nuova Italia, 2005.
[295] F. Pinto Minerva, *Intercultura e diritto alla differenza*, cit., p. 194.

Gli studiosi della pedagogia interculturale ritengono che il concetto di cittadinanza debba essere ripensato e rimodulato per poter affrontare le nuove sfide della contemporaneità[296]. Sfide che si concretizzano negli spostamenti di ingenti masse di persone dal sud al nord del mondo e nelle istanze del multiculturalismo delle società odierne. Infatti, come ben afferma Emiliano Macinai, «difendere oggi un'ideale identità nazionale quale fattore da preservare da contaminazioni esterne può apparire quanto meno anacronistico, tanto dal punto di vista politico, quanto da quello pedagogico»[297].

Inoltre, la nuova idea di cittadinanza dovrebbe garantire giustizia sociale redistribuendo redditi e opportunità a tutti i suoi membri[298].

Il confronto interculturale, generato dalle migrazioni, rivela da un lato il declino, la crisi e dall'altra la rinnovata vitalità, la resurrezione della nozione di cittadinanza[299]. La crisi è segnata dalla negazione della propulsione espansiva e dalla restrizione degli spazi di partecipazione e di cittadinanza a cui essa induce. La questione è rappresentata dal fatto che agli immigrati sono negati i diritti di cittadinanza attiva come ai bambini (tutelati però dai loro diritti universali). Questo è molto pericoloso perché la cittadinanza legata all'elemento nazionale esclude dalla società civile chi di fatto appartiene al paese e contribuisce al suo sviluppo.

Giovanna Zincone[300] ha osservato che l'istituto della cittadinanza in Italia è più concepito per escludere che per includere, più per proteggere che per integrare. Esso non si basa solo sullo *ius sanguinis* ma su una visione familista che tende a preservare una purezza etnica e si fonda/costruisce su una continuità fra popolo, Stato

---

[296] Cfr. M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003, p. 22.

[297] E. Macinai, *Tra appartenenza e cittadinanza: il senso di una ricerca con adolescenti di seconda generazione*, cit., p. 54.

[298] Cfr. *Obiettivo n. 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti Sustainable Development Goals (SDG)*, risoluzione adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, (disponibile online: www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf), data ultima consultazione 24/04/19.

[299] Cfr. L. Luatti, *Educazione alla cittadinanza e interculturalità: "luoghi comuni", contesti diversi*, in Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, pp. 49-50.

[300] Cfr. G. Zincone, *Due pesi e due misure: pronipoti d'Italia e nuovi immigrati*, in Ead. (a cura di), *Familismo legale. Come (non) diventare cittadini italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 10-11.

e nazione. Leggi e norme protezioniste dell'identità nazionale e della "cittadinanza tradizionale" mal si conciliano con la molteplicità culturale delle società contemporanee e «non sono assolutamente più in grado d'intercettare le istanze di appartenenza e di giustizia»[301]. Si impone dunque la definizione di una cittadinanza multiculturale[302] (*multicultural citizenship)* ovvero di una cittadinanza centrata su un'identità multipla e plurale che permetta al soggetto di scegliere liberamente i riferimenti socioculturali più congeniali al proprio essere[303].

La difficile ma indispensabile mediazione tra il senso di appartenenza, di radicamento a un gruppo e a un territorio e l'apertura ad altri luoghi e ad altri soggetti trova, come già detto, nella revisione del concetto di cittadinanza proprio il suo snodo principale. Si tratta, allora, di elaborare il modello di una nuova cittadinanza sociale e politica, ma soprattutto, etica, in quanto capace di dare principio, forma ed attuazione ai valori del pluralismo e della democrazia[304].

Infatti, il problema deriva dal fatto che la cittadinanza tradizionale in senso liberale sembra tendere a esaltare le uguaglianze e a escludere le differenze[305]. Da questo punto di vista, le parole di cittadinanza e di pluralità identitaria divengono due opposti. Nel senso comune, il cittadino (liberale) trova il suo contrario nello "straniero" e concepisce le differenze come un disvalore nei confronti della comunità, come delle mancanze nell'acquisizione dei diritti e del reciproco riconoscimento. La sfida pedagogico-educativa sta nella sperimentazione di nuove idee di cittadinanza che includano un'identità plurale, che allarghino lo spettro dei diritti, delle identità, delle appartenenze.

Questa cittadinanza fatta di molteplici appartenenze è contradditoria dal punto di vista politico e giuridico ma è attualmente percorribile dal punto di vista educativo. Il nodo sta nel pensare a una nuova concezione di *governance* "glocale" che sappia

[301] L. Zanfrini, *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2016, p. 219.
[302] Cfr. W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
[303] Cfr. J. A. Banks, *Educating citizens in a multicultural society*, New York-London, Teachers College-Columbia University, 2007, p. 24.
[304] F. Pinto Minerva, *Intercultura e diritto alla differenza*, cit., p. 195.
[305]Cfr. P. Mindus, *Cittadini e no*, cit., pp. 5-7.

accordare la dimensione locale con la prospettiva globale[306].

Dunque, l'esperienza educativa deve divenire azione politica con la quale intervenire per raggiungere questa nuova cittadinanza, in cui è cittadino, colui che a vario titolo contribuisce alla vita e allo sviluppo di una società. Di conseguenza, una simile nozione di cittadinanza presuppone una cittadinanza attiva, partecipata, democratica, capace di influire sulla vita delle società, delle comunità[307].

La partecipazione – sotto forma di attività economica, coinvolgimento sociale, o impegno politico – può attraversare i confini geo-politici: gli immigrati potrebbero essere partecipi nel paese di accoglienza, nel paese di origine, in entrambi, o in altri spazi, come ad esempio attraverso le reti di relazione informali internazionali[308].

John Rawls ha teorizzato che solo con una cittadinanza attiva si può avere una società equa, fondata sulla giustizia sociale, che deve divenire una giustizia pubblica[309]. Infatti, la giustizia è equa solo se condivisa tra tutti i membri della società. Una società, uno Stato che esclude le proprie componenti non sarà mai equo, giusto[310].

Oggi, la questione della cittadinanza si intreccia e si sovrappone al tema della globalizzazione creando un cortocircuito ideale che ne svuota di fatto il suo tradizionale significato[311]. Ciò è dovuto alla perdita della sovranità politica dello Stato nazione (a vantaggio di entità sovranazionali) e, soprattutto, al venir meno della coincidenza tra nazionalità e residenza su un determinato territorio.

La crescente e sempre più evidente presenza sul territorio nazionale di persone con *background* migratorio ha modificato il concetto sociopolitico di cittadinanza. Infatti,

---

[306] Cfr. A. Giddens, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity, 1990, p. 64
[307] Cfr. C. Silva, *Lo spazio dell'intercultura,* cit., p. 19.
[308] I. Bloemraad, *Cittadinanza e immigrazione: una rassegna contemporanea,* in M. Ambrosini, E. Abbatecola (a cura di), *Migrazioni e società*., cit., p. 175.
[309] Cfr. J. Rawls, *A theory of justice*, Cambridge, Belknap Press, 1971, p. 88.
[310] Cfr. M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, cit., pp. 72-73.
[311] Cfr. C. Silva, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci, 2008, p. 20.

queste nuove generazioni stanno contribuendo a rielaborare nei fatti idee come quelle di nazione o di cittadinanza, apprezzandone il significato ma collocandolo in un quadro più ampio e condiviso, aperto a orizzonti cosmopoliti e sensibile ai valori dell'eguaglianza, delle pari opportunità, del rifiuto di privilegi, pregiudizi, discriminazioni[312].

Questo è valido soprattutto nel caso dei figli dell'immigrazione, cioè ragazzi nati e/o cresciuti in Italia da genitori stranieri. A tutt'oggi in Italia, la legislazione vigente relativa alla cittadinanza resta sostanzialmente vincolata al cosiddetto *ius sanguinis*, ovvero l'acquisizione della cittadinanza per discendenza da almeno un cittadino italiano. Essa è contemperata da un (assai) parziale *ius soli* (sono italiani i nati su territorio nazionale da genitori ignoti o apolidi) e da un altrettanto precario *ius domicilii* (sono italiani coloro i quali risiedono dalla nascita sul territorio e richiedono la cittadinanza al compimento del diciottesimo anno di età e non oltre il diciannovesimo)[313]. Solo recentemente, a seguito delle rivendicazioni dei figli degli immigrati, nati e/o cresciuti in Italia, si è generato un dibattito, poi approdato in Parlamento, per una revisione dei criteri e delle modalità di acquisizione della cittadinanza[314]. Nonostante la proposta di introduzione di una nuova forma di acquisizione della cittadinanza a seguito di un percorso scolastico (*ius culturae*), purtroppo il provvedimento non ha completato il proprio iter al Senato. Ancora oggi dunque, per diventare cittadini italiani, il dettato legislativo segue la norma n. 91 del 1992, a sua volta sostanzialmente ancorata al Regio Decreto n. 555 del 13 giugno 1912, entrata in vigore il 1° luglio 1912[315]; una legge che all'epoca cercava di tutelare gli emigrati italiani residenti all'estero. L'Italia ha dunque inteso favorire la trasmissione della cittadinanza per discendenza, così da mantenere e rafforzare il

[312] M. Ambrosini, *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 102.
[313] Cfr. E. Codini, *Per una nuova disciplina della cittadinanza*, in Id., M. D'Odorico, *Una nuova cittadinanza. Per una riforma della Legge del 1992*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 33-39
[314] Per una ricostruzione sulla riforma della cittadinanza, cfr. Campagna "L'Italia sono anch'io", (www.litaliasonoanchio.it), data ultima consultazione 28/04/2019.; Progetto "G2 Parlamenta", (www.secondegenerazioni.it/g2-parlamenta), data ultima consultazione 28/04/2019.
[315] Cfr. Ministero dell'Interno, Direzione Centrale per i Diritti Civili, la Cittadinanza e le Minoranze, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, *La Cittadinanza Italiana. La Normativa, Le Procedure, Le Circolari*, [2003], p. 9 (disponibile online: www.anolf.it/archivio/download/minint_testo_cittadinanza_31_01_03_.pdf), data ultima consultazione 12/05/19.

legame con gli emigrati che vivevano nelle varie parti del mondo, contribuendo a distanza, con il loro lavoro e con le rispettive rimesse, allo sviluppo e alla crescita del paese. Una legge ormai datata che

> esclude dall'accesso alla cittadinanza un crescente numero di giovani e adulti socializzati per la maggior parte in Italia e che si riconoscono nei valori e nella lingua di questo Paese. Si tratta di soggetti che di fatto si percepiscono come italiani (e talora sono considerati tali da insegnanti, pari, colleghi), ma per il diritto sono stranieri[316].

Come ben si evince, la situazione odierna ne richiede un profondo ripensamento; non solo da un punto di vista giuridico e legislativo ma anche da una prospettiva socioculturale[317]. Diventa necessaria e indispensabile una riforma strutturale in grado di rispondere adeguatamente ai nuovi bisogni delle società multiculturali[318]. La domanda da porsi è:

> ¿Cómo llegar a formar personalidades abiertas, transnacionales, que no fijen rigidamente los limites de su propia cultura, que no la identifiquen con su nación, que no se cierren a las multiples influencias y que, al tiempo, sean capaces de construir con otros el espacio publico, el proyecto social y politico que proporciona cohesión social a un grupo humano y permite su crecimiento y desarrollo?[319]

In tal senso occorre investire su una concezione di "cittadinanza molteplice", che sappia riconoscere all'individuo la libertà di elaborare dentro di sé diversi elementi e variabili socioculturali. Come afferma Clara Silva, occorre ripensare

> l'idea di cittadinanza, in modo da preservare il valore della comunanza e allo stesso tempo da riconoscere le specificità soggettive, di modo che ogni persona, qualunque sia la sua storia e la sua provenienza, possa sentirsi contemporaneamente appartenente a più paesi e a più culture senza per questo dover mettere in discussione

---

[316] R. Ricucci, *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello "ius soli"*, Torino, SEB 27, 2018, p. 71.
[317] Cfr. C. Silva, *Cittadinanza*, cit., pp. 95-96.
[318] Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.
[319] M. Bartolomé Pina, *Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, 2002, pp. 135-136.

il legame con le proprie origini[320].

Infatti, soprattutto per le seconde generazioni dell'immigrazione, diventa necessario considerare la cittadinanza come un dispositivo aperto, plurale, molteplice, in grado di accogliere la complessità dei legami, delle esperienze individuali e sociali da esse vissute[321].

Se il senso della cittadinanza è stato fino ad oggi quello di rendere le persone più uguali, da essa ci si attende ora piuttosto un contributo ad organizzare il pluralismo e le differenze tra coloro che si trovano a condividere non tanto una comune discendenza, quanto una comunità di destino[322].

Questo ci porta a dire che, in tali casi, bisogna guardare all'identità come in seguito alla cittadinanza, nella sua dinamica transnazionale. Infatti, le migrazioni rendono transnazionali le società ampliando le forme di appartenenza oltre i confini territoriali e di cittadinanza. Ne consegue che lo stesso concetto di cittadinanza deve essere ampliato all'intero spettro di appartenenze della società in cui si vive e in cui si agisce[323].

Da ciò emerge una nuova concezione della cittadinanza quale quella messa in luce da E. F. Isin e B. S. Turner nel loro *The Handbook of Citizenship Studies*[324], ovvero la cittadinanza non può più essere considerata esclusivamente come uno status sociale o giuridico ma deve essere anche intesa come un processo attraverso cui gli individui e i gruppi rivendicano e allargano i loro diritti. Una simile impostazione presuppone che il vero cittadino è chi vive nella società ricevente, chi apporta il

[320] C. Silva, *Lo spazio dell'intercultura,* cit., p. 32.
[321] Simili considerazioni sono alla base di campagne promozionali quali: "L'Italia sono anch'io" (www.litaliasonoanchio.it) e il movimento "#italianisenzacittadinanza". Per una ricostruzione dello sviluppo di tali progetti, cfr. E. Codini, V. Riniolo, *L'attivismo delle seconde generazioni e la riforma della legge sulla cittadinanza in Italia*, in «Visioni LatinoAmericane», anno X, n. 18, 2018, pp. 9-25.
[322] L. Zanfrini, *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Roma-Bari, Laterza, 2007, p. 79.
[323] Cfr. S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, pp. 103-136.
[324] Cfr. E. F. Isin, B. S. Tuner, *Citizenship Studies. An Introduction*, in Id. (a cura di), *The Handbook of Citizenship Studies*, Londra, Sage, 2002, p. 4.

proprio contributo alla sua crescita e interagisce attivamente con le sue istituzioni[325].

La cittadinanza non è solo ereditata o accordata per via politica e istituzionale, ma prende corpo nell'interazione quotidiana, spesso partendo dal "basso", e spesso attraverso l'iniziativa di soggetti "esclusi" che, attivandosi per la loro emancipazione, concorrono a definire una nuova idea di bene comune; è dunque un concetto che si declina non soltanto in una dimensione di *appartenenza*, ma anche in una dimensione *partecipativa* che oggi trova espressione, in particolare, nelle diverse possibilità di cittadinanza[326].

Su tali basi, la cittadinanza quale esperienza vissuta si struttura in base ai modi in cui i cittadini negoziano i suoi tre elementi: i diritti/doveri, l'appartenenza e la partecipazione. Infatti, possedere la cittadinanza, soprattutto per i figli dell'immigrazione, significa anzitutto sentirsi appartenente a una comunità, a una collettività[327]. Per i giovani di origine immigrata, l'acquisizione della cittadinanza significa ottenere finalmente un riconoscimento non solo giuridico ma anche identitario da parte della comunità che li vede crescere e formarsi[328]. Per loro,

la cittadinanza è soprattutto avvertita come un riconoscimento dovuto: la semplice, necessaria, constatazione di una caratteristica evidente, naturale sedimentazione di una storia personale costruita in Italia, con compagni e sogni italiani. Il mancato riconoscimento della cittadinanza costituisce allora un'ingiustificabile e inspiegabile forma di discriminazione, un marchio burocratico che mistifica ciò che si ritiene di essere, l'evidenza dell'iniquità di uno Stato che non riconosce ciò che veramente si è. […] La cittadinanza è allora avvertita come il più ovvio riconoscimento di "essere qui", di "essere di qui", il passo necessario per non sentirsi esclusi e discriminati[329].

Diventa dunque fondamentale comprendere come le nuove generazioni di "migranti" costruiscano quotidianamente la propria cittadinanza a partire dalla loro

[325] Cfr. M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale,* cit., p. 138.
[326] L. Zanfrini, *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, cit., p. 223.
[327] Cfr. E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti, *Prigionieri della burocrazia? Significati e pratiche della cittadinanza tra i giovani figli di immigrati in Italia*, in «Polis, Ricerche e studi su società e politica», n. 1, 2009, p. 48.
[328] Cfr. F. A. Ceravolo, S. Molina, *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, cit.,
[329] E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti, *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 71-72.

presenza sul territorio.

Le due dimensioni, quella della cittadinanza "reale" e quella della cittadinanza "agita", anche se disgiunte, sono strettamente legate. Una qualsiasi persona, pur risultando italiana sul passaporto e gli altri documenti, può scegliere di comportarsi in modo assente e distante, se non ostile, alle norme del paese in cui vive. Viceversa, anche chi non risulta ancora italiano/a ma "immigrato/a" può partecipare alla vita del paese sentendosene consapevolmente parte. Questo avviene per molte ragazze e ragazzi stranieri, che l'assenza di una legge ha confinato in un limbo giuridico ma che hanno vissuto una travagliata identità sentendosi comunque italiani per aver condiviso scuole, gusti, storie con i coetanei[330].

Da questo punto di vista, oggi risulta più appropriato parlare di "processo di cittadinizzazione" piuttosto che di "cittadinanza", poiché,

in questa prospettiva, si può dunque sostenere che la cittadinanza non è un dato, ma appunto un processo; non discende soltanto dall'alto, ma viene acquisita ogni giorno dal basso; non è soltanto un'istituzione politica, ma un insieme di pratiche sociali; non vede i beneficiari, individui e famiglie, come semplici destinatari passivi di una concessione che promana dalle decisioni dello Stato ospitante, ma li considera come parte attiva dell'opera di allargamento della base sociale legittima della società di cui hanno scelto di far parte[331].

Ugualmente, se la cittadinanza non è più un elemento statico quanto piuttosto un processo dinamico allora si amplieranno sempre più le possibilità d'intervento di un'azione educativa che possa fungere da agente catalizzatore per facilitarne la maturazione[332].

Citizenship is a way of being and behaving that should be educated, conquered, and minded. In other words, considering citizenship as an education process means abandoning the well-established idea of citizen and welcoming

[330] M. Santerini, *Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica*, in «Pedagogia Oggi», anno XV, n. 1, 2017, p. 33.
[331] M. Ambrosini, *Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico*, in «SocietàMutamentoPolitica», vol. 7, n. 13, 2016, p. 92.
[332] Cfr. F. Cambi, *Cittadinanza e globalizzazione. Una sfida educativa e pedagogica*, in A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Roma, Carocci, 2010, p. 30.

multiplex citizenship that is an a-priori unpredictable[333].

La pratica e la ricerca educativa non possono esimersi dunque dal raccogliere le sfide di una simile "cittadinanza", partendo dal basso, in questo caso dai giovani con *background* migratorio, dallo studio delle pratiche quotidiane del sistema[334]. Una simile pratica andrebbe applicata in tutti i contesti ma soprattutto in quelli multiculturali orientati verso una cittadinanza transnazionale e transculturale.

3.3 L'integrazione dei figli dell'immigrazione: una questione della pedagogia

Per descrivere le relazioni tra popolazione autoctona e gruppi migranti, occorre fare ricorso al concetto di integrazione. La struttura polisemica e la natura ambigua di questo termine e di altri che contrassegnano il dibattito pubblico relativo ai processi migratori, impongono un chiarimento preliminare.

La convivenza tra autoctoni e migranti è, nei suoi diversi aspetti economici e sociali, da sempre al centro della discussione riguardante le conseguenze e i meccanismi di regolazione del processo migratorio. Discussione che chiama in causa tanto le scelte compiute dalle amministrazioni locali e nazionali quanto, soprattutto, l'atteggiamento della società civile. In tal contesto, la prospettiva interpretativa che è progressivamente prevalsa sulle altre per spiegare le interrelazioni esistenti tra autoctoni e migranti, si concentra sul concetto di integrazione.

Tuttavia, il termine "integrazione" non basta da solo a costruire una riflessione sui rapporti tra comunità migrante e popolazione locale. Nel suo *Dizionario di sociologia*, Luciano Gallino definisce l'integrazione come il

processo in cui gli immigrati diventano membri di pari diritti e opportunità, in

[333] M. Tarozzi, F. Rapanà, L. Ghirotto, *Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», vol. 8, n. 1, 2013, p. 208.
[334] Cfr. A. Portera, *Educazione interculturale alla cittadinanza: necessità e urgenze*, in Id., P. Dusi, B. Guidetti (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza*., cit., p. 17.

base alla disponibilità da parte della maggioranza degli individui che compongono la collettività a coordinare regolarmente ed efficacemente le proprie azioni con quelle degli altri individui a diversi livelli della struttura sociale, facendo registrare un grado relativamente basso di conflitto[335].

È da notare che la definizione non fa cenno alle modalità attraverso le quali avviene il processo, così da suggerire delle necessarie distinzioni, dovute proprio all'ampio spettro di accezioni in esso comprese[336].

Il termine integrazione rinvia infatti a una concezione "alleggerita" di assimilazione[337]. Con "assimilazione", ci si riferisce a un processo attivato dalla presenza egemone del monoculturalismo di una nazione o di un'area geoculturale più vasta che tende ad assorbire le altre culture in un unico modello unitario. In questa prospettiva, il processo d'integrazione designa una coesistenza tra differenti gruppi etnici e nazionali solo a patto che, la componente migrante sacrifichi totalmente o in parte il proprio patrimonio culturale d'origine, a vantaggio di comportamenti progressivamente più simili con quelli della popolazione autoctona[338].

La tentazione è quella di considerare "integrato" l'immigrato che "sta al suo posto", ossia accetta una condizione di subalternità, come lavoratore adibito ai "lavori rifiutati", senza avanzare rivendicazioni e senza incrinare l'ordine sociale. L'immigrato è sempre in una certa misura un sorvegliato speciale, che deve dare continua prova di conformità alle regole per essere (relativamente) accettato in società[339].

Al fianco o addirittura al posto del termine integrazione si è via via iniziato a preferire l'utilizzo di termini quali "inclusione" o "incorporazione". In particolare, con "incorporazione" si sottolinea (almeno in teoria), la caratteristica dell'apertura della società autoctona, senza vincolare il gruppo migrante a ingombranti e pressanti

[335] L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2006, p. 375.
[336] Cfr. A. Golini (a cura di), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 11-20.
[337] Cfr. R. Alba, V. Nee, *Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration*, in «The International Migration Review», vol. 31, n. 4, 1997, pp. 826-874
[338] Cfr. M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il mulino, 2011³, pp. 177-178.
[339] M. Ambrosini, E. Abbatecola, *Sociologia e immigrazione. Il senso di un'antologia*, in M. Ambrosini e E. Abbatecola (a cura di), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 16.

condizioni o rinunce sul piano culturale quando non normativo. L'utilizzo di tale termine implica così un elemento molto importante: lo spostamento dell'asse del discorso dal dovere degli immigrati di conformarsi alle richieste della società che li accoglie, al compito di tali società di comprendere e recepire le esigenze dei nuovi arrivati[340]. In termini di politiche sociali, un simile spostamento suggerisce una situazione in cui una serie di aspetti multidimensionali che comprendono l'opportunità sostanziale degli individui di vivere secondo i propri valori e le proprie scelte e di migliorare le proprie condizioni, attengono a degli standard minimi. Solo così, le disuguaglianze tra individui e componenti sociali non solo sono accettabili, ma si situano in un processo mediante cui si raggiungono tali obiettivi che è concretamente partecipativo ed equo.

Anche la categoria di "incorporazione" è soggetta a sua volta a critiche. È fatto notare ad esempio che essa sarebbe altrettanto unilaterale rispetto alle tradizionali politiche assimilatorie di integrazione, benché in una prospettiva di segno opposto. Lo spostamento della responsabilità verso la società ricevente nega implicitamente autonomia e protagonismo agli immigrati, che sembrano diventare soggetti passivi delle azioni di inglobamento loro rivolte. D'altra parte, anche solo a livello linguistico, la terminologia utilizzata è in sintonia con il vecchio concetto di "assimilazione" secondo il quale si deve avere una progressiva riduzione delle differenze parallelamente a un'adesione, specie sul piano delle condotte pubbliche, ad atteggiamenti sempre più omogenei alla cultura e alla società di accoglienza. La maggiore correttezza politica ed etica di questo termine, rispetto alla vecchia "integrazione", andrebbe pertanto considerata con un certo beneficio di inventario. Inoltre, paradossalmente, una simile concezione può anche spingere la componente migrante al contrasto con la società autoctona e alla chiusura. Vi è cioè il rischio di irrigidire e "naturalizzare" le differenze, incasellando gli individui all'interno di contenitori etnici o culturali predefiniti: nonostante la sincera volontà di promuovere mutua comprensione e scambi tra gruppi diversi, il pericolo è quello di ricondurre i

[340] Cfr. *Ivi*, pp. 12-18.

casi e le esperienze individuali, con la loro inesauribile ricchezza, entro appartenenze collettive codificate[341].

L'"inclusione" invece, dal punto di vista pedagogico, è cosa ben diversa. «Inclusione dell'altro significa che i confini della comunità sono aperti a tutti – anche e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere»[342]. Essa dunque non si riferisce all'accorpamento assimilatorio, né si configura come un dispositivo di chiusura contro il diverso. Al contrario invece,

> l'approccio inclusivo sostiene la uguale partecipazione di tutte le persone a ciò che riguarda il proprio interesse e quello della collettività, ma lascia anche aperta la porta della scelta personale e delle cure particolari nel rispetto delle richieste e dei bisogni individuali[343].

Il quadro concettuale fin qui delineato può essere opportunamente messo in collegamento con i modelli sociopolitici storicamente attuati nei vari contesti internazionali per declinarlo in maniera concreta e funzionale al discorso pedagogico al centro del nostro lavoro[344].

Il primo modello consiste nella cosiddetta *immigrazione temporanea* (*modello funzionalista*). Esemplificato almeno fino alle porte del terzo millennio dal contesto tedesco, esso rappresenta il caso in cui la migrazione di un gruppo è considerata un fenomeno provvisorio: l'immigrato permane nel paese ospite solo fintanto che può essere utile con il proprio lavoro. In tal contesto, l'integrazione degli immigrati è limitata al minimo, ovvero all'eguaglianza salariale e alla parità delle condizioni di lavoro. La relazione che si instaura con il migrante è eminentemente strumentale e utilitaristica, fondata sul principio dell'*esclusione differenziale*. L'immigrato è visto

---

[341] Cfr. P. Gelormini, *Noi e gli altri. Dalla teoria alla prassi politica ed educativa*, Roma, Armando, 2014, pp. 47-48.
[342] J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, a cura di L. Ceppa, Milano, Feltrinelli, 1998, p. 10.
[343] S. Guetta, *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace,* Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 38.
[344] Cfr. S. Castels, M. J. Miller, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, New York, The Guildford Press, 1993.

come un corpo estraneo alla società, impermeabile a qualsiasi processo assimilatorio o inclusivo. Tale visione prevede "un'integrazione subalterna"[345] in cui l'inserimento dei migranti viene "tollerato" solo in ambiti ristretti (il lavoro per l'appunto), utilizzando tutta una serie di vincoli per scoraggiarne lo stanziamento definitivo. Il migrante può quindi inserirsi nella nuova realtà solo in qualità di manodopera utile per alcune mansioni. Quest'approccio non presuppone alcuna interazione tra autoctoni e migranti che sono anzi invitati a nascondere le proprie specificità.

Un secondo modello d'integrazione è definito come *modello assimilativo*, il quale ha avuto il suo esempio storico di riferimento nella Francia contemporanea. In questo caso, vige un'ottica democratica della nazione, aperta all'arrivo e all'entrata di nuovi elementi, sempre che essi aderiscano alle regole della democrazia ospitante, alla cultura nazionale, ai valori della popolazione autoctona. Gli immigrati devono cioè uniformarsi a tal punto ai valori della società dominante e al suo *ethos*, da divenire "invisibili", o meglio, indistinguibili dagli stessi nativi. In tal contesto, alcuni passaggi chiave dell'integrazione/inclusione del gruppo migrante avvengono in maniera quasi obbligata. Un esempio è l'apprendimento della lingua o l'eliminazione dei simboli religiosi: essi non avvengono per libera volontà del migrante ma per istigazione del contesto statuale in cui esso viene inserito[346]. Al contrario, la formazione di comunità particolari con le proprie specificità, viene scoraggiata, quando non impedita, poiché considerate come contrapposte all'identità nazionale. In tal contesto l'assimilazione diventa un processo univoco, lineare, inevitabile a carico dei migranti che devono inserirsi nel nuovo contesto. In questi casi,

> uomini e donne appaiono spesso, […] come corpi privi di volontà, trascinati dall'azione di forze che li sovrastano e in qualche modo destinati, nella società di insediamento, a essere oggetto di sguardi che li fissano benevolmente come vittime da assistere, o malevolmente come estranei, sempre sul punto di divenire nemici[347].

[345] Cfr. M. Ambrosini, *Dopo l'integrazione subalterna: quali prospettive per gli immigrati e i loro figli?,* in «Sociologia del lavoro», vol. 89, n. 1, 2003, p. 13.
[346] Cfr. C. Silva, *Lo spazio dell'intercultura*, cit., p. 95.
[347] S. Tirini, *Geografie insolite e pratiche narrative di donne itineranti*, in S. Lelli, F. Sacchetti, Ead. (a cura di), *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Milano, Franco Angeli, 2014, p. 42.

Infine, un terzo modello viene definito come *pluralista o multiculturale*, in cui matrici culturali ed esperienze storiche diverse convivono e convergono in un'unica società. Esso può essere declinato secondo due varianti: una prima variante in cui le differenze culturali sono tollerate ma non favorite da politiche statali; una seconda in cui sono proprio le politiche statali a favorire l'emergere di una possibile convivenza e interrelazione tra le differenti specificità culturali. Quale che sia l'impostazione statuale, il modello multiculturale è caratterizzato dalla valorizzazione delle diverse culture, sia autoctone sia immigrate, presenti in una società. È tuttavia vero che, tale modello può dare vita a effetti contraddittori, quali il mantenimento della lingua e della cultura d'origine spinto sino alla chiusura e al contrasto con la società ospitante. Per assurdo, esso corre il rischio di creare delle "*comunità separate"* proprio cercando di tutelarne la dignità e di favorirne le interrelazioni con la comunità autoctona.

A questi tre modelli, se ne aggiunge un quarto[348]: *il modello di fusione o melting pot*. Caratteristico degli Stati Uniti e dell'Australia, il modello chiama tutte le componenti culturali ed etniche della società a comporre un mix per dare origine a un tutt'uno omogeneo. Esso è composto in maniera equanime dalle componenti sociali e comunità presenti. Il *melting pot* è uno stadio di difficile realizzazione, soggetto a fenomeni di ghettizzazione e di discriminazione. Per questo, più recentemente si è andato affermando quello che negli Stati Uniti è definito come *salad bowl*, ovvero un processo di fusione in cui le differenze culturali non sono considerate come un ostacolo da superare quanto piuttosto la base di qualsiasi convivenza. La società viene intesa come un'*insalatiera etnico-culturale* in cui i soggetti sono invitati a "mischiarsi" mantenendo però la propria specificità e unicità.

Quest'ultima concezione pone le basi per superare le tradizionali visioni di

[348] Cfr. D. Bramanti, *Generare luoghi di integrazione. Buone pratiche nazionali e internazionali*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 24.

interazione e convivenza tra parti, fondate sul concetto che le culture siano necessariamente destinate a scontrarsi (come nel *modello funzionalista*) o a predominare l'una sull'altra (come nel *modello assimilativo*)[349]. Esse sono prospettive di una mente mono-orientata, o meglio, focalizzata solo sulla propria cultura. Piuttosto, le condizioni di vita odierne impongono invece di appropriarsi di una *mente multiculturale*[350] che possa concepire un paritario apporto alla società circostante di tutte le culture che la compongono in un rapporto di rispetto e di reciproco interscambio di pensiero, di consuetudini, di tradizioni[351].

Per le nostre odierne società dunque, pare opportuno fare riferimento a un approccio che si basi sulla "post-integrazione" ossia quello *interculturale*. Prospettiva questa che contempla la partecipazione e il coinvolgimento attivo di tutti gli attori coinvolti, praticando un decentramento cognitivo, culturale per aprirsi all'incontro con l'altro. In altre parole, tale processo

conlleva la posibilidad de ofrecer a cada persona los recursos que están presentes en su entorno y que implica el respeto mutuo entre diversos grupos humanos, así como procesos de diálogo, interacción e intercambio entre ellos. De lo que se trata, en suma, es de que todas las personas tengan las capacidades, posibilidades y derechos necesarios para poder participar en la sociedad. Este concepto de integración supone cierta simetría cultural y el reconocimiento social y político de los diferentes grupos culturales. Por todas estas características, este término es el que mejor se adapta a la doble conjugación que se pretende transmitir. Por un lado, la necesidad de integrar lo social con lo educativo y por otro, la necesidad

[349] A tal proposito, cfr. il quadro più articolato dei modelli di integrazione proposti da G. Zincone, *The Making of Policies: Immigration and Immigrants in Italy*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 32, n. 3, 2006, pp. 347-375.
[350] Cfr. L. Anolli, *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
[351] A tal proposito, è bene segnalare che altri autori non parlano tanto di *mente multiculturale*, quanto di *mente interculturale*. La multicultura è da essi intesa come una «trascrizione oggettiva della realtà di fatto, cioè la compresenza, su uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua, cultura. In sé il termine non contiene giudizi di valore, limitandosi a registrare una realtà oggi sempre più diffusa, che vede diverse popolazioni insieme tra di loro senza che questo significhi e comporti necessariamente confronto, incontro, scambio». L'intercultura è invece concepita come interazione tra le varie componenti della società. Si ha in pratica, «una interdefinizione cognitiva ed etica dove le coordinate conoscitive e valoriali di ciascuna delle culture coinvolte si aprono allo scambio, al confronto, alla solidarietà e dove i popoli ospitati e quelli accoglienti si trovano accomunati». F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 13, 42.

de compaginar lo relacional con la participación[352].

In questo modo si apre il campo a un'idea di "luoghi dell'integrazione"[353] in grado di promuovere il reciproco rispetto tra immigrati e autoctoni, riconoscere a tutti come inalienabili i basilari diritti umani e adottare la piena condivisione dei principi democratici[354]. In base a tali criteri, l'integrazione in prospettiva interculturale:

consiste in quel processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etno-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti umani fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche. L'integrazione consiste sempre in un processo che necessita di tempo: essa è una meta che non si acquisisce una volta per tutte, ma che viene costantemente perseguita. Essa si declina a livello economico, culturale, sociale e politico. Proprio per questa sua natura multidimensionale, se si limita a un solo ambito, essa sarà necessariamente parziale. Ciascuna di queste dimensioni dà vita a gradi diversi di integrazione. Le diverse dimensioni possono posizionarsi nel tempo in modo diacronico. In terzo luogo, infine, l'integrazione è bidirezionale in quanto essa non riguarda solo gli immigrati ma anche e congiuntamente i cittadini del paese ricevente[355].

A questo proposito particolarmente puntuale è l'osservazione di Franca Pinto Minerva, secondo cui:

nasce e si diffonde, in tal senso, l'idea di promuovere un decentramento cognitivo in grado di operare il passaggio da una prospettiva "multiculturale" ad una prospettiva "interculturale" in cui realizzare un'integrazione dinamica di culture disposte a incontrarsi e a confrontarsi, a scambiarsi punti di vista, a prestarsi vicendevolmente parole, ipotesi, fantasie, utopie, ad aggiungere ai propri simboli quelli di altri sistemi culturali[356].

---

[352] I. González Falcón, *La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa*, in «Educación y Diversidad», vol. 4, n. 2, 2010, p. 106.
[353] Cfr. M. Catarci, *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in Id., E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, 2015, p. 31.
[354] Cfr. D. Madrid Vivar, P. Sánchez Delgado, D. García Corona, M. García García, *De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares*, in «Educacion y diversidad», vol. 5, n. 1, 2011, p. 29.
[355] V. Cesareo, G. Blangiardo, *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 23.
[356] F. Pinto Minerva, *Intercultura e diritto alla differenza*, cit., p. 195.

Dopo aver declinato il concetto di integrazione da un punto di vista dei gruppi sociali, sembra opportuno soffermare l'attenzione sui significati che tale nozione assume in rapporto ai singoli individui. A questo proposito il concetto di integrazione si rivela in tutta la sua complessità: è un concetto fluido, coinvolgente, in continuo divenire. I modelli di integrazione precedentemente individuati si riflettono infatti in altrettante sfere del vivere comune. Nel quadro della mia ricerca condotta presso l'*Universidad Complutense* di Madrid[357], ho potuto comprendere come il concetto di integrazione sia realmente ambivalente e applicabile a diverse sfere di riferimento[358]. In particolare, sono individuabili almeno quattro livelli o dimensioni[359].

- *Dimensione istituzionale*: si riferisce alle condizioni che determinano il rapporto dell'individuo con le pubbliche istituzioni. Tale dimensione indica la situazione personale nei confronti degli aspetti normativi, in rapporto alle leggi, ai diritti individuali e alle condizioni di partecipazione del migrante alla vita istituzionale del luogo. Essa include la situazione legale (residenza, cittadinanza), la posizione all'interno del mercato del lavoro, del sistema educativo e di qualifica professionale. Questo tipo di livello presuppone che il migrante sia ben integrato attraverso il riconoscimento dei suoi diritti e che possa utilizzarli liberamente nella convivenza con la società autoctona.

- *Dimensione cognitivo-culturale:* fa riferimento al processo che include l'apprendimento e la gestione delle norme sociali, dei valori e dei principi basilari della cultura del paese ricevente. Esso è un processo interattivo che si riflette sia sui

[357] Ringrazio il professor Jesús Romero Moñivas per avermi concesso la consultazione del materiale inedito da lui elaborato e per i suoi preziosi consigli e suggerimenti sull'argomento. A tal proposito, cfr. J. Romero Monivas, *Niveles y modelos de integración,* Curso de Educación social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, aa. 2017/18.
[358] Per approfondimenti, cfr. M. Blanco, M. Fernandez, *Pensar la integración de los inmigrantes: enfoques y estrategias,* in «Razón y fe: revista hispanoamericana de cultura», n. 1277, marzo 2005, pp. 225-239.
[359] Cfr. J. Labrador Fernandez, M. R. Blanco Puga, *Integración e identidad: espacios y sujetos*, in «ICADE. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales», n. 69, septiembre-diciembre 2006, pp. 278-279.

gruppi dei migranti sia sulla società autoctona, sebbene il maggiore sforzo sia richiesto ai primi. Le variabili da considerare, in questa dimensione, sono: la lingua, le credenze religiose, i valori politici/culturali/sociali e gli stili di vita.

- *Dimensione sociale:* indica le relazioni sociali che un individuo instaura sia con la comunità ricevente, sia con il gruppo etnico di riferimento e la capacità del migrante di aumentare il proprio capitale sociale nel contesto di arrivo. Su tali basi, sono da considerare: il rapporto con le reti familiari, con i membri della comunità, con i vicini, le amicizie e l'appartenenza a particolari associazioni (ONG, club, comunità religiose, etc.).

- *Dimensione identitaria*: fa riferimento alla persona nei suoi aspetti di appartenenza e di identificazione individuale e collettiva con le comunità di riferimento. Ovviamente, esistono diversi gradi tra l'identificazione assoluta e il disconoscimento totale sia con la cultura di origine, sia con quella d'arrivo, sia con entrambe. Le variabili che definiscono questa dimensione sono: l'atteggiamento della società ricevente verso le relazioni interculturali, la percezione individuale d'appartenenza, le attitudini dei migranti verso la società d'arrivo e, viceversa, di quest'ultima verso di essi.

Inoltre, a ognuna di queste diverse dimensioni, si affiancano differenti significati che ciascun individuo assegna al concetto di integrazione. L'ambivalenza teorica di quest'ultimo traspare e si riflette chiaramente nelle diverse interpretazioni che i migranti ne danno in base alla loro esperienza individuale e collettiva. A tal proposito molteplici sono i significati e le concezioni attribuiti a questo concetto. Significati che vanno dall'integrazione intesa come adattamento alla nuova realtà sociale, fino alla sua percezione come adesione attiva alle dinamiche della propria comunità d'origine.

Ripercorrendo quanto detto, si evince dunque che l'integrazione non è un processo statico, bensì, complesso e dinamico, multidimensionale e pluridirezionale.

Questo non significa che si debba rifiutarne il concetto di base, ma tali assunti impongono di riflettere sul tema dell'integrazione in maniera più completa ed equilibrata, tenendone presenti le diverse tipologie, i molteplici livelli e le interpretazioni individuali degli attori coinvolti. Parlare oggi di integrazione presuppone dunque porre al centro del discorso i *soggetti* e le loro prospettive[360]. Nell'integrazione odierna il livello micro, ossia i vissuti individuali, si intreccia con quello meso, ossia con le istituzioni, ed entrambi si riflettono nel macro mondo delle politiche migratorie nazionali e internazionali. L'integrazione diventa dunque un processo fluido che si modifica e si ridefinisce costantemente in base alle interazioni, situazioni ed esperienze che i soggetti vivono e sperimentano.

Le diverse modalità d'inserimento prese in esame fin qui non sono sufficientemente adeguate a descrivere la situazione dei figli dell'immigrazione. Se le traiettorie di vita dei loro genitori, ossia i migranti di "prima generazione", possono essere ricondotte a uno dei modelli citati, i percorsi di inserimento dei figli con *background* migratorio sono assai diversi. Essi si presentano come percorsi non lineari, imprevedibili, non rintracciabili in una singola traiettoria, con esiti non scontati[361]. Le strategie adottate dai giovani di origine immigrata sono dunque molteplici e sono ovviamente influenzate da variabili diverse. Le circostanze che influiscono nelle modalità di adattamento delle seconde generazioni dell'immigrazione dipendono per esempio dall'esser nati nel paese d'arrivo o nel paese d'origine dei genitori, dal contesto familiare, dall'attaccamento nei confronti della comunità di origine, dalla rete amicale e dal gruppo di pari[362].

Inoltre, è bene ricordare che i giovani, come del resto gli adulti, rispondono diversamente in base all'età, al genere, al proprio carattere, alle proprie

[360] Cfr. F. Buccarelli, *Una possibile chiave di lettura*, in M. Ambrosini, Id. (a cura di), *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 52.
[361] Cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS, 2006, pp. 131-132.
[362] Cfr. ISTAT, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, Anno 2015, Report, Statistiche*, (disponibile online: www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf), data ultima consultazione 28/05/19.

predisposizioni, attitudini e idee. Essi sperimentano diverse modalità di inserimento e integrazione all'interno delle società in cui vivono, adottando differenti strategie identitarie per affrontare tale passaggio. A tale proposito, è bene richiamare il modello bidimensionale proposto da J. W. Berry[363], il quale ha individuato alcuni processi di acculturazione sperimentati dai giovani con *background* migratorio per "attraversare" il passaggio verso nuovi contesti e nuove realtà:

- Assimilazione (Assimilation)
- Segregazione/separazione (Segregation/Separation)
- Marginalizzazione (Marginalization)
- Integrazione/biculturalismo (Integration/Biculturalism)

A riguardo, Maurizio Ambrosini, riprendendo gli studi di Portes e Rumbaut[364], individua cinque strategie di acculturazione intergenerazionali attuate dai figli dell'immigrazione[365]:

Acculturazione consonante (Consonant acculturation)

Presuppone l'assimilazione completa alla società d'accoglienza. Essa rappresenta il percorso classico sperimentato dalle prime generazioni di migranti. Nella pratica, si abbandonano la lingua, le abitudini e gli stili di vita del paese d'origine per "immergersi" nella nuova realtà. I figli degli immigrati che sperimentano questa situazione tendono ad attuare una socializzazione verso la cultura dominante. Inoltre, essi tendono a dimenticare la lingua madre e a passare rapidamente al monolinguismo.

Resistenza consonante (Consonant resistance)

[363] Cfr. J. W. Berry, *A psychology of immigration*, in «Journal of Social Issues», Vol. 57, n. 3, 2001, pp. 618-619.
[364] Cfr. A. Portes, R. G. Rumbaut, *Legacies*, cit.
[365] Cfr. M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, cit., pp. 182-183.

Questa strategia consiste nel "rifiutare" il nuovo contesto per "rifugiarsi" nella comunità di origine. Si prefigge come una vera e propria "resistenza" da parte dei figli e anche dei genitori verso la nuova realtà in cui si è inseriti. In questo caso viene valorizzata l'appartenenza etnica e viene rifiutato il contatto con le altre culture.

Acculturazione dissonante I (Dissonant acculturation I)

L'acculturazione dissonante di primo livello si verifica quando i figli tendono a rifiutare i modelli, le abitudini e i valori trasmessi dalle figure genitoriali. Si configura come un conflitto intergenerazionale determinato da un'integrazione vissuta in forme e tempi diversi dai componenti del nucleo familiare. In tal contesto, i figli si legano rapidamente alla società d'accoglienza mentre i genitori rimangono "ancorati" al paese d'origine.

Acculturazione dissonante II (Dissonant acculturation II)

In questo caso il focus è sulle figure genitoriali che, molte volte, possono perdere il legame con la comunità d'origine rimanendo indietro rispetto ai figli nei processi di assimilazione.

Acculturazione selettiva (Selective acculturation)

Come accennato precedentemente, questo tipo di acculturazione si configura come la strategia più adatta per affrontare i processi di integrazione poiché presuppone l'apertura verso la nuova realtà, pur mantenendo forte il legame con il contesto di provenienza. Essa rappresenta una strategia biculturale[366] arricchente che permette ai soggetti di cogliere i benefici e le opportunità di essere "tra due mondi".

Nel caso delle seconde generazioni dell'immigrazione è auspicabile una "acculturazione selettiva", che consiste, come spiega Ivana Bolognesi: «nella conservazione di tratti identitari appartenenti alla cultura di origine che sono

[366] Cfr. J. S. Phinney, M. Devich-Navarro, *Variations in Bicultural Identification among African American and Mexican American Adolescents*, in «Journal of Research on Adolescence», Vol. 7, n. 1, 1997, p. 29.

rielaborati dal soggetto in modo personale e adattati in maniera originale al nuovo contesto, come quello familiare e quello della società di accoglienza»[367].

Attraverso questa strategia, i giovani riescono ad acquisire le competenze necessarie per adeguarsi e inserirsi positivamente nel contesto senza dover rinunciare ai riferimenti e ai valori socioculturali della famiglia d'origine. L'acculturazione selettiva dunque diviene una strategia vincente per evitare eventuali fratture identitarie e per promuovere un corretto equilibrio tra le diverse appartenenze. Essa costituisce una risorsa per il soggetto in termini di benessere psico-fisico e sociale[368], proteggendolo inoltre dalla minaccia della *downward assimilation*[369].

Sia in Italia sia in Spagna, molte ricerche si sono interrogate sui processi d'identificazione attuati dai giovani di origine immigrata[370], rintracciando profili e strategie identitarie[371]. Tra le più significative:

Ritorno alle origini: il richiamo verso le proprie "radici"

Sono giovani che manifestano un forte attaccamento alla comunità di origine dei genitori. Essi possono identificarsi soprattutto con il paese, la cultura, gli stili di vita dei genitori, manifestando un forte senso d'appartenenza alle proprie "radici". Gli studiosi affermano che tale modalità viene utilizzata soprattutto dai ragazzi che provengono da comunità coese, ben radicate sul territorio, come per esempio quella cinese, marocchina, ecc.

---

[367] I. Bolognesi, *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 364.
[368] Cfr. A. Portes, R. G. Rumbaut, *Legacies*, cit., p. 145.
[369] Riprendendo gli studi di Alejandro Portes, Maurizio Ambrosini identifica la *downward assimilation* come: «l'assimilazione dei giovani nell'ambito di comunità marginali, nei ghetti urbani in cui si trovano a crescere insieme alle minoranze interne più svantaggiate, […] introiettando la convinzione di una discriminazione insuperabile da parte della maggioranza autoctona e l'idea dell'inutilità di ogni sforzo di miglioramento», M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, cit., p. 179.
[370] Tra gli studiosi che si sono occupati di questa specifica area tematica occorre citare: G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple*., cit.; G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani*., cit.; M. I. Massot Lafón, *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.
[371] Si prenda ad esempio le strategie individuate da Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini nella loro ricerca a Milano. Cfr. R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani*, cit., pp. 8-13. Tale classificazione risulta valida anche per il caso spagnolo. Cfr. M. I. Massot Lafón, *Jóvenes entre culturas*., cit.

Mimetismo: i ragazzi invisibili

Rientrano in questa "categoria" tutte quelle persone che si identificano completamente con la società d'accoglienza. Questi giovani si sentono così ben inseriti nel nuovo contesto che desiderano eliminare o nascondere qualsiasi riferimento che possa collegarli alla comunità d'origine dei genitori. Essi si sentono dunque appartenere alla nuova realtà sociale e vogliono essere trattati come i loro coetanei autoctoni. Questi giovani non vogliono sentirsi diversi dai loro coetanei e dunque cercano di rendersi "invisibili", di mimetizzarsi con gli altri.

Isolamento: i giovani solitari

Questa strategia viene attuata soprattutto dai ragazzi ricongiunti alla famiglia d'origine. Sono giovani che hanno trascorso un importante periodo della loro vita nel paese d'origine dei genitori. Essi sperimentano una duplice difficoltà: lo sradicamento dal contesto d'origine e l'inserimento nella nuova società d'accoglienza. Lo spaesamento iniziale tende a destabilizzarli, indirizzandoli verso una chiusura, un rifiuto e una solitudine esistenziale che può anche portarli verso la marginalità sociale. Sono giovani che molto spesso non possiedono un'adeguata rete familiare in grado di sostenerli in questa delicata situazione. Va ricordato che, molto spesso, le famiglie ricongiunte sono anche quelle più fragili e vulnerabili.

Cosmopolitismo: i cittadini del mondo

La situazione biculturale dei giovani "cittadini del mondo" viene considerata come la strategia più adatta per fronteggiare l'inserimento nel nuovo contesto. Questi giovani sviluppano un'appartenenza plurale, aperta, molteplice, non ingabbiata in un'appartenenza etnica, culturale o nazionale. Essi proiettano la loro quotidianità e il loro futuro verso l'altrove. Le ricerche ritengono che questa sia la strategia più adatta per valorizzare il proprio essere, la propria storia, la propria specificità, originalità e unicità.

Le tipologie appena descritte intendono mostrare come,

l'atteggiamento delle seconde generazioni nei confronti della società d'accoglienza varia a seconda dei casi: si va dalle situazioni di rifiuto totale, con conseguente ripiego sui tratti etnici della propria identità e condizione di isolamento sociale di marginalità, alle modalità di vera e propria assimilazione, ovvero all'omologazione con la realtà circostante[372].

Tuttavia, è bene sottolineare che queste rappresentano solo alcune delle possibili strategie di acculturazione utilizzate dalle seconde generazioni dell'immigrazione per inserirsi nel nuovo contesto. Va precisato infatti che ogni percorso esistenziale è "a sé", imprevedibile e inaspettato. Non può essere ingabbiato in rigide posizioni che ne vincolino l'esito finale.

Queste sono dunque le variabili in gioco nell'integrazione delle seconde generazioni: inclusione o esclusione, assimilazione o ripiegamento nel proprio passato, partecipazione o marginalità, sviluppo di identità reattive e oppositive o di identità aperte al confronto con le diverse realtà culturali compresenti nell'animo del giovane straniero[373].

Ovviamente le strategie di acculturazione ci permettono di capire che l'"integrazione" dei giovani di origine immigrata sia più complessa rispetto a quella dei loro genitori[374]. Essi si trovano alle spalle un *background* diverso, più complesso rispetto a quello delle prime generazioni[375]. Per loro,

la questione dell'integrazione è al contempo una questione d'identità […] parlando di integrazione, ci si rende conto di dover affrontare un profondo intreccio tra dimensione societaria e dimensione soggettiva: riemerge il tema di fondo della convivenza, quello del rapporto individuo-società e qui si gioca un processo delicato, che vede un intreccio di aspettative e bisogni plurimi sul versante di chi accoglie così come da quello dei neo-arrivati[376].

---

[372] M. Orioles, *La seconda generazione di migranti. Verso quale integrazione?*, Roma, Carocci, 2013, p. 66.
[373] *Ivi*, p. 76.
[374] Cfr. J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder, *Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation*, in «Applied Psychology. An International Review», vol. 55, n. 3, 2006, pp. 303–332.
[375] Cfr. V. Lannutti, *Identità sospese tra due culture,* cit., p. 40.
[376] E. Besozzi, *Una generazione strategica*, in Ead., M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini.*, cit., p. 20.

Oltre a dover trovare delle strategie identitarie in grado di aiutarli nell'adattamento alla nuova realtà, essi devono rispondere adeguatamente alle richieste avanzate dal contesto sociale e familiare. Richieste molto spesso ambivalenti, contrapposte che mettono a dura prova la capacità di adattamento[377]. Da una parte devono rispondere alle richieste avanzate dalla realtà in cui sono inseriti e dall'altra devono "uniformarsi" alle istanze dettate dall'ambito familiare[378]. Purtroppo però, alcune volte, questi due poli si scontrano, sviluppando delle conseguenze dirette nel loro sviluppo psico-fisico. Infatti, come afferma José M. Quintana Cabana:

> la primera generación (los padres trabajadores) pertenece totalmente arraigada en su cultura de origen. Sus hijos (segunda generación) acuden a las escuelas del país y asimilan la cultura de éste; pero al propio tiempo reciben en su hogar la socialización propia del país originario, lo cual les produce una especie de esquizofrenia cultural. Esta segunda generación es la que de un modo más problemático tiene que enfrentarse con la situación multicultural y sus consecuencias[379].

Essi si trovano dunque a dover elaborare delle strategie resilienti[380] per poter costruire un'immagine di sé positiva, in grado di accogliere le diverse istanze e di poter dunque avvalersi delle molteplici opportunità e occasioni che la loro situazione può offrire. Riuscire a trovare un equilibrio identitario funzionale alla propria crescita diventa dunque una sfida difficile e ambivalente per tutti i figli e le figlie dell'immigrazione[381].

---

[377] Cfr. F. Marone, *Seconde generazioni crescono: modelli pedagogici, pratiche per l'inclusione e costruzioni identitarie*, in P. Donadio, G. Gabrielli, M. Massari (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Milano, FrancoAngeli-Fondazione ISMU, 2014, p. 141.
[378] Cfr. C. Suárez-Orozco, M. M. Suárez-Orozco, *Children of immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2002, p. 89.
[379] J. M. Quintana Cabana*, Características de ia educación multicultural*, in «Revista Española de Pedagogia», vol. 50, n. 193, 1992, p. 470.
[380] Cfr. A. Vaccarelli, *Shock culturale, migrazioni, resilienza*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 604.
[381] Cfr. A. Spanò, *Dare la voce ai figli dell'immigrazione: per uno sguardo 'limpido' sulla seconda generazione*, in Ead. (a cura di), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 26

SECONDA PARTE

Uno studio empirico sulle adolescenti di origine immigrata tra Italia e Spagna

Capitolo IV
Narrare, comprendere, costruire significati: dai dati alla teoria emergente

4.1 La *Grounded Theory*: metodo, strategia di analisi e approccio ai dati

Le basi teoriche delineate nella prima parte del presente lavoro hanno trovato il loro concreto spazio applicativo nella prassi di ricerca empirica[382] di cui nel presente capitolo verranno illustrate le diverse fasi e tappe esplicitando la metodologia adottata nella raccolta e analisi dei dati[383].

Alla base della ricerca empirica, realizzata in parte in Italia e in parte in Spagna e centrata sull'identità delle ragazze di origine straniera, si collocano i seguenti interrogativi: *"che cosa succede nelle figlie dell'immigrazione? Come si struttura la loro identità?"*. L'approccio metodologico scelto per dare risposte a tali quesiti è quello della Grounded Theory[384]. Si tratta di un approccio qualitativo il quale, per la sua stessa natura intersoggettiva, permette di partire dai singoli vissuti dei soggetti coinvolti per poi trarre elementi ricorrenti di riflessione[385]. La ricerca è stata condotta secondo un'impostazione conoscitivo-fenomenologica, «capace di indebolire pre-comprensioni e automatismi interpretativi per lasciare spazio all'esperienza dell'altro, senza collocarla entro categorie predefinite»[386]. Così si è tentato di cogliere i significati che i soggetti attribuiscono alle proprie esperienze e ai propri vissuti, enucleandone il senso, indentificandone e chiarendone la natura nel loro divenire, nel

[382] Cfr. A. Marradi, *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 20.
[383] Cfr. D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Roma, Carocci, 2002, p. 327.
[384] Ringrazio il Prof. Massimiliano Tarozzi per i suggerimenti e gli stimoli metodologici che mi ha fornito durante il nostro incontro avvenuto il 22 febbraio 2018. Tali indicazioni sono risultate fondamentali per impostare il lavoro sul campo e per definire nel dettaglio l'impianto metodologico.
[385] Cfr. P. Sorzio, *Ricerca qualitativa e scienze dell'educazione*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 49.
[386] S. Tirini, *Conoscenza teorica e strumenti di ricerca educativi e sociali*, in Ead., G. Prisco, *Teoria e prassi della ricerca sociale. Uno studio sulle donne immigrate*, Firenze, Editpress, 2016, pp. 26-27.

loro tras-formarsi[387]. Non a caso, una ricerca in campo educativo[388] deve necessariamente

> impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, […] documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione[389].

In tale prospettiva ci si è avvalsi delle cosiddette metodologie qualitative che consentono la partecipazione diretta e il protagonismo dei soggetti coinvolti, sollecitandoli a una riflessione sul proprio vissuto. Infatti, «qualitative research is intended to approach the world "out there" [...] and to understand, describe and sometimes explain social phenomena "from the inside"»[390]. In altre parole, il mondo della ricerca qualitativa è raffigurabile come «un terreno fertile per la proliferazione di approcci di ricerca non connessi all'uso di una tecnica specifica ma piuttosto ad uno "stile di ricerca" e, al contempo, aperti al confronto e all'integrazione con metodi di carattere quantitativo»[391]. La ricerca qualitativa, insomma, si presta all'indagine sul soggetto protagonista dell'analisi e ne impone la prospettiva. Prospettiva che si compone delle voci di tutti gli individui coinvolti e che ne somma e ne amplia la visione comprendendone e non epurandone anche le sfumature più particolari. Per indagare e approfondire le dinamiche relative alla costruzione dell'identità nelle ragazze di origine immigrata, si è ritenuto dunque necessario scegliere all'interno di una più generale impostazione qualitativa, un approccio metodologico in grado di generare una teoria interpretativa del caso preso in esame[392]. Seguendo tale

---

[387] Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. XXI.
[388] Cfr. C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.
[389] L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi sulla Formazione», Anno XII, I/II, 2009, p. 35.
[390] U. Flick, *Designing qualitative research*, Los Angeles, SAGE, 2007, p. IX.
[391] E. Ruspini, *Alla ricerca della qualità*, in A. De Lillo (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, Torino, UTET, 2010, p. 23.
[392] Cfr. J. González-Monteagudo, *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes,* in «Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación», n. 15, 2000-2001, p. 229.

impostazione, la ricerca è stata condotta in base alla *Grounded Theory* (*GT* o *GTM*)[393]. Si tratta di un metodo e una metodologia che oggi sta prendendo sempre più spazio all'interno delle scienze sociali[394], pedagogia compresa[395]. La GT è «un metodo generale di analisi comparativa […] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati»[396]. Essa rientra in un ben definito filone dell'analisi qualitativa *tout court*: la costruzione della teoria a partire dai dati secondo una modalità di fare ricerca sociale che non testa ipotesi ma cerca di far emergere dal materiale grezzo categorie analitiche fondate sui dati[397]. Ispirandosi all'interazionismo simbolico che indaga i modi attraverso i quali i soggetti attribuiscono significati alle proprie esperienze, la GT si pone dunque come una *teoria interpretativa* in grado di cogliere nella sua interezza i processi sottostanti ai fenomeni analizzati[398]. In altre parole «si tratta di un approccio che nasce dalla pratica di ricerca come codifica di un'esperienza sul campo»[399]. Infatti, la GT ha un carattere induttivo[400] in quanto assume i dati come punto di partenza per lo sviluppo della teorizzazione che dunque «rappresenta solo un punto di arrivo»[401]. La raccolta dei dati e le procedure a essa connesse divengono cruciali, poiché la teoria viene fondata, basata, radicata a partire dai dati raccolti:

> la *Grounded Theory* è la costruzione teorica che non è frutto del processo

[393] Cfr. A. Strati, *Introduzione,* in B. Glaser, A. Strauss, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa,* ed. it. a cura di A. Strati, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 3-8; A. Agustoni, *Produrre teoria a partire dai dati: la «scoperta della grounded theory»,* in Id. e R. Veraldi (a cura di), *Esplorare i mondi quotidiani. Oggetti, metodi e tecniche della ricerca sociale qualitativa*, Roma, Carocci Editore, 2012, pp. 125-135.
[394] In Italia esistono diversi contributi che hanno indagato gli aspetti principali della GT. A tal proposito, occorre almeno ricordare le ricerche di Massimiliano Tarozzi, Livia Bruscaglioni e Andrea Salvini. Cfr. rispettivamente: M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008; L. Bruscaglioni, *Grounded Theory. Il metodo, la teoria, le tecniche*, Acireale-Roma, Bonanno Editore, 2013; A. Salvini, *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*, Torino, UTET, 2015; Id., *Grounded Interactionism: un lessico comune per l'Interazionismo Simbolico e la Grounded Theory*, in «Sociologia. Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali», n. 1, 2016, p. 55-62.
[395] Cfr. M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, cit., p. 9.
[396] *Ivi*, p. 10.
[397] Cfr. L. Bruscaglioni, *Grounded Theory.* cit., pp. 13-15.
[398] Cfr. M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, cit., p. 63.
[399] L. Bruscaglioni, *Grounded Theory*, cit., p. 18.
[400] Cfr. A. Bryant, K. Charmaz, *Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices*, in Id. (a cura di), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks, SAGE, 2007, p. 15.
[401] E. Ruspini, *Alla ricerca della qualità*, cit., p. 28.

logico-deduttivo, che non è originata dal procedimento speculativo-astratto che prende spunto da riflessioni teoriche pre-esistenti, sia pure riformulandole, e che non assegna ai dati il valore di prova empirica utile per verificare ed illustrare le suddette speculazioni. Perché vede *nei dati* la fonte della teoria che dà loro senso, l'origine e la ragione di quest'ultima, ed assegna ai dati medesimi uno statuto teorico ben diverso da quello di meri elementi utili per la verifica di teorie formulate a partire da *altro*, invece che da essi stessi[402].

I vantaggi di un simile metodo per la ricerca in campo educativo sono connessi al fatto che la formulazione della teoria è solo l'esito finale di un lungo processo di raccolta dati e di analisi, suddiviso in più stadi. La GT risulta particolarmente idonea in tutti quei settori in cui alla ricerca si chiedono specifiche indicazioni operative che, partendo dal significato attribuito dai soggetti al fenomeno indagato, siano in grado di generare una teoria trasformativa. A tal riguardo essa è in grado di generare una teoria "aderente" (*fit*) al fenomeno, "rilevante" (*relevant*) per l'area d'indagine a cui si riferisce, "modificabile" (*modifiability*) in base ad altri contesti e dati presi in considerazione, che "funziona" (*it works*) e che riesce a rispondere ai bisogni dei protagonisti coinvolti.

La vera novità dell'approccio *grounded* sta nel non usare categorie concettuali provenienti dalla letteratura o da altre teorie, ma lasciare che queste emergano dal campo. Il confronto delle differenze e delle somiglianze tra gruppi porta il ricercatore a generare non solo categorie concettuali ma anche ipotesi, cioè relazioni tra loro[403].

Non si parte – è necessario ribadirlo – da un astratto assunto preesistente. Bensì, la consapevolezza e la coscienza del ricercatore si strutturano nel corso del processo partendo dal lavoro sul campo[404]. Per generare dunque una vera teoria dell'educazione è necessario che essa sia "*grounded*", ossia radicata nella pratica. Ciò onde evitare preconcetti e pregiudizi a monte della ricerca, chiarendo "in corso d'opera" i meccanismi intrinseci ai fenomeni[405]. In altre parole, l'obiettivo principale

[402] A. Strati, *Introduzione,* in B. Glaser, A. Strauss, *La scoperta della grounded theory,* cit., p. 8.
[403] L. Bruscaglioni, *Grounded Theory*, cit., p. 72.
[404] Cfr. Y. S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, SAGE, 1985, pp. 208-209.
[405] Cfr. A. Agustoni, *Produrre teoria a partire dai dati: la «scoperta della grounded theory»,* in Id. e R. Veraldi (a cura di), *Esplorare i mondi quotidiani*., cit., pp. 125-127.

(imprescindibile quando si analizza percorsi di vita forse simili ma assolutamente distinti e distanti l'uno dall'altro) è quello di allontanare dalla ricerca sul campo possibili ipotesi da dover provare a ogni costo. Viceversa, la teoria emergente potrà esser posta al vaglio di ulteriori verifiche su dati differenti da quelli considerati. Infatti, il percorso della *Grounded Theory* è un continuo *work in progress*: tale metodologia di ricerca è dotata di un alto grado di flessibilità e di capacità riflessiva e ammette lo slittamento quando non l'allargamento, verso sempre nuove posizioni. Il risultato non potrà smentire la tesi formulata ma solo inserirla in una casistica più ampia, articolandola maggiormente e facendola convivere con formulazioni anche a lei discordi. Non ne potrà che risultare una teoria più vasta e completa.

È da notare che non ci si è limitati solamente ad adottare tale metodo in modo generico ma dopo un'attenta analisi sono state individuate tra le sue diverse varianti quella che è parsa più adeguata all'oggetto di indagine. Infatti, l'iniziale "rivoluzione sociologica" adoperata da Barney G. Glaser e Anselm Leonard Strauss nel 1967 è da considerarsi come il nucleo fondante di tale metodologia[406], perfezionatosi, però, con il passare del tempo[407] attraverso le declinazioni proposte da alcuni loro allievi e

[406] Pur avendo avuto la sua formulazione più di cinquant'anni fa, la GT è andata consolidandosi a partire dagli anni novanta del secolo passato, abbracciando inizialmente le discipline sociologiche ma interessando in seguito anche gli altri ambiti di studio. Nel 1967, Glaser e Strauss, nel loro volume *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, intesero introdurre un nuovo modo di produrre teoria, sfidando il paradigma positivista dominante all'epoca. L'obiettivo era quello di colmare il divario tra ricerca teorica e ricerca empirica nelle scienze umane. Fino ad allora, i sociologi si erano infatti impegnati per avvalorare le proprie teorie attraverso i dati. Con i due sociologi americani il discorso si rovesciò: essi proposero un metodo rigoroso e sistematico per l'analisi qualitativa dei dati dalla quale produrre la teoria; dunque non un veicolo di riscontro dell'ipotesi attraverso i dati ma una metodologia generale, un metodo scientifico, un modo di lavorare e concettualizzare i dati stessi. Con quest'opera, Glaser e Strauss si contrapposero al pensiero dominante dell'epoca che legittimava esclusivamente i metodi di ricerca quantitativi, escludendo dal panorama scientifico i metodi qualitativi, considerati inadeguati e meno rigorosi. Era questo un passaggio fondamentale, reso possibile dalla duplice natura della GT. Essa infatti intreccia e combina le due tradizioni di pensiero alle quali si rifacevano Strauss e Glaser provenienti non a caso da scuole diverse. Il primo si era formato sugli insegnamenti della Scuola di Chicago, influenzata dalla corrente dell'interazionismo simbolico di G. H. Mead e H. Blumer, mentre il secondo aveva compiuto i propri studi alla Columbia University di New York dove si era sviluppata la metodologia quantitativa di Paul Lazarsfeld. La GT è una sintesi di queste due visioni: Strauss ricercava la profondità, i significati impliciti e i processi sottesi alla complessità dei fenomeni sociali mentre Glaser sapeva codificarne le risposte qualitative attraverso un'analisi sistematica dei discorsi, delle frasi e delle parole. Cfr. B. Glaser, A. Strauss, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, cit.,

[407] Non a caso, la pubblicazione del volume *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques* nel 1991 produsse una frattura definitiva tra i due sociologi e sancì la separazione dei loro percorsi di studio, dando vita a nuovi approcci, interpretazioni e utilizzi della GT. Cfr. A. Strauss, J. Corbin, *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, SAGE, 1990.

collaboratori[408]. Basti citare ad esempio la *Situational Analysis* di Adele E. Clarke[409] e la *Constructivist Grounded Theory* elaborata da Kathy Charmaz[410].

Nello specifico, per la trattazione, si è deciso di adottare quest'ultima impostazione e interpretazione della *Grounded Theory*, poiché essa consente una lettura critica del processo analizzato e «assume che la conoscenza sia frutto di una costruzione reciproca fra il ricercatore e i soggetti della ricerca e quindi pone al centro dell'indagine come dati di ricerca più che i fatti la dimensione del significato»[411]. Proposto da Kathy Charmaz, l'approccio costruttivista risulta essere più aperto e dinamico rispetto alla concezione classica della GT elaborata da Glaser. Esso è più attento alla ricchezza e alla diversità dei vari punti di vista, ai significati e alle visioni che ciascuno fornisce circa il proprio "mondo". Riferendosi al pragmatismo di Dewey[412], questo tipo di approccio parte dal presupposto per cui la conoscenza venga co-costruita tra ricercatore e soggetti partecipanti alla ricerca. L'attenzione viene dunque posta ai processi, ai fenomeni studiati, ai significati attribuiti dai soggetti per spiegare le multiple realtà nelle quali sono inseriti. Così facendo il ricercatore si avvicina ai molteplici mondi sociali esistenti cercando di assumere lo sguardo dei protagonisti della ricerca.

4.2 Il disegno della ricerca: fasi, contesti e campione

Servendosi della GT per rispondere alla domanda generativa di ricerca "*che cosa succede nelle figlie dell'immigrazione? Come si struttura la loro identità?",* nel corso dell'indagine, il quesito iniziale si è "evoluto", spostando progressivamente l'attenzione dalla dimensione macro a quella micro, dalle situazioni ai processi:

[408] Cfr. J. M. Morse et al., *Developing grounded theory. The second generation*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2009.
[409] Cfr. A. E. Clarke, *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks, SAGE, 2005.
[410] Cfr. K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London, SAGE, 2006.
[411] M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, cit., p. 34.
[412] Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La nuova Italia, 1951.

EVOLUZIONE DELLA DOMANDA DI RICERCA

Cosa succede nelle ragazze ricongiunte? Cosa significa costruire la propria identità femminile facendo riferimento a "figure materne" appartenenti a generazioni lontane, a contesti sociali e culturali differenti? Come si ri-definisce, in una fase così delicata come quella adolescenziale, l'essere donna tra contesto di origine, ambiente familiare e società d'accoglienza?

▼

Come viene affrontata la fase adolescenziale da una giovane con *background* migratorio? Quali sfide devono affrontare le giovani durante la loro formazione e trasformazione identitaria?

▼

Quali sono i processi sottesi alla costruzione identitaria nelle ragazze con *background* migratorio rispetto alla variabile della migrazione?

Nello specifico, la ricerca si è concentrata sull'esplorazione dei processi sottostanti al fenomeno della costruzione dell'identità nelle adolescenti di origine straniera rispetto alla variabile della migrazione. Seguendo gli orientamenti della GT, per avviare il percorso di "scoperta" sono stati utilizzati i "concetti sensibilizzanti"[413]. I *sensitizing concepts* sono punti di partenza utili per identificare maggiormente l'area d'indagine e i temi rilevanti così da circoscrivere le direzioni lungo cui guardare il fenomeno indagato. Essi rappresentano una direzione di senso verso la quale osservare, verso cui orientare la ricerca. Si configurano come dei concetti sfumati, fluidi, processuali in grado di dirigere l'attenzione del ricercatore, offrendo un orientamento per avvicinarsi al mondo che si intende indagare[414]. Nella definizione dell'area di ricerca sono stati individuati quattro concetti sensibilizzanti: identità, appartenenza, cittadinanza e integrazione. Concetti che hanno avuto una loro ricaduta nel "farsi" dell'indagine mediante la prima individuazione di un campione atto a rispondere alle domande alla base dello studio. A tale proposito sembra opportuno riportare l'evoluzione del campione preso in esame che, in accordo con le procedure della GT, si è andato trasformando durante il "viaggio" di scoperta della ricerca.

[413] Cfr. H. Blumer, *What is Wrong with Social Theory?*, in «American Sociological Review», vol. 19, n. 1, 1954, p. 7.
[414] Cfr. K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, cit., p. 17.

Inizialmente, la considerazione della piana fiorentina come una delle principali aree italiane a elevata incidenza migratoria ha teso a focalizzare la ricerca sul contesto del capoluogo toscano[415]. In particolare, Firenze è la seconda città metropolitana per rapporto percentuale tra popolazione immigrata e popolazione residente[416]. Qui, con l'intenzione di focalizzarsi sulle adolescenti con esperienza migratoria, si è ritenuto di vagliare i percorsi biografici di ragazze con età compresa tra i 15 e i 20 anni ricongiuntesi alla famiglia d'origine. L'attenzione si era focalizzata esclusivamente sul caso delle ragazze ricongiunte, presupponendo che esse fossero soggette a un processo di costruzione identitario necessariamente più macchinoso, faticoso, comunque più irto di difficoltà perché legato a un'esperienza migratoria affrontata durante la fase centrale della crescita[417]. Egualmente, l'età di riferimento (15-20 anni) era stata considerata come la più importante fase di sviluppo e di maturazione dell'adolescente, quella principale qualora ci si voglia riferire alla costruzione identitaria. Eppure, dopo una prima indagine sul campo, la ricerca ha suggerito nuove piste su cui concentrare l'attenzione. Seguendo gli stimoli e i processi che, generalmente, portano dal campionamento iniziale al campionamento teorico, l'osservazione ha teso a recepire una casistica più vasta di ragazze figlie dell'immigrazione. Infatti, è risultato ben presto palese come il solo ricongiungimento non esaurisse in sé l'esperienza migratoria vissuta dalle adolescenti: a quest'esperienza diretta, conosciuta "in prima persona", se ne sovrappongono altre, ugualmente provanti, di ragazze nate nel paese d'arrivo da genitori immigrati o, egualmente, da coppie miste. La questione delle coppie miste, soprattutto, è emblematica perché in linea con gli orientamenti forniti dal concetto

[415] Cfr. A. Marsden, *Nuovi italiani in Toscana: verso quale futuro?*, in O. Casacchia, L. Natale, A. Paterno, L. Terzera (a cura di), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 83

[416] «Il 10% circa della popolazione residente nell'area metropolitana di Firenze è di cittadinanza non comunitaria […], dato che fa di Firenze la seconda città metropolitana, dopo Milano, per la più alta incidenza di cittadini non comunitari sui residenti», cfr. *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Firenze, anno 2017*, p. 9 (disponibile online: www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RAM2017Firenze.pdf), data ultima consultazione 01/06/19.

[417] Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano: Mondadori, 2017, p. 56.

sensibilizzante di cittadinanza. Essa permette (rispetto al caso delle ragazze con entrambi i genitori immigrati) di analizzare come la cittadinanza e la sua automatica acquisizione possa influire sulla costruzione identitaria delle adolescenti. In tale contesto, l'esperienza migratoria deve essere considerata come una presenza che accompagna l'adolescente sin dai primi passi del suo percorso biografico-identitario. Un simile allargamento ha inteso dunque sostenere il bisogno metodologico di una comprensione più generale, volta a rispondere circa le modalità e le dinamiche relative alla percezione dell'origine e della storia familiare all'interno dei vissuti di queste ragazze. E anche per questo, in considerazione dell'irriducibilità delle evoluzioni adolescenziali entro rigidi schemi cristallizzati sul definitivo passaggio all'età adulta, si è inteso come meglio rispondente alle istanze emerse dal primo campionamento, uno sguardo più ampio che comprendesse *in toto* l'adolescenza delle ragazze sin dalle sue prime fasi. Per questo, si è allargato l'analisi anche alla fascia d'età compresa tra i 13 e i 15 anni. Peraltro, riprendendo la questione della cittadinanza, si è reso ben presto necessario estendere il campione verso altre realtà, fuori dal territorio nazionale, in base alle sollecitazioni emergenti dalla codifica dei dati progressivamente raccolti, in linea con il campionamento teorico (tratto distintivo di una GT). Con le prime codifiche è stata colta la necessità di approfondire il discorso in un contesto simile ma con caratteristiche diverse rispetto a quello italiano. Contesto che avesse un accesso più agile, più semplice a quest'istituto giuridico-legale. Su tali basi, si è deciso per un confronto con una realtà, come quella spagnola, di per sé affine per caratteristiche socio-economiche con quella italiana ma dotata di una legislazione meno rigida in materia di cittadinanza[418]. In particolare, la ricerca ha trovato il suo campo d'azione a Madrid, laddove si è riproposta una situazione demografica speculare a quella fiorentina: Madrid (come Firenze in Italia) è la seconda area metropolitana spagnola per incidenza percentuale della popolazione immigrata sulla

[418] Cfr. Ley 36/2002, de 8 de octubre, de modificación del Código Civil en materia de nacionalidad, art. 22: 1. Para la concesión de la nacionalidad por residencia se requiere que ésta haya durado diez años. Serán suficientes cinco años para los que hayan obtenido la condición de refugiado y dos años cuando se trate de nacionales de origen de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial o Portugal o de sefardíes.
2. Bastará el tiempo de residencia de un año para: a) El que haya nacido en territorio español (disponibile online: https://www.boe.es/boe/dias/2002/10/09/pdfs/A35638-35640.pdf), data ultima consultazione 20/10/19.

popolazione residente[419]. La scelta di calarsi nella realtà madrilena ha permesso l'apertura a un molteplice confronto tra diversi contesti nazionali e ha concesso la possibilità di contatti per ampliare il cono d'analisi a livello transnazionale. Più nello specifico, una simile occasione ha determinato la necessità di un confronto e di una valutazione su similitudini e differenze tra realtà distanti per attitudine, contesto e dimensione[420]. E così, queste prime fasi di evoluzione del campione di ricerca possono essere sintetizzate come nella tabella sottostante:

PRIMA FASE (campionamento iniziale)	**EVOLUZIONE DEL CAMPIONE** **Caratteristiche delle ragazze partecipanti all'indagine** Ragazze Ricongiunte alla famiglia d'origine Età 15-20 anni Residenti a Firenze
	▼
SECONDA FASE (campionamento teorico)	Ragazze Con entrambi i genitori stranieri (ricongiunte o nate nel contesto analizzato) Età 13-20 anni Residenti a Firenze
	▼
TERZA FASE (campionamento teorico)	Ragazze Con background migratorio (con almeno un genitore straniero) Età 13-20 anni Residenti a Firenze/Madrid

[419] «Todas las comunidades presentaron saldo migratorio positivo con el exterior en la primera mitad de 2018. Los mayores se dieron en Cataluña (33.125), Comunidad de Madrid (29.037) y Canarias (13.718)». Cfr. Instituto Nacional de Estadistica, *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2018. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2018*, p. 8 (disponibile online: www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf), data ultima consultazione 29/05/19.

[420] A tal proposito, cfr. E. Gualda Caballero, *Factors Explaining the Integration, Identity and Sense of Belonging to Spanish Society among Youth Immigrants in Huelva*, in «Migraciones Internacionales», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 9-39; P. Dusi, I. Gonzalez-Falcón, *Second-generation youth in Italy and their path to adulthood. Who is supporting them?,* in «Journal of Adult and Continuing Education», 2018, pp. 1-21.

Così nel gennaio 2018 è stato avviato il lavoro sul campo con un primo periodo in Italia e successivamente in Spagna (1° marzo – 1° giugno 2018). Inizialmente uno degli aspetti più lunghi e faticosi della ricerca è stato l'accesso al campo e il reperimento delle ragazze per le interviste. Spesso si crea una generale diffidenza generata dall'incontro con una persona sconosciuta e non è facile entrare immediatamente in contatto con i soggetti da intervistare. Tale diffidenza aumenta quando le protagoniste della ricerca sono adolescenti, in alcuni casi minorenni, ove si necessita anche l'autorizzazione dei genitori[421]. Detto questo, dopo numerosi tentativi, si è deciso di contattare alcuni soggetti "ponte", mediatori con gli attori sociali protagonisti dell'indagine. Il mediatore, denominato anche *gatekeeper*, è un individuo o un'istituzione «ai quali sarà affidato il compito di introdurre il ricercatore osservatore all'interno della cerchia sociale»[422]. Essi sono generalmente interessati a conoscere e comprendere l'impatto della ricerca sul gruppo o organizzazione. La sfida principale è dunque ottenere la loro fiducia. Il mediatore rappresenta in pratica, un «informatore ovvero una persona appartenente alla comunità o gruppo d'interesse con il quale il ricercatore stabilisce un rapporto privilegiato al fine di acquisire informazioni ed interpretazioni interne alla cultura»[423].

In questo caso, sia a Firenze sia a Madrid, diverse sono state le organizzazioni mediatrici a cui si è fatto riferimento poiché da anni lavorano con e per i giovani, soprattutto di origine immigrata[424]. Il loro aiuto si è rivelato preziosissimo ai fini della ricerca, giacché la loro intermediazione ha aperto un accesso privilegiato alle ragazze da intervistare e alle loro famiglie. Per questo, nel corso del primo incontro con i diversi referenti, è stato seguito un determinato indirizzo, in base al quale, pur nella necessaria discrezione, venivano illustrati gli obiettivi della ricerca e le fasi dell'intero progetto di tesi, così da porli a piena conoscenza delle intenzioni e da

[421] Cfr. Liberatoria relativa alla tutela della privacy dei minori, D.Lgs. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali" in appendice finale.
[422] A. De Lillo et al., *L'osservazione*, in Id. (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, Torino, UTET, 2010, p. 63.
[423] *Ivi,* p. 64.
[424] Per esempio, a Madrid l'istituzione che ha concretamente sostenuto e accolto il mio progetto di ricerca è stato il "Centro de Madrid-Arganzuela de la Comunidad de Madrid", gestito dall'"Asociación La Rueca". A Firenze invece, ringrazio la mediazione effettuata dall'Istituto Tecnico Industriale Statale "Antonio Meucci".

incentivare la loro collaborazione. Ne sono risultate interessanti riflessioni che sono inevitabilmente ricadute sull'impostazione della ricerca e sulla conduzione dell'intera analisi. Tuttavia, si è avuto cura di non appiattire lo sguardo su quello degli informatori, bensì si è teso a un continuo interscambio di stimoli e di informazioni che hanno prodotto un proficuo rapporto tra osservatore e realtà indagata. È bene precisare allora che proprio per un allargamento della prospettiva di studio e per l'assunzione di un punto di vista che non fosse monorientato su quello dei *gatekeepers*, si è inteso interpellare anche altre realtà, centri, scuole, associazioni che hanno potuto fornire un sostegno alla ricerca tramite consigli, attraverso la segnalazione di ulteriori contatti e la conoscenza di ragazze e delle loro famiglie. Ne è risultato un arricchimento non solo della prospettiva ma anche del panorama d'indagine, diretto risultato di un allargamento dello spettro casistico del campione. In buona sostanza, l'ampliamento dei corrispondenti di ricerca ha permesso un aumento della varietà del campione che a sua volta ha determinato un arricchimento generale dell'indagine. In questo contesto, la mediazione dei *gatekeepers*, ha prodotto buoni frutti. Costruire rapporti di fiducia ed entrare in sintonia con le intervistate è stato più semplice e arricchente grazie al lavoro svolto dagli informatori selezionati. Anche perché, vale la pena ricordare, che solo quando è stato raggiunto un determinato grado di intimità con gli attori e il contesto in cui si è "immersi", si riesce a comprendere fino in fondo i livelli più nascosti di un discorso. I mediatori hanno favorito una completa "impregnazione"[425] e sono stati essenziali per far cadere i veli di diffidenza iniziali. Ovviamente non tutte le interviste si sono svolte grazie a questi "informatori privilegiati": vi sono state anche occasioni in cui ci si è rivolti a un contatto diretto, senza alcun filtraggio e in contesti diversi da quelli messi a disposizione dai "referenti comunitari". Ne sono seguite esperienze forse più situazionali, dettate, al primo approccio, dalla sola curiosità o dalla conoscenza personale delle intervistate e comunque ugualmente foriere tanto di informazioni utili all'analisi quanto di un altrettanto proficuo contributo all'interpretazione del

[425] Cfr. J.-P. Olivier de Sardan, *La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie*, in «Enquête», a. VII (1995), n. 1, pp. 74-75.

fenomeno studiato. Inoltre, il contributo dei *gatekeepers* ha portato anche a note positive ulteriori rispetto a quanto già sottolineato. La prospettiva "ben addentro" allo specifico contesto di tali referenti non concerne solo il necessario filtraggio per raggiungere il contatto diretto con i protagonisti dell'indagine ma favorisce anche un'apertura di ulteriori dinamiche di conoscenza e di spunti di riflessione prima non considerati oppure solo accennati. Infatti, poter dialogare con "informatori privilegiati" è stato molto arricchente e ha permesso di confrontare le prospettive degli studiosi con la voce delle ragazze. Nello specifico, durante il soggiorno all'estero, si è verificata la possibilità di un confronto con la Prof.ssa Rosa Aparicio Gómez[426], autorevole studiosa spagnola che, come detto precedentemente, da anni si occupa del tema dei figli dell'immigrazione in Spagna. Durante l'incontro, sono state approfondite alcune tematiche legate alla questione identitaria ed è stato possibile rafforzare le conoscenze rispetto alla realtà delle "seconde generazioni dell'immigrazione" a Madrid[427]. Ne è risultato insomma un quadro pienamente definito in cui le conoscenze pregresse hanno integrato e quotidianamente dialogato con quanto restituito dall'indagine sul campo.

4.3 La raccolta dei dati e gli strumenti d'indagine

Una volta definita la metodologia, si è posta la questione di quale specifico strumento d'indagine adottare. Data l'impostazione qualitativa della ricerca, l'orientamento iniziale propendeva per l'adozione dell'intervista biografica[428] come

[426] Vedi Capitolo I. Professoressa di Sociología presso la Facoltà di Scienze Umane e Sociali dell'Universidad Pontificia de Comillas e l'Istituto Universitario José Ortega y Gasset di Madrid, fondatrice dell'Istituto di Studi sulle Migrazioni, da anni dirige la Rivista "Migraciones" ed è stata Presidente del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Tra le sue principali pubblicazioni sulle seconde generazioni dell'immigrazione, cfr. R. Aparicio Gómez, *Las "Segundas Generaciones" de Origen Inmigrante ¿Asimilación o Integración?,* cit.,; R. Aparicio Gómez, *La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes,* cit.,; A. Portes, E. Vickstrom, R. Aparicio Gómez, *Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes*, in «Papers. Revista de Sociologia», vol. 98, n. 2, 2013, pp. 227-261; R. Aparicio Gómez, A. Portes, *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, Barcellona, Obra Social La Caixa, 2014.
[427] Il colloquio si è svolto il 4 aprile 2019 presso l'Instituto Universitario José Ortega y Gasset. I suggerimenti e gli stimoli pervenutemi durante l'incontro con la Prof.ssa Aparicio Gómez sono stati fondamentali durante la stesura dell'elaborato.
[428] Cfr. J. González-Monteagudo, *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes,* in «Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación», n. 19, 2008-2009, pp. 216-217.

strumento più adeguato per cogliere l'intenzionalità soggettiva degli attori implicati nel percorso d'analisi[429]. Tuttavia, durante il primo accesso sul campo, a stretto contatto con le ragazze, è risultato evidente che lo strumento più idoneo sarebbe stato quello dell'intervista semi-strutturata[430]. Infatti, durante le prime fasi della ricerca è nata l'esigenza di adottare uno strumento più flessibile, in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni delle rispondenti, capace di adattarsi alle diverse situazioni che si presentavano nel corso dell'indagine. Per "ascoltare" al meglio le storie, le vicende e i vissuti delle giovani, l'intervista semi-strutturata è apparsa come la tecnica più adatta, in grado di agevolare il discorso con le ragazze con una bassa padronanza della lingua italiana/spagnola. Peraltro, nonostante siano state pensate come semi-strutturate, durante gli incontri, le interviste hanno assunto un carattere e uno sguardo narrativo, che si configura come «un passaggio dal generale al particolare, con l'obiettivo di mettere sullo sfondo la ricerca in termini di predizioni e controllo, a vantaggio di una ricerca che nel particolare trova una conoscenza che arricchisce e complessifica il reale e i suoi significati»[431]. La "voce" di queste adolescenti ha posto il contatto con un fenomeno "vivo", non cristallizzato, in divenire, che ha aiutato a scoprire nuovi significati, nuove finestre sul mondo[432]. Ciò ha permesso di "vedere" le persone nella loro qualità di "soggetti"[433], espressione dei loro vissuti, delle loro

[429] Il dispositivo auto-biografico è stato oggetto di numerose ricerche internazionali e nazionali, appartenenti a varie discipline, come la pedagogia, la filosofia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia che hanno riconosciuto il valore formativo della narrazione di sé. A tal proposito, per quanto riguarda l'importanza della scrittura di sé nel processo formativo in ambito pedagogico, è doveroso ricordare le opere di F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002 e di D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996. Recentemente, possiamo anche citare le riflessioni elaborate da Raffaella Biagioli che ci invita a entrare nel mondo della narrazione e nel significato trasformativo che questa pratica porta con sé, cfr. R. Biagioli*, I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Napoli, Liguori, 2015. Sul versante psicologico troviamo invece gli studi di A. Smorti, *La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, 2008, pp. 69-77, e le ricerche di Emanuela Confalonieri che da anni si occupa di psicologia dell'adolescenza e di *narrative inquiry* e che considera le storie di vita come unità imprescindibili dotate di senso e significato in grado di dar conto dell'esperienza umana, cfr. E. Confalonieri, U. Pace, *Sfaccettature identitarie. Come adolescenti e identità dialogano fra loro*, Milano, UNICOPLI, 2008; E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*, Milano, UNICOPLI, 2000.

[430] Essa viene definita anche "focalizzata", "guidata", "finalizzata" o "mirata". A tal proposito cfr. F. Addeo, P. Montesperelli, *Esperienze di analisi di interviste non direttive*, Roma, Aracne, 2007, p. 39.

[431] E. Confalonieri, U. Pace, *Sfaccettature identitarie*, cit., p. 104.

[432] Cfr. C. Benelli, *Biografie (e autobiografie)*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 70.

[433] Cfr. D. Demazière, C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, trad. di M. Botto, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 5.

convinzioni e dei loro punti di vista rispetto alle situazioni passate.

Le ragazze intervistate hanno apprezzato molto questo tipo di approccio e sono state grate per il momento di confronto, quale quello risultante dal dialogo tra intervistato e intervistatore, che le ha aiutate e le ha stimolate a riflettere, a soffermarsi sulle proprie esperienze[434]. Aver avuto l'occasione di raccontarsi, di riflettere sul loro percorso, di esternare i loro vissuti e di confrontarsi con un'altra persona è stata un'esperienza arricchente. Tale aspetto è estremamente importante non solo per la ricerca ma per le esistenze di queste ragazze, di questi soggetti in formazione, poiché, riprendendo le parole di Duccio Demetrio,

> il momento in cui sentiamo il desiderio di raccontarci è segno inequivocabile di una nuova tappa della nostra maturità. […] È l'evento che conta, che sancisce la transizione a un altro modo di essere e di pensare. È la comparsa di un bisogno che cerca di farsi spazio tra gli altri pensieri, che cerca di rubare un po' di tempo per occuparsi di sé stessi[435].

Per molte di loro, prendere la parola e raccontarsi, è stato infatti un momento qualificante di questa ricerca, un dispositivo pedagogico essenziale, un modo per accedere a una significazione delle loro esperienze[436], un'occasione per lavorare sulla loro biografia formativa, un momento per prendersi cura di loro stesse, uno spazio per recuperare il rapporto con la propria interiorità[437]. Infatti, in un'indagine di questo tipo,

> volta a comprendere i meccanismi segreti del mondo femminile alla prova dell'emigrazione, di fondamentale utilità e implicito arricchimento sono le testimonianze e i dialoghi con le parti interessate, da cui emerge la grande eterogeneità di storie e progetti di vita, ma anche punti comuni lungo il difficile cammino dell'integrazione e della realizzazione di una società multiculturale[438].

---

[434] Cfr. R. Biagioli, *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, cit., pp. 16-17.
[435] D. Demetrio, *Raccontarsi*, cit., p. 21.
[436] Cfr. A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994, p. 114.
[437] Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 55.
[438] R. Persi, *Questioni di donne*, cit., p. 164.

Non a caso, le metodologie narrative rappresentano una sorta di "auto-formazione" in cui i soggetti coinvolti «apprendono, auto apprendono, si prendono cura di sé in osmosi con i luoghi di accoglienza»[439]. D'altronde, la pratica del raccontarsi rappresenta un'attività fortemente sociale, un bisogno naturale che vale per ogni essere umano, un'esigenza per riflettere sul proprio presente, passato e futuro. Non di meno, essa è innegabilmente un bisogno irrinunciabile soprattutto durante l'intenso e interessante periodo adolescenziale.

La ricerca ha raccolto i racconti e le storie di 26 ragazze con background migratorio:

[439] S. Tirini, *Luoghi e spazi (ideali e reali) dell'incontro*, in S. Lelli, F. Sacchetti e Ead. (a cura di), *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 50.

	ETÀ (anni)	LUOGO DI NASCITA	PAESE DI ORIGINE DEI GENITORI	LUOGO DI RESIDENZA
1.	17	ITALIA	MAROCCO	ITALIA
2.	17	ITALIA	ITALIA e ARGENTINA	ITALIA
3.	20	PERÙ	PERÙ	SPAGNA
4.	17	CINA	CINA	ITALIA
5.	20	REP. DOMINICANA	REP. DOMINICANA	ITALIA
6.	17	PERÙ	PERÙ	ITALIA
7.	15	ITALIA	PERÙ	ITALIA
8.	16	ITALIA	REP. DEMOCRATICA DEL CONGO	ITALIA
9.	15	ITALIA	CINA	ITALIA
10.	19	ITALIA	ITALIA e GERMANIA	ITALIA
11.	14	REP. DOMINICANA	REP. DOMINICANA	SPAGNA
12.	20	MAROCCO	MAROCCO	SPAGNA
13.	14	BOLIVIA	BOLIVIA	SPAGNA
14.	19	REP. DOMINICANA	REP. DOMINICANA	SPAGNA
15.	15	ITALIA	ITALIA e ALBANIA	ITALIA
16.	19	REP. DOMINICANA	REP. DOMINICANA	SPAGNA
17.	15	ITALIA	FILIPPINE	ITALIA
18.	17	ITALIA	ECUADOR	ITALIA
19.	14	ITALIA	ROMANIA	ITALIA
20.	16	SPAGNA	REP.DOMINICANA	SPAGNA
21.	16	ITALIA	MAROCCO	ITALIA
22.	14	ITALIA	ITALIA e POLONIA	ITALIA
23.	16	EGITTO	EGITTO	ITALIA
24.	19	ITALIA	ALBANIA	ITALIA
25.	14	ITALIA	ITALIA e REP. DOMINICANA	ITALIA
26.	18	CINA	CINA	ITALIA

SCHEDA N. 1[440]

[440] Caratteristiche campione – 26 intervistate.

Le interviste svolte si sono concentrate su queste macro-aree tematiche:

►***Informazioni anagrafiche e percorso formativo;***

►***Famiglia d'origine:*** biografia familiare nella migrazione, ruoli familiari, relazioni familiari prima e dopo l'esperienza migratoria;

►***Migrazione*** (viaggio migratorio vissuto direttamente/indirettamente): arrivo in Italia/Spagna della famiglia, le differenze e le similitudini tra il "prima" (la vita nel paese d'origine) e il "dopo" (la vita nel paese d'accoglienza), tra il qua e il là;

►***Vita attuale:*** rapporto con gli amici, con la scuola, con gli/le insegnanti. Eventuali difficoltà incontrate nel percorso di crescita;

►***Identità, appartenenze, origini:*** confronto tra culture, tra valori di riferimento diversi;

►***Proiezioni future, sogni:*** prospettive e aspettative per il futuro.

Vista la complessità e la densità delle tematiche trattate, si è ritenuto opportuno tenere sottomano alcune domande pronte all'uso qualora fosse stato necessario, da intendersi come traccia per affrontare alcuni passaggi cruciali dell'intervista. Con il termine di "traccia dell'intervista":

> si intende lo strumento di interrogazione, cioè la griglia operativa che consente lo svolgimento dell'intervista, l'elenco delle domande o degli stimoli o degli argomenti che si intendono sottoporre all'intervistato. La traccia risponde dunque alla domanda: che cosa si vuole sapere da chi viene intervistato?[441].

Nel caso presente la traccia si è rivelata di estrema utilità[442] ed è stata elaborata seguendo un ordine logico-cronologico sulla base di macro-aree che rappresentano un canale attraverso il quale comprendere come queste ragazze vedano la propria vita, la loro storia e le interazioni intessute con il contesto circostante e gli attori in esso

[441] R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica,* Milano, Vita e pensiero, 2002, p. 19.
[442] Cfr. allegato n. 3.

presenti[443].

L'utilità della traccia è legata al diverso comportamento delle intervistate: alcune hanno raccontato i propri vissuti immediatamente, senza troppi timori, rimanendo ben impressionate dall'interesse di un'altra persona; altre, al contrario, sono state più diffidenti ed è stato necessario sollecitarle più volte. Infatti, quando si utilizza l'intervista semi-strutturata:

> vi sono alcune domande che l'intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio. Queste domande devono essere rivolte a tutti gli intervistati, anche se il momento in cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all'intervistato[444].

Questa situazione si è verificata soprattutto con le ragazze più giovani. Ciò è sicuramente dovuto alla loro ancora scarsa consuetudine nella rielaborazione dei propri vissuti così come delle proprie emozioni ed esperienze. In questo caso, la traccia si è rivelata uno strumento molto importante anche per scegliere le domande più appropriate, quelle che più si adattavano all'intervistata. La difficoltà nello svolgere tali interviste consiste proprio in questo: l'intervistatore deve essere in grado di sapere quali domande porre, in che modo e in quali momenti. Spesso una determinata domanda, fatta in un preciso momento e in una determinata maniera, può aiutare l'intervistato a esporre la propria vicenda nel modo più libero possibile. È bene precisare comunque che la traccia «serve soltanto all'intervistatore e non diviene una guida per le risposte dell'intervistato. La traccia può essere più o meno strutturata e contiene gli ambiti tematici coerenti con il disegno di ricerca pensato e attivato dal ricercatore/intervistatore»[445]. Da qui si evince che la traccia è stata più che altro un promemoria personale che cambiava nelle diverse interviste pur conservando un comune schema di base. D'altronde, come alcuni studi evidenziano: «lo stesso

[443] Cfr. T. Chiappelli, *Voci e sguardi di donne immigrate*, in S. Ulivieri, R. Pace (a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 193.
[444] S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, p. 54.
[445] C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2012, p. 51.

ricercatore può usare domande diverse con diversi intervistati, facendo riferimento a tutta una serie di variabili, e ottenere ugualmente delle biografie esaurienti»[446].

A tal proposito, sin dal primo incontro, le ragazze sono state invitate a raccontare la propria esperienza iniziando da dove preferivano, permettendole di orientare il discorso secondo i propri schemi e idee ma, allo stesso tempo, intervenendo su alcuni particolari punti, senza per questo assumere un atteggiamento impositivo. Durante la conduzione delle interviste si è sempre cercato di creare uno spazio accogliente, un ambiente protetto e sicuro, non giudicante, nel quale potersi riconoscere. A tal proposito è bene sottolineare che non è mai stata percepita distanza o diffidenza. Tuttavia, in alcuni casi, per instaurare un rapporto di fiducia reciproco, è sembrato opportuno sottolineare i tratti comuni tra intervistate e intervistatrice. Infatti, se è vero che le singole esperienze sono connesse alla soggettività e ciò presuppone che l'esperienza in sé sia unica, tuttavia quest'ultima è significante anzitutto perché entra in contatto, dialoga, discute con esperienze simili. Sottolineare il fatto che anche la ricercatrice sia una ragazza, giovane, con background migratorio ha permesso inoltre di instaurare un rapporto di fiducia e di riconoscimento reciproco. Tale esplicitazione però necessita un chiarimento. Se è vero che l'esperienza diretta molte volte può condizionare il ricercatore nella propria analisi, bisogna ammettere che è stato preciso intendimento cercare di "impedire" al vissuto, alle esperienze pregresse e ai condizionamenti di influire sulla ricerca. Nel fare questo, si è seguito le indicazioni metodologiche di Atkinson secondo cui un buon ricercatore «deve impedire alla propria esperienza di vita e ai propri pregiudizi teorici di condizionare la percezione di ciò che ci viene detto dall'altra persona»[447]. In altre parole, si tratta di prendere consapevolezza delle nostre conoscenze "tacite" e "implicite"[448] in modo da tenere sotto controllo tali variabili nel momento dell'interpretazione dei dati, assumendo una postura critica e riflessiva rispetto al fenomeno indagato.

---

[446] R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, trad. di R. Merlini, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 33.
[447] *Ivi*, p. 55.
[448] Cfr. A. Marradi, *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La sociologia della solidarietà*. *Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Milano, FrancoAngeli, 2003, p. 329.

Le ventisei interviste sono state effettuate in spazi e orari differenti a seconda della disponibilità delle testimoni. In linea generale, le ragazze sono state incontrate nell'orario pomeridiano poiché molte studiavano o lavoravano. Alcune si sono svolte a casa delle testimoni, soprattutto per quanto riguarda le ragazze minorenni. In questo modo si è avuto la possibilità di incontrarne i genitori e di spiegare loro nel dettaglio le caratteristiche della ricerca. Altre invece si sono svolte nei luoghi pubblici, scuole, centri sportivi, parchi, giardini e bar. In generale si è tentato di dare la massima disponibilità, cercando di assecondare il più possibile le intervistate nelle loro richieste ed esigenze. Si è cercato di conformarsi ai tempi e agli orari delle testimoni, tentando però di insistere per svolgere le interviste in un posto relativamente tranquillo e non troppo chiassoso. Tali condizioni di ricerca hanno instradato verso l'uso del registratore, molto più comodo e funzionale rispetto alla trascrizione a mano delle informazioni.

Il ricorso a registrazioni audio è particolarmente importante nel caso della realizzazione di interviste narrative, non solo perché garantisce una maggiore affidabilità del testo raccolto, ma perché consente di cogliere la ricchezza e la molteplicità di sfumature che caratterizzano il processo narrativo. Certo, la presenza del registratore può innervosire e anche inibire i rispondenti, ma solitamente la consistente durata dell'interazione riduce la portata del problema, producendo un effetto di assuefazione[449].

A tal proposito, è bene aprire una parentesi circa la durata delle interviste. Essa è risultata assai variabile. Il tempo delle interviste spesso dipende dal tempo degli intervistati. In questo caso, ci si è adeguati con flessibilità agli impegni e alla tempistica delle ragazze protagoniste dell'indagine. Detto questo, è necessario specificare che, avendo diversi mesi a disposizione per la ricerca sul campo, si è aggirato l'ostacolo non troppo difficilmente. Una prolungata permanenza sul campo ha permesso infatti di potersi adattare "ai tempi della ricerca" e di ritagliare i momenti necessari per intessere i legami di fiducia fondamentali per superare le iniziali

[449] B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004, p. 113.

diffidenze e paure. Nondimeno, è ovvio che una minore o maggiore disponibilità dell'intervistata si sia riflessa in una minore o maggiore lunghezza dell'intervista. Le interviste si sono svolte in un unico incontro per ciascuna partecipante e la durata media dei colloqui è stata di circa 70 minuti[450].

Prima di procedere con le interviste, è stato spiegato l'obiettivo della ricerca alle ragazze interessate, chiedendo il loro consenso all'utilizzo del registratore portatile e sottoponendo loro un'autorizzazione al trattamento dei dati raccolti. Le interviste sono state dunque svolte in forma anonima per rispetto della *privacy* di ciascuna testimone[451]. Tutte le conversazioni sono state registrate, sbobinate, trascritte *verbatim* (parola per parola) e, nel caso delle interviste svolte in spagnolo a Madrid, tradotte fedelmente in italiano[452]. Questa è stata la fase più dispendiosa in termini di tempo dell'intera ricerca. Si è deciso di trascriverle integralmente «per poter valorizzare le parole degli intervistati, partendo dal presupposto che il modo in cui le persone parlano e lo stile di racconto che utilizzano sono parte integrante della narrazione»[453].

Vista la vastità del materiale raccolto, per l'archiviazione dei documenti e per l'analisi dei dati, si è deciso di utilizzare il software Nvivo[454] (versione 12.0), particolarmente adatto per le ricerche qualitative. Esso infatti:

si presta ad essere non solo un pratico strumento di lavoro, di ausilio all'esecuzione di determinate operazioni, ma anche un utile dispositivo per

[450] Infatti, il tempo predefinito per la ricerca, la sua pianificazione e la sua organizzazione hanno dovuto convivere con i tempi delle intervistate, delle associazioni, dei centri di aggregazione giovanile e delle scuole in generale. Non importa dilungarsi sul fatto che orari straordinari di apertura e chiusura delle strutture, impegni improvvisi o determinati dalla semplice routine degli individui coinvolti, imprevisti o casualità, sono tutti elementi non pianificabili ma di cui la ricerca deve contestualmente tenere conto.
[451] S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., p. 41.
[452] Sulle implicazioni metodologiche della traduzione e trascrizione delle interviste nella GT, cfr. M. Tarozzi, *Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource*, in «Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research», vol. 14, n. 2, art. 6, 2013, (disponibile online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1429/3513), data ultima consultazione 29/08/19.
[453] B. Poggio, *Mi racconti una storia?,* cit., p. 114.
[454] Esistono diversi manuali operativi sull'utilizzo del software NVivo. A tal proposito, cfr. K. Jackson, P. Bazeley, *Qualitative data analysis with NVivo*, Los Angeles, SAGE, 2019; P. Bazeley, L. Richards, *The NVivo qualitative project book*, London, SAGE, 2000.

documentare l'intero sviluppo di un processo di ricerca; gestire una metodica di lavoro, a garanzia dell'accuratezza e del rigore di un percorso di analisi; rendere accessibile il materiale di ricerca, a garanzia dell'ispezionabilità della base empirica e delle procedure attivate[455].

È però bene precisare che il comunque importante ruolo di Nvivo non può sostituire o prescindere dal ruolo del ricercatore e dalla sua interpretazione dei dati raccolti. Il software è da considerarsi essenziale esclusivamente per una migliore gestione rispetto all'analisi manuale e il suo impiego non può bypassare l'attività dello studioso. Non a caso, quest'ultima deve ancorarsi a un framework teorico-metodologico attentamente pensato e scientificamente rigoroso, che tenga conto della complessità delle variabili e dei fenomeni analizzati, in cui un ruolo altrettanto importante ha l'attività di codifica.

4.4 Il processo di codifica e l'interpretazione dei risultati

Come accennato precedentemente, in una GT il campionamento iniziale indica esclusivamente il passo da compiere per entrare sul campo, individuando le prime persone, situazioni ed esperienze che permettono al ricercatore di avviare la ricerca. In uno studio guidato dalla GT, la raccolta dei dati e il campionamento avvengono simultaneamente. In pratica, il campionamento viene guidato dal *work in progress* della ricerca e prosegue fino a quando i dati raccolti non aggiungono nuovi elementi e proprietà a quelli già posseduti. Dopo aver raccolto e completato il lavoro di trascrizione delle prime interviste, una volta ottenuti i codici iniziali, ha preso avvio il vero campionamento teorico (*theoretical sampling*) che, all'interno della *Grounded Theory*, si configura sempre come un processo di raccolta, codifica e analisi dei dati. Infatti, nella GT non è possibile programmare a priori le fasi della raccolta poiché è la teoria emergente a indicare le tappe da seguire e le caratteristiche del campione "funzionale" alla ricerca. Esso estende *in progress*, durante l'indagine, numero e caratteristiche dei soggetti, per cui non vi è un campione prefissato di individui da

[455] L. Coppola, *NVivo. Un programma per l'analisi qualitativa*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 10.

intervistare ma questi vengono coinvolti a mano a mano che si rende necessario avere informazioni su una certa area tematica concettuale[456]. In altre parole, il campionamento teorico (detto anche "campionamento a scelta ragionata") suggerisce dove guardare e come trovare i "dati" necessari per colmare i vuoti mancanti e per saturare le categorie. La saturazione teorica avviene quando i dati raccolti non aggiungono ulteriori proprietà alla categoria individuata. È questo uno stadio della ricerca che, con la sua stessa risoluzione, permette il trapasso a una fase più evoluta dell'analisi. La trascrizione delle prime interviste e, successivamente, l'inizio del campionamento teorico predispongono l'innesco di un processo di codifica che, nella GT, si articola in tre passaggi: la codifica iniziale, la codifica focalizzata e la codifica teorica.

- ***Codifica iniziale/aperta (open or initial coding)***

L'obiettivo principale di questa fase è quello di "aprire" ed "esplorare" i dati attraverso la scomposizione e frammentazione in segmenti di testo. Lo scopo di questa codifica è quello di rimanere aderente ai dati, cercando di attribuire alle parti di testo opportune "etichette" concettuali. Il primo step riguarda l'analisi del materiale raccolto per far emergere i *nodes* iniziali, ovvero quella fase in cui si «esplora analiticamente i dati, aprendoli in tutte le direzioni di senso possibili, indagando puntualmente e meticolosamente ogni porzione di testo di cui sono costituiti e assegnando le prime etichette concettuali»[457]. In questa fase della ricerca ci si è concentrati nel rintracciare le frasi, i concetti più significativi espressi dalle referenti, assegnando a ciascun elemento un'etichetta, utilizzando il più delle volte un approccio "in vivo" (*in vivo coding*), ossia impiegando le stesse parole delle partecipanti come marcatori per esplicitare alcuni temi significanti. Al fine di garantire la "fedeltà al fenomeno", «the aim of creating an in vivo code is to ensure

[456] Cfr. R. Cipriani, *Nuove prospettive per l'analisi qualitativa*, in Id., C. Cipolla, G. Losacco (a cura di), *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 32.
[457] M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, cit., p. 84.

that concepts stay as close as possible to research participants' own words or use their own terms because they capture a key element of what is being described»[458]. In base a ciò, il processo di scomposizione risulta funzionale per tentare di delocalizzare il proprio punto di vista così da avvicinarsi il più possibile alla prospettiva del parlante[459]. Una simile codifica iniziale può svilupparsi seguendo tre modalità e direttive[460]:

- codifica parola per parola (*word by word*)
- codifica riga per riga (*line by line*)
- codifica accadimento per accadimento (*incident by incident* o *key point coding*)

In questa fase, le domande che orientano l'analisi sono: «what is this data a study of? What does the data suggest? Pronounce? From whose point of view? What theoretical category does this specific datum indicate?»[461].

- ***Codifica focalizzata (focused coding)***

La codifica focalizzata adopera una selezione delle etichette descrittive individuate dalla codifica iniziale, focalizzandosi su quelle ritenute più significative per "guardare" e sintetizzare altri dati. Inoltre, essa si pone l'obiettivo di collegare le categorie a ulteriori sottocategorie, al fine di sezionare, ordinare e dare una coerenza alla teoria emergente[462]. Ne consegue l'individuazione delle dimensioni, delle proprietà e delle relazioni tra le diverse categorie e, mediante di esse, la costruzione

[458] A. King, *In Vivo Coding*, in L. M. Given (a cura di), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods,* vol. I, Thousand Oaks, SAGE, 2008, p. 472.
[459] Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007, p. 153.
[460] Cfr. A. Bryant, *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice*, New York, Oxford University Press, 2017, pp. 175-196.
[461] K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory.* cit., p. 47.
[462] Questo procedimento viene anche chiamato "axial coding" (codifica assiale). Cfr. A. Strauss, J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, cit., p. 96.

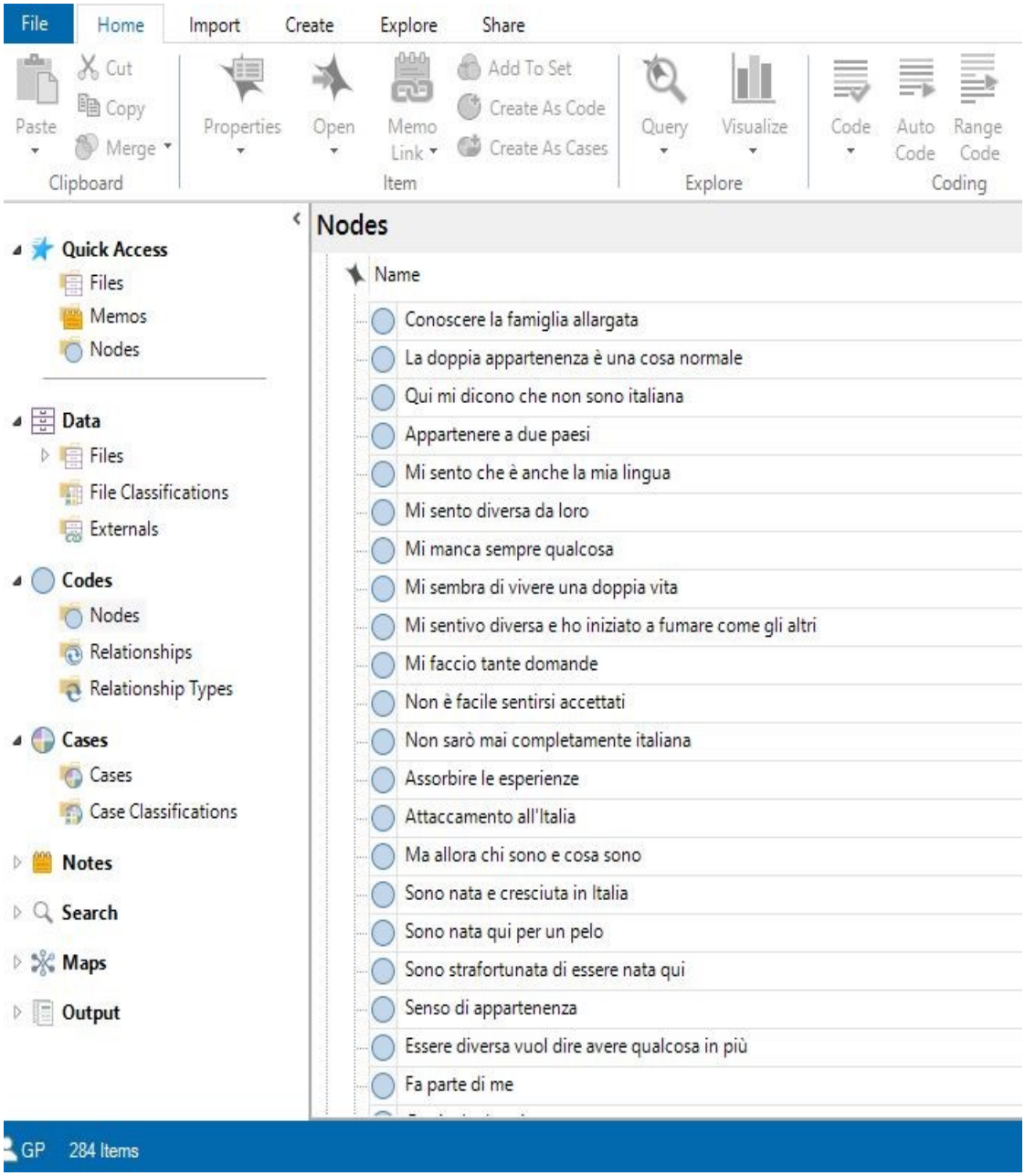
della cornice analitica di riferimento. Una simile codifica richiede così un coinvolgimento attivo e una comparazione costante, dal particolare al generale e viceversa, tra le singole categorie e la teoria emergente. Comparazione il cui primo obiettivo è la piena esplicitazione dei concetti principali della seconda mediante il raffronto con le prime. Appare dunque chiaro come, la codifica focalizzata si risolva (tra le altre cose) in una "scrematura" dei dati, ovvero in una selezione e in un'analisi delle categorie più frequenti e significative.

- ***Codifica teorica (theoretical coding)***

La codifica teorica rappresenta la fase più sofisticata dell'intero processo di analisi. Per il ricercatore, essa si configura come un livello ambizioso e ambiguo laddove le conoscenze fin ora possedute sono messe in discussione da "altre" e "nuove" verità. In questa fase ci si concentra sul fenomeno indagato, sui processi sottesi a esso, cercando di individuare la/le *core category/categories* in grado di spiegare e di rispondere alle domande di ricerca iniziali. *Core category* (detta anche *central category* o *core variable*) che può essere sintetizzata ed espressa come il concetto chiave in grado di spiegare il fenomeno indagato. Essa organizza e sistematizza le altre categorie concettuali emerse durante l'analisi e rappresenta il grado più elevato di astrazione. In questa fase prende forma il modello teorico del processo indagato.

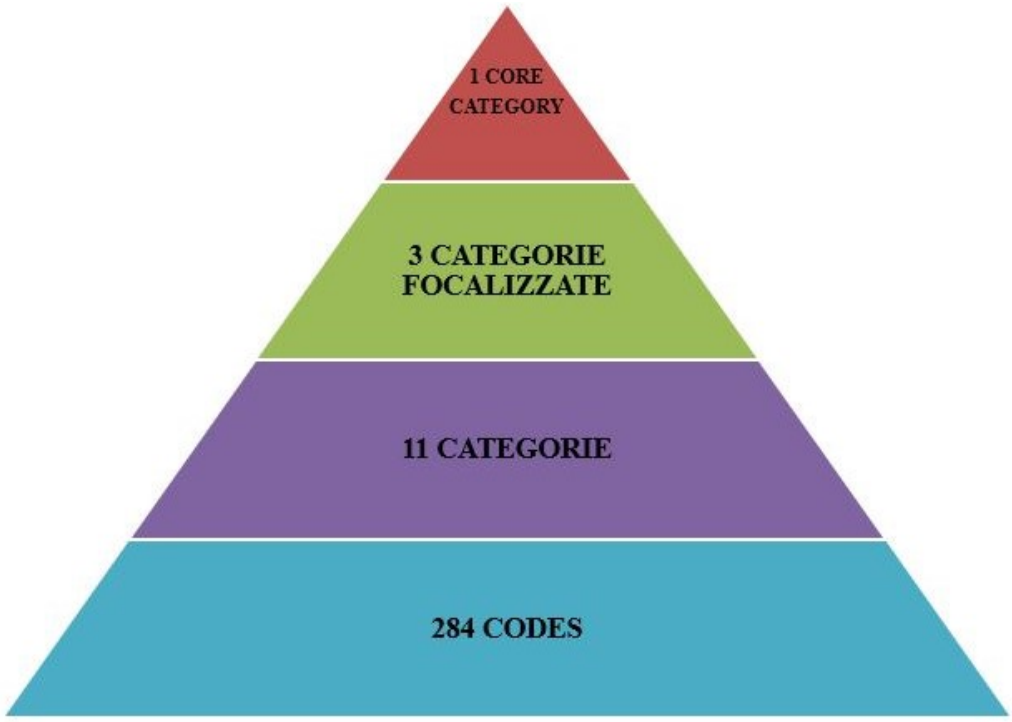
D'altronde lo schema generale è poi piegato alle diverse sensibilità e predisposizioni del ricercatore. In questo caso, rispetto alla codifica iniziale, si è preferito concentrare l'analisi su passaggi riga per riga e accadimento per accadimento. Le prime interviste analizzate hanno prodotto più di un centinaio di *nodes* che poi sono stati raggruppati durante la codifica focalizzata. Durante questo procedimento sono state scartate alcune etichette individuate nella prima fase poiché considerate secondarie. Contestualmente, con l'avvio del campionamento teorico, si è continuata la raccolta e l'analisi dei dati, concentrandosi principalmente sulle

categorie emergenti. Di seguito si riportano alcuni *codes* esemplificativi emersi durante la codifica delle interviste raccolte:



Il numero dei *codes* è progressivamente salito fino a 284 voci. Voci dalle quali è stato possibile risalire per induzione ad alcuni concetti di base, riassumibili nelle categorie fondamentali, elencate nell'immagine seguente.

È bene dunque concentrare l'attenzione su tali categorie, sui loro relativi processi di formazione e, soprattutto, sui concetti che esse sottendono. Processi e concetti che sono ricavati dalle stesse parole delle intervistate. Ne consegue un vincolo tanto stretto quanto immediato tra base empirica e modello teorico, che include i processi di riconoscimento del sé, di dialogo tra le diverse appartenenze, di sviluppo di una propria pianificazione di vita quasi mai svolta per esclusione o passiva accettazione quanto piuttosto per continue sintesi tra differenti prospettive. La questione sostanzia il percorso esistenziale delle giovani ragazze di origine immigrata che, per diretta conseguenza, si articola (pur nelle molteplici sfumature individuali) attraverso le categorie a loro volta sintetizzate nelle proprietà, componenti la *core category* di base.



Più in specifico, sono state individuate 11 categorie principali caratterizzanti le ragazze adolescenti con background migratorio che si esplicitano nella *core category* "crederci nonostante". Simili risultati hanno trovato successivamente un riscontro attraverso la restituzione conclusiva effettuata con otto partecipanti all'indagine. Le questioni emerse dalla ricerca sono state con loro discusse attraverso un focus group svoltosi l'11 gennaio 2020 presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze[463].

Le intervistate, come mostreranno i prossimi capitoli, costruiscono la loro identità attraverso i seguenti processi: il riconoscimento della propria unicità, la mediazione tra le diverse esperienze e l'impegno nella lotta per l'uguaglianza dei diritti.

[463] Nelle riflessioni conclusive si riportano alcune suggestioni emerse in tale occasione.

	CATEGORIE FOCALIZZATE (PROPRIETÀ)	CATEGORIE	CO-OCCORRENZE
CORE CATEGORY: CREDERCI NONOSTANTE (*sia necessario…*)	RICONOSCERE LE PROPRIE UNICITÀ	Un'ulteriore ricerca di chi si è Conoscere una parte di sé Ma allora chi si è? Avere qualcosa in più	Credere in sé stessi Procedere nell'incertezza Comprendersi Recuperare risorse Essere in bilico
	MEDIARE LE ESPERIENZE	Famiglia in movimento Rapporto con i genitori Sacrifici dei genitori Un futuro diverso	Credere in sé stessi Essere empatici Prendersi cura Responsabilizzarsi Impegnarsi nello studio Recuperare risorse Pianificare
	COMBATTERE PER L'UGUAGLIANZA	Discriminazioni e pregiudizi Differenze tra ragazze e ragazzi Avere gli stessi diritti degli altri	Credere in sé stessi Uniformare Differenziare Volere la cittadinanza Remare contro i pregiudizi Recuperare risorse

- **RICONOSCERE LE PROPRIE UNICITÀ**

1. ***Un'ulteriore ricerca di chi si è***
2. ***Conoscere una parte di sé***
3. ***Ma allora chi si è?***
4. ***Avere qualcosa in più***

Il riconoscimento della propria unicità concerne le modalità attraverso le quali le giovani si confrontano con i dubbi posti dalle molteplici reti d'appartenenza e li risolvono nel proprio percorso di scoperta identitaria. Percorso che avviene nella ricerca, né semplice né automatica, di una collocazione all'interno della società in cui vivono ma, dalla quale, si sentono, a tratti, "rifiutate", considerate "straniere". Le ragazze ne sperimentano le difficoltà, nell'attraversamento dell'adolescenza che, di per sé stessa, è da considerarsi un'età di passaggio. Lo fanno nella convinzione che uniformarsi non equivalga a cancellarsi, che le specificità debbano essere conservate nel rispetto della propria individualità, che la propria esperienza non sia lesiva per la società quanto piuttosto aggiuntiva di nuove prospettive.

Ne risulta la volontà e l'intenzione di valorizzare i propri tratti distintivi reclamando un proprio ruolo e una propria dimensione che si concretano, pur all'interno del contesto d'accoglienza, nel vincolo con le proprie origini, nella conoscenza delle storie familiari, nella riscoperta di valori aggiuntivi rispetto all'ambiente circostante.

La questione si risolve in un processo in cui la somma di stili vita e consuetudini dei differenti contesti produce una maggiore conoscenza, una più ampia apertura, un'esperienza e una comprensione più profonde che suggeriscono alle ragazze di origine immigrata di avere un "vantaggio", un plus senza tare sconosciuto alle loro coetanee e le collocano in una posizione privilegiata per gestire con maggiore disinvoltura ogni singolo passaggio biografico.

- **MEDIARE LE ESPERIENZE**

5. ***Famiglia in movimento***
6. ***Rapporto con i genitori***
7. ***Sacrifici dei genitori***
8. ***Un futuro diverso***

Le ragazze di origine immigrata sviluppano progressivamente proprietà mediatorie tra tempi, spazi e contesti in cui esse sono inserite. D'altra parte, la mediazione tra esperienze è un passaggio resosi necessario sin dalla decisione genitoriale d'emigrare. La migrazione cambia gli equilibri, redistribuisce le responsabilità, rovescia i ruoli e, in buona sostanza, ri-costruisce dinamiche, rapporti e dimensioni con modalità di fatto nuove e sconosciute. La famiglia nella migrazione è un soggetto in divenire, in movimento e le ragazze ne sono coinvolte[464]. Esse devono svolgere un'azione di filtraggio tra il "là" e il "qua" e tra il "prima" e l'"adesso", che si sostanzia nella comprensione di tali svolte evolutive in termini di tempi, ruoli e responsabilità. La questione ricade soprattutto sulle ragazze. Da una parte, esse debbono ricercare un equilibrio tra le richieste familiari (tanto di attinenza alla tradizione quanto di sostegno domestico) e le pressioni all'uniformazione del contesto di vita. Le ragazze sono poste tra queste due sfere d'appartenenza, facendosene propri alcuni aspetti ma egualmente emancipandosi da una passiva accettazione delle rispettive regole. Dall'altra parte, le giovani riconoscono i sacrifici affrontati dai genitori per concedere loro migliori prospettive di vita, ne sono grate e cercano di ripagarli attraverso l'assunzione di responsabilità non proprie (l'educazione e il sostegno dei fratelli minori, la cura della casa) e l'impegno negli studi. Ne risulta, pur davanti a un profondo sentimento di riconoscenza, la loro consapevolezza di essere "altro" rispetto alle madri e ai padri e l'intenzione di

[464] Cfr. M. Tognetti Bordogna, *La famiglia e i ricongiungimenti familiari*, in Ead. (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove.*, cit., p. 20.

intraprendere percorsi diversi, di avere un futuro migliore, di "superarli" anche e soprattutto per rispetto delle loro scelte.

- **COMBATTERE PER L'UGUAGLIANZA**

9. Discriminazioni e pregiudizi

10. Differenze tra ragazze e ragazzi

11. Avere gli stessi diritti degli altri

La questione della lotta per l'uguaglianza prende in considerazione tre rispettive aree semantiche: le ragazze debbono scontrarsi con barriere che riguardano tanto l'ambito sociale, quanto le questioni genere, quanto le condizioni giuridiche. Anzitutto, esse si confrontano con pregiudizi e discriminazioni che i differenti contesti (tanto d'origine quanto di residenza) le riservano. I tratti somatici, l'accento, l'esoticità del cognome si affiancano a stili di vita, abitudini e riti quotidiani che sono respinti in quanto "stranieri", "non conformi alla regola". Le ragazze si battono allora contro il rifiuto, per il proprio diritto alla diversità e alla dignità di esser tali. Dignità e diritto che, nel caso delle giovani di origine immigrata, assume anche un'intensa sfumatura di genere. Infatti, non è raro il caso in cui esse sono doppiamente discriminate in quanto donne. Le stesse famiglie di origine immigrata concedono ai figli maschi sfere di libertà e possibilità molto più ampie di quelle assegnate alle sorelle, gravandoli di pesi e di responsabilità assai più leggeri rispetto a queste ultime. Ma, sicuramente, la questione più pressante si concreta nella disuguaglianza giuridica dettata dalla mancata concessione della cittadinanza. Il fatto di non essere cittadine del paese in cui esse vivono, è concepito dalle giovani come un'ingiustizia, una privazione e, quantomeno, come una ferita da sanare. Ne risulta insomma una lotta tripartita volta a cancellare le differenze, per una parità di diritti, dinnanzi a una pretesa uguaglianza di doveri.

Su tali basi, la costruzione identitaria delle giovani può davvero essere considerata come un "crederci nonostante" le fatiche dell'autocomprensione, i difficili equilibri e le circostanti ingiustizie. In loro, l'identità si forma come conquista degli spazi, affermazione delle differenze, mediazione dei vissuti e in definitiva come costruzione di una realtà intesa come più ricca, non univoca, comprensiva di punti di vista distanti ma conciliabili tra loro.

Dal punto di vista metodologico dunque, essersi soffermati a riflettere sui vissuti delle figlie dell'immigrazione, cittadine del mondo ha significato percorrere un viaggio d'apertura verso nuovi orizzonti identitari, nuove prospettive di genere, nuovi contesti multiculturali. E questo, nella sua stra-ordinaria quotidianità appare come il migliore risultato che il presente studio possa lasciare alla futura analisi.

SCHEDA N. 2[465]

[465] Word cloud delle parole più frequenti utilizzate dalle ragazze intervistate.

La questione teorico-metodologica apre così alle ricadute e all'incisività da essa promosse nell'ambito della ricerca sul campo. Nei prossimi due capitoli oltre a mostrare la teoria emergente, verranno illustrate le categorie concettuali rilevate durante l'analisi delle interviste e la *core category* citata nelle precedenti pagine e in grado di rispondere alle domande che hanno orientato questo lavoro di ricerca. Partendo dalle categorie emerse dai risultati dell'indagine, il resoconto narrativo presentato nelle prossime pagine tenterà di far dialogare le parole delle intervistate e la letteratura scientifica di riferimento con l'obiettivo di identificare un possibile modello pedagogico per supportare i percorsi di costruzione identitaria delle giovani figlie dell'immigrazione.

Capitolo V
Le voci delle protagoniste: i risultati della ricerca sul campo

L'alternativa delle divisioni causate
da un criterio di classificazione predominante sugli altri
non è sostenere irrealisticamente
che siamo tutti uguali.
Cosa che non siamo.
La principale speranza di armonia nel nostro tormentato mondo
risiede semmai nella pluralità delle nostre identità,
che si intrecciano l'una con l'altra
e sono refrattarie a divisioni drastiche
lungo linee di confine invalicabili
a cui non si può opporre resistenza[466]

In questo capitolo riportiamo le voci delle 26 ragazze intervistate tra Italia e Spagna nel corso della ricerca. Si tratta, come anticipato, di adolescenti che hanno vissuto la migrazione o che ne hanno conoscenza indiretta attraverso i racconti dei familiari e, dalle loro parole, si comprende la ricchezza e le problematicità che segnano il loro percorso di vita. Nei loro "quadri biografici" la storia familiare emerge in una quotidianità del "qui e ora" vissuta in modo diverso rispetto ai genitori. Dalle loro parole si deduce una continua ricerca di confronto con le origini, all'interno di quelle trame esistenziali rese possibili dalle traiettorie di vita dei loro familiari.

Ne emergono così anche le difficoltà e i dubbi con cui le ragazze si relazionano con il loro background di cui tuttavia si sforzano di valorizzare i tratti basilari come una componente essenziale nella loro vita.

5.1 Vivere l'adolescenza: "un'ulteriore ricerca di chi si è"

Le trasformazioni tipiche dell'adolescenza pongono le ragazze e i ragazzi di origine immigrata di fronte ai dilemmi e alle incertezze di un rito di passaggio. Per questi giovani l'età adolescenziale è vissuta come un "attraversamento" esistenziale

[466] A. Sen, *Identità e violenza*, cit., p. 19.

delicato che si configura come una delle fasi più cruciali della loro vita. La loro adolescenza si sostanzia in una ricerca di sé che si muove in molteplici direzioni proprio perché è molteplice il disorientamento nei confronti del loro quadro biografico di riferimento. Infatti, essi devono convivere e relazionare la propria esistenza a diversi contesti e realtà latori di ritualità, prospettive e valori tra loro distinti. Come afferma una delle intervistate infatti,

«È difficile, ma penso sia difficile per tutti […] Normalmente penso che noi adolescenti abbiamo una lotta contro sé stessi perché i miei valori, la mia personalità, ecc. La mia lotta, diciamo, è stata doppia perché da una parte sei l'adolescente che, insomma, cerca i suoi valori, la sua personalità, da un'altra vuoi conferme e vuoi appartenere a qualche cosa. Mentre un adolescente italiano vede conferme nella società perché alla fine siamo tutti uguali […] trova sicurezza nel vedere i suoi coetanei fare le stesse cose, nel suo stesso modo… quello che vivono altri arabi adolescenti è quello di trovare sicurezze in qualcos'altro. Se non la trovo nella società, perché se io ho certi ideali e la società ne ha altri, devo combattere per credere nei miei e trovare sicurezza in qualche cosa. Uno può trovarlo nella comunità araba, può trovarlo nella sua religione, può trovarla nella sua... non lo so, nella sua famiglia. Questa sicurezza in più dico. Quindi una difficoltà aggiuntiva diciamo…. perché è un'ulteriore ricerca di chi si è» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

"Un'ulteriore ricerca di chi si è" perché, come afferma l'intervistata, nell'elaborazione della loro identità, ai giovani con background migratorio, è richiesto un duplice sforzo[467]. Con grande lucidità e autoconsapevolezza, l'intervistata conferma quanto da tempo affermato da diversi studiosi rispetto a un doppio lavoro, una "duplice lotta" che le adolescenti di origine immigrata compiono in rapporto all'elaborazione della propria identità: da una parte esse, al pari dei loro coetanei autoctoni, debbono affrontare le dinamiche connesse al "trauma adolescenziale"; dall'altra si trovano sospese tra il "là" e il "qua", tra il "prima" e l'"ora", tra il "familiare" e il "sociale". Per affrontare questo disorientamento e trovare un equilibrio, ricercano dei punti di appoggio a cui fare affidamento. La famiglia, la comunità, la religione possono rappresentare altrettanti appigli in grado di sostenere queste giovani nella faticosa costruzione del proprio sé. La famiglia in

[467] Cfr. A. Ravecca, *Studiare nonostante*, cit., pp. 25-28.

particolare è idealmente percepita come un porto sicuro nel quale rifugiarsi, un punto di riferimento con il quale confrontarsi. Tuttavia, in alcuni casi, le ragazze non si sentono pienamente comprese dal loro nucleo familiare, dai loro genitori, i quali hanno necessariamente vissuto un'adolescenza molto diversa rispetto a quella delle loro figlie. Infatti, «la famiglia, che solitamente dovrebbe svolgere un ruolo di sostegno alla transizione all'età adulta, in questi casi non riesce a fornire appoggio e aiuto, ma può diventare un ulteriore ambito in cui è necessaria la negoziazione e la ricerca di nuovi equilibri»[468]. Come è emerso dall'indagine, le ragazze si sentono disorientate, non capite, non solo dal contesto sociale in cui si trovano a dover condurre la propria esistenza ma anche dai propri genitori, i quali, molto spesso, non sono in grado di comprendere i vissuti e le esperienze delle loro figlie adolescenti.

«Ho un rapporto bellissimo però quando mi sento in un periodo difficile, magari, preferisco parlare con lo psicologo che può capirmi meglio rispetto a mia mamma. Non lo so… è difficile per lei capire quello che vivo io, ecco. Anche perché la sua adolescenza non è per niente la mia adolescenza. Quindi neanche a dire, ha già vissuto quella cosa. Mia mamma ha vissuto un'adolescenza diversa, ha vissuto un'adolescenza dove si faceva stare bene un po' quello che aveva, era contenta degli amici che aveva, si sentiva appartenere alla società in cui viveva e tutte queste cose» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Il "bellissimo rapporto" instaurato con i propri genitori sembra non essere sufficiente per queste ragazze che manifestano la necessità di confrontarsi con altri riferimenti (lo psicologo, gli amici, i compagni di scuola, ecc.). Si coglie in questo passaggio un elemento centrale della specificità della condizione dell'adolescenza nella migrazione e cioè il fatto che, a differenza dei loro genitori, i figli non possono contare su un senso di appartenenza socialmente condiviso e dunque risulta molto difficile per loro fare un confronto produttivo di significato con l'esperienza dei padri e delle madri. Questa "discontinuità generazionale" diventa un elemento di ulteriore fragilità in rapporto a una società, come quella attuale, dominata dalla richiesta di individuazione, rivolta ai singoli e particolarmente problematica per gli adolescenti

[468] E. Caneva, *Mix generation.*, cit., p. 88.

in generale. Le figlie dell'immigrazione attraversano il periodo dell'adolescenza ricercando degli appigli sicuri, dei punti di riferimento che però spesso non trovano. Di queste mancanze, forse, la più difficile da accettare è quella del contatto con l'esperienza dei genitori. Essi non sempre possono esser presi come modello, come esempio da seguire poiché diverse sono le traiettorie di vita percorse. Tale circostanza porta le ragazze a dover affrontare da sole certe situazioni che i genitori non hanno mai incontrato. Le ragazze preferiscono dunque ricercare un confronto con altre figure che possano orientarle ed accompagnarle in queste sfide quotidiane. In pratica, la madre o il padre sono assenti quand'anche siano presenti fisicamente: la loro si configura come un'assenza ideale che si concreta in una distonia tra esigenze filiali e richieste familiari.

La situazione si aggrava per le giovani ricongiunte in età adolescenziale o pre-adolescenziale, quando l'assenza di una dimensione sicura nel nuovo paese è affiancata dalla perdita del luogo degli affetti. Ciò porta all'introversione e a una chiusura generata tanto dall'età adolescenziale quanto dal contesto sconosciuto. La definizione dell'identità e il rapporto con la società circostante infatti sottendono processi assai complessi. La variabile discriminante è sicuramente l'età. Come emerge dalla ricerca, le ragazze ricongiunte, arrivate dopo aver trascorso un importante periodo della loro vita nel paese di origine, si sentono maggiormente disorientate, meno comprese dal contesto d'arrivo, molto "attaccate" alle proprie radici[469]. Per loro, le fatiche adolescenziali si sovrappongono pesantemente alla fatica della migrazione. Per reagire a questa situazione esse sperimentano strategie e tecniche di difesa, per cercare di tutelare il loro equilibrio e la loro integrità.

«sono timida, seria... questa cosa anche venendo qui in Italia mi ha cambiato. Io a Santo Domingo ero più estroversa e qui sono diventata più introversa. Essendo venuta qui nell'adolescenza, no? Vivendola un po' diversamente mi sentivo da parte... perché io venivo qua e mi sentivo strana, diversa. […] Quindi sono una ragazza più introversa, più chiusa... forse è un'arma no? Per difendermi» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

[469] Cfr. A. Portes, E. Vickstrom, R. Aparicio Gómez, *Hacerse adulto en España.*, cit., p. 245.

Come si evince dalle parole della giovane intervistata, queste ragazze hanno affrontato e affrontano quotidianamente «un'interruzione nel rapporto di continuità nell'appartenenza ad un luogo, ad un gruppo, ad una comunità»[470]. Il viaggio migratorio presuppone dunque una ri-costruzione della propria identità che si riflette in una ri-strutturazione del proprio carattere e dei propri comportamenti. I cambiamenti materiali provocati dall'esperienza migratoria incidono profondamente sui gesti più quotidiani, sulle abitudini e sul modo di relazionarsi con l'altro. Su tali basi, il bisogno realmente pressante delle intervistate è quello di trovare un luogo a loro confacente, una dimensione sintonica alle proprie prospettive. Dimensione che si esplica attraverso alcune reti intersoggettive delle quali, forse, le più evidenti sono riconducibili all'appartenenza religiosa e al gruppo d'amicizie.

La prima assume sicuramente il ruolo di dispositivo basilare per i processi di identificazione di alcune figlie dell'immigrazione. La religione è un aspetto importante che viene citato dalle ragazze intervistate e che contribuisce significativamente alla formazione della loro identità. L'appartenenza religiosa si configura come un valore, una parte integrante del proprio sé.

A tale proposito ci sono posizioni contrastanti. Alcune giovani si riconoscono in una fede, in determinati valori, in precisi insegnamenti. La religione diventa alcune volte una base sicura, un appiglio a cui aggrapparsi, un rifugio in cui ricercare un po' di sostegno e pace nei momenti più difficili e delicati[471].

«Abbastanza. Cioè io sono una persona che più o meno vede le cose positive. Sono contenta perché se mi mancano delle cose mi riempiono altre… come la religione. Cioè nella mia religione trovo il mio punto d'appoggio» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

[470] M. Tognetti Bordogna, *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione*, in Ead. (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 146.
[471] Cfr. K. Cigliuti, *Percorsi di identificazione religiosa tra scelta ed eredità, rivisitazione e tradizione. Il contesto fiorentino*, in I. Acocella, R. Pepicelli (a cura di), *Giovani musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*, Bologna, Il Mulino, 2015, p. 137.

«Un rapporto molto stretto si, mi sono più avvicinata alla mia religione ultimamente, soprattutto in questo periodo… mi sento bene quando prego, quando faccio il Ramadan... è come un appiglio per stare bene. Mi completa... quando mi sento male è l'unica cosa che mi dà pace» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

Durante la ricerca, la questione religiosa è emersa frequentemente nei racconti delle ragazze, come un dispositivo che ha contribuito fortemente alla formazione del loro spazio valoriale. In tali casi, è stato interessante capire il modo in cui la religione viene vissuta, acquisita, negoziata e praticata dalle giovani intervistate.

L'elemento religioso assume un ruolo fondamentale nella loro quotidianità e viene definito come "parte integrante" del loro essere, della loro identità. In alcuni casi l'appartenenza religiosa si intreccia con i valori e le pratiche culturali trasmesse dai genitori, diventando uno stile di vita da seguire. «Si possono quindi affermare nuove forme di espressività religiosa […] più interiorizzate, introspettive e privatizzate, in cui si ricerca un rapporto diretto con Dio o con la propria interiorità»[472].

In altre interviste invece, la religione viene vissuta come un ambito di confine tra le prescrizioni dettate dai genitori e dalla sfera familiare e quelle dettate dal contesto d'arrivo. Le ragazze, pur rispettando e condividendo determinati valori e impostazioni dettate dalla famiglia, manifestano la volontà di sperimentare nuove forme di religiosità. Alcune giovani difendono fortemente la loro appartenenza religiosa, tuttavia esse reclamano altre forme di vivere la loro religione.

Nondimeno, per alcune intervistate la scelta di aderire ai dettami religiosi risulta essere poco consapevole, poco chiara, non ben definita. La religione influenza le scelte quotidiane delle ragazze ma non tutti gli aspetti vengono interiorizzati consapevolmente. Anzi, alcuni di essi vengono presi a pretesto per "ribellarsi" nei confronti della famiglia o della società.

[472] I. Acocella, *Giovani musulmane: nuove soggettività nello spazio pubblico e privato*, in Ead., R. Pepicelli (a cura di), *Giovani musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*, Bologna, Il Mulino, 2015, p. 50.

«Non mi sento a mio agio. Mi sembrano proscritti. Perché vanno li fanno i bravi musulmani, tutti i maschi da una parte, le femmine dall'altra... ed io per esempio mi trovo meglio con i maschi, io chiacchiero solo con i maschi e le ragazze allora ti guardano male e ti criticano. E questa cosa fa discutere. Oppure il fatto che non porto il velo per benissimo, io lo porto un po' così e per loro non va bene. E questa cosa non la posso sopportare. Io però sono fatta così, mi comporto così, mi vesto così e sono così» (M., 16 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Una ribellione che fa prendere le distanze tanto dall'ambito parentale quanto dai dettami dell'ambiente circostante, per cercare rifugio in un nucleo più ristretto seppure esterno alle mura domestiche, che condivide con le interessate punti di vista e/o stili di vita: il gruppo di amici, la cerchia di pari. A riguardo, un altro appiglio sicuro per le figlie dell'immigrazione risulta essere quello degli amici di origine straniera, importanti compagni di viaggio, soprattutto nel primo periodo di ambientamento. Le amicizie sono dei punti di riferimento che sopperiscono ad alcuni "tasselli vuoti" nella vita delle ragazze, a mancanze di cui esse sentono il peso.

«Quando sono arrivata qui allora… i primi giorni è stata la parte più difficile. Io ricordo che avevo tanta voglia di conoscere, di avere delle amiche. Per fortuna ho incontrato queste ragazze che erano vicino a casa mia, anche loro dominicane. Loro le conoscevo già da Santo Domingo. Infatti, prima di arrivare in Italia mia mamma ci diceva che loro erano qua ad aspettarci, che non vedevano l'ora. Con loro giravo sempre dappertutto, soprattutto all'inizio. Andavamo al parco insieme dove si radunavano i dominicani, alle Cascine. Oppure doposcuola, andavo sempre a casa loro» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

L'incontro con individui della propria nazionalità o con cui si condivide la propria condizione di "migranti" è un modo per sentirsi comprese più facilmente, per ri-costruire una piccola comunità d'appartenenza. Per "difendersi" e per riuscire a inserirsi positivamente nel nuovo contesto, le ragazze tentano di ricreare la rete sociale e amicale che avevano nel luogo di partenza. Una rete che, in sé per sé, si rifà alla rete familiare e che fa sentire l'interessata come parte di un gruppo. Per questo, molte volte, le strutture ricreate sono formate da compatrioti, da lontani parenti e comunque si configurano come ambienti capaci di ricreare una sensazione di benessere e di soddisfazione.

La possibilità d'incontro e di dialogo con giovani di diversa provenienza ma con le stesse esperienze è un fattore di sostegno allo sviluppo della propria personalità. La mancanza di un nucleo di condivisione infatti, genera un percorso più difficile da intraprendere, una sfida più ardua da affrontare. Come è emerso dalla ricerca, per molte ragazze di origine immigrata, anche dal punto di vista delle amicizie, risulta più difficile incontrare durante il loro percorso di crescita delle persone che abbiano affrontato e vissuto le loro stesse esperienze, che siano in grado di comprenderle e che possano capire le loro situazioni. In questo caso diventa allora "più facile" confrontarsi con amici e amiche che abbiano lo stesso background migratorio.

«…per alcune cose preferisco parlare con gli albanesi perché mi capiscono... cioè anche questa cosa delle uscite no? Cioè loro lo sanno che non posso uscire sempre, mi capiscono... perché c'hanno anche loro queste limitazioni diciamo e quindi è più facile» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

«… io penso che più siamo simili e più si riesce a comportarci, io dico, come tra fratelli. Ecco. Portare un'amica in casa, farla conoscere ai miei genitori. Non so se potrei fare questo con ragazze italiane, come posso farlo con ragazze musulmane, più della mia origine. […] Trovi quelle persone con cui non ti senti giudicata. […] Non so, un po' secondo me ti viene spontaneo aprirti di più a una persona più simile a te stessa. A prescindere dalla cultura. Un po' perché, come dicevo, si ha dei limiti mentali e quindi si ha un po' paura del diverso e… non lo so, del loro giudizio […] magari puoi trovare più punti in comune con queste persone, puoi stringere più facilmente amicizia, però questo non vuol dire che non puoi andare d'accordo con altre persone, parlare, confrontarti con gli altri. Questa cosa della nazionalità è una cosa che sto cercando di capire anch'io perché quando vedo che riesco magari a parlare più facilmente con una del Marocco non capisco se è una cosa dovuta ai miei paletti mentali o se è una cosa che... boh, che succede perché è normale» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

«Si certo, con i dominicani è molto meglio perché sono più socievoli e visto che abbiamo la stessa cultura, andiamo più d'accordo… e ci si capisce meglio [...] Uno si sente più orgoglioso perché sono persone del tuo stesso paese e sanno come si vive nel tuo paese e che non è la stessa cosa» (D., 14 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

I percorsi identitari mostrano una "navigazione a vista", in cui il confronto con la rete amicale diviene un elemento essenziale per sopperire a incomprensioni e divergenze. Divergenze e incomprensioni che si configurano sia con l'ambiente circostante sia con il nucleo familiare. Ma se il contesto d'arrivo è di per sé un "elemento nuovo", al contrario, la famiglia dovrebbe essere il "punto di riferimento" per eccellenza al quale appoggiarsi per tracciare una propria rotta. La questione però si ribalta nella dinamica migratoria in cui l'ambiente domestico diviene il bersaglio privilegiato della logica del cambiamento. È in tale contesto che le difficoltà identitarie emergono nella loro totalità e mettono in luce tanto le incertezze delle ragazze quanto la precarietà del ruolo dei genitori.

5.2 Incontri e scontri intergenerazionali nelle famiglie dell'immigrazione

La famiglia nella migrazione si presenta come un soggetto in divenire e al plurale. Essa si pone come un nucleo di raccolta di tutti quei sommovimenti esistenziali che compongono le migrazioni e da essi viene suo malgrado ri-modellata, ri-costruita. Non a caso le migrazioni producono all'interno dell'ambito familiare nuovi equilibri e nuovi rapporti: oltre ai naturali scontri e incontri intergenerazionali, la famiglia immigrata deve contemplare al suo interno una ristrutturazione dei ruoli e dei tempi di vita familiari. Il fattore migratorio la sottopone a numerose "prove" e ad importanti variazioni e riconfigurazioni dei ruoli all'interno della propria cerchia tra cui quelli relativi ai rapporti tra genitori e figli[473].

Le figlie dell'immigrazione che hanno partecipato all'indagine, hanno manifestato che, durante il periodo adolescenziale, hanno dovuto necessariamente confrontarsi con le seguenti dinamiche: la crescita lontano dalle figure genitoriali; le fatiche del ricongiungimento familiare; la ristrutturazione dei ruoli; le visioni e le prospettive familiari contrapposte; la mancanza della propria famiglia allargata e lo scarso accompagnamento da parte dei genitori durante il percorso di crescita. Di

[473] Cfr. M. Giusti, *La scuola e la riflessione pedagogica interculturale*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 160-161.

seguito fornisco un riscontro più approfondito di quanto è sotteso a ciascuno di tali punti.

- ***Crescere lontano dalle figure genitoriali***

Il vissuto delle figlie può essere profondamente segnato dalla partenza dei genitori per un luogo sconosciuto, ignoto ma soprattutto lontano. Il distacco dai genitori si prefigura come una lontananza non solo fisica e spaziale ma anche emotiva.

«Si, mia nonna diceva che sarebbe stato molto difficile andare d'accordo con mia madre perché stavo attraversando l'età della ribellione. […] mia nonna non mi lasciava fare qualcosa e io lo volevo fare perché volevo sperimentare cose nuove… ero totalmente ribelle… non andavo d'accordo con mio padre, mia mamma era lontana… era come la mancanza di queste due persone… che fossero lì per me» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Nel caso delle figlie cosiddette "left behind", crescere lontano dai genitori significa crescere senza i "sentimenti", le cure e la protezione delle principali figure di riferimento, sostituite in loro vece da figure altrettanto importanti come le nonne e le zie. In alcuni casi i genitori lontani sono percepiti come degli sconosciuti o tutt'al più riconosciuti come degli amici.

«Non mi hanno detto niente. Loro hanno detto che ci sono tante come me. 15/16 anni fanno sempre così. Poi dopo questo tempo migliora. Poi mi hanno lasciato da sola. […] io quando stavo in Cina non mi sentivo tanto con loro. Li sento come miei amici, non come genitori. […] Io amo più la mia nonna perché ero sempre con lei, non con i miei genitori. Loro erano lontani, non vicini» (A., 17 anni, nata in Cina, vive in Italia).

Infatti, più si dilatano i tempi di separazione, il distacco e la distanza affettiva, più si indebolisce la possibilità di ricostruire un rapporto tra genitori e figli[474]. Distanza alla quale, soprattutto le madri, cercano di sopperire con periodici contatti quand'anche solo scritti o vocali (chiamate, mail, chat, utilizzo dei social-network, ecc.).

Malgrado il tempo e le distanze, la famiglia è il ponte con i contesti di partenza e la responsabilità genitoriale li sollecita a porre in atto una serie di comportamenti che intendono esprimere affetto e sollecitudine al di là delle frontiere: rimesse, telefonate, doni, visite, e altro ancora[475].

Le odierne tecnologie agevolano molto il mantenimento del vincolo filiale e genitoriale, permettendo di alimentare in qualche modo il rapporto anche a distanza, sperimentando così nuove modalità di vivere ed "essere" in famiglia.

«Cioè quando mia madre è venuta qua io sono diventata un po' capricciosa, ero molto viziata. Quando se ne è andata non mi piaceva fare i compiti, ero molto vagabonda… non mi piaceva studiare [...] Cioè ero molto viziata, capricciosa e mia madre, quando mi chiamava, mi diceva: chiama tua nonna e vai a comprarti dei dolcetti! E visto che mia nonna aveva un negozio di dolci… ci andavo. Cioè era come se lei provasse a darci quello che non poteva darci visto che non era li. Quindi per calmarmi mi diceva di comprarmi i dolcetti… per vedere se riusciva a sistemare la situazione… perché anche lei non poteva fare niente… ma provava a darci tutto quello che poteva» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

- ***Le fatiche del ricongiungimento familiare***

Nella migrazione le famiglie si formano secondo modalità diverse: dalla subitanea migrazione dell'intero nucleo familiare, all'arrivo dei suoi componenti in tempi diversi tramite l'istituto del "ricongiungimento", alla formazione della famiglia

[474] Cfr. M. Tognetti Bordogna, *Le nuove famiglie della migrazione in Italia*, in Ead. (a cura di), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino, UTET, 2011, p. 6.
[475] M. Ambrosini, *Famiglie in movimento attraverso i confini. Una questione per tutti*, in Id., E. Abbatecola (a cura di), *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, Genova, Il Melangolo, 2010, p. 9.

come risultato di nuove unioni nel contesto d'arrivo. La più classica delle situazioni è la primitiva migrazione degli uomini, dei padri che, successivamente, si adoperano per ricongiungersi con le altre componenti familiari.

«Mio babbo è venuto per primo, esatto. Un po' per lavoro, un po' perché attratto da questo mondo e poi erano i primi anni in cui si diffondevano le voci di questa Italia, erano le prime generazioni di marocchini qui in Italia. Lui ha preso coraggio, il primo di tutti i suoi fratelli in Marocco. E niente, è venuto, è capitato qui a Firenze. Completamente a caso. Se la cavava vendendo dei dischi inizialmente, poi anche sigarette. Si dava un po' da fare, ha conosciuto un po' di persone e proprio la conoscenza con altri arabi, è quella che l'ha aiutato, comunque, a creare un po' di contatti, conoscere un pochino la realtà qui, farsi i documenti e, insomma, stabilirsi e poi ha portato anche mia mamma» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

«Si, dunque il mio babbo è arrivato nel '98 clandestinamente, da solo. È venuto qua, dopo due anni ha fatto i documenti, ha fatto il passaporto, il permesso di soggiorno, insomma tutto quanto e poi ha portato mia mamma con il ricongiungimento familiare» (M., 16 anni, nata in Italia, origini marocchine).

«Mio babbo era qui da 30 anni e veniva solo un mese all'anno da noi. E quindi abbiamo deciso di trasferirci per stare tutti assieme» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

«No, prima è arrivato mio padre. Lui era qui da molti più anni… è qui da tanto tempo. Poi dopo che mio padre ha iniziato a lavorare, ha trovato casa e così, ci ha portati anche a noi in Spagna. Visto che già aveva il suo lavoro e le sue cose sistemate qui, allora ci ha portati anche a noi» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna).

Presso alcuni gruppi nazionali a prevalere è invece il ricongiungimento familiare al femminile in cui è la donna, la madre ad emigrare, a partire per prima, per poi avviare le pratiche di ricongiungimento con il marito e/o con i figli[476].

«Io sono arrivata undici mesi fa… esattamente. [...] Mia mamma era qui da 14 anni e mio padre è nel mio paese. Solo mia mamma era qui [...] Lei è venuta a

[476] Cfr. M. Cucurachi, R. Guazzetti, M. Tognetti Bordogna, *Le donne e gli uomini del ricongiungimento*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 82-83.

lavorare, per mantenerci, perché siamo 4 figli e visto che mio padre non era più in casa allora lei è venuta in qua» (J., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

«Mia madre è venuta in qua quando avevo 5 anni, cioè ero ancora molto piccola… io avevo 5 anni, mia sorella 9 e mio fratello 3. Io ho due fratelli: una più grande e uno più piccolo. Dunque, mia madre è venuta quando avevo 5 anni però noi siamo rimasti con mio padre e con mia zia… cioè la sorella di mio padre» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

«…fino ai 9 anni son cresciuta con tutta la mia famiglia quindi babbo, mamma e i genitori della mia mamma e le mie due sorelle… una più grande e la più piccola. Io sono cresciuta insieme a tutta la mia famiglia fino ai 9 anni. E poi nel 2008… mia mamma è venuta di qua… io avevo nove anni. E quattro anni dopo, sono venuta anch'io insieme alle mie due sorelle… quindi avevo 13 anni» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

Le pratiche di ricongiungimento, come si desume anche dai racconti delle ragazze, possono protrarsi per mesi, per anni, aumentando di conseguenza il periodo di distacco dai figli. Per l'immigrato che fa domanda, le pratiche del ricongiungimento scandiscono le lunghe durate dell'attesa che alimentano tensioni, ansie, dubbi per la sorte dei propri cari e acuiscono il desiderio dell'incontro, del ritorno ad esser famiglia, di una nuova vita insieme. Per i figli e le figlie che stanno crescendo nel paese di origine simili sensazioni sono egualmente presenti ma assumono una luce diversa, sicuramente più sfocata dal poco tempo passato sino ad allora assieme ai genitori, rispetto a quella delle proprie madri e dei propri padri. Quello che forse più caratterizza l'aspettativa delle giovani è invece quell'intensa speranza di ritrovare la madre e il padre, frammista alla curiosità di scoprire la loro concreta personalità. Dietro una simile considerazione si può intravedere quali siano le difficoltà e le fratture generatesi da una distanza che non è solo spaziale ma anche e soprattutto temporale. Sebbene le intervistate nutrissero grandi speranze verso il ricongiungimento con i propri cari, tale passaggio non ha rappresentato l'epilogo felice della storia familiare ma si è configurato piuttosto come una nuova fase, un nuovo inizio che ha messo a dura prova i soggetti coinvolti. La dilatazione del distacco aumenta infatti anche le difficoltà successive al ricongiungimento. Le figlie

sono spesso protagoniste di difficili ricongiungimenti familiari con genitori che ormai non conoscono più. Ritrovarsi dopo lunghi periodi infatti significa ricostruire la relazione con i propri cari che nel frattempo sono cambiati, acquisendo altre abitudini e stili di vita. La questione ha però un duplice riflesso: il cambiamento non riguarda soltanto la persona che è emigrata ma anche il figlio che è stato lasciato in patria. Al momento del ricongiungimento, le ragazze hanno già affrontato una crescita fisica, emotiva e caratteriale della quale i genitori emigrati sanno poco o niente. Sono, quelli della tarda infanzia e della prima adolescenza, anni cruciali per la vita delle giovani. Anni in cui le figure di riferimento sono anche quelle a loro più vicine e nei quali l'evoluzione personale è tanto rapida quanto profonda. Ne risulta un duplice lacerante effetto che segna in maniera a tratti decisiva il rapporto tra genitori e figli: da una parte, le figure di riferimento delle figlie sono diventate altre (siano nonni o sorelle/fratelli maggiori…); dall'altra, le stesse figlie sono diventate altre persone con un carattere più proprio e definito, sicuramente distante da quello conosciuto da madri e padri. Si viene così a formare un rapporto che, per le sue stesse caratteristiche costitutive, è "nuovo", quasi assimilabile ad un incontro tra persone sconosciute. Da qui risulta ben chiaro come possano insorgere incomprensioni e conflitti dovuti al doversi riabituare a convivere assieme[477]. Non a caso, i vissuti delle figlie che si ricongiungono alla famiglia nel nuovo contesto sociale sono densi di sensazioni forti e spesso contrapposte.

«ero triste ma anche felice... perché avevo l'idea di tornare a vivere tutti insieme, anche con mio babbo. Perché io praticamente non conoscevo mio babbo. Quando è andato via io ero troppo piccola. Poi l'ho visto quando avevo 10 anni... ma è stato solo per un mese e non lo conoscevo... e io volevo conoscerlo, avevo questa curiosità per vedere che persona era […] Eh il problema è che io non volevo stare qui. Però volevo anche starci per mio babbo... quindi avevo questa confusione diciamo no? E mi sono comportata un po' bene, un po' male, un po' così» (B., 17 anni, nata in Perù, vive in Italia).

[477] Cfr. R. Ricucci, *Italiani a metà*, cit., pp. 103-107.

Dai loro racconti emergono la gioia di poter incontrare nuovamente i propri cari ma, dall'altra parte, anche le paure inerenti al contesto sconosciuto e all'intima tristezza di dover abbandonare i propri parenti e amici rimasti in patria. Sono vissuti carichi di aspettative, sogni e tanta curiosità che si intrecciano allo spaesamento iniziale e alla confusione provocata dal cambiamento repentino[478]. D'altra parte, lo stesso ricongiungimento con i familiari avviene dopo anni di separazione con una conseguente difficoltà nella ricostruzione dei rapporti. Il ritorno alla vita in comune dopo anni di allontanamento significa imparare a conoscersi nuovamente, significa scoprirsi e adattarsi alle nuove abitudini e stili di vita. Alcune ragazze lamentano il fatto di non conoscere pienamente i loro genitori, i loro gusti e preferenze. Altre invece sottolineano il fatto che molto spesso i genitori non le conoscono più poiché si sono persi i passaggi più importanti della loro crescita.

«Mah con mia mamma visto che non la conoscevo molto bene, visto che andava e tornava… perché almeno mio padre era vicino, avevo più contatti con lui che con lei. Ancora oggi ho più contatti con mio padre che con lei perché lei è una buona persona. Come madre è una buona madre e sa quello che è meglio per me. Però diciamo che ormai non mi conosce più molto bene, non sa come sono davvero, non sono cresciuta con i suoi sentimenti. Abbiamo una distanza tra noi due» (E., 14 anni, nata in Bolivia, vive in Spagna).

«I primi giorni mi faceva strano chiamarla Mami… la chiamavo Angy, con il suo nome. Poi dopo due mesi sono riuscita a chiamarla Mami. Certo, perché non avevo mai vissuto con lei e dicevo: sarà una situazione abbastanza scomoda. Perché non conoscevo per niente le sue abitudini e lei le mie… temevo non potessero coincidere e alla fine, per ora, andiamo d'accordo» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Tutto ciò si aggiunge alle fatiche imposte dalla migrazione[479]: le difficoltà linguistiche iniziali, lo spaesamento vissuto nel nuovo contesto, ecc.

[478] Cfr. L. Cabrera-Pérez, *Madres que emigran sin sus hijos: experiencias de separación, reencuentro, acomodación e integración de adolescentes inmigrantes dominicanos después de la reunificación familiar*, in «MODULEMA», vol. 1, 2017, p. 116.
[479] Cfr. M. Zuppiroli, *Migrare in adolescenza. Aspetti psicosociali del ricongiungimento familiare in Italia*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 3, 2008, p. 10.

«Ho detto ai miei genitori che volevo tornare in Cina ma loro non volevano. Poi ho pensato tanto, a tante cose. Poi non volevo stare qui piangevo, ero triste. […] Perché hanno detto che loro sono qui e anche mia sorella. Lei è più piccola e non sa tante cose. Lei vuole stare qua. Non come me che voglio tornare in Cina. […] Si, perché lei è piccola e parla bene italiano. A lei piace l'italiano, con i compagni gioca per bene. Va anche ai compleanni. Io no» (A., 17 anni, nata in Cina, vive in Italia).

«All'inizio passavo tutto il giorno, la maggior parte del tempo, a dormire… perché non uscivo, mi sentivo strana in un mondo che non era il mio [...] si perché sono stata 17 anni laggiù ed è tutto diverso… hai già i tuoi amici, sei abituata ad altre cose, al cibo. Cioè è difficile abituarsi. Io dicevo: non mi piace niente di tutto ciò, me ne voglio andare… cioè avevo questi momenti di disperazione… dicevo a mia madre: me ne voglio andare! Me ne vado! Mandami! E mia madre mi diceva: no, vedrai che ti abituerai… prenditela con calma, con pazienza» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

- ***La ristrutturazione dei ruoli***

Il ricongiungimento comporta anche una ristrutturazione dei ruoli all'interno delle mura domestiche. Ruoli, quelli tra genitori e figli, che in apparenza sembrano ben definiti ma che in realtà subiscono una costante riconfigurazione, soprattutto nella fase di inserimento delle famiglie nel nuovo contesto. Infatti,

nella realtà migratoria intervengono processi di risignificazione dei ruoli di coppia e genitoriali che possono comportare importanti mutamenti dei tradizionali rapporti di potere in ambito familiare. Uno degli aspetti più evidenti, rimarcato in letteratura e confermato dalla ricerca, riguarda la peculiare situazione di rovesciamento dei ruoli tradizionali che può portare i figli di migranti ad assumere una funzione di mediazione informale con la società ospite dei genitori[480].

Ne sono un esempio quei genitori, migranti di prima generazione, che, possedendo una bassa padronanza della lingua del nuovo contesto, delegano ai figli ma soprattutto alle figlie, i compiti di mediatori e interpreti[481].

[480] F. Tarabusi, *Crescere nella migrazione*, cit., p. 48.
[481] Cfr. V. S. Katz, *Migración y familia. El papel de los hijos y las hijas en la adaptación de las familias inmigrantes*, Barcellona, Editorial UOC, 2011, pp. 29-35.

«Come la pagella, i miei genitori non hanno visto mai i miei professori e non hanno parlato mai. Ogni volta che c'è la pagella non sono andati mai. E poi per esempio per pagare. Le lezioni di pianoforte ho pagato io e ho portato soldi io. Per esempio perché i miei nonni non parlano bene, però parlano. Allora tutte le cose le devo fare da sola. Quando finestra è rotto, devo andare a trovarlo, inviarlo a casa mia, di ascoltarlo: ah questa finestra quanto costa? Perché si è rotta, e così. E poi devo dire in cinese ai miei nonni e poi devo andare a comprare al negozio le cose rotte della finestra e pagare. […] Poi anche c'è una signorina...per esempio questo mese mi devo iscrivere al liceo, anche per mio fratello che cambiato scuola e serve delle cose al comune. Sono andata al comune, una volta, due volte, tre volte e le segretarie ormai mi conoscono...eh si. […] Eh per me è uguale. Perché anche se viene la mia mamma qui io devo tradurre lo stesso. Poi se faccio da sola è uguale perché... è uguale. Se ho la capacità lo faccio da sola, perché devo chiedere sempre alla mamma?» (C., 15 anni, nata in Italia, origini cinesi).

Questa scarsa competenza nella lingua del paese di immigrazione determina dunque un ribaltamento dei ruoli per il quale sono proprio le figlie a dover "insegnare" ai genitori o, addirittura, a dover svolgere per conto degli stessi mansioni e attività che prevedono una buona conoscenza della lingua: dal semplice contatto con gli uffici, ai rapporti con la scuola, alla gestione delle spese familiari, etc. Le figlie si caricano di questo ruolo aggiuntivo che si intreccia alla loro normale vita di adolescenti[482].

«[per quanto riguarda il ritiro delle pagelle della sorella più piccola]… poi mia mamma è andata, registra e torna a casa e me lo fa sentire e io glielo spiego. Perché io non sempre posso fare la giustificazione e andare dopo perché io ancora non sono adulta, manca ancora un anno. Mi sento un po' stanca perché tutto è per me... devi studiare bene, curare mia sorella, così. In Cina io non cucinavo, non lavavo, non pulivo. Invece qui sempre» (A., 17 anni, nata in Cina, vive in Italia).

D'altronde le difficoltà linguistiche non sono l'unico elemento determinante di tale carico di responsabilità sulle giovani spalle delle figlie. Prima ancora della scarsa competenza linguistica, sono gli impegni lavorativi a tramutare i genitori in figure assenti e a delegare necessariamente alle figlie i principali compiti domestici.

[482] Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini*, cit., p. 43.

«…mia sorella ha dovuto lasciare la scuola, non si è diplomata... perché comunque non riusciva neanche ad andarci. Doveva accompagnare mio fratello a scuola perché mio padre non lo portava... lei essendo la maggiore si è dovuta prendere carico di tutti noi diciamo... perché io ero a terra, non riuscivo a fare niente… mia madre lavorava tutto il giorno... insomma un casino assurdo e quindi lei si è trovata penalizzata» (A., 17 anni, nata in Italia, origine italo-argentina).

Per alcuni genitori immigrati, i turni di lavoro prolungati obbligano a una scansione della quotidianità profondamente segnata dalle costanti distanze da casa e dai figli e, attraverso queste ultime, a un ripensamento delle dinamiche familiari. La solitudine alla quale sono oggettivamente affidate le ragazze e i ragazzi ne rimodula i ruoli e le competenze, gravandoli di responsabilità che a volte eccedono la semplice cura domestica. In una simile situazione, le figlie maggiori possono arrivare ad accollarsi i ruoli stessi dei genitori nei confronti di fratelli o sorelle minori. Peraltro, è questo un "gioco delle parti" valido sia nei contesti d'arrivo, sia in quelli di partenza. Come ci confermano alcune intervistate:

«…mia sorella ha assunto un po' il ruolo di madre… quella responsabilità. Per esempio, laggiù noi non avevamo la lavatrice e tutto il lavare i vestiti e queste cose così, se ne occupava mia sorella maggiore. Quindi così giovane si è assunta il ruolo di madre, di me e di mio fratello» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

«(ci ha lasciate) Con mia nonna... anche se lei veniva e cucinava e basta... non stava con noi. Quella che ha badato alla casa, a tutto, a me... è stata mia sorella. Che poi aveva 16 anni... si è presa questa responsabilità» (B., 17 anni, nata in Perù, vive in Italia).

«...quando impari fin da piccolo a cavartela da solo è qualcosa di veramente forte perché io dovevo stare a casa, non giocavo con i miei amici perché dovevo stare a pulire, a cucinare, a fare tutto, a fare tutto quello che fa una donna in casa. E i miei fratelli lavoravano e il mio fratellino era a studiare perché a lui non gli facevamo fare mai niente» (J., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Non sono infatti rari i casi in cui, una volta partita la madre, la cura dei bambini più piccoli sia assunta, quasi inconsapevolmente, dalla figlia maggiore, la quale raccoglie su di sé il ruolo di "madre sostituta" nei confronti dei fratelli. Inoltre, molto spesso le figlie maggiori rimaste in patria:

sono maggiormente impegnate nell'accudire i fratelli e la casa, rimpiazzando per quanto possibile le madri emigrate. Se sono abbastanza grandi possono diventare destinatarie delle rimesse e di deleghe esplicite da parte delle madri. Secondo alcune ricerche sono però anche più esposte alla promiscuità sessuale e a gravidanze precoci[483].

- ***Le visioni e le prospettive familiari contrapposte***

Il diverso ambiente aggrava la distanza e si frappone ad un preciso desiderio della famiglia di conservazione dei propri usi e costumi. I genitori intendono comunque trasmettere ai figli parte delle proprie "radici", abitudini, delle proprie tradizioni, delle proprie esperienze, pur sapendo che essi vivono e crescono in una realtà di per sé lontana e diversa da quella in cui loro si sono formati e in cui hanno costruito la propria personalità. Ne deriva uno scontro intergenerazionale in cui la divergenza culturale tra due opposti fuochi assume la veste di cornice all'interno della quale esso si sviluppa, si dipana, si risolve. Da una parte c'è la volontà genitoriale di impostare per i figli un determinato percorso tracciato dai valori e dagli ideali loro trasmessi dal nucleo parentale nel paese d'origine. Dall'altra parte la risposta delle figlie si concreta in uno stile di vita mutuato dalla realtà in cui esse vivono e con la quale esse interagiscono.

«I miei pensieri non hanno niente a che vedere con i miei genitori, per esempio, proprio niente. […] Mia madre pensa una cosa e io ne penso un'altra. Non la pensiamo allo stesso modo. Lei vuole che io sia una ragazza buona, che non esca, che non faccia niente. Ma io no, al contrario. Secondo me una ragazza deve uscire, deve godersi la sua vita. Io e mia madre abbiamo pensieri e idee diverse» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna).

Le figlie avanzano ai genitori richieste che le accomunano alle altre ragazze della loro stessa età: richieste d'indipendenza, di spazio, di relazioni affettive. Sono richieste proprie tanto delle ragazze con background migrante quanto di ragazze

[483] M. Ambrosini, *Famiglie nonostante*, cit., p. 43.

autoctone, che sostanziano quella sfida che è l'adolescenza. Con una questione aggiuntiva: le figlie della migrazione intrecciano i dilemmi dell'adolescenza con il confronto (a tratti assai spinoso) tra due mondi, tra più sistemi culturali, a volte simili a volte estremamente diversi. Confronto che può divenire scontro non solo interculturale, ma anche e soprattutto intergenerazionale. Sono questi i casi di quando le due opposte visioni si traducono in discussioni intra-familiari tra genitori (custodi della tradizione parentale) e figlie (desiderose di un riconoscimento tra i propri coetanei).

«La colpa ce l'avevo io. Anche se so che non ti dovrebbero buttare fuori casa però la colpa era mia, non loro. Perché con il tempo mi sono resa conto che ero io quella che aveva la colpa […] è che uscivo molto, le cattive influenze, uscivo la sera e non tornavo. E poi sai i tuoi genitori, visto che la nostra religione è molto diversa. La ragazza non può uscire molto, la ragazza deve essere coperta, la ragazza non può fumare, bere, non può fare niente. E visto che io sono cresciuta qui e sono arrivata quando ero piccola e per tutta la vita ho sempre avuto amiche spagnole… cioè ho vissuto come una spagnola. E i miei genitori no. Il marocchino deve andare dritto per la sua strada e io questo non volevo farlo. Il discorso della religione si, lo porto dentro di me, però dall'altra parte voglio vivere la mia vita, voglio provare tutto e i miei genitori non lo capivano e io volevo fare tante cose, tante pazzie e i miei genitori… non lo accettavano […] vabbè comunque non mi pento. Perché mi sono goduta il momento e ho fatto quello che volevo. E quindi niente, non mi pento di niente» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna)

Casi che spesso sono sottovalutati e derubricati come normali conflitti tra genitori-figli ma che, *in extrema ratio*, possono sfociare in comportamenti antisociali e violenti[484].

Ne consegue la difficile situazione di tali ragazze sottoposte ai due poli d'attrazione del proprio retaggio familiare e del proprio contesto di vita: esse si trovano al centro di due modalità, di due prospettive d'intendere il proprio status di "figlie". È questa una situazione per la quale esse hanno imparato a mediare tra i due

[484] Cfr. G. Prisco, *La negazione dell'identità. Scontri culturali e violenze di genere*, in F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 100-103.

opposti fuochi, a contrattare richieste e aspettative, ad attendere il momento giusto. A tal proposito si verifica,

> la tendenza a negoziare in maniera contestuale una pluralità di riferimenti appartenenti ai mondi simbolici e culturali della comunità di origine e della società italiana, spesso percepiti nel senso comune e negli spazi istituzionali come universi monolitici e incommensurabili[485].

Si sostanzia, insomma, una quotidiana pratica di negoziazione individuale per la quale esse acquisiscono competenze utili al raggiungimento di un proprio equilibrio personale e familiare e all'istituzione di un rapporto costruttivo tra sé e gli altri. In tal contesto, le figlie e i figli dell'immigrazione,

> non sono vittime di una doppia estraneità, bensì dotati di capacità riflessiva, che permette loro di acquisire consapevolezza e prendere decisioni. Questa capacità di reggere più stimoli, aspettative, opzioni naturalmente non è omogeneamente distribuita e neppure esente da difficoltà e tensioni, anche rilevanti. […] In ogni caso, la maggior parte di loro contrasta decisamente l'ipotesi di una vita all'insegna della doppia assenza, piuttosto, sono portatori di desideri e di progetti che chiedono di potersi realizzare in concreti spazi di cittadinanza[486].

Competenze interculturali e intergenerazionali che le aiutano a districarsi nella complessa trama dell'esistenza ordita come ponte tra il contesto vissuto in prima persona e quello tramandato dai genitori.

Soprattutto per le figlie, il focus di tali scontri riguarda il ruolo della donna nella società e nella famiglia. Argomento che è il fulcro di una dinamica complessa non riducibile ad uno scontro di culture quanto piuttosto configurabile come un fascio complesso di tensioni tra tradizione ed emancipazione, tra contesto d'origine e contesto d'arrivo, tra autorità parentale e ribellismo adolescenziale, tra ansie di protezione e istanze d'autonomia.

---

[485] F. Tarabusi, *Crescere nella migrazione.*, cit., p. 49.
[486] M. Marzulli, *L'acculturazione dei giovani migranti in un contesto di pluralismo di valori*, in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 217-218.

«…mio fratello è più libero che noi. Perché nelle Filippine tengono più in casa le ragazze visto che sono più deboli diciamo. Cioè non sono più deboli però devono tenersi più cura di loro perché appunto essendo tipo le principessine della famiglia, quindi siamo super coccolate diciamo. Le ragazze sono considerate quelle che lavorano a casa però vanno protette, capito? […] Si ovviamente, essendo figlia di due genitori un po' rigidi, stretti... ovviamente c'ho i miei limiti. Confrontandomi con le mie amiche non è uguale. […] se devo uscire devo avere sempre qualcuno che conoscono i miei genitori. Quindi con mia sorella maggiore oppure proprio con un mio parente, con i miei cugini. E invece loro sono sempre libere... […] Cioè che non sono proprio libera. Perché sono troppo rigidi, mi sento controllata» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

Le ragazze mediano tra queste molteplici componenti, decostruendo i comuni stereotipi, rimodulandone i paradigmi, attuando insomma una sintesi che meglio esprima la propria personalità senza schemi preconcetti. Uno dei punti da loro evidenziati in cui esse si scontrano maggiormente con i genitori è la questione della scarsa libertà di cui godono rispetto ai ragazzi. Le figlie vengono trattate diversamente dai loro coetanei maschi per quanto riguarda la concessione di spazi di autonomia personale[487]. In alcuni casi i genitori esercitano un controllo maggiore sulle figlie femmine, lasciando poco spazio di manovra alle giovani[488].

«Mah dipende... loro ci lasciano libere. Però magari ci dicono: nella nostra cultura, una ragazza della tua età dovrebbe fare questo e quest'altro. Però ci lasciano abbastanza libere, anche perché lo sanno che noi siamo nate qui […] gli uomini sono più liberi, hanno più libertà. Le ragazze vengono più controllate... cioè meno spazi. Non può uscire molto, ha più vincoli. I maschi sono tipo l'uomo di casa, il successore no? Se non ci fosse più il padre loro devono prendersi cura della casa e delle femmine. Quindi hanno anche una maggiore responsabilità […] non è giusto... però dipende dai genitori, da famiglia a famiglia» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

[487] Cfr. M. Ambrosini, S. Pozzi, *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova, Centro Studi Medì, 2018, p. 56.
[488] Cfr. N. Lopez, *Hopeful Girls, Troubled Boys. Race and gender disparity in urban education*, New York, Routledge, 2003, pp. 125-131.

Come affermano le intervistate, i genitori si preoccupano per la mancata fedeltà delle giovani verso i valori, le tradizioni e gli stili di vita di cui essi sono portatori. Infatti,

Parents often expect that their daughters will behave in accordance with values and traditions from the parents' society of origin. These expectations may be particularly strong for daughters who were born in the receiving society. From the parents' perspective, some aspects of the receiving society threaten traditional family values […] A desire to protect and preserve these values may be a key motivating factor underlying gendered socialization […] Thus, although daughters are encouraged to pursue their educational and career aspirations, they may also be expected to maintain family traditions and behaviors valued in their parents' country of origin[489].

C'è da dire ugualmente che, invece, in altri casi, la scarsa libertà di cui godono le ragazze da parte dei genitori è dovuta non tanto ad aspetti "culturali"[490] quanto piuttosto alle paure generate da un contesto non perfettamente conosciuto quando non pienamente sconosciuto (non a caso le stesse ragazze subiscono controlli molto meno stretti nei periodi trascorsi nel paese dei familiari).

«Ah si, tipo dormire dalle amiche. Però comunque un po' la capisco... perché ha paura e non per una diversità di pensiero ma proprio perché ha paura. Anche perché quando avevo la gita di due giorni con la classe mi ha lasciata andare. Cioè ho capito che non è una questione di cultura... perché alla fine i genitori sono sempre uguali» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

«Anche quando esco con i miei amici, alcune volte dicono di no. E non so il perché. Sono troppo timorosi... anche nel mandarmi a dormire fuori casa da un'amica. Cioè devo stare lì a convincerli... anche per questa cosa del colore della pelle. Tendono ad avere paura...» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

La comprensione dei timori e delle paure delle madri e dei padri non impedisce alle ragazze i quasi fisiologici confronti tra la propria esperienza, quella dei genitori

[489] K. K. Dion, K. L. Dion, *Gender, Immigrant Generation, and Ethnocultural Identity*, in «Sex Roles», vol. 50, n. 5/6, 2004, p. 348.
[490] Cfr. M. C. Patuelli, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*, Bologna, Giraldi, 2005, p. 12.

e il contesto circostante. In generale, esse percepiscono la necessità di una mediazione, di un incontro tra nucleo familiare e ambiente in cui esse agiscono. Necessità che è anzitutto intima, personale e che si manifesta in un continuo dialogo tra le prospettive parentali e le abitudini, gli stili di vita del contesto in cui le intervistate vivono. La risultante è desumibile dalla stessa voce delle giovani. Le ragazze intervistate affermano di avere una mentalità diversa, "più evoluta", più "aperta" e di conseguenza uno stile di vita, dei comportamenti e degli atteggiamenti più ricettivi, più disposti all'incontro e al confronto con il mondo circostante, rispetto a quelli dei loro genitori.

In ogni caso, il punto centrale del discorso è che le ragazze intervistate hanno trovato o intendono trovare strade creative, alternative, personali per la piena realizzazione individuale.

La possibilità o meno, per le seconde generazioni, di utilizzare le risorse culturali a disposizione senza subirne un handicap, risiede nella capacità di selezionare gli aspetti "utili" della cultura di accoglienza e di quella di origine [...] Si tratta, insomma, di una generazione-ponte, di giovani mediatori nati [...] In altre parole, si può pensare che bambini, adolescenti e giovani figli di migranti possiedano potenziali competenze interculturali utili proprio per la società globale in cui viviamo, denotata da complessità e necessità di utilizzare diversi codici di comunicazione e comprensione[491].

Su tali basi, esse hanno elaborato strategie di mediazione per non rimanere vincolate in linea esclusiva né alle regole dettate dai genitori né al contesto d'arrivo, trovando un equilibrio basato esclusivamente sulle proprie scelte e la propria volontà. Infatti,

quando alcuni aspetti dei modelli educativi delle prime generazioni non sono condivisi, i giovani non cercano lo scontro aperto ma si limitano a mediare o ad assumere comportamenti adeguati e accettabili a seconda delle situazioni […] Sono soprattutto le seconde generazioni provenienti da culture con riferimenti etici e

[491] M. Santerini, *Le seconde generazioni tra integrazione ed esclusione*, in «Libertàcivili», gennaio- febbraio, 2011, p. 25.

tradizioni molto distanti da quella "occidentale" odierna a dover operare questo tipo di sforzo[492].

Quello che le ragazze dimostrano è la possibilità di nuove armonie tra contesti diversi, di felici sintesi tra tradizioni e abitudini a volte molto lontane, dello sviluppo efficace di grande elasticità mentale e capacità critica.

Rispetto però al legame genitori-figlie nella migrazione è bene anche notare un tratto comune (e positivo) che lega le esperienze delle adolescenti intervistate: il sentimento di gratitudine nei confronti dei genitori. Durante le interviste, le prime persone citate dalle ragazze sono proprio i padri e le madri, i soggetti più importanti della loro vita, le persone che più di tutte hanno influenzato il loro essere, la loro essenza. Esse esprimono verso i familiari e la famiglia in generale, un sentimento di gratitudine che si origina dal fatto stesso di essere emigrati, di essere cresciute in un mondo diverso, di conoscere un'altra lingua e "cultura" così da cogliere una doppia opportunità. Esso viene espresso in maniera chiara e si trasforma in un impegno a non deludere gli stessi genitori. Quasi tutte le ragazze dichiarano di ammirare le loro madri e i loro padri, il loro coraggio e i loro sforzi. Esse hanno interiorizzato tali fatiche e hanno appreso valori basilari, giudicati molto importanti in cui si rispecchiano totalmente. Imparare dall'esperienza dei genitori significa imparare a non arrendersi, a lottare per ciò che si vuole ottenere e a non dare niente per scontato. Ecco dunque che, esse si assumono la missione di restituire almeno in parte quello che i genitori hanno loro faticosamente donato.

«Perché se io avessi avuto entrambi i genitori italiani, sicuramente non avrei la mentalità che c'ho adesso…. potrei essere un po' più razzista… e invece no. Ho una mente più aperta. Io mi sento di aver vissuto certe cose, anche in casa, che magari le ragazze italiane non hanno vissuto. Cioè per esempio il fatto che i miei genitori vogliono che io sia brava a scuola perché così ho un futuro... perché comunque loro non possono consentirmelo, cioè non mi possono mantenere a vita... oppure che io stia a casa e loro mi pagano l'affitto. Infatti, i miei quando saranno vecchi torneranno in Romania... soprattutto perché abbiamo comprato la casa. Poi è arrivata la lettera che dice che potrà andare in pensione quando avrà 72 anni... ma mio babbo non può

[492] M. Ambrosini, S. Pozzi, *Italiani ma non troppo?*, cit., p. 57.

fare questo lavoro fino a 72 anni, così pesante. Quindi lui dice, va bene... io perché non ho studiato ma te devi farlo. Quindi è una spinta in più che magari altre ragazze non hanno. E poi lo faccio anche per me perché comunque non vorrei arrivare come loro, fare i lavori che fanno loro... mia mamma è sempre stanca, anche mio padre, non si può mai fare nulla» (L., 14 anni, nata in Italia, origini rumene).

Una missione che le differenzia dunque dalle coetanee italiane. Le figlie intervistate intendono risarcire i genitori per i sacrifici compiuti: il viaggio migratorio, la sofferenza per la lontananza dai propri cari, l'inserimento sociale e lavorativo nel nuovo contesto, il lavoro pesante che spesso non corrisponde ai titoli di studio posseduti, ecc. Esse ricambiano il "favore" impegnandosi negli studi, aiutando in casa, occupandosi dei fratelli minori, cercando di dar loro "meno problemi possibili".

Los hijos e hijas sienten la responsabilidad de estudiar como forma de devolver a sus familias el esfuerzo invertido y hacerles sentir orgullosos. La mayoría considera que sus progenitores han tenido que luchar mucho para que ellos gocen de mayores oportunidades. Admiran su capacidad de sacrifico, la cual les ha llevado a afrontar un proceso migratorio, aceptar condiciones de trabajo duras y precarias y postergar sus deseos y aficiones en beneficio de sus hijos e hijas[493].

Più in generale, vi è da parte delle ragazze la necessità di ripagare i propri cari per i sacrifici fatti e per l'occasione ad esse conferita di un "futuro migliore". Questo lavoro tanto aggiuntivo quanto "dovuto" implica però anche un'accresciuta responsabilità che obbliga le ragazze a dover rinunciare a qualcosa, al tempo libero, agli studi, con conseguenze importanti nel loro percorso formativo e lavorativo.

Ma la prospettiva è più complessa. In tutti i casi il "sacrificio" attuato dalle ragazze per il sostegno alla cura domestica e agli equilibri familiari si completa e si palesa nell'impegno negli studi, nel comportarsi correttamente, nell'adottare uno stile di vita tranquillo.

[493] A. García-Santesmases Fernández, C. Herrero Schell, *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural. Propuestas didácticas de intervención educativa*, Madrid, FETE-UGT, 2012, p. 38.

«…i miei cugini che pensano che io mi trovo benissimo qui, che faccia la vita da principessa, però qui è ben diverso... perché c'ho delle responsabilità anche io. Per esempio aiutare in casa, badare i fratelli… poi anche lo studio. Si ovvio, c'ho dei vantaggi, ho la scuola molto più vicina da casa, non come a loro. Poi c'ho la possibilità di comprarmi tutto ciò di cui ho bisogno, però dirmi che vogliono fare cambio... sinceramente io lo farei anche. Perché vorrei dare la possibilità anche a loro di vivere questa vita» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

Quand'anche nella riconoscenza dei sacrifici sopportati per la costruzione di un migliore futuro, però, le presenti parole delle figlie fanno emergere sensi nascosti d'insofferenza verso le scelte dei genitori.

«...dunque, se non fosse venuta qui, ora avremmo un rapporto madre figlia, un legame forte, una relazione molto forte. Cioè le racconterei tutto. Ma ormai non mi fido molto di lei perché non le racconto tutto quello che so» (E., 14 anni, nata in Bolivia, vive in Spagna).

Nonostante il senso di gratitudine, le ragazze intervistate affermano di non approvare fino in fondo la decisione di emigrare. È questa un'affermazione che si concentra e si motiva non tanto per la scelta in sé quanto per le conseguenze che essa ha comportato. La vita lontano dai propri affetti familiari risulta essere un prezzo troppo alto che le intervistate non intendono pagare in relazione ai loro eventuali figli futuri. Nonostante siano riconoscenti e grate verso i propri genitori, esse non intendono ripercorrerne gli stessi passi.

«…lui voleva darci un futuro migliore perché lui ci amava tanto. Lui comunque ha sbagliato perché ci ha lasciate lì, si è perso gran parte della mia vita... non c'è mai stato però non ci ha mai lasciate economicamente. E non solo, chiamava tutto il tempo, tutti i giorni […] Io ho deciso di fare una famiglia e visto che l'ho deciso io, io devo stare con la mia famiglia, rimanere con la mia famiglia, restare con loro... se mi devo trasferire, mi trasferisco con loro. Se non ho soldi o mi trasferisco lì con loro o rimango qui povera a cercare, a soffrire, a lottare per loro, per lei. Non la lascerei mai, non mi perderei mai la sua vita, la sua crescita.... voglio viverli. Voglio insegnargli tutto quello che io ho imparato sino ad ora. Voglio esserci sempre per loro... cioè stargli vicino» (B., 17 anni, nata in Perù, vive in Italia).

Il rapporto con la prole è inteso in maniera diversa, più attenta, più costante, più vicina. Esse immaginano una relazione con gli ipotetici figli non segnata dai vuoti e dalle mancanze della separazione e, piuttosto, desiderano compensare le assenze da loro sofferte, seguendone la crescita, affiancandoli, consigliandoli, cercando di comprenderne richieste e aspirazioni.

«Se io sono mamma voglio essere anche amica di lui o di lei. Perché ora tante bambine come me, i genitori dicono "non devi questo, non devi così". Non chiacchierano, non ci capiscono, non capiscono che dentro c'è qualcosa. […] In Cina tanti genitori non fanno bene perché ci sono sempre loro, pensano solo loro e non cercano di capire noi. Poi loro vanno sempre via, non stanno a casa. […] Si, io voglio anche capire come sta. Voglio essere sua amica… […] non come me. Non voglio come i miei genitori. Io voglio lui o lei che vuole parlare con me» (A., 17 anni, nata in Cina, vive in Italia).

- ***La mancanza della propria famiglia allargata***

Oltre ad aver vissuto il distacco dai genitori, il ricongiungimento familiare e il delicato percorso di inserimento nel nuovo contesto sociale, le ragazze figlie dell'immigrazione, soprattutto quelle ricongiunte, si trovano a dover fare i conti con la mancanza di quelle figure sostitutive che le hanno accompagnate durante l'infanzia: i nonni, gli zii e la famiglia allargata. Parenti con cui sono cresciute, si sono confidate e che, molto spesso, rappresentano per loro, i veri genitori. La mancanza dei luoghi dell'infanzia e la nostalgia dei propri cari rende ancora più faticoso l'inserimento nel nuovo contesto.

«Beh quando sono arrivata qui, solo al pensiero ero molto triste perché dovevo lasciare tutto quello che avevo laggiù. Quindi diventavo triste, stavo male ma i miei genitori mi dissero che qui c'era internet in tutte le case e che potevo chiamare e parlare con i miei nonnini» (E., 14 anni, nata in Bolivia, vive in Spagna).

«Pensavo alla mia famiglia... è che i primi giorni stai male. Quando mi trovavo sola a casa. Cioè quando mia madre usciva e andava a lavoro. Il mio patrigno dormiva perché lavorava di notte e io mi ritrovavo da sola totalmente, guardavo la televisione e mi dicevo: se io fossi a Santo Domingo adesso… cosa starei facendo? La mia gente,

la mia famiglia, mi mancava tutto» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

«Io mi sentivo molto male perché dovevo lasciare mia nonna… ho vissuto 17 anni con lei… quando uscivo e vedeva che non tornavo presto… mi chiamava e mi diceva: dai su, torna, torna a casa! Cioè io sono stata molto male veramente perché era come iniziare da zero. E ora quando parlo con lei le dico: mamma non ti preoccupare che tra un po' torno, io ti voglio tanto bene, ti amo. Voglio che lei sappia quanto le voglio bene, il mio affetto, che ancora penso a lei… perché mia cugina, che anche lei è cresciuta laggiù con lei, non la chiama mai, non la cerca. Allora credo che quella fosse la sua paura... che io arrivassi qui e mi scordassi di lei. […] Io chiamo mamma più lei che mia madre perché sono cresciuta con lei. E la chiamo sempre, in modo che sappia che la penso sempre» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

La lontananza dai propri parenti è una costante non solo nella vita delle figlie ricongiunte ma anche nelle ragazze nate nel nuovo contesto e nelle figlie di coppie miste. Crescere lontano dai nonni per esempio, significa non poter contare su quelle figure familiari essenziali per la crescita di ogni individuo. Crescere senza i nonni, gli zii e i cugini può significare rinunciare in parte alle cure, alle attenzioni e all'amore dei propri affetti.

«Ed è stata una cosa strana... cioè mi viene da piangere... perché... perché non ho mai saputo cosa vuol dire avere dei nonni. Perché i miei amici parlano sempre dei nonni, che ci rimangono male perché non gli danno molta attenzione o che... sono morti. E tipo io rimango lì a pensare no? Cioè almeno loro hanno avuto la possibilità di conoscerli... e io non ho potuto godermeli. Quando sono andata là erano come degli sconosciuti e un po' mi sentivo in colpa per questo... non avendoli mai visti, cioè solo per telefono una volta sola, avevo un sacco di domande ma per la paura ed essendo anche io un po' timida, non sono riuscita a parlarci più di tanto. Tipo come stai, come passi il tempo, che fate... cioè conoscerli no? Mi dispiaceva. Anche alle elementari no? Che vedevo i miei compagni con i nonni... cioè anche io volevo che mi venissero a prendere... anche a me» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

- ***Lo scarso accompagnamento da parte dei genitori durante il percorso di crescita***

La famiglia immigrata può incontrare diversi momenti di transizione, soprattutto nella prima fase di inserimento nel nuovo contesto. Una transizione inevitabile che si ricollega a variabili di tipo linguistico, culturale e sociale. Nel caso dei genitori immigrati, molto spesso, essi non possiedono gli strumenti adeguati per accompagnare le adolescenti durante il loro tortuoso percorso di crescita in terra straniera. Le intervistate associano quest'incapacità dei genitori ad alcune motivazioni. Anzitutto esse evidenziano la difficoltà dei genitori nel conciliare i tempi di lavoro con i tempi familiari. Come detto precedentemente, in alcuni casi, orari di lavoro troppo prolungati portano i genitori a trascorrere diverse ore fuori casa, lasciando così i figli soli per molto tempo.

«Dunque, io la vedo la mattina, prima di andare a scuola e poi direttamente a mezzanotte [...] Ormai mi sono abituata. Perché adesso vado a scuola e poi vado a basket… ogni lunedì, martedì e giovedì… e poi torno alle nove di sera… quindi non sto quasi mai a casa. Mi tengo occupata… tengo la mente occupata, non ci penso, così non mi viene la depressione [...] fa male stare da sola» (D., 14 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Alcune intervistate hanno sperimentato questo senso di solitudine sottolineando come, molto spesso, avrebbero bisogno della presenza dei genitori. In tal contesto, parrebbe utile poter contare sulla rete familiare allargata (zii, cugini, ecc.) ma molte volte, come già accennato precedentemente, i nuclei familiari di origine immigrata non possono contare sulla presenza di tali figure poiché lontane o assenti.

Per quanto riguarda invece l'inserimento sociale, anche in questo caso, la famiglia immigrata incontra maggiori ostacoli soprattutto in relazione all'ingresso dei figli nel mondo della scuola. Non a caso, uno dei nervi scoperti del rapporto genitori-figli appartiene alla delicata fase dell'orientamento scolastico. Per evidente contrapposizione, molte giovani lamentano il disorientamento dei genitori nell'indirizzarle verso un percorso formativo piuttosto che un altro.

Per altro, alcuni di essi risultano interlocutori assenti poiché privi di strumenti idonei, incapaci di accompagnare le figlie nelle loro sfide quotidiane. E proprio per

questo esse si ritrovano a dover compiere le proprie scelte in solitudine, come nel caso della scuola superiore:

«Si, ecco le superiori non le ho scelte io. Io avrei voluto fare l'artistico oppure quello scientifico […] Però poi quando sono arrivata a scegliere la scuola non sapevo… non sapevo questa cosa delle scuole perché a Santo Domingo è diverso. Non ci sono così tante opzioni per il liceo. […] Però mia mamma mi ha messa all'alberghiero perché c'era mia sorella e poi perché con il professionale si può andare subito a lavorare. Poi mia mamma non se la cava tanto. Già l'italiano non lo parla molto bene, poi non è un genitore italiano, non sa come muoversi, era più disorientata e quindi mi ha messa lì. E poi siccome lei è venuta qui per lavorare allora ha pensato di iscrivermi lì anche a me» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

Come si evince dalle parole dell'intervistata, molto spesso i genitori immigrati non sono in grado di accompagnare le giovani in una scelta consapevole e ponderata delle scuole superiori. Alcune affermano che la tematica scolastica diviene estranea alla famiglia e i loro genitori risultano "meno informati" dei genitori italiani poiché non parlano perfettamente la lingua o perché non conoscono la struttura del sistema scolastico italiano.

Questi ragazzi, sono sottoposti alla pressione della scuola che li vuole studenti come gli altri, a quella della società ospitante che li vuole già adulti perfetti, ed infine a quella della famiglia che carica sulle loro spalle il "riscatto migratorio". Tutte criticità queste che i ragazzi della migrazione spesso, devono affrontare in grande solitudine, poiché le famiglie non le comprendono fino in fondo o, più frequentemente, non hanno il tempo e gli strumenti adeguati per capire ciò che sta succedendo[494].

Tutto ciò porta le ragazze a dover "sbrigarsela" da sole, a dover scegliere senza i consigli dei genitori o, in altri casi, a frequentare una scuola scelta dai genitori poiché già conosciuta.

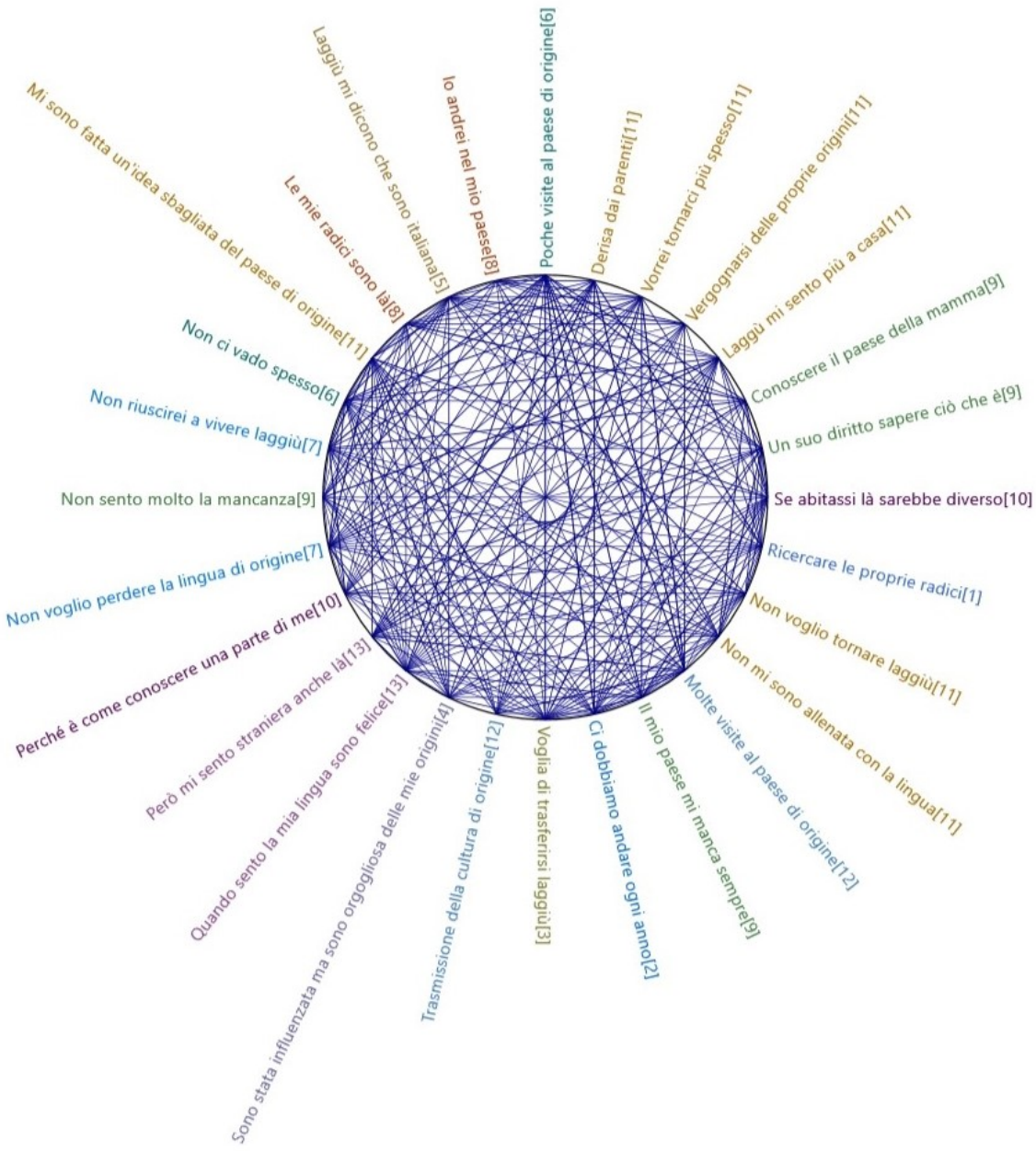
5.3 "Conoscere una parte di me": il mosaico delle appartenenze

[494] M. Tognetti Bordogna, *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione*, in Ead. (a cura di), *Arrivare non basta.*, cit., p. 150.

Il focus della famiglia non si arresta al solo nucleo domestico. Le ragazze vanno al di là del seppur importante rapporto con i propri genitori: esse molto spesso manifestano la necessità di scoprire o di comprendere le proprie origini familiari. Il motivo è chiaro. La riscoperta della propria storia familiare comporta la più profonda e più piena conoscenza di sé stessi[495].

Non a caso, dalle voci delle ragazze, è emerso che, attraverso la conoscenza delle proprie origini esse intendono riscoprire una parte di sé legata ad altri suoni, lingue, luoghi, significati. Alcune di loro hanno addirittura manifestato il desiderio di validare il rapporto con il paese d'origine con l'acquisizione formale della cittadinanza, così da potersi riconoscere e identificare anche in un contesto diverso da quello in cui vivono. È questo un modo per completare il proprio quadro biografico, per recuperare i passi di un percorso lungo e mai banale, per inserire le tessere mancanti nel mosaico della propria esistenza.

[495] Cfr. F. Lagomarsino, D. Erminio, *Da dove vengono e dove vanno?*, in Ead. (a cura di), *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, Genova, Genova University Press, 2019, p. 45.



SCHEDA N. 3[496]

«Si, io mi sento anche di là. È come se fosse il mio paese. Quando sento ad esempio le canzoni in spagnolo, il reggaeton, penso che è la mia gente... mi succede. Una parte di me cioè. Non te lo so spiegare... per me è una cosa normale. Cioè mi sento un po' tra due realtà... un po' divisa tra due mondi…anche se questi due mondi spesso si uniscono […] È come se appartenessi a due mondi. Cioè in me convivono, sono due mondi uniti, due mondi che si uniscono […] Mi piacerebbe conoscere la gente che ci sta. Perché insomma è come conoscere una parte di me... quindi mi piacerebbe andare lì per vedere come sono le persone, il paese, quello che fanno

[496] Raffigurazione output NVivo: rapporto con le origini.

quotidianamente, lo stile di vita... così» (S., 14 anni, nata in Italia, origine italo-dominicana).

Nonostante tutte le intervistate stiano crescendo in un paese diverso rispetto a quello in cui sono cresciuti i loro genitori, non manca la voglia di mantenere il contatto con le proprie origini. Dai racconti emerge la curiosità di approfondire quella parte di sé che inevitabilmente si ricollega ad altre storie ed esperienze vissute in diversi contesti e realtà. Il desiderio di comprendere chi sono, partendo quindi dalla storia dei genitori e dai motivi che li hanno spinti a migrare, permette alle ragazze di ri-assegnare un nuovo senso e un ulteriore significato ai loro vissuti. Quasi tutte le ragazze protagoniste dell'indagine hanno manifestato la necessità di risolvere e riscoprire il rapporto con la propria storia familiare e con il paese di origine. Vissuta direttamente o indirettamente, l'esperienza migratoria rappresenta per molte intervistate un elemento di trasformazione identitaria e un bagaglio della propria storia familiare. Non a caso,

> La migrazione, di fatto, implica la "riscrittura" della storia di vita personale e la rielaborazione delle radici culturali, a partire dal proprio sé proiettato in una nuova realtà, la quale a sua volta può offrire o negare una più ricca e dinamica rideterminazione identitaria[497].

La condizione delle ragazze e dei ragazzi con background migratorio infatti

> presenta una sua specificità: è il fatto stesso di discendere da una famiglia immigrata a consegnare a questi giovani, che in molti casi non hanno direttamente sperimentato la migrazione, l'eredità della condizione migrante, ed è con questa stessa eredità che essi, nel bene e nel male, si trovano a dover fare i conti. […] questa eredità non può non condizionare […] il loro sentimento di appartenenza alla società in cui vivono, e nella quale sono spesso nati[498].

Inoltre, si ritiene opportuno aggiungere che, questa eredità condizionerà non solo il rapporto con la società d'accoglienza ma anche il rapporto con il paese di

[497] M. Muscarà, *Donne, linguaggio e relazionalità*, cit., p. 105.
[498] L. Zanfrini, *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, cit., pp. 207-208.

origine e con le radici familiari. Per esempio, l'analisi delle interviste ha fatto emergere un significativo spunto di riflessione: le figlie che non hanno vissuto in prima persona nessun viaggio migratorio, parlano di voler conoscere i luoghi, le persone, gli oggetti, le pratiche delle patrie ancestrali, per poter così riscoprire una parte del proprio sé. Le giovani alimentano il desiderio di scoprire e ricercare quella parte di sé che molto spesso rimane rilegata alle sporadiche visite nel paese natale dei genitori. Visite che, in alcuni casi, si sono succedute a cadenza regolare, scandita dal ritmo dei ritorni estivi, mentre, in altri, come riferito dalle voci delle ragazze, hanno seguito l'occasionalità dell'evento particolare, riducendosi ai pochissimi viaggi effettuati al momento di funerali, malattie improvvise di parenti e/o celebrazioni particolari. Dalle parole delle intervistate, il contesto di origine dei genitori rappresenta «una meta turistica, da raggiungere, ad esempio, durante il periodo delle vacanze estive, o un "altrove" immaginato da ricostruire con orgoglio attraverso le memorie dei familiari»[499] con il quale però certe volte diventa più difficile identificarsi.

«Cioè se fossi andata ogni estate in Perù forse sì. Se avessi avuto anche la possibilità di conoscerla, di visitarla, forse sì. Ma le poche volte che ci sono andata sono sempre stata nel solito quartiere, con le solite persone, solo con la famiglia... quindi non lo so. Quindi non mi identifico molto […] Dico che parlo spagnolo e che ho i genitori del Perù... però non mi identifico. Poi è diverso rispetto ai miei genitori. Loro sono sempre stati fedeli alla loro patria. Loro ascoltano sempre la solita musica, mangiamo sempre cibi peruviani... cosa che ok mi piace, però mi piace anche la cucina italiana» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane).

In altri casi, si può stabilire un rapporto ambivalente con il paese di origine. Un rapporto fatto di riconoscimento ed estraneità, di accettazione e rifiuto[500]. Per alcune ragazze, ritornare nei luoghi d'origine significa ricordare il tempo passato, l'infanzia felice e, nello stesso tempo, rendersi conto di quanto si sia cambiate. Se ne

[499] F. Tarabusi, *Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni,* cit., p. 28.
[500] Cfr. R. Abenoza Guardiola, *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, Madrid, Catarata, 2004, p. 55.

crea un rapporto che viene modificandosi nel tempo, lasciando spazio a una dimensione astratta, quasi mitologica, non più rispondente alla realtà. Ne consegue una distanza affettiva tra la realtà e la memoria.

«Significa che qui posso essere felice e tutto… però c'è sempre qualcosa che mi manca. La mia infanzia, la mia vita di là non la potrò mai comparare con quella che ho qua. Magari era perché ero più piccola e non avevo i problemi che hanno i grandi no? E quindi ti sembra tutto perfetto, la vita perfetta... la vita laggiù è perfetta. Non lo so, magari torno laggiù e mi sento peggio, un disastro. Comunque sia un pezzo del mio cuore è rimasto là... anche se sono qui» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

Non a caso, nei periodi trascorsi a seguito dei viaggi con i genitori, le ragazze si sentono diverse, estranee a un contesto che non riconoscono più come pienamente proprio.

«Quando vado in Marocco sono un pochino… cioè sono un po' combattuta perché da una parte ritrovo le mie radici, da un'altra trovo cose a cui non mi sento appartenere e lo stesso qui. Quando sono in Italia sono combattuta perché trovo le mie radici anche qui ma in alcune cose mi sento completamente diversa e fuori luogo. quindi è un po' così. Quando vado in Marocco... sì, mi piace, ritrovo i miei familiari, però allo stesso tempo vedo cose che non mi ci ritrovo, ecco» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Anche i parenti, gli amici, i conoscenti sottolineano queste nuove sfumature assunte dalle ragazze, facendole sentire diverse, cambiate, non più autentiche, non più delle "vere autoctone". Infatti, esse manifestano la necessità di sentirsi appartenenti ad entrambi i contesti ma per ottenere ciò si rende necessario un riconoscimento sociale da parte di entrambe le collettività, quella d'origine e quella d'arrivo. Alcune ragazze hanno espresso più volte il fatto che venissero additate dagli altri come "diverse" ed "estranee". Dalle parole delle intervistate, si avverte soprattutto la mancanza di un riconoscimento della propria identità, vista in tutte le sue sfaccettature. Pregiudizi e discriminazioni dalle opposte parti tendono a precludere loro il riconoscimento sociale, incidendo in maniera, a volte profonda, sulla loro identità.

«E poi vado dai miei parenti e quando parlo mi dicono: eh! Ma perché tu parli così? Tu non sei una vera congolese...perché parli italiano? Tu non sei mica italiana, te sei congolese. E io allora dico... cosa sono? Cioè sono nel dubbio. Anche sul cibo no? Sono un po' schizzinosa e non mangio tutto il cibo africano e allora iniziano a prendermi in giro e mi dicono: eh tu mangi soltanto la pasta e queste cose si. […] Ho iniziato a pensarci quando ero alle medie... no? Perché mi sento diversa? Cioè io mi sento diversa dagli altri. Un piede da una parte e un piede dall'altra» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

«Si ogni tanto... si va in vacanza ad agosto. Ultimamente si va spesso, ogni anno. Però prima si andava più raramente. Non è che sia molto legata all'Albania comunque. […] Eh mi sento un po' strana perché loro dicono: eccola! È arrivata l'italiana... dicono che me la tiro! Ma non è vero» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

«Sono nata e cresciuta in Italia e non parlo per niente l'albanese... lo capisco ma non lo parlo benissimo. Proprio per questo comportamento arrogante che hanno gli albanesi. Loro se vedono qualcuno che parla l'albanese male, si mettono a ridere. Allora io per paura non ci provo neanche» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

«Avrò sicuramente il comportamento, i caratteri diversi rispetto alle mie amiche dominicane che sono rimaste laggiù... mi diranno: ah! Questa non è cresciuta in Rep. Dominicana, si comporta diversamente! Cioè sembrerò un po' anche italiana... ma sono così. Poi hai visto, là sono anche più razzisti di qua... cioè hanno più paura del diverso secondo me e quindi la gente ti esclude anche quando sei diversa... però è così… sono io» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

Sentirsi diverse, straniere sia qua che là, significa interrogarsi quotidianamente sul proprio essere, sulla propria identità. Per le figlie dell'immigrazione, poter acquisire una piena consapevolezza del proprio sé in una fase delicata come quella adolescenziale presuppone un notevole sforzo, sicuramente maggiore rispetto a quello richiesto agli altri adolescenti.

Nondimeno, altre testimonianze fanno trasparire il legame anche profondo posseduto dalle ragazze con i luoghi di partenza dei genitori e con i parenti. Legame al quale si aggiunge il sentore di non esserne pienamente parte, di "aver perso qualcosa". Più in generale il rapporto con il luogo d'origine è connotato

dall'ambivalenza generata dalla nostalgia, dal rispetto per il senso della collettività, dall'interesse per la cultura e per un personale recupero della stessa[501]. Per altro, la conoscenza dell'origine può assumere più sfumature e intensità, fondatesi tanto sui mezzi di comunicazione quanto sui racconti dei familiari. Ugualmente, alcune ragazze sono informate in maniera profonda sulle condizioni dei paesi dei genitori.

«Si, io mi informo anche. Anzitutto perché laggiù ho anche dei parenti quindi mi informo e voglio sapere cosa succede. E poi perché è come se fosse la mia seconda casa, il mio paese... è il mio paese e quindi voglio sapere» (S., 14 anni, nata in Italia, origine italo-dominicana).

Altre ne hanno un'immagine più fondata sugli echi dei ricordi familiari o delle reti e consuetudini parentali. In tutte, l'amarezza è data dalla mancanza di una conoscenza diretta.

«…i miei genitori mi hanno sempre fatto vedere, non il lato positivo ma neanche il lato negativo. Continuavano a dire sempre che era un paese parecchio... è pieno di ladri, c'è molta criminalità, delinquenza... e i miei quando andiamo in Perù mi fanno vedere soprattutto i lati negativi perché io ovviamente quando ci andiamo non posso uscire di casa da sola... anche perché mi hanno detto che altrimenti succederebbe il peggio. Loro lo fanno per proteggermi però io penso di essermi fatta un'idea un po' sbagliata... e quindi adesso mi sto informando anche per conoscere la cultura che è molto molto bella. Soprattutto Machu Picchu che ci sarei voluta andare ma non ci sono mai andata» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane).

Ne consegue, la convinzione delle ragazze di possedere una visione "meno vera", più stereotipata del paese d'origine e, in alcuni casi, la volontà di effettuare ulteriori viaggi senza familiari.

Infine, un'ultima tendenza è relativa all'immagine del paese d'origine percepita in Italia. Immagine che le ragazze giudicano riduttiva e svalutante e che

[501] Cfr. P. Levitt, *Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 35, n. 7, 2009, pp. 1225–1242.

imputano al filtro deformante dei mezzi d'informazione. Per questo esse intendono scoprirne e difenderne il valore.

«Poi io amo il mio paese perché adesso qui in Italia lo considerano come un paese povero... su internet però stanno girando dei video per far scoprire i luoghi segreti delle Filippine, posti stupendi... io lo amo. Le persone poi lo giudicano perché vedono solo le parti negative... e prima di giudicare bisogna conoscere secondo me. E se non lo conoscono non possono capire. E io lo dico non solo perché è il mio paese ma perché è veramente un paese stupendo» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

Risulta interessante notare che, delle 26 interviste raccolte, solo una ragazza è andata controcorrente. In questo caso, la scarsa conoscenza linguistica e la mancante rete di socializzazione ha fatto sentire l'intervistata "fuori luogo" nel paese di provenienza dei propri genitori. Tali luoghi risultano per lei lontani, distanti dalle sue abitudini e dalla sua sensibilità. In questo specifico caso, a seguito dei primi viaggi fatti per incontrare i parenti, una simile situazione ha provocato amarezza e disagio nei confronti dell'intero contesto d'origine dei propri familiari. Ne sono conseguiti una sensazione di estraneità e il rifiuto non solo di un ritorno stabile nel paese di origine dei genitori ma anche di possibili viaggi più brevi. È questo un disagio che si accresce per mezzo di una sensazione di arretratezza con la quale alcune di esse guardano ai paesi d'origine.

«Non me ne frega nulla dell'Ecuador... proprio niente. Distacco totale... non mi piace la lingua, il posto, le persone, niente. Quindi proprio zero. […] No infatti, anche perché essendo nata qui, la prima cultura che ho subito appreso è stata questa qui, quella italiana... quindi è quella in cui mi ci trovo di più, anche nel modo di pensare... e invece loro sono vecchio stampo... idee molto arretrate... sono giovani ma pensano come i vecchi». (K., 17 anni, nata in Italia, origine Ecuador).

La questione identitaria raccoglie in buona sostanza un paniere di suggestioni la cui profondità non si arresta all'impatto (pur sempre ricco di particolari "clausole" e vincoli) tra individuo e ambiente in cui esso è inserito. La rete parentale, la condizione familiare, l'incontro tra pari, il personale percorso biografico, i rapporti

interpersonali tanto interni quanto esterni all'ambito domestico, la sintesi tra più consuetudini, esperienze e tradizioni sono altrettante dimensioni in cui le ragazze di origine immigrata costruiscono, giorno per giorno, la propria identità, bilanciando richieste altrui e personali aspettative, setacciando le più utili componenti delle diverse realtà e insomma, cesellando con impegno e con costanza una composizione data dalle loro molteplici appartenenze[502]. È questo un lavoro a tratti faticoso, sicuramente impegnativo, che richiede uno sforzo individuale non leggero. I precedenti paragrafi ce ne hanno restituito in maniera limpida le sfide quotidiane condotte dalle intervistate a livello interpersonale.

Ma, la questione identitaria reclama anche una visione più intima, in cui la dimensione introspettiva domina nell'esistenza del soggetto. È la dimensione della conoscenza di se stessi in cui da una parte, le posizioni sin qui descritte trovano il loro riflesso soggettivo e, dall'altra, si realizzano le risposte individuali d'adesione o di rifiuto alle suggestioni provenienti dall'ambiente circostante. Risposte che entrano in contatto con il bisogno delle ragazze di comprendersi e di essere comprese per quello che sono e intendono essere. Ne consegue un percorso in cui esse non possono essere lasciate sole. Accompagnare, però, queste giovani nel loro percorso di comprensione e ri-definizione identitaria significa rivolgere una particolare attenzione al loro bisogno di non sentirsi definite come "estranee" e al tempo stesso di non essere omologate. Attenzione che deve concentrare lo sguardo sul loro pensiero, sulle loro scelte, sulle loro decisioni, ma allo stesso tempo sulle loro richieste, sui loro desideri, sulle loro aspirazioni. Si tratta, in definitiva, di avere come focus le ragazze stesse e cercare di comprenderne tanto i loro dubbi quanto le loro potenzialità. È questa una sfida da cogliere, dalla quale sicuramente non ci si può sottrarre, per la quale la voce di quelle stesse giovani è il primo e più importante richiamo di questa ricerca.

[502] Cfr. A. García Martínez, *Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural*, in «Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria», n. 10, 2003, p. 257.

Capitolo VI
"Ma allora chi sono?": il processo di crescita delle figlie dell'immigrazione

Sono cosa? Sono chi?
Sono nera e italiana.
Ma sono anche somala e nera.
Allora sono afroitaliana? Italoafricana?
Seconda generazione? Incerta generazione?[503]

6.1 Crescere nella migrazione: tra sfide e opportunità

Le modalità con le quali le giovani figlie dell'immigrazione crescono e s'inseriscono nella realtà d'accoglienza possono spaziare da posizioni di "separazione" (volte al mantenimento delle proprie origini) a quelle di assimilazione (inerenti all'identificazione con il gruppo della maggioranza).

Pertanto, se i primi migranti vivono la migrazione come un'esperienza diretta, per i figli questo evento familiare può essere percepito come un'eredità che viene trasmessa dai genitori ai figli, vincolante e discriminante, da cui liberarsi oppure come una risorsa da valorizzare e un'appartenenza a cui ancorarsi[504].

Dall'analisi delle interviste si intravedono diversi atteggiamenti, la cui manifestazione non è né univoca né predeterminata. Piuttosto, essi dipendono da variabili oggettive, dal contesto sociale in cui le ragazze sono inserite, dalla storia familiare, ecc.[505]. Più in generale, le giovani intervistate adottano strategie d'inserimento flessibili, predisposte al cambiamento e si muovono alternativamente tra il rifiuto e l'assimilazione, la marginalità e la valorizzazione[506]. Dalle interviste

[503] I. Scego, *La mia casa è dove sono*, cit., p. 31.
[504] M. Santagati, *Esperienza, eredità, ethos: le parole chiave del percorso d'inclusione*, in «Libertàcivili», gennaio-febbraio 2011, p. 33.
[505] Cfr. A. Montes del Castillo, R. A. Pulido Moyano, F. J. García Castaño, *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*, in «Revista de educación», n. 302, 1993, pp. 93-98.
[506] Ciò è parzialmente emerso anche in altre ricerche, cfr. ad esempio M. Cestaro, *Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il "noi" interculturale*, in «Studium Educationis», anno XVII, n.1, 2016, pp. 60-63.

non è stato riscontrato il ricorso consapevole a una definita strategia di identificazione o di contrapposizione. Piuttosto, siamo di fronte a una strategia variabile, a una risposta personale in base ai contesti in cui l'individuo è inserito. Non esiste pertanto una risposta predeterminata quanto piuttosto un adattamento dell'individuo in base ai contesti, alla storia pregressa, alla condizione familiare, all'indole personale. Nondimeno, si possono enucleare tendenze più o meno pronunciate, in base ai soggetti coinvolti. Tendenze delle quali è possibile dare contezza.

Anzitutto troviamo le ragazze che mostrano come più pronunciato, un atteggiamento di resistenza culturale e di identificazione etnica. È questo il caso in cui l'adolescente si rifugia esclusivamente nella rete familiare o comunitaria recependone in linea esclusiva la cultura, le prassi e le tradizioni.

«Beh io mi sento dominicana al 100% [...] Non cambierei la mia cultura, i miei valori per niente al mondo. Aggiungerei solo le cose buone che imparo qui così da arricchirmi come persona, per crescere ancora di più come dominicana. Perché europea non sarò mai. E neanche spagnola. Preferisco essere dominicana» (J., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

«Si certo. Io appartengo al mio paese, alla Bolivia, perché laggiù sono cresciute le mie radici, i miei nonni… cioè tutta la mia famiglia è nata laggiù quindi io ci appartengo, perché il mio sangue è di lì. Per questo motivo appartengo alla Bolivia [...] Non mi sento appartenere alla Spagna perché non ho quasi nessun parente qui» (E., 14 anni, nata in Bolivia, vive in Spagna).

«Si. Io mi sento dominicana e non rinnego la mia bandiera […] mi sento spagnola in qualche aspetto sì, ma non smetto di essere dominicana. Perché anche se dovessi avere la doppia cittadinanza o vivere e stare qui però il mio paese non cambia perché il mio paese è il mio paese […] Si, io dico che senza il mio paese non saremmo niente… non sarei io» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

In tal contesto, le giovani rafforzano la propria identità ma rischiano di sviluppare comportamenti di chiusura, che le portano all'isolamento dal contesto circostante, al rifiuto delle sue consuetudini e all'esclusione di qualsiasi dialogo.

«Si mi sento 100% dominicana [...] Visto che i miei genitori sono entrambi dominicani, sento che la mia cultura è dominicana al 100% [...] Si, preferirei sposarmi con un dominicano sì. Non voglio confondere la famiglia. Cioè avere un'altra razza… cioè la mia razza con un'altra. Visto che in famiglia, la maggioranza siamo dominicani, allora preferisco un dominicano» (D., 14 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Una seconda strategia consiste nell'assimilazione alle caratteristiche del gruppo dominante. L'atteggiamento che ne deriva è l'estremo opposto del precedente. In tal caso, il rifiuto riguarda le tradizioni, la cultura, la lingua delle origini. Le giovani tendono a immergersi totalmente nella società di residenza, dimenticando e rinnegando le proprie radici. Per altro, nei casi più estremi, le ragazze possono arrivare anche a cambiare alcuni tratti della propria persona e il proprio nome.

«Mah no perché proprio non me ne frega niente... perché tanto sono sempre stata qui, sono nata qui, parlo italiano, certe volte anche il fiorentino quindi... non mi va, non mi importa. Anche perché non ho neanche nessun legame con i parenti di là... quindi non mi interessa […] parlo spagnolo ma finché posso evito... quando posso loro mi parlano in spagnolo e io rispondo in italiano. Mi viene in automatico, anche perché per rispondere in spagnolo devo prima tradurmi in testa la roba dall'italiano… […] noi abbiamo una casa laggiù ma quando i miei tireranno le penne la venderò... me ne lavo le mani, non mi interessa». (K., 17 anni, nata in Italia, origine Ecuador).

Una terza strategia è quella della doppia appartenenza. Queste ragazze si sentono "metà e metà", "50 e 50". Esse si mantengono in equilibrio tra due mondi, mantenendo le loro origini ma socializzandosi al contesto in cui stanno vivendo. Questa situazione può essere affrontata in due modi diversi:

La doppia appartenenza in bilico

Atteggiamento di ambiguità, di perplessità e confusione in cui le ragazze non si sentono di appartenere a nessuna delle due realtà. Alcune giovani si sentono "straniere di qua e di là".

Youth of the second generation from a standpoint of identity are forced to confront the categories and labels of their groups of origin as well as those of their native country. They are subject to a process of constructing themselves, made even more complex by the multiplicity of their sense of belonging, always through a distinct line of division, of separation. These diverse types of belonging constitute a fracture that is always emphasized by those who watch from the outside, whether in the family group or in the common group[507].

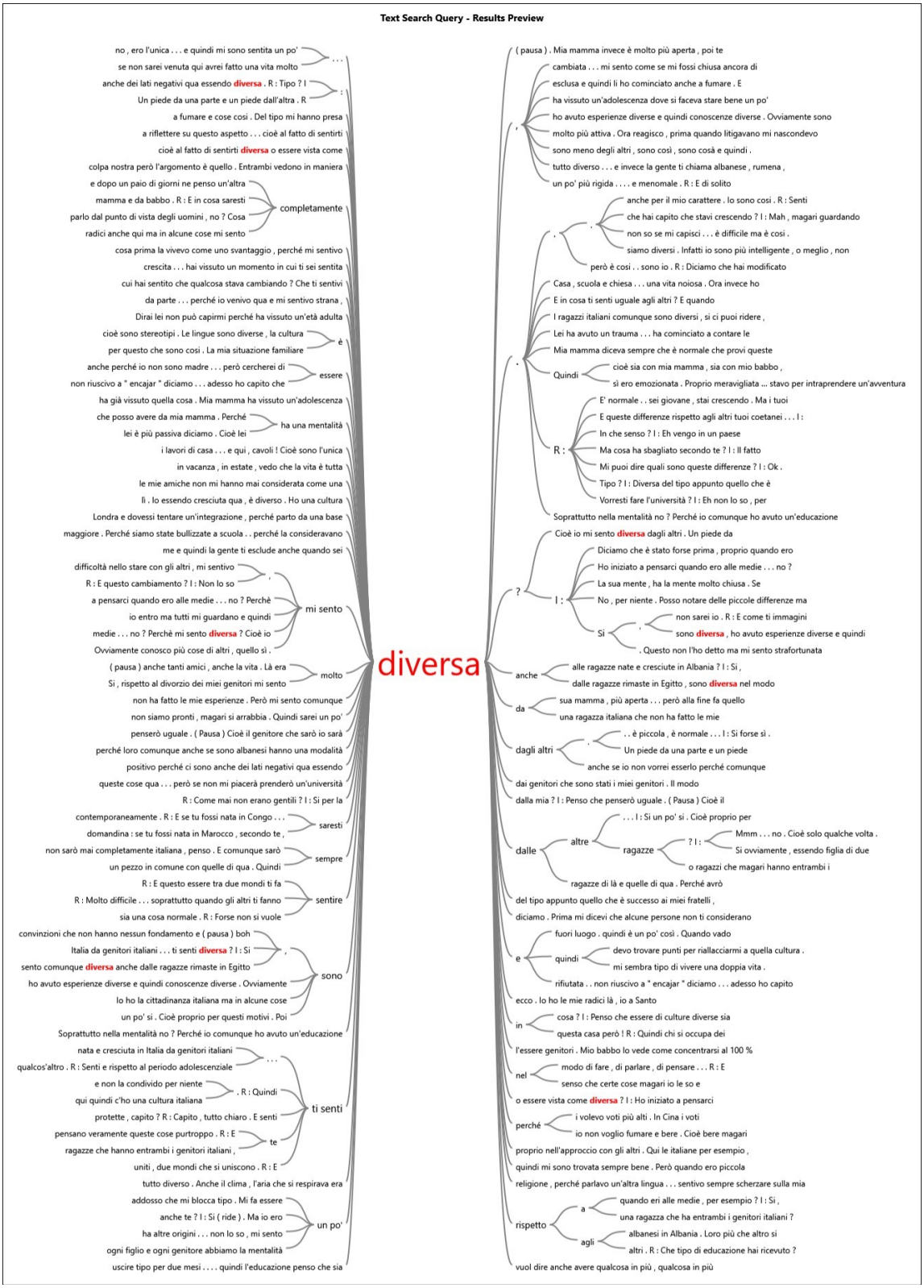
Per queste ragazze la "doppia appartenenza" si configura come un peso che provoca stress e disagio interiore. Un disagio fatto di dubbi, incertezze, domande e richieste di chiarimenti. Uno smarrimento provocato dal non sapere esattamente dove collocarsi e come definirsi. Si sentono ovunque "fuori luogo" e non colgono quelli che per altre di loro sono i vantaggi e le opportunità dalla loro peculiare situazione.

Esse si interrogano costantemente sulla propria parabola identitaria, sul rapporto con le proprie origini, sul loro sentirsi perennemente "diverse". Dalle parole delle intervistate questa strategia risulta avere un carattere transitorio, tipico dell'età adolescenziale.

«Si bello è bello, c'ho anche degli amici... però mi sento straniera anche là. […] Cioè qua mi sento straniera ma anche là […] Cioè anche se sono nata qui, si sa comunque che io sono rumena perché il sangue è quello dei miei genitori e poi la cittadinanza non ce l'ho... e quindi cioè io mi ritengo rumena però magari da grande faccio la cittadinanza perché averne due comunque non guasta. Però so parlare molto meglio l'italiano che il rumeno... cioè non mi sento mai nel posto giusto. Cioè io qua sto bene, cioè l'Italia è il mio paese perché comunque sono nata qua... però mi sento straniera sia qua che là... quindi non lo so» (L., 14 anni, nata in Italia, origini rumene).

«E dobbiamo affrontare anche questo. Perché si, sono italiana ma sono anche egiziana. 50 e 50... quindi è così. Ne sono consapevole. Io ho provato a spiegarmi, a confrontarmi...» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

[507] P. Dusi, G. Messetti, I. González Falcón, *Belonging: Growing up between two Worlds*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», vol. 171, 2015, p. 564.



SCHEDA N. 4[508]

[508] "Diversa": output di NVivo. La ricerca testuale su NVivo permette di visualizzare i risultati come un "albero" con diversi rami che raffigurano le differenti porzioni di testo immediatamente precedenti e seguenti il termine preso in considerazione.

Inoltre, molto spesso, si sentono diverse perché i loro valori, abitudini e stili di vita si scontrano con quelli dei loro rispettivi coetanei autoctoni. Diventa difficile pertanto riconoscersi in una comunità che presenta riferimenti diversi da quelli di cui sono portatrici.

«Allora, mi sento fuori luogo quando i miei valori, diciamo, vanno a scontrarsi con quelli della società italiana, no? La mentalità soprattutto, che ne so, dal non vado in discoteca, non tanto perché non ci devo andare ma perché è una cosa mia, no? Non me la sento perché è una cosa mia, appunto. Non andare in discoteca, non bere alcool, non è facile soprattutto alla mia età dover rinunciare a certe cose. Ma non tanto per me, ma proprio ti scontri con gli altri perché non è facile sentirsi accettati, no? E quindi è questo» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

«…cioè mi sono sentita esclusa soprattutto. Esclusa parecchie volte... soprattutto in questo periodo di adolescenza perché appunto... come dico? Adesso i ragazzi, le ragazze adolescenti c'hanno dei vizi... hanno cominciato a fumare e cose così. Del tipo mi hanno presa diversa perché io non voglio fumare e bere. Cioè bere magari in famiglia così per festeggiare.... ma non per andarmi a ubriacare in discoteca. E quindi molti mi escludevano a scuola perché c'erano questi gruppi che bevevano, si divertivano a fare così. Ed io ed altre venivamo escluse. Ci consideravano diverse per questa cosa. E poi perché ero filippina... perché la maggior parte di loro erano italiani» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

La doppia appartenenza positiva

Consiste nell'atteggiamento di valorizzazione positiva della duplice appartenenza. Si tratta dell'atteggiamento più funzionale per la piena valorizzazione dell'individuo. In tali casi, si parla di identità *hyphenated* o identità col trattino per la quale diventa motivo d'orgoglio costruire la propria identità per sommatoria tra i valori, le prassi, le tradizioni assimilate dal contesto familiare e di comunità e la socializzazione delle consuetudini e dei riti quotidiani del contesto circostante attraverso la scuola e il gruppo di pari[509].

[509] Cfr. R. Ricucci, *Italiani a metà*, cit., p. 176.

«Si io comunque ringrazio i miei genitori di avermi insegnato lo spagnolo e la loro cultura... perché almeno io ho due culture diverse, due modi di vivere diversi quindi io sono divisa in due... da un lato ho i miei genitori che hanno una cultura un po' arretrata però comunque bella e poi questa qui in Italia che è sempre bella. Sono contenta di essere divisa tra queste due parti. Maggiormente per la lingua. Sono contenta di parlare due lingue... io amo lo spagnolo e vorrei tanto andare a vivere in Spagna. Poi comunque io non mi vergogno a dire che sono anche peruviana e che i miei genitori sono nati laggiù. Non mi sono mai vergognata delle mie origini... anzi. Io adoro conoscere anche persone che sono come me, con origini sudamericane perché abbiamo un sacco di cose in comune» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane).

È questa una strategia che può avere risultanze diverse a seconda dei contesti. Vi sono casi in cui, pur sottolineando la propria doppia appartenenza, le ragazze ne accentuano l'ambito culturale di residenza piuttosto che quello familiare. Infine, non è raro il caso di chi vive la propria origine straniera in un modo più ricco, elaborando identità meticce, alla ricerca di nuovi "linguaggi", capaci di utilizzare indistintamente le componenti delle due appartenenze, confondendone e modellandone gli stili di vita "nazionali" (dal cibo, all'abbigliamento, alla musica)[510].

«Apparentemente, quindi dall'esterno, mi identifico più come un'italiana. Più italiana… ma non è detto che non voglia avvicinarmi sempre di più a un certo tipo di costumi, a un certo tipo di… non lo so, seguire di più alcuni precetti, diciamo. È comunque un percorso, diciamo… e per ora è così perché comunque, alla fine... non lo so, sono nata qui e quindi mi è più facile immaginarmi vestita così con i capelli senza il velo che magari tutta coperta con il velo. Anche se questo non vuol dire sentirsi meno marocchina» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

La prospettiva più generale è comunque di riconoscere sia l'inserimento nel contesto d'accoglienza sia il legame con le proprie origini. La tendenza è quella di rifiutare il disconoscimento di una delle due appartenenze e di valorizzare il doppio vincolo con il luogo di residenza e la patria dei genitori. È interessante notare che anche le ragazze più attaccate alle proprie origini hanno espresso il loro sentirsi più "evolute".

[510] Cfr. *Ivi*, p. 177.

«Io sono peruviana... sono orgogliosa di esserlo solo che non lo so... sono una peruviana punto due... perché comunque mi sento che la mia mente si è più aperta rispetto a quelli lì... che sono rimasti in Perù.... perché comunque lì la donna è sottomessa, casalinga... cucina, bada ai figli, fa la roba di casa e basta. Io sono più evoluta» (B., 17 anni, nata in Perù, vive in Italia).

Esse si muovono all'interno di un bricolage culturale in cui «la memoria etnica viene mantenuta e mescolata con le esperienze che si stanno vivendo, sviluppando in tal modo una competenza culturale multipla»[511]. Sembra insomma prevalere la strategia della valorizzazione della doppia appartenenza.

«…l'identità è questo mega bagaglio dove ci sono i valori in cui uno crede, la personalità, tutto quello che uno un po' si assimila dalla società, dalla famiglia... insomma, che si è portato dietro dall'esperienze e dalle persone che... perché alla fine è inevitabile che nella mia identità ci sia anche qualche esperienza che ho vissuto, qualcosa della società italiana. È normale no? Perché sono nata qui. Quindi tutto questo. Sono un po' diversa… anche rispetto ai miei genitori no?» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Siamo di fronte in questo caso a ragazze che comunicano alla società di essere qualcosa di diverso dai propri genitori e che intendono essere pienamente parte di essa senza per questo rinunciare al legame con le proprie origini.

«Si, sono diversa, ho avuto esperienze diverse e quindi conoscenze diverse. Ovviamente sono diversa da una ragazza italiana che non ha fatto le mie esperienze. Però mi sento comunque diversa anche dalle ragazze rimaste in Egitto… sono diversa nel modo di fare, di parlare, di pensare» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

Come si evince dalle parole delle intervistate, sapersi muovere tra realtà diverse, adattando ciò che si è appreso in un contesto alle esigenze e alle aspettative valide in un altro, rappresenta una specifica competenza delle giovani generazioni dell'immigrazione. Le ragazze figlie dell'immigrazione:

[511] E. Caneva, *Mix generation*, cit., p. 82.

pur vivendo, studiando o lavorando qui appartengono a più contesti geografici e culturali, questa appartenenza multipla, che può in alcuni casi apparire lacerante, specialmente per le prime generazioni o per coloro che hanno carattere di prima generazione, consente la costruzione di specifiche cornici culturali, secondo un continuo processo transculturale, che va ben oltre i confini, gli schemi, le strategie tradizionali. Le seconde generazioni, proprio perché più allenate a tenere assieme più dimensioni, sono meno cristallizzate, sono maggiormente abituate a sviluppare nuovi linguaggi, nuove forme di appartenenza e relazionali[512].

Le narrazioni delle ragazze mettono in discussione l'adesione monolitica a un unico modello culturale, ad una sola sfera di miti, riti e tradizioni. Al contrario, le ragazze rifuggono, pongono in maniera decisa una distanza dalle appartenenze esclusive ed abbracciano quelle tra loro intrecciate, mediate, modulate in base alle esperienze individuali e alle scelte compiute.

A riguardo si nota una differenza o quantomeno un'evoluzione. Per quanto riguarda le ragazze nate in Italia e quelle giunte in tenera età, la maggior parte di esse dichiara di "sentirsi a metà", "tra due mondi", "50 e 50". Questa situazione comunque, viene vissuta in maniera positiva dalla maggioranza delle intervistate, le quali dichiarano inoltre di apprezzare questa situazione limite poiché offre loro un'apertura mentale maggiore.

«Sono contenta perché mi hanno dato la possibilità di avere due culture, due opzioni, due punti di vista. Sono contenta di essere metà italiana e metà peruviana. Io penso che ogni persona debba essere orgogliosa della propria storia, delle proprie origini, no? […] Quindi bisogna essere orgogliosi. Prima non mi facevo tutte queste domande... cioè sapevo che i miei genitori erano nati in Perù però non mi chiedevo cosa facessero, cioè non mi interessava capire diciamo... ero un po' egoista. Poi crescendo mi sono resa conto che sono fortunata perché ci sono tante persone che parlano una sola lingua, che non conoscono altri posti, altre culture» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane).

Nondimeno, con la crescita, le ragazze modulano tale prospettiva adottando mediazioni e strategie che consentono di non penalizzare nessuna delle proprie appartenenze e permettono di sviluppare una particolare autonomia e indipendenza.

[512] M. Tognetti Bordogna, *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione*, in Ead. (a cura di), *Arrivare non basta.*, cit., p. 152.

Ne consegue la volontà e il tentativo delle interessate di divenire parte integrante del contesto italiano/spagnolo senza, tuttavia, rinnegare le proprie origini.

«…l'integrazione è quando ti senti integrata a quel tipo di persone che vivono in quel territorio. Con le loro idee, con la loro cultura, con le loro tradizioni… quindi trovare un punto di incontro […] Le direi di non abbattere tutto quello che già faceva e comunque restare con il suo stile di vita ma trovando, comunque, un punto d'incontro. Come alla fine sto facendo io, no? Quello di non dover annullare, perdere tutto quello che ho di diverso» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Si tratta di costruire una propria indipendenza e una propria soggettività, secondo un percorso proprio e per questo unico. I risultati di questa autocostruzione del sé, quando essa è vissuta in modo consapevole, producono autostima e soddisfazione:

«Certe volte dico che sono albanese, altre volte che sono italiana... boh! Non lo so! Sono italiana, sono nata in Italia però le mie origini sono albanesi. Sono un'italiana con origini albanesi... cioè i miei genitori, non io. […] Poi ci sono delle situazioni in cui mi sento più albanese e in altre più italiana... però comunque fanno parte entrambe di me... coesistono in me. Sono un mix... mi garba essere tra questi due mondi... anche se certe volte i pregiudizi sono forti, soprattutto quando sei piccina» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

«Sinceramente io mi sento più marocchina anche se in realtà sono un miscuglio tra le due. Mi sento orgogliosa di essere spagnola e marocchina, insieme. E così mi sento bene» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna)

«Comunque sento che la mia natura è marocchina... anche se mi sento anche italiana, è un 50% e un 50%, io sento di essere a metà. 50% marocchina e 50% italiana. È più forte di me […] Si, io sono 50 e 50. Non potrei mai stare da una parte e basta. In Italia mi sento marocchina e in Marocco mi sento italiana. Parlo entrambe le lingue da quando sono nata, frequento i due paesi contemporaneamente. E questa è una cosa che mi piace tantissimo perché questa unione ha prodotto un buon risultato. Mi sento un buon risultato di questo miscuglio tra Italia e Marocco» (M., 16 anni, nata in Italia, origini marocchine).

6.2 "Io ho qualcosa in più": tra pregiudizi e discriminazioni

Dall'analisi delle interviste emerge che l'autopercezione di sé di queste ragazze si sviluppa facendo riferimento alle diverse appartenenze etnico-culturali. Tuttavia, oltre a riconoscerne i vantaggi, le risorse e le opportunità, le giovani percepiscono anche le fatiche, la confusione e le contraddizioni di chi possiede un background migratorio. Riuscire ad integrare dentro di sé differenti appartenenze etnico-culturali significa valorizzarle tutte senza farne prevalere una, significa ricercare un equilibrio tra istanze e richieste spesso contrapposte, far valere la propria unicità, poter sperimentare altre e nuove definizioni identitarie.

Nel loro percorso di crescita, quasi tutte le ragazze intervistate si sono infatti trovate a confrontarsi con le proprie origini. Durante la presentazione della loro storia, alcune ragazze si sono definite totalmente appartenenti a una sola parte, altre hanno rivendicato invece con forza un'appartenenza condivisa tra il paese d'origine dei genitori e quello di residenza. Appartenenza che può anche essere definita, per l'appunto, come ugualmente rispondente a due contesti e, di conseguenza, "doppia".

Per alcune di loro questa "doppia appartenenza" è qualcosa di naturale, connaturato alla loro persona, parte integrante del loro essere.

«Cioè a me non fa molto peso questo bagaglio, cioè è leggerissimo. Cioè se qualcuno vuole chiedermi qualcosa dell'Albania io rispondo anche, ovviamente sulle cose che so. Cioè non me la sento pesare questa cosa, per niente. Ci convivo da sempre, fa parte di me» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

«Io mi sento sia italiana, sia polacca... però ecco non trovo tutte queste differenze nette. Mi è sempre piaciuto avere questa cosa in più diciamo... senza sminuire gli altri ovviamente. Cioè mi è sempre piaciuto avere un'origine in più. Certe volte mi sento più italiana e certe volte più polacca […] Allora se si parla di cibo o cose del genere mi sento più italiana... mentre se si parla di giudizi mi sento più polacca... perché là non ci sono tutti questi pregiudizi. Poi in Polonia ci sono molti più giovani e questa cosa mi dà più allegria» (M., 14 anni, nata in Italia, origine italo-polacca).

«No so, il mio sangue, le mie radici sono dominicane ma sono nata anche qui. E qui mi piace. Non posso rinnegare nessuna delle due […] È come avere l'esperienza, la possibilità di vivere entrambe le cose […] Perché ci sono persone che sanno tante cose ma poi non conoscono altre e quindi per loro diventa difficile vedere le cose da prospettive diverse e a me piace poter vedere entrambe le culture […]

quando ero più piccola e mi chiedevano di dove ero, dicevo sempre che ero di qua. Ma negli ultimi cinque, quattro anni, quando le persone mi chiedevano di dove ero dicevo che ero dominicana. E quindi sono come… sono un po' di entrambe… e sono in tutte le parti e in nessuna. Mi piacciono entrambe, non cambierei nessuna delle due, non lascerei nessuna delle due» (L., 16 anni, nata in Spagna, origini dominicane).

Si può dunque parlare di una doppia sensibilità in cui l'evento migratorio recita un ruolo importante. Per le ragazze, sia nate all'estero, sia nate in Italia o in Spagna da genitori stranieri, sia ancora figlie di coppie miste, costruirsi un'identità solida significa contemplare dentro di sé anche l'esperienza migratoria (vissuta direttamente da loro oppure dai loro genitori). Essa è parte della propria genealogia familiare ed influisce inevitabilmente nel percorso esistenziale delle ragazze. Il background migratorio concorre dunque al processo di costruzione identitaria, caratterizzando i percorsi biografici delle ragazze e dei ragazzi figli dell'immigrazione. Tale bagaglio viene custodito, difeso e valorizzato nonostante le innumerevoli difficoltà, pregiudizi, discriminazioni. Per queste ragazze il diritto di rivendicare la propria unicità diventa dunque una missione. Esse custodiscono dentro di sé una storia familiare e personale densa di riferimenti linguistici, simbolici, geografici che sicuramente influenzeranno il loro sviluppo e la loro storia personale.

Tuttavia, riuscire ad acquisire piena consapevolezza di sé in un'età così delicata come quella adolescenziale non è un compito facile.

«Io per esempio appartengo a questo paese ma non sono nata neanche qui. Cioè io posso aver passato molti più anni della mia vita qui ma posso appartenere perfettamente anche al Perù perché sono nata anche laggiù. Ma ora come ora non posso neanche dirti se posso appartenere a qua oppure a là. Non saprei dirtelo a dove appartengo esattamente. Non lo so, non lo so, è difficile» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

Molte delle intervistate, durante il loro percorso di crescita, si sono sentite "diverse". Le protagoniste della ricerca affermano comunque che crescere con un background migratorio significa possedere un "qualcosa in più", una "cultura in più",

una “lingua in più”. Poter far riferimento a ulteriori universi culturali significa accedere a dei vantaggi aggiuntivi, a un arricchimento personale. Infatti,

«l’esperienza migratoria, accanto ai rischi e frustrazioni, può donare anche capacità e competenze: i giovani immigrati conoscono più mondi, più culture, più linguaggi, conoscono lo “spaesamento” ma anche come adattarsi a nuovi luoghi, come scegliere tra essi quelli che diventeranno i “loro” luoghi, sanno affrontare l’imprevisto e la precarietà aprendosi ad altre esperienze, praticano quotidianamente negoziazioni tra più appartenenze»[513].

La “doppia appartenenza” presuppone l’essere “più evolute” e dunque avere una marcia in più. Quasi tutte le ragazze intervistate parlano fluentemente anche la lingua dei genitori. Il bilinguismo rappresenta per loro una grande ricchezza personale, un elemento costitutivo della loro identità, una parte integrante del loro essere. Anche le ragazze che non hanno avuto la possibilità di esercitarsi con la lingua dei genitori, vorrebbero in un futuro approfondirla meglio per non perdere la dimestichezza. La lingua materna

se concibe como una de las marcas identitarias con mayor poder de (auto)diferenciación [...] la conservación de la lengua materna suele ser una reivindicación identitaria que busca mantener viva la tradición y procurar que las nuevas generaciones no las olviden[514].

Poter padroneggiare entrambe le lingue e conoscere più “culture” è sicuramente un motivo di orgoglio e soddisfazione per tutte le ragazze.

«Penso che essere di culture diverse sia anche un vantaggio. Io penso sia questo […] Si, soprattutto il poter parlare più lingue e poi sono riuscita a conoscere più gente diverse da me... conoscere le due parti e poter confrontare le differenze. Cioè vivere due realtà contemporaneamente» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

[513] M. Callari Galli, *Prefazione. Battaglie per l’identità*, in P. Marmocchi (a cura di), *Nuove generazioni*, cit., p. 15.
[514] A. García-Santesmases Fernández, C. Herrero Schell, *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural*, cit., p. 43.

«Si, si, assolutamente. Un valore aggiunto... anche culturale perché metti a confronto due culture diverse, l'Italia e l'Albania... quindi è un valore aggiunto. Non è come se nulla fosse» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

«Sicuramente è un vantaggio, anche questa cosa della lingua no? Cioè anche per il lavoro... conoscere anche altre culture, altre lingue... sono più opportunità anche per il lavoro» (D., 19 anni, nata in Italia, origine italo-tedesca).

«Io c'ho qualcosa di italiano e qualcosa di dominicano... però non sarò mai completamente italiana, penso. E comunque sarò sempre diversa dalle ragazze di là e quelle di qua. Perché avrò un pezzo in comune con quelle di là e un pezzo in comune con quelle di qua. Quindi sempre diversa... non so se mi capisci... è difficile ma è così. Questa cosa prima la vivevo come uno svantaggio, perché mi sentivo diversa e rifiutata… non riuscivo a "encajar" (*inserirsi/incastrarsi*) diciamo... adesso ho capito che essere diversa vuol dire anche avere qualcosa in più, qualcosa in più da dare no?» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

La doppia appartenenza si muove però anche tra alcuni punti critici e ampie zone d'ombra. Nonostante quasi tutte le ragazze mostrino un positivo approccio alla loro duplice appartenenza, alcune di esse si interrogano sul fatto di vivere tra differenti contesti. Esse sottolineano la fatica del vivere in bilico, in equilibrio tra diverse appartenenze.

«Eh... è difficile, sono ancora a capire. Cioè sono ancora in un momento di comprendere. Perché certe volte mi trovo in mondi diversi. Cioè quando sono qui mi trovo bene però ci sono anche alcune persone che mi vedono e mi dicono: tu non sei italiana… e quindi dico: allora chi sono... cosa sono?» (C., 16 anni, nata in Italia, origini congolesi).

«…una persona che è cresciuta di là e una che è cresciuta di qua… sono diverse. Vedono il mondo diversamente… anche se dipende dalla persona. Secondo me una persona che è cresciuta là, vuole sempre essere lì. Io essendo cresciuta qua, è diverso. Ho una cultura diversa ecco. Io ho le mie radici là, io a Santo Domingo ovvio che ci voglio ritornare, però non voglio rimanere soltanto lì. Io voglio conoscere e l'Italia mi ha permesso questa cosa» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

All'auto-percezione positiva, fondata anche sulla consapevolezza di possedere competenze e sensibilità specifiche, come quella del bilinguismo, non si accompagna

il riconoscimento della società di accoglienza e questo sicuramente è un ulteriore ostacolo alla costruzione di un sé solido da parte delle adolescenti. Quasi tutte le intervistate affermano di aver subito degli atti discriminatori per svariati motivi.

«Non ne parlo molto per il semplice fatto che spesso non ne trovo il motivo... cioè non è che se la gente mi saluta io rispondo: ciao! Sono italo-albanese! Più che altro quando fanno battute razziste io glielo dico pure... cioè in quel caso difendo l'Albania. Che poi è un po' un casino perché quando dico che sono per metà albanese... la gente mi considera solo albanese e non ha senso. Cioè prima mi considerano solo italiana, poi quando dico che sono italo-albanese mi considerano solo albanese, anzi mi considerano come una straniera... cioè allora c'è qualcosa che non va nel tuo cervello.... la mentalità stupida» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

Le figlie dell'immigrazione sono spesso esposte agli:

effetti discriminatori delle "tre A": *apparenza*, quando l'aspetto fisico immediatamente rivela la provenienza da paesi extraeuropei; *accento*, quando la lingua corrente è parlata con un'inflessione che denota ugualmente una storia d'immigrazione; *ascendenza*, quando comunque il cognome designa origini lontane[515].

La loro apparenza fisica, la loro cadenza o il nome di famiglia rimandano ad altre origini e, molto spesso, non consentono loro di "mimetizzarsi" con la maggioranza e la loro presenza diventa automaticamente evidente.

«Si mi prendevano un po' in giro alle medie... le solite cose, battute, offese… alcuni compagni tendevano a darmi della peruviana e io però non lo prendevo come un insulto. Non reagivo, lasciavo perdere... cioè è quello che sono, si vede anche fisicamente che non sono italiana quindi per me non era un'offesa» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane)

«Certo, quando ero piccola, appena arrivata dal mio paese. Ebbene sì. Certe volte trovi persone che ti dicono: *Mora*[516] che fai qui? Vattene al tuo paese! In tutto il mondo ci sono persone buone e persone cattive. Però vabbè, io tornavo da scuola piangendo... sono stata molto male. Tanti anni con questo tema del razzismo [...] Mi

[515] M. Ambrosini, *Migrazioni*, Milano, Egea, 2017, p. 105.
[516] Mora (in spagnolo): musulmana/araba.

dicevano: vattene via da qui, *Moros* sudici! Io ho ascoltato molte cose come questa… e fa male» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna).

«…poi sono caduta in depressione, per un paio d'anni... in seconda poi sono bocciata perché mi ero completamente arresa... non c'era equilibrio, neanche in famiglia... e in classe idem. Io ero quella nuova, quella strana, particolare con l'accento diverso, non ero toscana come loro diciamo ma si sentiva l'accento torinese […] Però diciamo che quando la gente si sofferma sul mio cognome... mi ritorna fuori tutto... cioè tutta questa situazione, questo comportamento di mio padre... la delusione anche, no? Quindi questo fatto di essere italo-argentina da una parte mi piace... ma dall'altra mi vergogno un po' di esserlo per come si è comportato mio padre... perché mi trovo a raccontare cosa c'è dietro a questo cognome... e questa cosa un po' mi demoralizza» (A., 17 anni, nata in Italia, origine italo-argentina).

«Però quando sono cresciuta un attimo, tipo in prima superiore, mi sono trovata un pochino male, con i compagni anche. Diciamo che non sono riuscita a fare amicizie sin da subito perché il motivo... cioè non lo so, forse ero timida io inizialmente o magari mi sentivo insicura proprio perché magari sono italiani, proprio di origine italiana, mentre io vengo dal di fuori... non lo so […] Si per la diversa religione, perché parlavo un'altra lingua... sentivo sempre scherzare sulla mia religione... […] Poi dopo mi prendevano in giro sull'Egitto… è tutto Sahara… non c'è nessuno... solo il deserto e i terroristi» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

«…i pregiudizi che hanno gli italiani nei confronti degli stranieri... cioè sono tanti. E ti danno fastidio. Anche gli italiani hanno emigrato... e in molti! E quindi non vedo il perché ci debbano essere tutti questi pregiudizi! E poi sono super razzisti! Anche in classe mia.... fanno finta di niente ma non sono scema, capisco. Dicono che gli albanesi hanno i coltelli, che ammazzano la gente. Hanno proprio dei pregiudizi sugli albanesi, gli stereotipi proprio […] certe volte i pregiudizi sono forti, soprattutto quando sei piccina. Perché poi i bambini non vogliono sentirsi diversi. Poi quando i bambini sono piccoli, lo fanno in maniera inconsapevole... mentre quando sono grandi poi si controllano di più... però comunque le offese e i pregiudizi si sentono lo stesso. A me non è mai successo il bullismo… però si percepisce questa diffidenza... e succede soprattutto alle elementari e alle medie. Si soprattutto alle medie... tipo a scuola ti considerano però poi per uscire non ti chiama nessuno. In classe sono tutti carini e poi ti lasciano in disparte... cioè è un po' così. Poi ovviamente se sei nero è ancora peggio... perché comunque si nota subito che sei diverso e quindi ti giudicano di più. Cioè io per esempio, se non dico che sono albanese non lo sa nessuno... quindi sei meno esposto diciamo» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

Quest'ultima narrazione apre il campo al tema del nascondiglio sicuro, del mimetismo, del rendersi invisibili al pregiudizio. La strategia della mimetizzazione

viene utilizzata da alcune ragazze come scudo per proteggersi dai pregiudizi, dalle discriminazioni, dagli attacchi di "razzismo quotidiano"[517] che molte volte possono subire, soprattutto all'interno del contesto scolastico[518].

«…in Italia, ci sono anche molto menti bigotte. E quindi anche per questo molto spesso tendo a nascondere il fatto che sia metà albanese. Per i pregiudizi e le discriminazioni. Molti quando sentono la parola albanesi iniziano a offendere... infatti a queste persone non gliel'ho mai detto […] Mi dà molto fastidio... però l'ignoranza è così. Alle medie addirittura una volta mi hanno detto: ritorna al tuo paese! Cioè io mi considero per lo più italiana... anche perché non ho neanche la cittadinanza albanese» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

Durante i colloqui con le ragazze è emerso più volte il tema del bullismo e della discriminazione.

«Perché io ero abituata a che nessuno ti trattasse male. Perlomeno a me, a Lima, nessuno mi trattava male. Come che laggiù sono tutti molto educati [...] E al venire qua, è stato un cambio abbastanza brusco perché sono entrata e non conoscevo nessuno. E mi ricordo che cercavo di essere gentile con tutti, per tentare di trovarmi bene con loro [...] Mi ricordo che un giorno mia sorella mi ha fatto una treccia in testa… mi ha sistemato i capelli. E da quel momento iniziarono a chiamarmi Strega Cubana… non lo so perché iniziarono a chiamarmi così. E questo successe in terza… praticamente sono stata sola tutto il tempo, non mi parlava nessuno e io me la passavo tranquilla ma sola. Erano molto cattivi, cattivissimi. Mia madre lo venne a sapere e andò a parlare con il direttore e, per un periodo, smisero di insultarmi» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

Il pregiudizio offende, ferisce, isola. Lo fa soprattutto quando, come in molti casi, la fonte ne è proprio l'autorità che dovrebbe proteggere da tali violenze. Discriminazione e pregiudizi, infatti, sono molto spesso provenienti non solo dai compagni di classe ma anche dai loro docenti e insegnanti.

«Eh si, a scuola erano molto razzisti… un professore ci chiamava negri… a scuola… a noi, i dominicani. Per fortuna è andato via da scuola... stava facendo una sostituzione [...] E niente… non ho detto niente. Alla fine, io mi sentivo orgogliosa

[517] Cfr. P. Essed, *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*, Newbury Park, Sage, 1991.
[518] Cfr. I. Acocella, *I figli dell'immigrazione: ovunque "fuori luogo"*, cit., p. 199.

del mio colore e poi tutti siamo uguali. Io penso che tutti siamo uguali» (D., 14 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

«…quando ero piccola ci sono stati dei problemi, anche con mia sorella maggiore. Perché siamo state bullizzate a scuola... perché la consideravano diversa. Lei ha avuto un trauma... ha cominciato a contare le finestre perché dicevano che non sapeva contare. Essendo alle elementari all'inizio stava ancora imparando e la prendevano in giro. Però questa cosa i miei genitori l'hanno scoperta solo dopo tanto tempo. E poi è successo anche con mio fratello. Perché questa prof. cioè questa maestra, non si sa se era razzista o cosa ma praticamente trattava male mio fratello. Cioè mio fratello quando andava a scuola piangeva perché voleva la mamma, si sentiva solo... e questa maestra lo chiudeva in bagno. Da solo. E l'ha scoperto una mamma di un amico di mio fratello. E lei ha chiamato le custodi e l'hanno liberato. Poi allora mia mamma l'ha scoperto ed è andata dal preside. Poi non so come è andata a finire però hanno preso dei provvedimenti» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

Tale vissuto viene interiorizzato dalle ragazze sollecitando in certi casi una spinta resiliente, una ribellione positiva e in altri facilitando l'insorgere di episodi di depressione, insuccesso scolastico, ecc. Quasi tutte le intervistate hanno affermato di aver subito delle discriminazioni all'interno delle mura scolastiche a causa della loro origine[519]. «Si tratta di esperienze anche minime ma che lasciano lacerazioni profonde nell'animo: la derisione, il rifiuto, l'insulto, fatti compresi in uno spettro di gesti e comportamenti che può arrivare anche a prassi di fatto definibili come persecutorie»[520]. Per molte delle intervistate, il periodo delle medie e i primi anni di liceo vengono ricordati come il momento più difficile, in cui sono state bersaglio di pregiudizi, discriminazioni e bullismo. In questi casi, il "bagaglio" della doppia appartenenza può rivelarsi pesante poiché le rappresentazioni esterne restituiscono un giudizio netto di esclusione e discriminazione. Tali situazioni, sommate ad altre problematiche affrontate durante il percorso di crescita, hanno persino messo a

[519] Cfr. G. Cortellesi, *Le aspettative dei figli dell'immigrazione*, in G. Naletto (a cura di), *Rapporto sul razzismo in Italia*, Roma, Manifestolibri, 2009, p. 246.
[520] S. Lorenzini, *Discriminazioni vs. genere femminile e colore scuro della pelle: le ragioni di una scelta mirata. Una riflessione in prospettiva interculturale e antirazzista*, in Ead., M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 25

repentaglio la loro salute e il loro benessere psico-fisico[521].

Piccoli o grandi avvenimenti che assumono una considerevole rilevanza nell'esperienza personale. Sono episodi che minano la stima di sé e condizionano l'identità di chi sta crescendo e registra con particolare sensibilità il giudizio delle persone che lo circondano[522].

Di qui il loro avvertirsi come una sorta di corpo estraneo della società, con la conseguente svalorizzazione del contributo che possono dare alla sua crescita culturale, economica e sociale. Ciò tende a svuotare di significato anche il loro percorso scolastico, indebolendo quella spinta progettuale che nell'età adolescenziale è un fattore fondamentale per uno sviluppo equilibrato.

Eppure, le diverse situazioni sfavorevoli sono da molte di esse filtrate, equilibrate, soppesate in base ad una forte spinta resiliente, che ne valorizza la costanza e la pervicacia nel sostenere la propria prospettiva di vita. Nonostante le difficoltà incontrate esse manifestano la volontà di "riuscire a farcela".

«Allora diciamo che in parte ne sono uscita... solo in parte diciamo. Perché quest'anno ho un po' più di fiducia in me… poi a scuola quest'anno sta andando molto bene, ho tutte le materie su... e diciamo che sono riuscita a trovarmi un equilibrio personale […] Da una parte sono contenta perché sto trovando un po' di equilibrio, dall'altra ho paura che succeda un casino da un momento all'altro. Però ci stiamo tutti impegnando, anche mia mamma […] E quindi si, sento che ce la posso fare ora... anche perché loro mi aiutano tanto, mi appoggiano, poi ho avuto varie visite agli psicologi per aiutarmi... trovare un po' di speranza, di sicurezza in me» (A., 17 anni, nata in Italia, origine italo-argentina).

Non a caso, tutte le intervistate hanno dimostrato di credere fortemente nelle loro biografie, storie e vissuti. Esse difendono il proprio percorso a tutti costi, malgrado le numerose difficoltà incontrate. Ci "credono nonostante tutto".

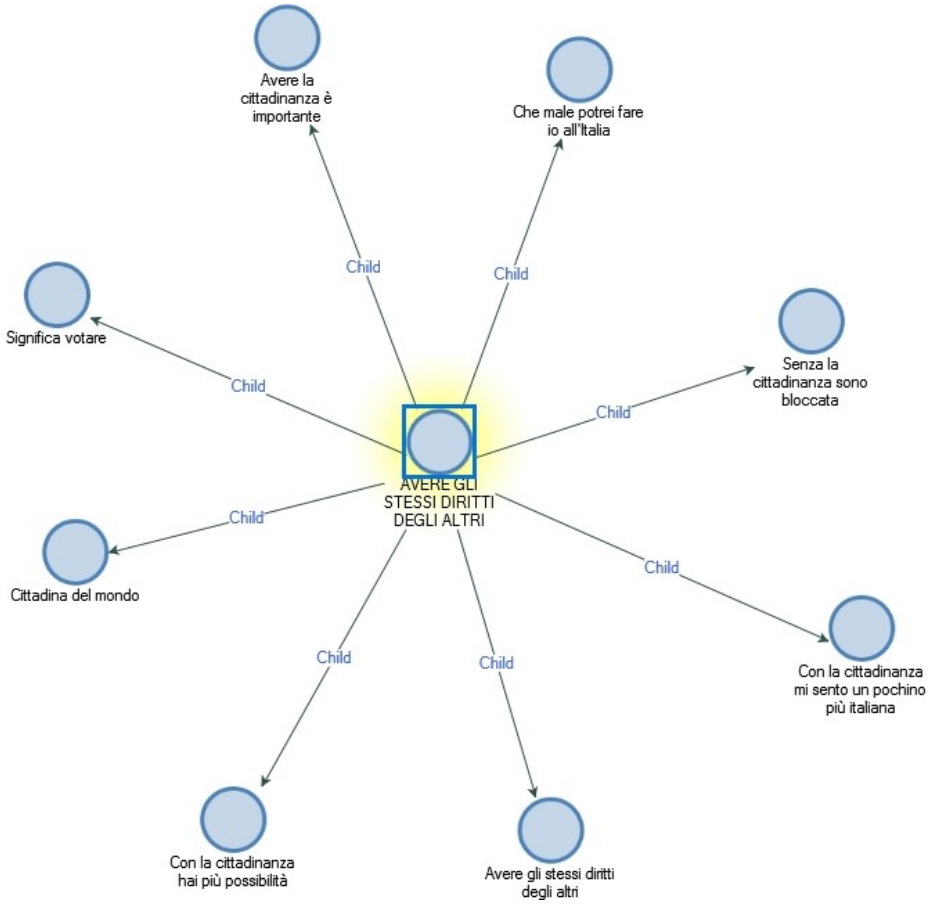
«Non potrei rinunciare... perché è il mio modo di essere. Ho molte cose che ho appreso laggiù e molte cose che ho appreso qui… ho le mie idee chiare adesso che

[521] Cfr. M. Santerini, *Le seconde generazioni tra integrazione ed esclusione*, cit., p. 23.
[522] A. Granata, *Sono qui da una vita.*, cit., pp. 50-51.

ho visto le due culture. Conosco le abitudini di laggiù e conosco le abitudini di qua… quindi mi sono formata ad essere come sono. Cioè forse il mio modo di essere sarebbe differente se avessi solamente vissuto la mia vita laggiù o se solamente avessi vissuto la mia vita qui» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

6.3 "Gli stessi diritti degli altri": la cittadinanza e il senso di appartenenza

Le ricchezze e le difficoltà di una doppia appartenenza non sono solo date dalla valorizzazione delle proprie caratteristiche particolari e, viceversa, dalle differenze fatte oggetto di visioni pregiudizievoli. I tratti soggettivi e le prospettive interpersonali compongono solo una parte (per quanto ampia) del vivere comune. D'altra parte, la piena coscienza di sé non può esimersi dal confronto con una realtà generale che, pur essendo lontana dal microcontesto biografico, ha comunque importanti ricadute sulla quotidianità delle adolescenti e, in una visione più estesa, degli individui. Il pensiero va ovviamente al contesto giuridico e all'acquisizione della cittadinanza formale.



SCHEDA N. 5[523]

Come già anticipato nel terzo capitolo, un elemento significativo nella definizione identitaria è quello dello status giuridico e dell'acquisizione della cittadinanza. La cittadinanza rappresenta un elemento di stabilità per lo straniero, poiché determina la sua inclusione nella società d'accoglienza e l'effettiva partecipazione politica[524]. A differenza degli adulti, i minori non hanno generalmente deciso di spostarsi verso altri contesti, né tantomeno di accettare uno status giuridico differente rispetto agli abitanti autoctoni di questa realtà. La situazione si amplifica qualora i ragazzi con background migratorio nascano nel paese in cui i genitori sono emigrati. Si prospetta dunque un deficit di cittadinanza che le giovani generazioni

[523] Tree nodes: avere gli stessi diritti degli altri.
[524] Cfr. J. Andall, *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in G. Sciortino, A. Colombo (a cura di), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 289.

mal sopportano. Deficit che penalizza oggettivamente le ragazze e i ragazzi in vari contesti e dinamiche del vivere comune, della socializzazione, della formazione di valori civici. Persone che sono nate e vivono in determinati paesi, non possono dirsi loro cittadini. È questo uno iato che coinvolge alcuni soggetti sociali con i quali le ragazze e i ragazzi vengono in contatto. La famiglia, la scuola, gli ambienti religiosi e le associazioni sociali intersecano, inevitabilmente, l'elemento della cittadinanza nella vita dei giovani, attraverso le pratiche del rinnovo del permesso di soggiorno (la prima) e la richiesta di partecipazione alle proprie attività (gli altri). Sono intersezioni che mettono in rilievo le mancanze e che provocano dolore e insofferenza nella stessa quotidianità delle ragazze.

La questione è aggravata da una duplice condizione privativa. Da una parte, la cittadinanza assente è fatta risalire a una scelta presa unilateralmente dai propri genitori. Dall'altra, i lunghi termini per l'ottenimento della cittadinanza, privano le giovani di assai ampi periodi di tempo nei quali goderne gli effetti. Ne consegue una doppia penalizzazione che si traduce tanto nella mancata scelta quanto nelle lunghe attese. Sono in particolare i tempi di attesa per l'ottenimento della cittadinanza, che ne attirano le proteste circa la tempistica e i criteri previsti dalla legge per la sua concessione. Alcune giovani generazioni dell'immigrazione sono contrarie ai tempi lunghi per raggiungerne l'ottenimento e alla meticolosità dei controlli.

«…mi manca solo la cittadinanza... ma mi tocca aspettare fino ai 18 anni. Mi scoccia un po' perché alla fine io sono nata qui, no? Perché devo aspettare? Cioè io sono nata qui, faccio tutto di qui, quando mi chiedono da dove vengo dico che sono italiana... allora? E quindi mi scoccia» (K., 17 anni, nata in Italia, origini ecuadoriane).

Ma nonostante considerino ingiusti i tempi burocratici, esse, durante i colloqui esprimono il loro disappunto soprattutto sul tema della cittadinanza per merito. È opinione generale che la cittadinanza debba essere concessa per merito, per il lavoro svolto e per il rispetto delle leggi.

«I miei genitori poi pagano le tasse qui... ok prima gli italiani ma se uno lavora, paga le tasse e aiuta il paese a crescere... nel ventunesimo secolo dovrebbe essere trattato come gli altri... non come cittadino di serie B» (L., 14 anni, nata in Italia, origini rumene).

La pressante richiesta da parte delle ragazze di riconoscimento del diritto di acquisizione della cittadinanza del paese dove sono nate e/o cresciute non è una mera protesta dettata dalla frustrazione di non avere i vantaggi che la cittadinanza stessa comporterebbe ma è frutto dalla consapevolezza dei propri diritti, compreso quello alla doppia cittadinanza, per i paesi che la prevedono.

«Il mio fidanzato mi dice meglio di essere italiana perché se vado a università inglese con la cittadinanza cinese pago 2.000 euro. Invece con l'italiana 1.000 euro. E poi se voglio studiare in Cina con la cittadinanza italiana mi facilita» (C., 15 anni, nata in Italia, origini cinesi).

Oltre ai vantaggi materiali del possedere la cittadinanza, essa rappresenta per le figlie dell'immigrazione, un dispositivo per avere "gli stessi diritti degli altri", per poter "votare", per poter decidere e avere voce in capitolo.

«…soprattutto quando c'è stata questa questione sullo ius soli, quando c'è stato questo discorso io mi sono sentita rifiutata dall'Italia in un certo senso. Una cosa che mi ha fatto stare malissimo, che ho pianto anche, è stato leggere in un volantino di Lega Nord o Forza Italia: i neri clandestini, oggi cittadini. Erano contro lo ius soli e io ho pianto tantissimo perché è una cosa che mi ha ferito tanto. Io non ho mai commesso il reato di clandestinità nella mia vita, mai. Ed essere chiamata clandestina, mi ha dato fastidio. Assolutamente. Io sono nata in Italia, mi sento italiana, parlo italiano quanto un'altra persona, vivo in Italia, faccio la scuola in Italia. Che male potrei fare io all'Italia? Che male potrebbero fare tutte le ragazze marocchine, filippine, cinesi o non so? […] Essere italiana anzitutto per me vorrebbe dire votare. E votare per me sarebbe una cosa bellissima. Io non vedo l'ora davvero di poter votare. Sono sempre stata una persona a cui piace dare il proprio parere, a cui piace schierarsi e quindi per me votare sarebbe davvero una cosa molto bella e appunto sono interessata alla politica. Però io non ho voce in capitolo nella politica, zero» (M., 16 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Inoltre, l'esclusione dalla cittadinanza presuppone l'esclusione da altre pratiche quotidiane, per esempio l'esenzione dal servizio militare, l'impossibilità di

partecipare ad alcuni concorsi o accedere a determinate posizioni lavorative per le quali è richiesta la cittadinanza, o addirittura l'esclusione dallo sport a livello agonistico. A tal proposito, una delle intervistate manifesta un sentimento di impotenza e di rabbia per non riuscire a identificarsi con l'Italia poiché considerata "straniera" anche giuridicamente[525].

«Si esatto... io ancora non ce l'ho [la cittadinanza] però la vorrei. Perché a parte il fatto che io sono nata in Italia e io comunque qua mi sento a casa anche se ci sono i pregiudizi. E poi potrei votare... anche se non so se voterei perché oggi ci sono dei politici tremendi... poi anche a pallavolo, no? Io c'ho un botto di sogni. E poi tipo metti che entro in una squadra in serie A, no? Devo giocare ai nazionali... devo comunque avere la cittadinanza sennò è un casino. Quindi la voglio per tanti motivi. Cioè è importante» (L., 14 anni, nata in Italia, origini rumene).

In sintesi, per le ragazze intervistate, possedere la cittadinanza significa godere degli "stessi diritti" degli altri, accedere alle stesse possibilità. Gli esempi forniti da queste ragazze restituiscono con chiarezza tale pensiero:

«No, cioè anche se avessi la cittadinanza non mi sentirei proprio italiana italiana. Però i diritti si… perché secondo me i diritti dovrebbero averceli tutti uguali. Però ovviamente ci sono queste regole che andrebbero un po' cambiate. La cittadinanza ovviamente è importante però non trovo il perché non dovrebbero averla tutti... perché un diritto, no? Perché ci sono alcuni che lavorano per l'Italia ma non hanno ancora la cittadinanza... e ora che sono aumentati anche gli anni, il periodo per averla... ecco mi scoccia. Io dovrei averla appena compiuti i 18 anni e questo mi sembra molto ingiusto. Anche se vivo e studio qui non me la danno» (J., 15 anni, nata in Italia, origini filippine).

«Significa non dover sempre stare in Questura a rinnovare il soggiorno. Ovviamente la possibilità che c'hai quando sei cittadino, sono diverse. Puoi avere borse di studio anche per l'estero […] cioè non mi sembra molto giusto. Ci sta per una persona che viene qui per lavoro, cioè una persona che viene in Italia per lavorare. Però magari un ragazzo giovane, che va a scuola, che vive e studia qui, no? Cioè a scuola ti si presentano un sacco di opportunità, le gite, i viaggi e te non puoi andarci perché non hai la cittadinanza. E a me questa cosa mi blocca… cioè non essendo cittadina italiana certe cose non posso farle. E poi ci sono dei ragazzi che possono ma non vogliono, che hanno le opportunità e le possibilità e non le sfruttano. Te blocchi

[525] Cfr. L. Zanfrini, *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, cit., p. 210.

i sogni di una persona... e non è giusto […] (se ce la avessi) però mi sentirei che c'ho gli stessi diritti degli altri» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

Per alcune di loro invece, poter acquisire la cittadinanza significherebbe, non solo possedere gli stessi diritti degli altri ma anche rafforzare il senso di appartenenza al nuovo contesto[526]. Con la cittadinanza si sentirebbero un po' più integrate nella società in cui vivono e crescono.

«Io conosco tante egiziane che non ce l'hanno o che magari devono aspettare i 18 anni per andare a fare la richiesta. Però boh è molto bello... puoi viaggiare in Europa, non hai limiti insomma. Poi magari con la cittadinanza mi sento un pochino più italiana. Io poi l'ho avuta appena sono venuta qui... e quindi sono stata diciamo fortunata» (R., 16 anni, nata in Egitto, vive in Italia).

6.4 Attese, aspettative e speranze: il futuro delle giovani di origine immigrata

La questione delle prospettive future riguarda le nuove generazioni in relazione a qualsiasi contesto socio-formativo. Non esiste latitudine in cui il bivio tra adolescenza ed età adulta, tra formazione e affermazione, tra desiderio e sua concreta realizzazione non innervi la quotidianità di ragazze e ragazzi alle prese con un'età che, come descritto nei precedenti capitoli è, di per sé stessa, uno status in transizione, in definizione. Ma, se tale considerazione vale per qualsiasi adolescente, allora essa assume un valore ancora più determinante per le ragazze di origine immigrata. Infatti, per esse, la questione non si limita alla sola realizzazione personale ma assume i caratteri di un'affermazione a tutto tondo che implica tanto il rapporto con la propria famiglia, quanto un necessario confronto con i diversi contesti di riferimento. In generale, le ragazze intervistate si immaginano un futuro positivo. Futuro che comprende tanto la sfera domestica quanto la sfera professionale e sociale. Esse proiettano la propria immagine adulta come donne individualmente realizzate con una famiglia, con un buon lavoro, in una situazione diversa rispetto ai loro genitori.

[526] Cfr. A. Granata, *Sono qui da una vita.*, cit., p. 72.

«...prima mi ispiravo a mia madre… dicevo che mia madre ha lottato tanto per portarci qui. Ma ora no. Cioè in alcune cose si ma in altre no. Perché ormai penso che devo dipendere da me stessa. Non posso farmi trascinare da quello che fa lei... io lo posso fare meglio […] Si mi sento cambiata. Perché prima ero meno responsabile, non pensavo al futuro. Non pensavo a far carriera… e adesso lo penso… io voglio superarmi come persona. Così quando torno laggiù, potrò dire: ormai non sono come ero prima […] E quello che voglio è che quando tornerò laggiù, quando tornerò da mia nonna, lei mi dica: guarda! Molto bene, ti sei superata, hai studiato, hai una laurea, stai lavorando, non dipendi da nessuno» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

L'intenzione fondamentale si sostanzia, insomma, in una solida volontà di "superarsi", di "diventare qualcuno", di dimostrare agli altri di essere diventate delle persone importanti. È però, quella del proprio futuro, una tematica che non si risolve nella sola risolutezza per la propria realizzazione ma che ha ricadute importanti nelle intenzioni personali e implica dinamiche non banali nei singoli percorsi biografici.

Un primo focus sul quale riflettere è relativo all'ambiente in cui proseguire la propria esistenza, svolgere la propria attività, compiere il proprio percorso di vita. Il luogo d'arrivo dei genitori è, alla pari del loro paese d'origine, un contesto con il quale le ragazze si rapportano nella loro quotidianità presente ma non necessariamente quello in cui intendono realizzare le proprie aspirazioni.

«Ora voglio studiare italiano bene, anche un po' d'inglese poi quando sarò adulta io voglio tornare in Cina. Poi... come si dice.... nel futuro aprire un negozio di estetica perché mi piace molto fare questo. Tutto. In Cina, non qui […] I miei genitori stanno qui sempre, anche nel futuro. Quindi io non voglio rimanere qua. Voglio tornare in Cina […] Si sì, perché mi piace l'Italia ma non mi piace vivere qui, così» (A., 17 anni, nata in Cina, vive in Italia).

Viceversa, vi sono casi di ragazze per le quali la propria esistenza è indissolubilmente legata all'ambiente in cui sono nate e/o cresciute sia esso un luogo lontano da quello di nascita dei loro genitori o la patria dalla quale la famiglia è partita proprio per costruire un futuro migliore per i figli. Si profila così una trama intricata in cui la volontà di stabili prospettive si unisce e si confonde ora con le intense

fascinazioni del ritorno, ora con esigenze di stanzialità nei luoghi del proprio vissuto, ora con la ricerca di un "altrove" dove concretare la propria realizzazione. Su tali basi, le voci delle intervistate danno contezza di un'aspirazione tripartita che assume una coloritura intensa, ben al di là di una semplice questione di "cornice". Vi sono anzitutto, ragazze che immaginano il loro futuro solo e soltanto nei luoghi dove i genitori hanno consolidato il loro nucleo familiare e dove esse sono cresciute. Tanto l'Italia, quanto la Spagna sono, per alcune di esse, i luoghi del loro vissuto, al di fuori dei quali si sentono straniere.

«La Spagna è come se fosse il mio paese. Cioè non sono nata qui ma io lo considero come il mio paese. Cioè quando sono in Marocco, certe volte non mi sento bene lì, perché lì non posso fare quello che si fa qui. Lì vai… si, puoi uscire, puoi andare a fare qualche giro con le tue sorelle e amiche ma la vita di qua è molto diversa. Non è come in Spagna che esci con le amiche, vai alle feste. Laggiù no, se esci e vai a qualche festa e ti vedono i tuoi parenti, iniziano a parlare. Cioè la vita che ho qui non posso viverla nel mio paese» (D., 20 anni, nata in Marocco, vive in Spagna).

Non è infrequente dunque che le ragazze riconoscano la propria quotidianità nel paese d'arrivo dei genitori: dall'Italia e della Spagna esse hanno assunto gli stili di vita, le abitudini, l'impostazione sociale. Abitudini, impostazioni e stili che sono concepiti non solo come risultati e opportunità ottenute grazie ai sacrifici dei propri genitori, ma soprattutto, come qualcosa di proprio al quale non è possibile rinunciare. Lo stesso paese d'origine dei genitori diviene un qualcosa di estraneo, sconosciuto, una terra straniera o comunque distante (quando non assolutamente diversa) dalla propria concezione di vita.

«No no ma neanche morta, assolutamente no. Mi dispiace. Se vuole stare con me (il mio fidanzato), deve rimanere qui… Cioè io sono nata e cresciuta qui, i miei genitori sono qui e che faccio io? Vado a vivere là? Non ci penso nemmeno... che sono impazzita? Cioè sarei disposta a trasferirmi in altre città anche in Italia, oppure all'estero... ma non in Albania. In un paese in cui c'è futuro, ci siano le possibilità per andare avanti» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

«Qui e poi quando finisco rimanere qui e andare però a trovare le persone che sono laggiù. Ci ritornerei solo per le vacanze perché la verità è che non mi abituo a stare laggiù. Perché il livello di vita è molto diverso... le possibilità… qui ci sono più possibilità che laggiù. Non lo so, se rimango laggiù non avrò le stesse opportunità che ho qui» (F., 19 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Spagna).

Ne consegue una lontananza ideale che si traduce in un rifiuto del ritorno e nell'identificazione della propria "casa" nel paese in cui stanno crescendo e al quale sentono di appartenere. Esse concepiscono e vedono nell'Italia/Spagna il proprio paese, un luogo ideale d'appartenenza, private del quale diverrebbe impossibile realizzare una futura prospettiva di vita o, almeno, quella da loro immaginata e voluta anche per ripagare i sacrifici affrontati dai genitori.

Non sempre però è così: in altri casi, le intervistate hanno manifestato il desiderio opposto, quello di tornare nel luogo d'origine dei propri cari.

«Sinceramente molto bene... cioè la mia idea fin da piccola è stata quella di trasferirmi lì. Cioè mi sento parecchio a mio agio, mi piace... poi ho tutti i parenti lì... cioè mi sono sempre sentita meglio lì che qui... la mia idea è sempre stata quella di trasferirmi laggiù... ora vabbè, ho il ragazzo quindi sono un po' bloccata diciamo... però preferisco stare lì che qui […] non lo so, quando sono in Germania mi sento meglio, più a casa. Lo stile di vita è diverso... come persone mi sembrano più calme e organizzate... e anche io sono una persona molto organizzata quindi mi ritrovo molto nei tedeschi […] non è che sto male in Italia, sto bene... però ecco quando vado in Germania sto meglio... non saprei» (D., 19 anni, nata in Italia, origine italo-tedesca).

Nei paesi di provenienza dei genitori, esse vedono non solo la pienezza del proprio retaggio familiare, le proprie radici profonde, ma anche un ambiente dove sviluppare appieno le proprie competenze e le proprie attitudini. In parte, tale scelta è condizionata dalla prospettiva familiare per la quale, il paese d'arrivo si configura esclusivamente come un luogo di lavoro, un ambiente di transitorietà, lontano dagli affetti concreti del paese d'origine. In parte, la patria dei genitori è concepita come un luogo dalle maggiori opportunità all'interno del quale sviluppare quelle potenzialità che le ragazze non sono in grado di valorizzare nei contesti da esse vissuti. In generale, come nel caso citato, le intervistate vedono nel luogo d'origine

familiare l'ambiente d'appartenenza, il più consono allo sviluppo della propria identità e al suo consolidamento nell'età adulta, il più vicino alla realizzazione delle loro più intime aspirazioni. Se ne ricava un quadro composito all'interno del quale un certo rispettoso riconoscimento filiale per le scelte dei genitori si affianca alla convinzione nelle concrete opportunità di realizzazione di sé nel paese d'origine. A questo si aggiunge e si fortifica un costante sentimento d'appartenenza, per il quale, il luogo più adatto a costruire la propria esistenza è anche quello percepito più vicino alle proprie abitudini, alle proprie sensibilità.

Infine, una terza tendenza presenta la volontà di allontanamento tanto dal paese d'origine dei genitori quanto da quello in cui le intervistate sono cresciute.

«Il mio obiettivo è quello di sentirmi appartenere alla società in generale. Non a qualcosa in particolare […] Cioè uno dei miei obiettivi da grande è sentirmi cittadina del mondo. Non cittadina di questo oppure appartenente a questo o a quest'altro. Perché effettivamente secondo me ti cambierebbe totalmente la mentalità. Quando vedi persone diverse sei più spinta a conoscerle…» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

Parte delle ragazze si presenta libera e indipendente da vincoli di nazionalità e appartenenza, per effetto di una formazione transnazionale, dinamica, in movimento e, soprattutto, lontana da rigidi schemi territoriali. Queste si concepiscono come "cittadine del mondo" e, sull'esempio dei propri genitori, intendono costruire il proprio futuro laddove si configuri un contesto ottimale alla realizzazione delle proprie aspirazioni, molto spesso identificato in un terzo ambiente, distinto dai due "paesi d'appartenenza". Viene dunque presentato un universo di paesi, ricchi di opportunità, di stili di vita più consoni alla propria personalità, di fatto migliori per sviluppare le proprie potenzialità. Le giovani si trovano a istituire un parallelismo con il proprio passato, in cui il raggiungimento dei propri desideri si coniuga con la costruzione della propria identità ricalcando la storia migratoria dei propri genitori, una storia fatta di abbandoni, trasferimenti e, soprattutto, di distanze dai luoghi in cui si è nati e/o in cui si è cresciuti. Molto spesso, i paesi in cui progettano di trasferirsi sono anche quelli con le maggiori opportunità lavorative.

«Mi piacerebbe trasferirmi dall'Italia, cioè andare via dall'Italia, magari in Asia, in Cina, in Corea oppure in Giappone... dove ci sono maggiori possibilità anche nel mio settore… e quindi diventare immigrata! Il terrore di Salvini! In Albania non ci andrei mai a vivere però, non ce la farei ad abituarmi» (I., 15 anni, nata in Italia, origine italo-albanese).

È anche questa una similitudine con la propria famiglia che alla ricerca di un futuro migliore non ha esitato ad abbandonare il paese natio per raggiungere i luoghi dove le figlie sono cresciute.

In altri casi invece il territorio non sembra un riferimento significativo come nemmeno lo appare la stanzialità vicino alla famiglia d'origine. La scelta familiare di rimanere in Italia o di trasferirsi nuovamente nel paese natale non implica necessariamente un eguale decisione da parte delle figlie, che, oggettivamente, si vedono ovunque nel mondo.

«No lei no, lei (mia madre) non vede l'ora di tornare a Santo Domingo. Io le dico sempre che se vuole tornare laggiù che vada pure... io non le vado dietro. Io non ci voglio tornare... cioè io voglio andare per andare a fare le vacanze, a trovare i parenti e gli amici, ma non ci voglio rimanere per sempre. Io voglio girare, conoscere... e se sto qui in Europa ho più opportunità… di lavoro anche. Qui ci sono molte più opportunità... quindi voglio rimanere qui. Voglio girare il mondo… voglio prendere tutte le opportunità» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

D'altronde, nei casi in cui le ragazze optino per un paese diverso da quello dei genitori o da quello in cui esse sono cresciute, l'esperienza di vita lontano dalla propria madre, dal proprio padre e, più in generale, dalla famiglia non è ritenuta privativa. Infatti, le esperienze biografiche delle ragazze sono già state segnate direttamente o, per la maggior parte, indirettamente, dai distacchi e dalle grandi distanze geografiche dai propri affetti e, più concretamente, dai propri cari. Pertanto, una simile condizione non è concepita né come un limite né come un ostacolo insormontabile.

La vera costante per tutte le intervistate (che si acuisce nell'ultimo caso) è invece l'intenzione, a prescindere dalla distanza, di mantenere i legami tanto con

l'Italia e la Spagna, dove sono cresciute, quanto con il paese di origine dei genitori (a maggior ragione nel caso essi vi si ristabiliscano, dopo la pensione o la maggiore età dei figli).

«Si assolutamente, non voglio perdere il rapporto con la Polonia. Magari non ci andrò tutti gli anni perché comunque voglio visitare anche altri posti però comunque vorrei continuare ad andarci. È la mia seconda casa» (M., 14 anni, nata in Italia, origine italo-polacca).

Sull'esempio della propria esperienza familiare, le intervistate intendono mantenere questo duplice legame sia nella propria quotidianità, sia nelle proprie consuetudini, inserendolo però in un contesto di vita diverso da quelli ai quali hanno fatto riferimento sino ad ora. D'altra parte, la propria realizzazione, il proprio futuro passa dalla costruzione di una famiglia distinta da quella d'origine, nella quale però portare avanti tanto le prospettive familiari quanto quelle del paese in cui sono cresciute. La questione si ravvisa soprattutto nella previsione della futura nascita dei propri figli: le interessate vogliono trasmettere loro, lingua, valori, usanze e consuetudini apprese tanto dai genitori quanto dai paesi di formazione.

«…allora personalmente visto che è una cosa che fa parte di me... cioè che non posso rimuoverla del tutto... personalmente se avrò mai dei figli mi piacerà esternare con loro anche solo la lingua spagnola… quindi è una cosa che mi piacerebbe tramandare...» (A., 17 anni, nata in Italia, origine italo-argentina).

La questione genitoriale rimanda a un legame che comprende tanto relazioni future quanto le esperienze passate. Le opposte tendenze a rimanere, a spostarsi e a tornare nei luoghi d'origine familiare trovano una loro ulteriore costante nella volontà di miglioramento. Miglioramento che si esplica nei confronti della situazione dei genitori. Le ragazze intendono costruirsi un'esistenza migliore rispetto a quella dei genitori, intendono "superarli", trovare un lavoro più soddisfacente e remunerativo, affermarsi attraverso una "posizione più alta" raggiunta sulla scala sociale.

«...per esempio, se un giorno avessi dei figli, vorrei essere come lei, mostrare loro da dove provengono i soldi. Ho amici a cui i loro genitori danno tutto. Non hanno mai dovuto lavorare... e in casa mia non è mai stato così. Io ho sempre dovuto lavorare per spendere e comprare le mie cose. Cioè per le mie spese, per i miei capricci... e penso che questo ti aiuti anche a capire se vuoi davvero fare questo (lavoro di pulizie) o se vuoi ottenere qualcosa di meglio studiando. Io mi vedo con qualcosa di meglio. Cioè, voglio dire, ci ho lavorato e so che cosa significa, so che costa molto lavorare in questo settore, sopportare questo lavoro è orribile. E allora mi dico: non voglio più lavorare nelle pulizie! E questo mi ha anche spinto a dire: voglio essere qualcosa di meglio di mia madre, vorrei fare carriera, lavorare in un ufficio [...] Mia madre ha cercato di farci studiare ma è qualcosa che deve nascere da te stesso, da noi. Lei comunque ci supporta. Ovviamente le piacerebbe che non finissimo come lei... che è rimasta incinta, che non ha esercitato la sua professione e che ora sta facendo le pulizie... ma ci capisce e ci sostiene» (A., 20 anni, nata in Perù, vive in Spagna).

Ed è questo un desiderio che si manifesta non solo nei confronti del nucleo familiare ristretto quanto piuttosto in relazione all'intera rete parentale e, per estensione, all'intero ambiente (fatto di vincoli amicali, legami più o meno stretti e minime conoscenze) nel quale esse sono inserite. Non solo la realizzazione lavorativa non assume di per sé un carattere discriminante in relazione alla propria esistenza ma essa è piuttosto vissuta come il punto d'approdo di una serie di passaggi fondamentali per una più generale realizzazione di sé.

«Eh con un bel lavoro... ma anche con una famiglia. Dio bono. Avrò 29 anni quindi sarò già grande... sposata, con un bambino forse. Con un lavoro che mi garbi, che mi dia soddisfazioni... anche per dimostrare alla gente cosa sono diventata... visto che parlavano male di me e tutto. Una rivincita. Anche i miei genitori me lo dicono sempre. Infatti mi dicono di scegliere medicina così gli dimostro chi sono... cioè un lavoro importante. Anche per dimostrargli che ce l'ho fatta, visto come si sono comportati nei nostri confronti.... alla faccia vostra» (R., 19 anni, nata in Italia, origini albanesi).

Il successo scolastico e, successivamente, quello lavorativo sono interpretati sia come un riscatto sociale sia come un impegno da dover affrontare non solo per il proprio futuro ma anche, come già scritto in precedenza, per ripagare i genitori dei sacrifici affrontati. Di conseguenza,

l'importanza del successo scolastico e professionale nella percezione della famiglia può rappresentare un peso difficile da gestire per un giovane; dall'altra parte esso stesso può divenire una fonte di riflessione e di stimolo per migliorare la propria traiettoria sociale e lavorativa, anche in un'ottica di restituzione di quanto ricevuto[527].

Il rapporto con la famiglia è dunque, come emerge dai vissuti delle intervistate, caratterizzato da una luce bifocale. Da una parte esso è illuminato dalla tensione personale per un miglioramento rispetto alle condizioni familiari. Dall'altra, la relazione tra ragazze e genitori è permeata da un profondo sentimento di gratitudine delle prime nei confronti dei secondi. Sentimento che si concentra soprattutto sulla loro decisione di migrare, la quale, nella generale lettura delle figlie, ha determinato una svolta positiva nella loro vita con una maggiore ricchezza di scelta e con una maggiore libertà.

«Soprattutto questa cosa dello spagnolo... cioè quando sento la musica o sento parlare in spagnolo io sono contenta... e davvero ringrazio i miei genitori per questa cosa. E anche per avermi, diciamo, portata in Italia. Cioè anche partire così, lasciare la loro casa... io non ce l'avrei mai fatta davvero... è una cosa parecchio grossa, una bella sfida. Erano giovani, non sapevano nulla di italiano... cercare lavoro, casa... tutto molto complicato. Sono contenta che loro abbiano fatto questa scelta... sono tipo in debito con loro per aver fatto questa cosa» (C., 15 anni, nata in Italia, origini peruviane).

La migrazione in generale è dunque letta come una scelta di cui non ci si deve pentire, anzi grazie alla quale le intervistate, acquisiscono un più ampio bagaglio di esperienza da sfruttare, una visione più completa delle cose e, in definitiva, una maggiore possibilità d'affermazione.

«Secondo me è stata una scelta coraggiosa... ma ci è servita, anche per noi… sono in debito con loro. E sono contenta di essere qui perché questo viaggio mi è servito… per capire anche cosa significa la povertà... non vedi cosa significa non mangiare, avere un pane in tavola e dividerlo in quattro... non conosci la storia di una parte degli esseri umani. E quindi cominci a valorare quel poco che hai... ad apprezzare i sacrifici... le piccole cose che abbiamo intorno per essere felici» (B., 17 anni, nata in Perù, vive in Italia).

[527] R. Ricucci, *Cittadini senza cittadinanza.*, cit., p. 161.

«Questo non l'ho detto ma mi sento strafortunata di essere nata qui perché quando vado in Marocco vedo le mie cugine che studiano poco, che hanno per la testa altri interessi di poco valore, che non hanno grandi ambizioni. Le persone non sono... non gli viene insegnato di aver grandi ambizioni, di voler cambiare certe cose, di essere consapevoli di quello che succede nel mondo […] a sapere che c'è altro oltre a quella realtà dove vivono. Queste cose. Quindi sono proprio contentissima di essere nata qui e di aver proprio tutto il mondo nelle mie mani» (A., 17 anni, nata in Italia, origini marocchine).

«Però sono contenta comunque di essere venuta qui. Perché ho capito che voglio viaggiare, conoscere, capire... perché non è la stessa cosa, sono cose diverse. Cioè sono diverse […] E c'è anche questa diversità tra me e mia mamma. Mia mamma è venuta qua che era già molto grande. Quindi lei ha ancora la mente più chiusa rispetto a me. Io sono molto più aperta e quindi per questa cosa io la ringrazio, la ringrazio che mi abbia portato di qua. Quindi non mi pento» (A., 20 anni, nata in Rep. Dominicana, vive in Italia).

In conclusione, le ragazze intervistate leggono il proprio futuro, sulla scia dei genitori, come privo di pesanti vincoli territoriali e nella direzione di un miglioramento della propria esistenza. Lo fanno attraverso il filtro della gratitudine nei confronti delle proprie ascendenze familiari ma in piena autonomia da esse, nella convinzione che le proprie scelte si basino soprattutto su un'evoluzione delle condizioni e dei rapporti con le persone che incontrano e con gli ambienti in cui si trovano a vivere.

È un "crederci nonostante" gli ostacoli, le pressioni e le richieste tanto dei genitori quanto della rete parentale, quanto dei contesti d'azione delle interessate. È la fiducia nelle proprie potenzialità contemperata da una duplice visione e dalle molteplici esperienze ad alimentare la loro convinzione in un futuro migliore basato sull'autopercepirsi come cittadine del mondo.

Riflessioni conclusive: il ruolo strategico delle figlie dell'immigrazione

L'indagine dei percorsi identitari delle ragazze di origine straniera ha permesso di individuare le principali variabili in gioco nei processi della loro realizzazione personale. Le riflessioni qui condotte su genere e identità hanno favorito la comprensione delle esperienze migratorie sulla base di tre concetti chiave: l'appartenenza, la cittadinanza e l'integrazione. L'utilizzo del metodo della *Grounded Theory*, partendo dalle dirette esperienze delle intervistate, ha permesso di restituire la complessità del mondo delle figlie dell'immigrazione. Dagli incontri con le giovani è emersa la pluralità di luoghi e di contesti che hanno contribuito alla loro formazione individuale e sociale. Pluralità che ben evidenzia la specificità e il dinamismo dei singoli percorsi identitari, esaltandone però anche gli aspetti comuni, le similitudini, le vicinanze dovute alla migrazione, all'adolescenza, al genere.

Attraverso questa ricerca empirica si è cercato di indagare quindi i processi sottesi alla costruzione identitaria nelle giovani figlie dell'immigrazione, andando a esplorare le esperienze che hanno segnato il Sé delle partecipanti, il modo in cui le stesse si confrontano con il proprio background e gli stili, i modelli, le strategie a cui ricorrono per costruire un'appartenenza al plurale.

La ricerca empirica condotta sul campo a Firenze e a Madrid, senza la pretesa di generalizzare i risultati conseguiti, ci conduce a riflettere e a tentare di restituire alcune considerazioni di fondo.

Le partecipanti all'indagine hanno manifestato a gran voce le sfumature più intense del loro essere "seconde generazioni" oggi. Esse affermano di avere ravvisato il bisogno di conoscere ogni parte di Sé, ogni lato della propria storia familiare, ogni sfaccettatura del loro vivere una condizione diversa, particolare e, per questo, unica. Le intervistate sono convinte di avere un qualcosa in più che le differenzia dagli altri. Un qualcosa da proteggere, difendere, rivendicare. Tale convinzione, che ritroviamo

in quasi tutte le narrazioni, si configura come un dispositivo pedagogico necessario e indispensabile nel processo di crescita di queste ragazze. L'analisi ha mostrato come le giovani credano molto nelle loro biografie e nella loro capacità di gestire contesti, relazioni e situazioni molto spesso, distanti e complessi che possono mettere a dura prova la loro stabilità emotiva.

L'influenza del contesto d'origine, il legame col luogo di nascita (sia esso la terra dei genitori o il paese di residenza), l'importanza del contesto di vita, i retaggi domestici e familiari, i gruppi amicali sono elementi fondamentali nel paradigma identitario delle giovani.

I tratti comuni e le svolte divergenti che accostano o distanziano i differenti percorsi delle giovani di origine immigrata possono essere delineati seguendo il filo delle loro narrazioni. Sicuramente, la costruzione identitaria delle ragazze assume sfumature distinte, a seconda del luogo di nascita. A tal riguardo, le interviste danno conto della maturazione di un attaccamento più intenso al luogo di residenza qualora esso coincida con quello di nascita. Viceversa, il legame con la terra d'origine sarà più forte nei casi in cui esse vi abbiano trascorso l'infanzia o, addirittura, i primissimi anni dell'adolescenza. Ma, pur tenendo presente tale considerazione, quello che emerge nella quasi totalità dei vissuti delle intervistate è un consapevole quanto difficile equilibrio tra le proprie distinte appartenenze. Se è vero che le ragazze ricongiunte in età adolescenziale faticano maggiormente ed hanno minori possibilità di identificarsi con la nuova società, tuttavia sono proprio queste a esprimere un modo d'intendersi, una costruzione identitaria che è spontaneamente condivisa tra più mondi, più retaggi, più tradizioni e, per riflesso, biculturale quando non multiculturale. Sono le ragazze che, operano quotidianamente una scelta, che negoziano effettuando scambi e compromessi tra le loro differenti sfere di appartenenza. Scelta che è possibile fare grazie alla conoscenza a volte più superficiale, ma molte altre volte più profonda che esse hanno dei contesti di partenza e d'arrivo dei propri genitori. Il campo linguistico è forse quello in cui le ragazze esercitano in maniera più evidente questa duplice padronanza che, per conseguenza, evolve verso una duplice appartenenza. Il bilinguismo rappresenta un valore

aggiunto, che consente alle ragazze di conseguire una maggiore stima di sé dimostrando così, con la propria esperienza, di possedere efficaci capacità di resilienza. Lo fanno nonostante l'esposizione quotidiana a pregiudizi e discriminazioni ma anche, per contrapposizione, a richieste di omologazione a precisi canoni identitari al di fuori dei quali si è un soggetto estraneo, diverso, straniero al comune sentire. Sono, tutte queste, dinamiche che si amplificano e si arricchiscono di ulteriori sfumature, laddove si guardi alle relazioni intra-familiari e intergenerazionali. In tali casi, è logico quanto naturale che il rapporto tra genitori e figli assuma un'ulteriore lettura di confronto tra ancoramento alla tradizione delle origini e gli stili di vita delle "seconde generazioni". Le ragazze si scontrano e reagiscono ai pregiudizi, alle pretese e a qualsiasi schema rigido che intenda segnarne l'esistenza, sviluppando meccanismi di resilienza e dinamiche di empowerment, tratteggiando disegni alternativi, ponendo soluzioni innovative proprio perché personali.

Ne risulta uno sviluppo della propria personalità che quasi istintivamente può essere definito come reattivo e, allo stesso tempo, come mediatore tra le opposte richieste e divergenze. Le ragazze di origine immigrata sono automaticamente sottoposte ad un numero di stimoli, di pressioni, di aspettative più ampio rispetto alle proprie coetanee non interessate dalla variabile migrazione. Le tradizioni e le consuetudini domestiche del luogo d'origine dei genitori si affiancano, interagiscono e si intrecciano con gli stili di vita del contesto circostante. La mediazione delle giovani avviene all'interno di questa duplice polarità che le attrae, le respinge, le coinvolge in ogni singolo passo della loro quotidianità. Mediazione che ne fa soggetti attivi della costruzione del proprio Sé, della propria identità. Più in specifico, è possibile parlare di identità sincretiche che si configurano come il risultato di un processo a più interfacce volto a selezionare, modificare, ricombinare le componenti dei singoli contesti. Processo che le ragazze gestiscono, governano, dominano quale imprescindibile affermazione della propria personalità, della propria indipendenza, della propria unicità.

È questa una prospettiva che rivela un ulteriore aspetto della costruzione identitaria delle giovani di origine immigrata: la resistenza. Infatti, il processo di costruzione identitaria sottende un atteggiamento di resistenza nei confronti delle rigidità dei dettami, dei veti e dei divieti che escludono i punti di vista eccentrici tanto nel contesto di vita quanto nella rete familiare. Al contrario, le ragazze intendono difendere il proprio punto di vista, i propri intendimenti, le proprie scelte in quanto personali e prive di schemi o modelli predefiniti. Ne consegue una loro fuga da definizioni del Sé esterne alla propria volontà. Tale aspetto risulta essere estremamente interessante per le implicazioni educative che ne derivano poiché sono esse stesse a voler autodefinirsi solo in base alla propria esperienza e ad affermare la propria unicità sia rispetto alla famiglia sia all'ambiente circostante. Emerge così un processo per il quale le ragazze affermano una propria visione, un modello unico perché proprio e personale, una prospettiva in cui "credono nonostante" le pressioni, le insistenze, le richieste, le discriminazioni e i pregiudizi delle molteplici prospettive alle quali le oppongono le loro molteplici appartenenze. Per altro, ciò non nasconde ed anzi rende palese la complessità di un'attività identitaria che, in quanto quotidiana, reiterata diviene al tempo stesso provante e formativa. Il meticciato, l'intreccio, la compresenza tra mondi e prospettive diverse si traduce in un costante esercizio di flessibilità e capacità di adattamento (*shifting*) a differenti richieste e aspettative ma, allo stesso tempo, in attitudine a sottoporre a considerazione critica le situazioni vissute, mediante uno sguardo "terzo" (proprio perché allo stesso tempo affine ma non identico agli altri).

La questione si sostanzia in una piena affermazione delle ragazze, della loro individualità, delle loro scelte. Esse assumono uno sguardo positivo sulle proprie origini, sul proprio vissuto, sulle proprie quotidianità: si sentono migliori perché risultanti di un connubio di esperienze e di consuetudini tra loro dialoganti. La migrazione è infatti da loro vissuta come un allargamento del cono di possibilità: le giovani concepiscono la condizione migratoria come un fattore di libertà e di ampliamento degli spazi identitari o quanto meno delle prospettive e delle potenzialità formative individuali che per riflesso divengono collettive. La

migrazione ha concesso loro un più ampio vaglio di occasioni e di opportunità sia rispetto ai familiari sia rispetto ai coetanei, lontani da una simile esperienza. Per questo, esse si sentono latrici di una ricchezza esistenziale sia per l'ambiente in cui esse vivono sia per il cammino futuro alle quali esse tendono. Futuro e suoi scenari che, inevitabilmente, terranno in considerazione tanto la storia familiare, quanto l'ambiente quotidiano, quanto le proprie aspirazioni. In tale contesto, la costruzione identitaria delle giovani di origine immigrata si ancora a una visione positiva delle proprie potenzialità che coinvolge l'intero ambiente circostante.

I dati emersi dalla ricerca hanno mostrato come le ragazze di origine straniera debbano necessariamente intendere la propria identità quale costruzione di un dialogo, di una scelta, di un processo di sintesi tra mondi e contesti diversi, tra reti familiari e ambienti vissuti. Si tratta di un percorso che, quasi naturalmente, calca le strade di una pluralità di territori tra loro lontani e si trova a instaurare una molteplicità di legami e contatti di cui le giovani sono l'anello di congiunzione. Congiunzione che si manifesta nella loro complessa attività di mediazione e sintesi, nella loro scelta quotidiana volta a smussare gli angoli più acuti, a sfumare le rigidità delle tradizioni, a formulare ulteriori prospettive. È questo un camino faticoso, provante in cui le ragazze "credono nonostante" la tendente polarizzazione tra le opposte appartenenze, i pregiudizi e le discriminazioni. Cammino che, in definitiva, caratterizza le "seconde generazioni" per una maggiore consapevolezza di Sé, per una formazione autentica perché unica nella sua multiforme casistica, per una costruzione in cui la diversità è ricchezza perché centro di dialogo tra le distinte prospettive. In definitiva,

> queste giovani donne si mostrano capaci di elaborare progetti di vita dinamici, nonché autonomi, rispetto a condizioni e vincoli posti dall'appartenenza etnica e familiare: i loro percorsi fanno intravedere quanto gli esiti dei percorsi d'inclusione dei giovani stranieri siano ancora imprevedibili e restituiscono un'immagine inedita e inconsueta delle nuove generazioni del nostro Paese[528].

[528] M. Santagati, *Esperienza, eredità, ethos: le parole chiave del percorso d'inclusione*, in «Libertàcivili», gennaio- febbraio, 2011, p. 35.

Per altro, il percorso delle ragazze è sempre connesso con quello degli altri protagonisti della variabile migrazione, *in primis* i loro genitori, la cui scelta di lasciare il proprio paese è stata il presupposto affinché si realizzassero gli scenari all'interno dei quali le figlie si trovano oggi a dover agire. Un aspetto interessante emerso dalla ricerca riguarda il significato che viene attribuito al legame familiare. I genitori, i fratelli e le sorelle, la famiglia allargata in generale, rappresentano delle costanti nei racconti di queste giovani. Esse sono riconoscenti verso i loro familiari, riconoscono le fatiche e i sacrifici compiuti per garantire loro un futuro migliore, tuttavia, proprio da queste figure, esse vogliono differenziarsi. E allora la parabola identitaria delle ragazze, sarà vincolata (non solo per legame filiale), all'esempio dato dal retaggio parentale: esse intendono l'esempio genitoriale come metro di paragone per la loro storia, come modello da imitare ma anche come scelta sulla quale dissentire, dalla quale differire. Si tratta di impressioni, di suggestioni, di paragoni al fianco dei quali risulta difficile stabilire un dialogo o, quantomeno, un'empatia per la differente realtà vissuta e per le diverse esperienze condotte. Appare dunque necessario non solo un sostegno alle giovani generazioni alla ricerca della propria nozione identitaria ma anche, un equivalente e parallelo sostegno ai genitori per far loro comprendere quanto le figlie stiano provando.

Inoltre, dal focus group finale è emerso il ruolo centrale che possono giocare i servizi educativi e la scuola nel sostenere le biografie delle giovani adolescenti con background migratorio. A tal proposito, interessanti sono le parole delle intervistate che durante l'incontro di restituzione dei risultati emersi hanno affermato:

«Credo che percorsi di questo genere debbano essere affrontati più spesso nelle scuole. Secondo me aiuterebbe ad integrare di più le persone e a sensibilizzare su queste tematiche».

«Mi è piaciuto tantissimo questo percorso. Mi ha aiutato a capire che la vita è fatta, per ognuna di noi, in modo diverso e che non esisto solo io. Ho finalmente provato una sensazione di essere accettata per ciò che sono e molta empatia con le

altre ragazze presenti. La cosa più bella è stata parlare con altre persone che possono capirmi».

«Questo percorso mi ha aiutata a comprendermi meglio. Spesso rifletto su chi sono ma parlarne con qualcun altro, a voce alta, dicendo tutto ciò che penso, mi ha aiutata tanto. Ci dovrebbero essere più incontri come questo».

«Grazie a questo percorso sono riuscita a capire molti aspetti su di me e su altre ragazze con situazioni molto simili. Inoltre, mi ha aperto gli occhi su molte cose che magari prima ignoravo. Questo pomeriggio mi ha aiutata tanto e vorrei fare altri progetti come questo, anche a scuola sarebbe bello».

Come sottolineato dalle ragazze, avere la possibilità di confrontarsi con altre coetanee che condividono una storia simile, può incentivare la riflessione su sé stesse. Dare cittadinanza a tali questioni significa accompagnare le giovani nella costruzione di un senso d'appartenenza al plurale. Un senso di appartenenza a una comunità, a un genere e a una generazione. Poter dialogare ed esprimere i propri vissuti ad alta voce, senza sentirsi giudicate, può aiutare le protagoniste a comprendere la complessità dei contesti, delle dinamiche e delle relazioni in cui sono inserite. Ritrovare in altri racconti i propri vissuti ed esperienze permette alle ragazze di sentirsi meno sole, riconoscersi come parte integrante di una storia e di una testimonianza collettiva.

Proprio per questo, la scuola e i servizi educativi sono luoghi adatti per accompagnare nella crescita le giovani generazioni, stimolando lo sviluppo di riflessioni che le introducano in una dimensione collettiva e comunitaria e che evitino che esse si rifugino in percorsi solitari, eccessivamente introspettivi. I servizi divengono così contesti di scambio, di condivisione, di arricchimento. Grazie al dialogo e al confronto, diviene possibile agevolare da una parte una riflessione circa le variabili che condizionano e influenzano la propria storia personale, dall'altra una presa di coscienza della centralità delle stesse adolescenti nella costruzione della propria individualità. Centralità che riflette un'autodeterminazione intesa non come rifiuto di vincoli o doveri quanto piuttosto come assunzione delle responsabilità personali nel proprio percorso di formazione. Il ruolo dei professionisti dell'educazione sarà allora quello di creare situazioni e contesti accoglienti,

pedagogicamente orientati, in cui queste ragazze possano riconoscersi, confrontarsi, sottolineando la ricchezza di cui sono portatrici. Spazi in cui esse possano prendere coscienza della loro appartenenza al plurale ovvero delle proprie molteplici appartenenze tutte tra loro in dialogo. Accompagnare e sostenere le giovani al confronto critico e riflessivo con le loro appartenenze, significa sostenerle nel percorso di riconoscimento della loro identità.

Alla luce di quanto fin qui illustrato, risulta evidente che la realtà specifica delle adolescenti con background migratorio interroga la pedagogia e il mondo dell'educazione. Con questo studio si è inteso fornire elementi e modelli riflessione utili per indagare il complesso sistema di vita delle ragazze protagoniste dell'indagine, alla luce delle più recenti teorie scientifiche. La ricerca ha voluto far comprendere come, per esse, sussista una simbiosi indissolubile tra i rapporti di genere, le dinamiche intergenerazionali e la dimensione interculturale. Simbiosi che si palesa soprattutto nelle occasioni e nei contesti di aggregazione e di scambio, quali gli spazi riservati alla scuola, al gruppo, alla comunità. Una realtà pluridimensionale che si concreta nei momenti d'apprendimento, nelle dinamiche di condivisione tra pari, nella partecipazione civile alla collettività. Tanto che una lettura parziale che si soffermi su una sola di queste tre caratteristiche (l'adolescenza, il genere, il background migratorio) quale fattore determinante nella costruzione della propria personalità può dare luogo a interpretazioni parziali e fuorvianti della complessità del processo identitario.

Sebbene alcune delle intervistate siano consapevoli dell'eguale influenza esercitata dalle tre componenti sulla loro esistenza, a uno sguardo più approfondito, si può cogliere che l'appartenenza al genere femminile passa in secondo piano ed emerge solo in forza di sollecitazioni esterne. Durante le riflessioni di gruppo, le ragazze infatti si sono concentrate sul loro essere "diverse" anzitutto perché giovani adolescenti e con un background migratorio. Il "fattore genere" è stato preso in considerazione solo dopo alcune riflessioni collettive. Una situazione che si spiega alla luce di una scarsa considerazione sociale dei ruoli, delle aspettative e delle

identità di genere, che si riflette sull'autopercezione di queste giovani. Un simile elemento non va ignorato in vista della comprensione della loro condizione e dell'elaborazione di percorsi formativi loro rivolti.

Le dinamiche di gruppo del resto hanno ben chiarito quali siano i passaggi della riflessione identitaria delle giovani. Le ragazze intervistate si interrogano anzitutto sul loro essere adolescenti, poi si soffermano sulla biografia familiare nella migrazione e solo da ultimo sottolineano gli svantaggi e i vantaggi del loro essere femmine/donne. Esse non riflettono immediatamente sui condizionamenti e sulle influenze alle quali quotidianamente sono esposte in quanto appartenenti al genere femminile. Tuttavia, dopo una riflessione mirata e condivisa, esprimono che:

«Non lo so… certe volte mi sento rinchiusa, sia perché sono ancora nella fase dell'adolescenza e dunque considerata dagli adulti ancora troppo piccola per alcune cose, sia perché sono una donna e ancora oggi c'è chi sottovaluta questo sesso rispetto all'altro. Come se fossimo inferiori. Ma soprattutto mi sento rinchiusa nel mio paese natale, nelle mie usanze, senza poter conoscere un altro paese che compone una parte importante di me, sia per poche possibilità economiche sia proprio per il mio essere troppo piccola per affrontare un viaggio tanto lungo da sola».

«Diciamo che mi sento un po' divisa. Come ragazza mi sento sempre in lotta tra responsabilità e libertà: se sei donna devi comportarti in un certo modo e assumere determinate responsabilità e quindi non sei sempre libera di fare quello che senti. Come adolescente mi sento divisa tra curiosità e paura. La curiosità di scoprire ed esplorare ciò che mi circonda ma anche la paura del futuro… che non posso sapere cosa mi aspetta. E poi il fatto di avere un background migratorio, cioè è una lotta tra le mie diverse culture, tra le origini e la mia vita di tutti i giorni».

Tali riflessioni ci restituiscono la complessità dell'esser oggi una giovane adolescente con background migratorio. Una complessità che qui si è voluta recuperare partendo proprio dalla viva voce delle protagoniste, sottolineando come siano l'intersezione e la reciproca determinazione tra generazione, genere e culture a disegnare il percorso delle giovani adolescenti figlie dell'immigrazione.

Riferimenti bibliografici

Abdel-Fattah, R. (2008): *Sono musulmana*, trad. di A. Orcese, Milano: Mondadori junior.

Abenoza Guardiola, R. (2004): *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, Madrid: Catarata.

Acocella, I. (a cura di) (2012): *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*, Acireale-Roma: Bonanno.

Acocella, I. (2010): *I figli dell'immigrazione: ovunque "fuori luogo"*, Acireale-Roma: Bonanno.

Acocella, I., Pepicelli R. (a cura di) (2015): *Giovani musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*, Bologna: Il Mulino.

Addeo, F., Montesperelli, P. (2007): *Esperienze di analisi di interviste non direttive*, Roma: Aracne.

Agostinetto, L. (2018): *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, in «Studium Educationis», anno, XIX, n. 3, pp. 61-72.

Aguado Odina, T., Del Olmo, M. (a cura di) (2009): *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Agustoni, A., Veraldi, R. (a cura di) (2012): *Esplorare i mondi quotidiani. Oggetti, metodi e tecniche della ricerca sociale qualitativa*, Roma: Carocci.

Aichhorn, A. (1950): *Gioventù traviata*, trad. di A. Giordano, Milano: Bompiani.

Aime, M. (2004): *Eccessi di culture*, Torino: Einaudi.

Aime, M., Pietropolli Charmet, G. (2014): *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino: Einaudi.

Alba, R., Nee, V. (1997): *Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration*, in «The International Migration Review», vol. 31, n. 4, pp. 826-874.

Alemany Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F., Ortiz Gómez, M.d.M. (2019): *La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género*, in «Pedagogía social. Revista interuniversitaria», n. 33, pp. 125-136.

Allegra, A. (2005): *Dopo l'anima. Locke e la discussione sull'identità personale alle origini del pensiero moderno*, Roma: Studium.

Allievi, S., Dalla Zuanna, G. (2016): *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Roma-Bari: Laterza.

Alvarez, J. (2010): *How the Garcia Girls Lost Their Accents*, New York: Algonquin Books.

Ambrosini, M. (2019): *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna: Il Mulino.

Ambrosini, M. (2017): *Migrazioni*, Milano: Egea.

Ambrosini, M. (2016): *Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico*, in «SocietàMutamentoPolitica», vol. 7, n. 13, pp. 83-102.

Ambrosini, M. (2011³): *Sociologia delle migrazioni*, Bologna: il Mulino.

Ambrosini, M. (2009): *Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati*, in «Educazione Interculturale», vol. VII, n. 1, pp. 17-39.

Ambrosini, M. (2003): *Dopo l'integrazione subalterna: quali prospettive per gli immigrati e i loro figli?*, in «Sociologia del lavoro», vol. 89, n. 1, pp. 13-26.

Ambrosini, M., Abbatecola, E. (a cura di) (2010): *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, Genova: Il melangolo.

Ambrosini, M., Abbatecola, E. (a cura di) (2009): *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano: FrancoAngeli.

Ambrosini, M., Bonizzoni, P., Caneva, E. (a cura di) (2010): *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la multietnicità*, Milano: Fondazione ISMU.

Ambrosini, M., Buccarelli, F. (a cura di) (2009): *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*, Milano: FrancoAngeli.

Ambrosini, M., Caneva, E. (2009): *Le seconde generazioni. Nodi critici e nuove forme di integrazione*, in «Sociologia e Politiche Sociali», vol. 12, n. 1, pp. 25-46.

Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di) (2004): *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Ambrosini, M., Pozzi, S. (2018): *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova: Centro Studi Medì.

Andall, J. (2002): *Second-generation attitude? African-Italians in Milan*, in «Journal of Ethnic & Migration Studies», vol. 28, n. 3, pp. 389-407.

Anolli, L. (2011): *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Milano: Raffaello Cortina.

Aparicio Gómez, R. (2007): *Las "Segundas Generaciones" de Origen Inmigrante ¿Asimilación o Integración?*, in «Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid», n. 10, pp. 7-24.

Aparicio Gómez, R. (2001): *La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes*, in «Migraciones», n. 9, pp. 171-182.

Aparicio Gómez, R., Portes, A. (2014): *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, Barcellona: Obra Social La Caixa.

Atkinson, R. (2002): *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, trad. di R. Merlini, Milano: Raffaello Cortina.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2018): *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile. Documento di studio e proposta*, Firenze: Istituto degli Innocenti.

Banks, J. A. (2007): *Educating citizens in a multicultural society*, New York-London: Teachers College-Columbia University.

Barbagli, M., Schmoll, C. (a cura di) (2011): *La generazione dopo*, Bologna: Il Mulino.

Barone, P. (2009): *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini Scientifica.

Barsotti, S. (2017): *Formazione e viaggio al femminile nella letteratura per l'infanzia tra passato e presente*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, pp. 71-86.

Bartolomé Pina, M. (2002): *Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid: Narcea.

Bauman, Z. (2006): *Modernità liquida*, trad. di S. Minucci, Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2005): *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari: Laterza.

Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995): *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, in «Psychological Bulletin», Vol. 117, n. 3, pp. 497-529.

Bazeley, P., Richards, L. (2000): *The NVivo qualitative project book*, London: SAGE.

Beck, U. (2008): *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, trad. di C. Tommasi, Bologna: Il Mulino.

Beck, U. (2001): *La società globale del rischio*, trad. di F. Pagano, Trieste: Asterios.

Belotti, E. G. (1992): *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.

Benedict, R. (1979): *Modelli di cultura*, trad. di E. Spagnol, Milano: Feltrinelli.

Benhabib, S. (2006): *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Milano: Raffaello Cortina.

Ben Jelloun, T. (2017): *Le pareti della solitudine*, a cura di E. Volterrani, Milano: La nave di Teseo.

Ben Jelloun, T. (1998): *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano: Bompiani.

Ben Jelloun, T. (1997): *Hospitalité française. Racisme et immigration maghrébine*, Parigi: Editions du Seuil.

Berger, P. L., Luckmann, T. (2011): *La realtà come costruzione sociale*, Bologna: Il Mulino.

Berry, J. W. (2001): *A psychology of immigration*, in «Journal of Social Issues», Vol. 57, n. 3, pp. 615-631.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006): *Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation*, in «Applied Psychology. An International Review», vol. 55, n. 3, pp. 303–332.

Bertani, B., Manetti, M. (a cura di) (2007): *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, Milano: FrancoAngeli.

Betti, C. (a cura di) (2002): *Adolescenti e società complessa. Proposte d'intervento formativo e didattico*, Pisa: Edizioni Del Cerro.

Betti, C., Benelli, C. (a cura di) (2012): *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Milano: UNICOPLI.

Besozzi, E. (a cura di) (1999): *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano: FrancoAngeli.

Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M. (2009): *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano: FrancoAngeli.

Biagioli, R. (2015): *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Napoli: Liguori.

Biagioli, R. (2008): *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Pisa: ETS.

Bichi, R. (2008): *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.

Bichi, R. (2002): *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano: Vita e pensiero.

Blanco, M., Fernandez, M. (2005): *Pensar la integración de los inmigrantes: enfoques y estrategias*, in «Razón y fe: revista hispanoamericana de cultura», n. 1277, pp. 225-239.

Blumer, H. (1969): *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Berkeley: University of California Press.

Blumer, H. (1954): *What is Wrong with Social Theory?*, in «American Sociological Review», vol. 19, n. 1, pp. 3-10.

Bobbio, N. (1992): *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.

Bolognesi, I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Bolognesi, I. (2008): *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 3, pp. 1-13.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A. (2007): *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S., Pileri, A. (2006): *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano: FrancoAngeli.

Bonizzoni, P. (2007): *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti*, in «Mondi Migranti», n. 2, pp. 91-108.

Borruso, F. (2017): *In viaggio. Donne italiane migranti fra Otto e Novecento*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, pp. 57-70.

Bosisio, R., Colombo, E., Leonini, L., Rebughini, P. (2005): *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli.

Bozzetti, A. (2018): *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, in «Sociologia Italiana», n. 11, pp. 77-99.

Bramanti, D. (2011): *Generare luoghi di integrazione. Buone pratiche nazionali e internazionali*, Milano: Franco Angeli.

Brambilla, L., Pozzebon, G., Rizzo, M. (2017): *Gender in contemporary Italian context. A focus on informal education and proposals for a gender sensitive approach through intergenerational and intercultural dimensions*, in «Ex Aequo», n. 36, pp. 133-148.

Bronfenbrenner, U. (2007): *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (2002): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli.

Bruscaglioni, L. (2013): *Grounded Theory. Il metodo, la teoria, le tecniche*, Acireale-Roma: Bonanno Editore.

Bryant, A. (2017): *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice*, New York: Oxford University Press.

Bryant, A., Charmaz, K. (a cura di) (2007): *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks: SAGE.

Budhos, M. T. (1999): *Remix: Conversations with Immigrant Teenagers*, New York: Henry Holt.

Burgio, G. (2015): *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in «Studi sulla Formazione», anno XVIII, n. 2, pp. 103-124.

Busoni, M. (2000): *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Roma: Carocci.

Butler, J. (2013): *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, trad. di S. Adamo, Roma-Bari: Laterza.

Butler, J. (2006): *La disfatta del genere*, a cura di O. Guaraldo, Roma: Meltemi.

Cabrera-Pérez, L. (2017): *Madres que emigran sin sus hijos: experiencias de separación, reencuentro, acomodación e integración de adolescentes inmigrantes dominicanos después de la reunificación familiar*, in «MODULEMA», vol. 1, pp. 95-119.

Cacciavillani, G., Leonardi, E. (a cura di) (2007): *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati,* Milano: FrancoAngeli.

Caferri, F. (2014): *Non chiamatemi straniero. Viaggio fra gli italiani di domani*, Milano: Mondadori.

Cagnolati, A., Covato, C. (a cura di) (2016): *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia: Benilde.

Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., Ulivieri, S. (a cura di) (2013): *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa: ETS.

Calabrò, A. R. (2013): *Di che parliamo quando parliamo d'identità?*, in «Quaderni di Sociologia», vol. LVII, n. 63, pp. 85-104.

Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (a cura di) (2003): *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma: Carocci.

Calvi, M. V., Mapelli, G., Bonomi, M. (a cura di) (2010): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari,* Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2010): *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma: Carocci.

Cambi, F. (2002): *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2001): *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Roma: Carocci.

Cambi, F., Campani, G., Ulivieri, S. (a cura di) (2003): *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Pisa: ETS.

Campani, G. (2016): *Antropologia di genere*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Campani, G. (a cura di) (2010): *Genere e globalizzazione*, Pisa: ETS.

Campani, G. (2000): *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa: ETS.

Campani, G., Lapov, Z., Carchedi, F. (a cura di) (2002): *Le esperienze ignorate. Giovani migranti tra accoglienza, indifferenza e ostilità*, Milano: FrancoAngeli.

Campani, G., Salimbeni, O. (a cura di) (2006): *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*, Milano: FrancoAngeli.

Caneva, E. (2011): *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano: FrancoAngeli.

Cannarella, M., Lagomarsino, F., Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2007): *Hermanitos. Vita e politica della strada tra i giovani latinos in Italia*, Verona: Ombre corte.

Caritas/Migrantes (2018): *Immigrazione 2018. Dossier statistico*, Roma: Centro studi e ricerche IDOS.

Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., Terzera, L. (a cura di) (2008): *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano: FrancoAngeli.

Casalbore, A., Fiorucci, M. (2012): *Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma*, in «Pedagogia oggi», n. 1, pp. 19-50.

Cassese, A. (2012³): *I diritti umani oggi,* Roma-Bari: Laterza.

Castles, S., Miller, M. J. (1993): *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, New York: The Guildford Press.

Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015): *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa: ETS.

Ceccagno, A. (2004): *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano: FrancoAngeli.

Ceravolo, F. A., Molina, S. (2013): *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», n. 63, pp. 9-34.

Cerchiaro, F. (2016): *Coppia mista? In che senso?*, in «Quaderni di Sociologia», n. 72, pp. 165-184.

Cesareo, V., Blangiardo, G. (2009): *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano: FrancoAngeli.

Cestaro, M. (2016): *Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il "noi" interculturale*, in «Studium Educationis», anno XVII, n.1, pp. 55-69.

Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London: Sage.

Child, I. L. (1943): *Italian or American? The second generation in conflict*, New Haven: Yale University Press.

Cipriani, R., Cipolla, C., Losacco, G. (a cura di) (2013): *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*, Milano: FrancoAngeli.

Clarke, A. E. (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks: SAGE.

Codini, E., Riniolo, V. (2018): *L'attivismo delle seconde generazioni e la riforma della legge sulla cittadinanza in Italia*, in «Visioni LatinoAmericane», anno X, n. 18, pp. 9-25.

Codini, E., D'Odorico, M. (2007): *Una nuova cittadinanza. Per una riforma della Legge del 1992*, Milano: FrancoAngeli.

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2010): *Progetto di vita negli adolescenti*, in «Pedagogia e Vita», Vol. 5-6, pp. 25-43.

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005): *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma: Carocci.

Colombo, E. (a cura di) (2010): *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino: UTET.

Colombo, E., Domaneschi, L., Marchetti, C. (2009): *Prigionieri della burocrazia? Significati e pratiche della cittadinanza tra i giovani figli di immigrati in Italia*, in «Polis, Ricerche e studi su società e politica», n. 1, pp. 31-56.

Colombo, E., Domaneschi, L., Marchetti, C. (2009): *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano: FrancoAngeli.

Colucci, M. (2018): *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*, Roma: Carocci.

Comitato Italiano per l'UNICEF onlus (2012): *Facce d'Italia. Condizione e prospettive dei minorenni di origine straniera*, Roma: UNICEF Italia.

Confalonieri, E., Pace, U. (2008): *Sfaccettature identitarie. Come adolescenti e identità dialogano fra loro*, Milano: UNICOPLI.

Confalonieri, E., Scaratti, G. (a cura di) (2000): *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*, Milano: UNICOPLI.

Connell, R. W. (2006): *Questioni di genere*, trad. di R. Ghigi, Bologna: Il Mulino.

Connell, R. W. (1996): *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, trad. di D. Mezzacapa, Milano: Feltrinelli.

Contini, M., Ulivieri, S. (a cura di) (2010): *Donne, famiglia, famiglie*, Milano: Guerini.

Coppola, L. (2011): *NVivo. Un programma per l'analisi qualitativa*, Milano: FrancoAngeli.

Covato, C. (a cura di) (2006): *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano: Guerini.

Crul, M. (1994): *Springen over je eigen schaduw. De onderwijsprestaties van Marokkanen en Turken van de tweede generatie*, in «Migrantenstudies», vol. 10, n. 3, pp. 168–186.

Crul, M., Schneider, J., Lelie F. (a cura di) (2012): *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dal Lago, A. (1999): *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano: Feltrinelli.

Dallari, M. (2000): *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milano: Guerini.

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009): *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna: Il Mulino.

De Lillo, A. (a cura di) (2010): *Il mondo della ricerca qualitativa*, Torino: UTET.

Dello Preite, F. (a cura di) (2019): *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce: Pensa Multimedia.

Dello Preite, F. (2017): *Ragazze immigrate. La seconda generazione si racconta*, in «Pedagogia oggi», XV, n. 1, pp. 309-328.

Demazière, D., Dubar, C. (2000): *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, trad. di M. Botto, Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D., Favaro, G. (1992): *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze: La nuova Italia.

Demetrio, D. et al. (2001): *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano: Guerini.

Dewey, J. (1951): *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La nuova Italia.

Di Bello, G., Meringolo, P. (2010): *I minori stranieri immigrati di seconda generazione: aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione*, in «Minorigiustizia», vol. 2, pp. 43-56.

Di Cristofaro Longo, G., Mariotti, L. (a cura di) (1998): *Modelli culturali e differenza di genere*, Roma: Armando.

D'Ignazi, P. (2008): *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano: FrancoAngeli.

Dion, K. K., Dion, K. L. (2004): *Gender, Immigrant Generation, and Ethnocultural Identity*, in «Sex Roles», vol. 50, n. 5/6, pp. 347-355.

Di Vita, A. M., Granatella, V. (a cura di) (2009): *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Roma: Magi.

Donadio, P., Gabrielli, G., Massari, M. (a cura di) (2014): *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Milano: FrancoAngeli-Fondazione ISMU.

Dovigo F. (a cura di) (2005): *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Milano: FrancoAngeli.

Durst, M. (a cura di) (2005): *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Milano: FrancoAngeli.

Dusi, P. (2000): *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Milano: Vita e pensiero.

Dusi, P., González Falcón, I. (2018): *Second-generation youth in Italy and their path to adulthood*. *Who is supporting them?,* in «Journal of Adult and Continuing Education», pp. 1-21.

Dusi, P., Messetti, G., González Falcón, I. (2015): *Belonging: Growing up between two Worlds*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», vol. 171, pp. 560-568.

El Hachmi, N. (2015): *La hija extranjera*, Barcellona: Destino.

Ellero, P. (2010): *Letteratura migrante in Italia*, in «Lingua Nostra e Oltre», anno III, n. 3, pp. 4-12.

Elliott, A., Lemert, C. (2007): *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*, trad. di R. Fagetti, Torino: Einaudi.

Erikson, E. H. (2008): *Gioventù e crisi d'identità*, trad. di G. Raccà, Roma: Armando.

Erikson, E. H. (1975): *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. di S. Chiari, Roma: Armando.

Erikson, E. H. (1950): *Childhood and society*, New York: Norton.

Essed, P. (1991): *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*, Newbury Park: SAGE.

Fabbrini, A., Melucci, A. (1992): *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano: Feltrinelli.

Fabietti, U. (1998²): *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma: Carocci.

Favaro, G. (2001): *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, Firenze: Giunti.

Favaro, G. (1998): *Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Milano: Guerini e Associati.

Favaro, G., Genovese A. (a cura di) (1996): *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, Bologna: CLUEB.

Favaro, G., Mantovani, S., Musatti, T. (a cura di) (2006): *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G., Napoli, M. (a cura di) (2004): *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano: Guerini.

Favaro, G., Napoli, M. (a cura di) (2002): *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano: Guerini e Associati.

Favaro, G., Papa, N. (a cura di) (2009): *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2017): *Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, pp. 163-179.

Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.

Flick, U. (2007): *Designing qualitative research*, Los Angeles: SAGE.

Freud, A. (1967): *L'Io e i meccanismi di difesa*, trad. di L. Zeller Tolentino, Firenze: Martinelli.

Freud, A. (1958): *Adolescence*, in «The Psychoanalytic Study of the Child», vol. 13, n. 1, pp. 255-278.

Freud, S. (2015): *Tre saggi sulla teoria sessuale*, a cura di A. Luchetti, Milano: BUR.

Frisina, A. (2007): *Giovani musulmani d'Italia*, Roma: Carocci.

Galli, N. (1990): *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, Brescia: La Scuola.

Gallino, L. (2006): *Dizionario di sociologia*, Torino: UTET.

García Martínez, A. (2003): *Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural*, in «Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria», n. 10, pp. 253-264

García-Santesmases Fernández, A., Herrero Schell, C. (2012): *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural. Propuestas didácticas de intervención educativa*, Madrid: FETE-UGT.

Gelormini, P. (2014): *Noi e gli altri. Dalla teoria alla prassi politica ed educativa*, Roma: Armando.

Ghazy, R. (2007): *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, Milano: Fabbri.

Gianini Belotti, E. (1992): *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.

Giddens, A. (2000): *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. di R. Falcioni, Bologna: Il Mulino.

Giddens, A. (1990): *The consequences of modernity*, Cambridge: Polity.

Giovannini, G., Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2002): *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Given, L. M. (a cura di) (2008): *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Volume I*, Thousand Oaks: SAGE.

Glaser, B., Strauss, A. (2009), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, ed. it. a cura di A. Strati, Roma: Armando.
Goffman, E. (2003): *Stigma. L'identità negata*, trad. di R. Giammanco, Verona: Ombre corte.

Golini A. (a cura di) (2006): *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, Bologna: Il Mulino.

González Falcón, I. (2010): *La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa*, in «Educación y Diversidad», vol. 4, n. 2, pp. 105-116.

González-Monteagudo, J. (2008-2009): *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes*, in «Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación», n. 19, pp. 207-232.

González-Monteagudo, J. (2000-2001): *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*, in «Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación», n. 15, pp. 227-246.

Granata, A. (2012): *Nuovi italiani, generatori di intercultura*, in «Studium Educationis», anno XIII, n. 1, pp. 51-61.

Granata, A. (2011): *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma: Carocci.

Gualda Caballero, E. (2011): *Factors Explaining the Integration, Identity and Sense of Belonging to Spanish Society among Youth Immigrants in Huelva*, in «Migraciones Internacionales», vol. 6, n. 2, pp. 9-39.

Guetta, S. (2013): *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, Milano: FrancoAngeli.

Habermas, J. (1998): *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, a cura di L. Ceppa, Milano: Feltrinelli.

Hall, G. S. (1904): *Adolescence. Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York: Appleton.

Hatibi, M. (2018): *Mírame a los ojos. No es tan difícil entendernos*, Barcellona: Plaza & Janés.

Hume, D. (2001): *Trattato sulla natura umana, I*, Milano: Bompiani.

Iori, B. (a cura di) (2005): *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano: FrancoAngeli.

Iori, V. (2003): *Identità femminile e contesti familiari*, in «Studium Educationis», n. 2, pp. 381-390.

Isin, E. F., Tuner, B. S. (a cura di) (2002): *The Handbook of Citizenship Studies*, Londra: Sage.

Jackson, K., Bazeley, P. (2019): *Qualitative data analysis with NVivo*, Los Angeles: SAGE.

James, W. (1890): *The principles of psychology*, London: Macmillan and Co.

Kaczynki, G. J. (2008): *Processo migratorio e dinamiche identitarie*, Milano: FrancoAngeli.

Katz, V. S. (2011): *Migración y familia. El papel de los hijos y las hijas en la adaptación de las familias inmigrantes*, Barcellona: Editorial UOC.

Kymlicka, W. (1999): *La cittadinanza multiculturale*, Bologna: Il Mulino.

Labrador Fernandez, J., Blanco Puga, M. R. (2006): *Integración e identidad: espacios y sujetos*, in «ICADE. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales», n. 69, pp. 273-291.

Lagomarsino, F., Erminio, D. (a cura di) (2019): *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, Genova: Genova University Press.

Lagomarsino, F., Ravecca, A. (2014): *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano: FrancoAngeli.

Lannutti, V. (2014): *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*, Milano: FrancoAngeli.

Lazzari, F., Merler, A. (a cura di) (2003): *La sociologia della solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Milano: FrancoAngeli.

Lelli, S., Sacchetti, F., Tirini, S. (a cura di) (2014): *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Milano: FrancoAngeli.

Leonelli, S. (2011): *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», n. 6, pp. 1-15.

Leontiev, A. N. (1976): *Problemi dello sviluppo psichico*, Roma: Editori riuniti.

Lévi-Strauss, C. (1980): *L'identità*, Palermo: Sellerio.

Levitt, P. (2009): *Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 35, n. 7, pp. 1225-1242.

Lewin, K. (1972): *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad. di M. Baccianini, Bologna: Il Mulino.

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985): *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills: SAGE.

Locke, J. (1971): *Saggio sull'intelletto umano*, a cura di M. e N. Abbagnano, Torino: UTET.

Loiodice, I., Ulivieri, S. (a cura di) (2017): *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari: Progedit.

Lopez, A. G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa: ETS.

Lopez, N. (2003): *Hopeful Girls, Troubled Boys. Race and gender disparity in urban education*, New York: Routledge.

Lorenzini, S., Cardellini, M. (a cura di) (2018): *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano: FrancoAngeli.

Luatti, L. (a cura di) (2009): *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma: Carocci.

Maalouf, A. (2005): *L'identità*, a cura di A. M. Lorusso, Milano: Bompiani.

Macinai, E. (2006): *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa: ETS.

Madrid Vivar, D., Sánchez Delgado, P., García Corona, D., García García, M. (2011): *De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares*, in «Educacion y diversidad», vol. 5, n. 1, pp. 23-31.

Mancaniello, M. R. (2018): *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce: Pensa multimedia.

Mancaniello, M. R. (2002): *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa: ETS.

Mancini, T. (2006): *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*, Roma: Carocci.

Mantovani, S. (a cura di) (2000): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.

Marcia, J. E. (1966): *Development and validation of ego-identity status*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 3, n. 5, pp. 551-558.

Marmocchi, P. (a cura di) (2012): *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano: FrancoAngeli.

Marradi, A. (2007): *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna: Il Mulino.

Massot Lafón, M. I. (2003): *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mead, G. H. (1964): *Mente, sé e società*, trad. di R. Tettucci, Firenze: Giunti Barbera.

Mead, M. (2007): *L'adolescenza in Samoa*, Firenze: Giunti.

Melucci, A. (2010): *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Milano: Ledizioni.

Milan, G. (2012): *L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?*, in «Studium Educationis», anno XIII, n. 1, pp. 72-93.

Mindus, P. (2014): *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*, Firenze: Firenze University Press.

Moller Okin, S. (2007): *Diritti delle donne e multiculturalismo*, a cura di J. Cohen, M. Howard, M. C. Nussbaum, ed. it. a cura di A. Besussi, A. Facchi, Milano: Raffaello Cortina.

Montes del Castillo, A., Pulido Moyano, R. A., García Castaño, F. J. (1993): *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*, in «Revista de educación», n. 302, pp. 83-110.

Morin, E. (2002): *Il metodo,* V, *L'identità umana*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Moro, M. R. (2005): *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano: FrancoAngeli.

Moro, M. R., De la Noë, Q., Mouchenik, Y., Baubet, T. (2009): *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*. Milano: FrancoAngeli.

Morse, J. M. et al. (2009): *Developing grounded theory. The second generation*, Walnut Creek: Left Coast Press.

Mortari, L. (2009): *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi sulla Formazione», Anno XII, I/II, pp. 33-46.

Mortari, L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006): *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.

Moscovici, S. (a cura di) (1972): *Introduction à la psychologie sociale,* Vol. I, Parigi: Larousse.

Muscarà, M. (2017): *Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo*, in «Pedagogia oggi», anno XV, n. 1, pp. 103-115.

Naletto, G. (a cura di) (2009): *Rapporto sul razzismo in Italia*, Roma: Manifestolibri.

Ndiock Ngana, Y. (1994): *Ñhindô nero. Poesie in lingua basaa con traduzione in italiano*, Roma: Anterem.

Nibbs, F. G., Brettell, C. B. (a cura di) (2016): *Identity and the Second Generation: How Children of Immigrants Find Their Space*, Nashville: Vanderbilt University Press.

Nussbaum, M. C. (1999): *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, ed. it. a cura di G. Zanetti, Roma: Carocci.

Oliverio Ferraris, A. (2007): *La ricerca dell'identità. Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*, Firenze: Giunti.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995): *La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie*, in «Enquête», a. VII, n. 1, pp. 71-109.

Onorati, M. G. (a cura di) (2012): *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, Milano: FrancoAngeli.

Orioles, M. (2013): *La seconda generazione di migranti. Verso quale integrazione?*, Roma: Carocci.

Pace, R. (2010): *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze: Firenze University Press.

Palmonari, A. (2001): *Gli adolescenti*, Bologna: Il Mulino.

Park, R. E., Burgess, E. W., Mckenzie, R. D. (1967): *La città*, Milano: Edizioni di comunità.

Pasquinelli, C. (2007): *Infibulazione. Il corpo violato*, Roma: Meltemi.

Patuelli, M. C. (a cura di) (2005): *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*, Bologna: Giraldi.

Persi, R. (2012): *Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria*, in «Pedagogia oggi», n. 1, pp. 156-167.

Petter, G. (1990): *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze: La nuova Italia.

Phinney, J. S., Devich-Navarro, M. (1997): *Variations in Bicultural Identification among African American and Mexican American Adolescents*, in «Journal of Research on Adolescence», Vol. 7, n. 1, pp. 3-32.

Piaget, J., Inhelder, B. (1955): *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, trad. di M. Cecchini, Firenze: Giunti.

Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di) (1996): *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.

Pinto Minerva, F. (2004): *Intercultura e diritto alla differenza*, in «La Capitanata. Rassegna di Vita e di Studi della Provincia di Foggia», n. 16, pp. 193-198.

Pinto Minerva, F. (2002): *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.

Poggio, B. (2004): *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.

Portera, A. (2012): *La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future*, in «Pedagogia oggi», n. 1, pp. 182-196.

Portera, A. (2003): *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano: FrancoAngeli.

Portera, A., Dusi, P., Guidetti, B. (a cura di) (2010): *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Roma: Carocci.

Portes, A., Aparicio Gómez, R., Haller, W. (2016): *Spanish Legacies. The Coming of Age of the Second Generation*, Berkeley: University of California Press.

Portes, A., Rumbaut, R. G. (2005): *The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies», vol. 28, n. 6, pp. 983–999.

Portes, A., Rumbaut, R. G. (2001): *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley: University of California Press.

Portes, A., Rumbaut, R. G. (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation,* Berkeley: University of California Press.

Portes, A., Vickstrom, E., Aparicio Gómez, R. (2013): *Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes*, in «Papers. Revista de Sociologia», vol. 98, n. 2, pp. 227-261.

Qian, Y., Buchmann, C., Zhang, Z. (2018): *Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States*, in «Demographic Research», vol. 38, pp. 1155-1188.

Qin-Hilliard, D. B. (2006): *The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation*, in «Current Issues in Comparative Education», vol. 9, n. 1, pp. 8-19.

Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2010): *Atlantico latino. Gang giovanili e culture transnazionali*, Roma: Carocci.

Queirolo Palmas, L. (2006): *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano: FrancoAngeli.

Queirolo Palmas, L., Torre, A. T. (a cura di) (2005): *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova: Fratelli Frilli.

Quintana Cabana, J. M. (1992): *Características de ia educación multicultural*, in «Revista Española de Pedagogia», vol. 50, n. 193, pp. 469-479.

Ranchetti, G. (2015): *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*, Milano: FrancoAngeli.

Ravecca, A. (2009): *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano: FrancoAngeli.

Rawls, J. (1971): *A theory of justice*, Cambridge: Belknap Press.

Rebughini, P. (2004): *I giovani di origine straniera a Milano: tra inserimento sociale e ricerca dell'identità*, in «Working Papers del Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano», n. 13, 2004, pp. 1-32.

Reiter R. R. (a cura di) (1975): *Toward an Anthropology of Women*, New York: Monthly Review Press.

Remotti, F. (2010): *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (2005): *Contro l'identità*, Roma-Bari: Laterza.

Ricoeur, P. (2002): *Sé come un altro,* a cura di D. Iannotta, Milano: Jaca Book.

Ricucci, R. (2018): *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello "ius soli"*, Torino: SEB 27.

Ricucci, R. (2010): *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna: Il Mulino.

Rogers, C. (1978): *The formative tendency*, in «Journal of Humanistic Psychology», n. 18, pp. 23-26.

Ruspini, E. (2009²): *Le identità di genere*, Roma: Carocci.

Salvini, A. (2016): *Grounded Interactionism: un lessico comune per l'Interazionismo Simbolico e la Grounded Theory*, in «Sociologia. Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali», n. 1, p. 55-62.

Salvini, A. (2015): *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*, Torino: UTET.

Santagati, M. (2011): *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano: FrancoAngeli.

Santagati, M. (2011): *Esperienza, eredità, ethos: le parole chiave del percorso d'inclusione*, in «Libertàcivili», gennaio- febbraio, pp. 30-35.

Santerini, M. (2017): *Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica*, in «Pedagogia Oggi», anno XV, n. 1, 2017, pp. 25-37.

Santerini, M. (2017): *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano: Mondadori.

Santerini, M. (2011): *Le seconde generazioni tra integrazione ed esclusione*, in «Libertàcivili», gennaio- febbraio, pp. 20-29.

Santerini, M. (a cura di) (2010): *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento: Erickson.

Santerini, M. (2001): *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma: Carocci.

Santos Fermino, A. (2008): *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Sayad, A. (2002): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immi*grato, ed. it. a cura di S. Palidda, Milano: Raffaello Cortina.

Scego, I. (2010): *La mia casa è dove sono*, Milano: Rizzoli.

Schwartz, S. J., Montgomery, M. J. (2002): *Similarities or Differences in Identity Development? The Impact of Acculturation and Gender on Identity Process and Outcome*, in «Journal of Youth and Adolescence», vol. 31, n. 5, pp. 359–372.

Sciortino, G., Colombo, A. (a cura di) (2003): *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Bologna: Il Mulino.

Sclavi, M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Bruno Mondadori.

Seifert, W. (1992): *Die zweite Auslandergeneration in der Bundesrepublik Langsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase*, in «Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», vol. 44, n. 4, pp. 677-696.

Sen, A. (2008): *Identità e violenza*, trad. di F. Galimberti, Roma-Bari: Laterza.

Shamsie, K. (2017): *Home fire*, Londra: Bloomsbury Circus.

Sharmahd, N. (2011): *Un'italiana non italiana. Le peripezie di una straniera in Italia*, Molinella: Gingko.

Silva, C. (2015): *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano: FrancoAngeli.

Silva, C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo: Junior.

Silva, C. (2008): *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma: Carocci.

Silva, C. (2006): *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, pp. 30-36.

Silva, C. (2005): *L'educazione interculturale. Modelli e percorsi*, nuova edizione aggiornata e integrata, Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Silva, C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano: Edizioni Unicopli.

Silva, C., Campani, G. (a cura di) (2004): *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.

Silverman, D. (2002): *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Roma: Carocci.

Sità, C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.

Smorti, A. (2008): *La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, pp. 69-77.

Smorti, A. (1994): *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze: Giunti.

Spanò, A. (a cura di) (2011): *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, Milano: FrancoAngeli.

Strauss, A., Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: SAGE.

Suárez-Orozco, C., Qin, D. B. (2006): *Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth*, in «International Migration Review», vol. 40, n. 1, pp. 165-199.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2002): *Children of immigration*, Cambridge: Harvard University Press.

Susi, F. (a cura di) (2003): *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando.

Taifel, H. (a cura di) (1982): *Social identity and intergroup relations*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tarabusi, F. (2015): *Crescere nella migrazione. Generi e sessualità fra gli adolescenti di origine straniera*, in «EtnoAntropologia», vol. 3, n. 1, pp. 39-60.

Tarozzi, M. (2015): *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.

Tarozzi, M. (2013): *Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource*, in «Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research», vol. 14, n. 2, art. 6.

Tarozzi, M. (2008): *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci.

Tarozzi, M. (2005): *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano: La Nuova Italia.

Tarozzi, M., Rapanà, F., Ghirotto, L. (2013): *Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», vol. 8, n. 1, pp. 201-218.

Thomas, W. I., Znaniecki, F. (1968): *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milano: Edizioni di comunità.

Tirini, S., Prisco, G. (2016): *Teoria e prassi della ricerca sociale. Uno studio sulle donne immigrate*, Firenze: Editpress.

Tognetti Bordogna, M. (2012): *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*, Milano: FrancoAngeli.

Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2011): *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino: UTET.

Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2007): *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano: FrancoAngeli.

Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2004): *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano: FrancoAngeli.

Tribalat, M. (1995): *Faire France. Une grande enquete sur les immigres et leurs enfants*, Parigi: La decouverte.

Turner, J. C. (1999): *Riscoprire il gruppo sociale. La teoria della categorizzazione di sé,* Bologna: Pàtron.

Ulivieri, S. (a cura di) (2018): *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Rovato: Pensa multimedia.

Ulivieri, S. (a cura di) (2018): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa: ETS.

Ulivieri, S. (a cura di) (1997): *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Ulivieri, S. (a cura di) (1995): *Educare al femminile*, Pisa: ETS.

Ulivieri, S., Biemmi, I. (a cura di) (2011): *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano: Guerini.

Ulivieri, S., Pace, R. (a cura di) (2012): *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano: FrancoAngeli.

Valtolina, G. G., Marazzi, A. (a cura di) (2006): *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano: FrancoAngeli.

Veenman, J. (1996): *Keren de Kansen? De Tweede-Generatie Allochtonen in Nederland*, Assen: Van Gorcum.

Venera, A. M. (a cura di) (2014): *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Parma: Edizioni Junior.

Vygotskij, L. S. (2007): *Il processo cognitivo*, Torino: Boringhieri.

Warner, W. L., Srole, L. (1945): *The social systems of American ethnic groups*, New Haven: Yale University Press.

Yang Shi, S. (2017): *Cuore di seta. La mia storia italiana made in China*, Milano: Mondadori.

Zanfrini, L. (2016): *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari: Laterza.

Zanfrini, L. (2007): *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Roma-Bari: Laterza.

Zanfrini, L. (2007): *Sociologia delle migrazioni*, Roma–Bari: Laterza.

Zincone, G. (a cura di) (2006): *Familismo legale. Come (non) diventare cittadini italiani*, Roma-Bari: Laterza.

Zincone, G. (2006): *The Making of Policies: Immigration and Immigrants in Italy*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 32, n. 3, pp. 347-375.

Zoletto, D. (2012): *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Zoletto, D. (2011): *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa: ETS.

Zuppiroli, M. (2008): *Migrare in adolescenza. Aspetti psicosociali del ricongiungimento familiare in Italia*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 3, 2008, pp. 1-26.

Riferimenti sitografici[529]

aidos.it

anolf.it

assembly.coe.int

boe.es

caritas.it

coe.int

colectivoioe.org

conngi.it

creifos.org

dialnet.unirioja.es

dossierimmigrazione.it

endfgm.eu

eur-lex.europa.eu

eurydice.indire.it

fondazionenildeiotti.it

fupress.net

garanteinfanzia.org

google.it

immigrazione.regione.toscana.it

ine.es

[529] Data ultima consultazione 20 ottobre 2019.

integrazionemigranti.gov.it

ismu.org

istat.it

litaliasonoanchio.it

miur.gov.it

osp.cittametropolitana.fi.it

qualitative-research.net

sbn.it

secondegenerazioni.it

senato.it

siped.it

treccani.it

unicef.it

unifi.it

unric.org

who.int

www3.weforum.org

ALLEGATI

ALLEGATO N. 1

STRUMENTI E DOCUMENTI UTILIZZATI

Durante il percorso di ricerca sono stati prodotti e utilizzati i seguenti documenti:

►Scheda di presentazione del progetto (titolo, oggetto, obiettivi, focus, metodologia, ecc.). Di solito la scheda veniva inviata per mail ad alcune associazioni/enti/istituti scolastici con una richiesta/lettera formale per la partecipazione alla ricerca.

►Consenso informato alla ricerca con minori da far firmare ai genitori delle ragazze coinvolte nella ricerca (autorizzazione all'audio registrazione, anonimato, gratuità, ecc.)

►Consenso informato alla ricerca da far firmare alle ragazze maggiorenni coinvolte nella ricerca (autorizzazione all'audio registrazione, anonimato, gratuità, ecc.)

ALLEGATO N. 2

TEMATICHE RICORRENTI
NELLE NARRAZIONI DELLE INTERVISTATE
(approccio "in vivo")

RAGAZZE VS RAGAZZI

- "I maschi non fanno nulla"
- "I ragazzi sono più facilitati"
- "Le ragazze incontrano maggiori difficoltà"
- "Se fossi stata maschio sarebbe stato diverso"

SFERA SCOLASTICA

- "I miei ci tengono agli studi"
- Impegnarsi negli studi
- Indecisione nel percorso di studi
- La scuola non è una perdita di tempo
- Mi dicono di studiare e di impegnarmi di più
- Non riuscivo a integrarmi a scuola
- Scegliere la scuola sbagliata

ADOLESCENZA COME PERIODO INTERMINABILE

- Autostima ("ce la posso fare")
- Bisogno di regole
- Variazioni caratteriali (trasformazioni)
- Confronto con lo psicologo
- "La mia adolescenza non è la sua adolescenza"
- "Mi faccio tante domande"
- Ricercare un equilibrio
- Non riesco ad esprimermi
- "Non si può chiedere ad un adolescente di responsabilizzarsi"
- Non sono ancora grande
- "Perché è un'ulteriore ricerca di chi si è"
- "Rimetto in dubbio le mie certezze"
- "La mia lotta è stata doppia"

PROBLEMATICHE FAMILIARI

- Genitori deresponsabilizzati
- "Faccio fatica a fidarmi delle persone"

- Imparare da qualsiasi esperienza (resilienza/empowerment)
- Iperprotezione nei confronti delle figlie
- Assenza figure genitoriali (malattie, lutto, divorzi)
- Reazioni: “rifugi che non ti fanno pensare”

AMICIZIE

- Della stessa origine/su base etnica (“loro mi capiscono perché vivono le stesse cose”)

APPARTENENZA AL PLURALE

- Parte integrante del mio essere
- La mia natura (viverla come una cosa naturale)
- Appartenere a due paesi, a due società
- Attaccamento all’Italia/al paese di origine
- Attaccamento alla Spagna/al paese di origine
- Assorbire le esperienze/le influenze
- Orgogliosa delle origini
- Nascondere le origini per i pregiudizi
- Vergognarsi delle origini
- Gestire la doppia appartenenza
- La doppia appartenenza è una cosa normale

APPARTENENZA RELIGIOSA

- Il velo come scelta consapevole
- La religione è il mio punto di appoggio
- “La musulmana la identifichi di più” (discriminata per il velo)
- Islam come valore
- “Mia mamma ci rimane male perché non credo a niente”
- Perdere la fede, perdere la via (“prima ero una religiosa perfetta”)

RAPPORTI FAMILIARI

- Aver bisogno della propria famiglia
- Differenti vedute e mentalità
- “I genitori sono sempre i soliti”
- Grata ai genitori – “Riconoscente per le cose che ho”
- “Loro sanno che noi siamo nate qui”
- “Loro sono fedeli alla patria ma io sono più aperta”
- Mancanza di punti di riferimento (affetto/conforto/confronto)
- Mi sento diversa da loro

- Mi sento responsabile per la famiglia
- Mi sento responsabile per mia sorella/mio fratello
- Protettiva nei confronti della famiglia
- "Sarò diversa dai miei genitori"
- Scontro di ideali

CITTADINANZA

- Avere gli stessi diritti degli altri
- La cittadinanza è importante
- Che male potrei fare io all'Italia?
- Con la cittadinanza hai più possibilità
- "Con la cittadinanza mi sento un pochino più italiana"
- Avere la cittadinanza significa votare
- L'Italia non è ancora pronta
- "Mi sono sentita rifiutata dall'Italia"
- Cittadina del mondo

FUTURO

- Qua ci sono più opportunità
- Il mio futuro è qua
- Vorrei essere indipendente
- Vorrei vivere all'estero
- Non tornerei mai laggiù

BULLISMO/DISCRIMINAZIONE

- Colore della pelle/tratti somatici
- Origini/provenienza
- Cadenza linguistica

RAPPORTO CON IL PAESE DI ORIGINE

- "Ci dobbiamo andare ogni anno"
- "Vorrei tornarci più spesso"
- Voglia di conoscere la famiglia allargata
- Derisa ed esclusa dal contesto poiché "diversa" ("laggiù mi dicono che sembro italiana")
- "Il mio paese mi manca sempre"
- "Là mi sento più a casa"
- Pochi/molti viaggi nel paese di origine
- Le mie radici sono là

- “Mi sono fatta un’idea sbagliata del paese di origine”
- “Non mi sono allenata con la lingua”
- Non riuscirei a vivere laggiù
- Non voglio perdere la lingua
- Ci vorrei andare “perché è come conoscere una parte di me”
- “Ricercare le proprie radici”
- “Se abitassi là sarebbe diverso”

FAMIGLIA NELLA MIGRAZIONE

- Partenza dei genitori
- Solitudine e tristezza post partenza genitori
- Le fatiche del ricongiungimento
- Crescere lontano dai genitori
- Mia mamma è come un’amica
- Mia mamma non è come i genitori italiani
- Crescere senza la rete familiare (nonni, zii)
- Disturbo post-traumatico da stress (“io volevo la mamma di prima”)
- “Prima lei aveva meno problemi e pensieri”
- “La loro è stata una scelta coraggiosa”
- Trasmissione usanze e tradizioni
- Mi sento bloccata
- Vorrei essere libera
- Vorrei vivere alla mia maniera
- “Non li vedo come genitori”
- “Non lascerei mai i miei figli” – “Non vorrei mai perdermi la loro vita”
- “Non vorrei fare i lavori che fanno loro”
- “Vogliono un futuro migliore per noi”

CRESCERE CON UN BACKGROUND MIGRATORIO

- Crescere qui è diverso
- Diversa dagli altri
- Diversa dalle ragazze di qua e di là
- Sentirsi diversa
- Essere diversa significa essere esclusa/giudicata
- “Io mi sento anche di là”
- “Io sono 50 e 50”
- Vivere come una spagnola
- “Ma allora chi sono? O cosa sono?”
- Mi sembra di vivere una doppia vita
- Mi manca sempre qualcosa

- “Mi sento completamente diversa e fuori luogo”
- “Non è facile sentirsi accettati”
- “Però mi sento straniera anche là”
- “Qui ho scoperto un nuovo mondo”
- “Qui mi dicono che non sono italiana”
- Sentirsi italiani
- “Sono strafortunata di essere nata qui”
- “Tornate al tuo paese… ma io sono nata qui”
- “Tutto è cambiato quando sono arrivata qui”

IO HO QUALCOSA IN PIÙ

- “Mi sento che è anche la mia lingua”
- “Io sono più evoluta”
- Essere diversa vuol dire avere qualcosa in più
- Ho una mente che ha più cose dentro
- “Io ho la mente più aperta”
- “Io ho qualcosa in più”
- “Sei più informata sul mondo”
- Divisa tra due mondi che si uniscono

ALLEGATO N. 3

TRACCIA INTERVISTE

INFORMAZIONI ANAGRAFICHE E PERCORSO FORMATIVO

- Quanti anni hai?
- Dove sei nata?
- Stai studiando o stai lavorando?
- Che scuola frequenti? (oppure) Che lavori fai?
- Come mai hai scelto di frequentare questa scuola?
- Come ti trovi? (rapporto con gli insegnanti e con i compagni di scuola)

- ¿Cuantos años tienes?
- ¿Donde naciste?
- ¿Estudias? ¿O estas trabajando?
- ¿Que escuela estas cursando? ¿O de que te ocupas en tu trabajo?
- ¿Por que has eligido esta escuela?
- ¿Como te va en la escuela? (¿con los profesores? ¿Y con tus compañeros?)

FAMIGLIA E RAPPORTI FAMILIARI:
"Mi piacerebbe sapere qualcosa della tua famiglia…"

- Quanti siete in famiglia?
- Qual è il paese d'origine dei tuoi genitori?
- Quali motivi hanno spinto i tuoi genitori a lasciare il loro paese per venire in Italia?
- Che lavoro facevano e fanno i tuoi genitori?
- Come sono i vostri rapporti in famiglia?
- Ci sono differenze di vedute tra te e la tua famiglia rispetto al tuo modo di vivere la scuola, il tempo libero, le relazioni?
- Cosa comporta il fatto di essere cresciuta in un paese diverso da quello in cui sono cresciuti i tuoi genitori?

- ¿Cuantas personas son ustedes? ¿En tu familia?
- ¿Cual es el pais de origen de tus padres? ¿Donde nacieron?
- ¿Cuales son las razones por las que tus padres se vinieron a España?
- ¿De que se ocupan tus padres? ¿Y que trabajo tenian en su pais?
- ¿Que tipo de relacion tienes con tus padres?
- ¿Existen algunas diferencias de opinión entre tu y tu familia con respecto a tu forma de vivir la escuela, el tiempo libre y las relaciones?
- ¿Qué implica el hecho de criarse/vivir en un país diferente al que crecieron tus padres?

MIGRAZIONE & ARRIVO IN ITALIA/SPAGNA:
"Raccontami il tuo arrivo in Italia/Spagna…"

- Quando sei arrivata in Italia?
- Quanti anni avevi?
- Come sei arrivata in Italia? Con chi?
- Con chi vivevi laggiù?
- Con chi vivi adesso?

- ¿Cuando llegaste a España?
- ¿Cuantos años tenias?
- ¿Como llegaste a España? ¿Con quien?
- ¿Con quien vivias allà?
- ¿Con quien vives ahora?

DIFFERENZE E SIMILITUDINI TRA IL PRIMA E IL DOPO

- Ti manca qualcosa della tua vita laggiù?
- Ci torni mai laggiù? Quante volte? Per quali occasioni?
- Hai notato delle differenze tra là e qua?
- Cosa ti piace e cosa non ti piace dell'Italia o di laggiù?

- ¿Que es lo que mas extrañas de tu vida de allà?
- ¿Has regresado algunas veces? ¿Cuantas? ¿Por alguna ocasion especial?
- ¿Has notado algunas diferencias entre aqui y allà?
- ¿Que es lo que mas te gusta y lo que no te gusta de España?
- ¿Que es lo que te gusta y lo que no te gusta del pais de tus padres?

INTEGRAZIONE E MODELLI IDENTITARI

- Cosa significa essere italiani?
- Ti senti appartenere a un paese specifico?
- Cosa ti lega al paese d'origine dei tuoi genitori?
- Ti senti appartenere a quel paese?
- Se dovessi dare dei consigli a una ragazza appena giunta in Italia, cosa le diresti? Quali indicazioni per ambientarsi meglio?

- ¿Que significa ser español?
- ¿Te sientes pertenecer a algun pais?
- ¿Qué te vincula al país de origen de tus padres?
- ¿Te senties pertenecer a ese pais?
- ¿Si pudieras aconsejar a una chica che recien llegò a España, que le dirias? ¿Cuales consejos para que pueda sentirse a gusto?

LA VITA ATTUALE:
"Raccontami una tua giornata tipo…"

- Come passi le giornate?
- Cosa fai nel tempo libero?
- Ti piace conoscere persone nuove?
- Hai tanti amici?
- Cosa fate quando uscite assieme?
- Frequenti ragazzi/e di varie origini?
- Hai mai percepito distanza o diffidenza nei tuoi confronti?
- Partecipi a qualche associazione, gruppo?

- ¿Como pasas tus dias?
- ¿Que haces en tu tiempo libre?
- ¿Eres una persona extroversa o reservada? ¿Te gusta conocer gente nueva?
- ¿Tienes muchos amigos?
- ¿Como te encuentras con los demas compañeros y amigos?
- ¿Que hacen cuando salen juntos?
- ¿Sales con chicas/chicos de otras orígenes?
- ¿Alguna vez has sentido distancia o desconfianza hacia ti?
- ¿Participas en alguna asociación, grupo?

EVENTUALI DIFFICOLTÀ RISCONTRATE

- Nel tuo percorso di crescita, hai mai affrontato dei periodi più duri, difficili, in cui eri a disagio?
- Hai mai avuto difficoltà con la lingua italiana?
- Hai incontrato delle difficoltà a scuola? Come le hai eventualmente gestite?
- Ti sei mai sentita esclusa da un determinato contesto o gruppo?
- Hai mai avuto problemi a causa della tua origine straniera?

- ¿Durante tu crecimiento, has encontrado algunas dificultades, algunos momentos dificiles?
- ¿Tuviste algun problema con el idioma? Con el español?
- ¿Tuviste algun problema en el colegio? ¿Como manejaste la situacion?
- ¿Alguna vez en tu vida, te has sentido excluida de algun grupo o de algun contexto?
- ¿Has tenido algun problema debido a tu origen extranjera?

VALORI A CONFRONTO

- Quali sono per te i valori più importanti?
- In quali valori ti identifichi?
- La cultura di origine dei tuoi genitori può essere considerata un valore?

- ¿Cuales son para ti los valores mas importantes?
- ¿En cuales valores te identificas?
- ¿Consideras la cultura de origen de tus padres un valor?
- ¿Te sientes parte de dos culturas? Sientes representar ambas

- Ti senti portatore di una duplice cultura?
- Cosa significa per te? Quali benefici/svantaggi (ricavati dalle proprie origini)?
- Ti senti vivere tra due mondi? Eventualmente, come ci si sente?
- Ti senti diversa dalle ragazze nate e cresciute in Italia?
- Noti delle differenze tra la loro famiglia e la tua?

culturas? ¿Que significa para ti? ¿Es un valor o un dis-valor?
- ¿Te sientes entre dos mundos? Que significa y como vives esta situacion?
- Te sientes diferente respecto a las chicas que nacieron o que crecieron en España?
- ¿Notas algunas diferencias entre su familia y la tuya?

IDENTITÀ ALLO SPECCHIO

- Prova a definirti con 5 parole… chi sei?
- Quante lingue parli? (parlare, leggere, scrivere)
- Parli anche la lingua di origine dei tuoi genitori?
- A casa quale lingua parli? (Quale lingua preferiscono utilizzare i tuoi genitori?)
- E con gli amici parli in italiano? O in un'altra lingua?
- Quale lingua utilizzi quando sei arrabbiata? (quando vuoi esprimere un tuo stato d'animo?)

- ¿Puedes definirte con 5 palabras... quien eres?
- ¿Cuantos idiomas dominas? (hablar, leer y escribir)
- ¿Hablas el idioma de tus padres?
- ¿En casa, que idioma utilizan? ¿Cual idioma utilizan tus padres?
- ¿Y con los amigos, hablas español? ¿O utilizas otro idioma?
- ¿Cual idioma utilizas cuando estas enojada? ¿Cuando quieres expresar alguna emocion?

IDENTITÀ AL FEMMINILE

- Cosa significa essere una ragazza oggi, in questa società?
- Ci sono delle differenze tra essere una ragazza e essere un ragazzo?
- Qual è il tuo modello di riferimento femminile?
- Se fossi un ragazzo, cosa faresti? (Cose che adesso non vuoi/puoi fare)

- ¿Que significa ser una chica hoy, en esta sociedad?
- ¿Notas algunas diferencias entre ser una chica o ser un chicos?
- ¿Cual es tu modelo, tu guia femenina?
- ¿Si tuvieras la posibilidad de ser un chico, que harias? (Cosas que ahora no puedes/quieres hacer)

- Secondo te la situazione delle ragazze con una storia familiare di migrazione è diversa rispetto a quella di una ragazza italiana, figlia di genitori italiani?
- ¿Crees que la situación de las chicas de origen inmigrante es diferente a la de una chica española, hija de padres españoles?

PROIEZIONI FUTURE:
"Raccontami dei tuoi sogni, dei tuoi progetti futuri…"

- Chi sei oggi…e chi sarai in futuro? Riesci a immaginarti in futuro?
- Cosa desideri fare o diventare?
- Vorresti continuare a studiare?
- Quale sarebbe il tuo lavoro ideale?
- Immagini una famiglia? Se si, con una persona che abbia una origine familiare come la tua oppure l'origine e la nazionalità non sono importanti?
- Immagini una vita in Italia? O dove?
- Che tipo di rapporto pensi di mantenere con il paese di origine dei tuoi genitori?
- ¿Quien eres hoy…y quien seras manaña….logras imaginarte en el futuro?
- ¿Que es lo que te esperas del futuro?
- ¿Que es lo que deseas hacer o en lo que quieres convertirte?
- ¿Te gustaria continuar a estudiar?
- ¿Cual seria tu trabajo ideal?
- ¿Te gustaria crearte una familia?
- ¿Te imaginas con una pareja que tenga tus mismas origenes? ¿O no lo consideras importante?
- ¿Te imaginas viviendo en España? ¿O donde?
- ¿Que relacion piensas conservar con el pais de tus padres?

PERCEZIONE DELLA PROPRIA QUALITÀ DI VITA

- Sei soddisfatta della tua vita?
- Quali sono i tuoi bisogni più forti?
- Cosa si aspettano i tuoi genitori da te?
- Cosa vorrebbero/desiderano per te?
- ¿Estas satisfecha de tu vida?
- ¿Cuales son tus necesidades mas grandes?
- ¿Que es lo que quisieran para ti y para tu futuro?
- ¿Que es lo que desean tus padres por ti?

ALLEGATO N. 4

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA ESTUDIOS CON PARTICIPANTES MENORES DE EDAD
EN CUMPLIMIENTO DE LO ESTABLECIDO EN LA LEY ORGÁNICA 15/1999, DE 13 DE DICIEMBRE, DE PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

TESIS DE DOCTORADO

Yo, D./Dña _____,

D.N.I. _____, residente en _____,

dirección:_____,

EN SU CONDICION DE | PADRE | MADRE | TUTOR | **DE LA MENOR:**

(Nombre y apellido de la menor) _____

nacida el _____ en _____,

pais _____, residente en _____,

dirección:_____

OTORGA

su consentimiento para que la menor participe a las entrevistas conducidas por la Dra. Giada Prisco, investigadora visitante en la Universidad Complutense de Madrid;

DECLARA

- que ha sido informado/a sobre las medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales de la participante según la normativa vigente;
- que ha leído y comprendido las condiciones, los objetivos, la duración y la finalidad de este estudio;

Y AUTORIZA

con carácter gratuito a que la investigadora utilice los registros de audio de la menor en la documentación de trabajo propia de su actividad.

Firma

_____

Lugar _____, fecha _____

ALLEGATO N. 5

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE
FORLILPSI
DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE, LINGUE, INTERCULTURA, LETTERATURE E PSICOLOGIA

LIBERATORIA RELATIVA
ALLA TUTELA DELLA PRIVACY DEI MINORI
D.Lgs. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali"

RACCOLTA DATI PER TESI DI DOTTORATO

«La costruzione dell'identità nelle giovani "migranti". Il ruolo della pedagogia nella promozione del dialogo intergenerazionale e del senso d'appartenenza al plurale»

Il/La sottoscritto/a _____

nato/a a _____ in provincia di _____, nazione_____

il _____, residente a _____, in provincia di (_____),

indirizzo: _____,

codice fiscale: _____

IN QUALITÀ DI

PADRE	MADRE	TUTORE

DELLA MINORE:

(barrare la scelta)

(Nome e cognome della minore) _____

nata a _____ in provincia di _____, nazione_____

il _____, residente a _____, in provincia di (_____),

indirizzo:_____

AUTORIZZA

affinché la minore di cui sopra partecipi alle interviste condotte dalla Dott.ssa Giada Prisco dando il pieno consenso alla possibile diffusione delle stesse.

DICHIARA altresì:

- Di essere stato/a informato/a dalla Dott.ssa Giada Prisco, dottoranda del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze, sia sugli obiettivi sia sui contenuti della tesi che sta elaborando;
- Di essere stato/a informato/a che le interviste, rilasciate a titolo gratuito, saranno utilizzate esclusivamente per uso istituzionale (attività di ricerca in contesto universitario);
- Di essere stato/a informato/a che i dati raccolti verranno gestiti in forma anonima e che sarà garantito il rispetto della privacy.

Firma leggibile

_____

Luogo _____,data _____

ALLEGATO N. 6

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE
FORLILPSI
DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE, LINGUE, INTERCULTURA, LETTERATURE E PSICOLOGIA

LIBERATORIA RELATIVA ALLA TUTELA DELLA PRIVACY

D.Lgs. 196/2003
"Codice in materia di protezione dei dati personali"

RACCOLTA DATI PER TESI DI DOTTORATO
«La costruzione dell'identità nelle giovani "migranti". Il ruolo della pedagogia nella promozione del dialogo intergenerazionale e del senso d'appartenenza al plurale»

La sottoscritta _____

nata a _____ in provincia di _____, nazione_____

il _____, residente a _____, in provincia di (_____),

indirizzo:_____,

codice fiscale: _____

DICHIARA

- Di aver liberamente dato il consenso alla partecipazione a questo studio;

- Di essere stata informata dalla Dott.ssa Giada Prisco, dottoranda del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze, sia sugli obiettivi sia sui contenuti della tesi che sta elaborando;

- Di essere stata informata che le interviste, rilasciate a titolo gratuito, saranno utilizzate esclusivamente per uso istituzionale (attività di ricerca in contesto universitario, pubblicazioni e rapporti di ricerca);

- Di essere stata informata che i dati raccolti verranno gestiti in forma anonima e che sarà garantito il rispetto della privacy.

Firma leggibile

_____

Luogo _____,data _____

ALLEGATO N. 7

TRASCRIZIONE INTEGRALE INTERVISTA N. 1

LEGENDA
R: ricercatrice **I:** intervistata
Intervistata: A., 17 anni, studentessa **Intervista svolta il:** 24-02-2018 presso la Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Firenze – Firenze, Italia **Durata intervista:** 1 ora e 26 minuti

R: Allora, ti va di presentarti?

I: Va bene, allora, ho 17 anni, mi chiamo A., sono nata qui a Firenze ma i miei genitori sono entrambi marocchini, sono venuti qui in Italia circa 20/30 anni fa. Mia madre 20 anni fa e mio babbo 30 anni fa. Sono al quarto anno delle superiori, in particolare ragioneria e non so… mi piace fare tante attività, studio inglese, faccio corsi d'inglese, faccio parte dell'associazione dei Giovani Musulmani d'Italia da un po' di tempo perché mi piace, appunto, assorbire più cose possibili, cioè mi piace l'idea di imparare continuamente, di non smettere mai di crescere.

R: Benissimo e per quanto riguarda la tua famiglia… sei da sola o hai fratelli, sorelle?

I: No, siamo numerosi. Siamo 4 figlie, tutte femmine e ovviamente i miei genitori e viviamo in un appartamento.

R: Te sei la maggiore?

I: No, c'è mia sorella più grande che è di 20 anni e poi quelle più piccole hanno 13 e 6 anni.

R: Ok, tutte nate qua?

I: Si si, siamo nate tutte qui.

R: Tuo babbo quindi è arrivato per primo?

I: Mio babbo è venuto per primo, esatto. Un po' per lavoro, un po' perché attratto da questo mondo e poi erano i primi anni in cui si diffondevano le voci di quest'Italia… erano le prime generazioni di marocchini qui in Italia. Lui ha preso coraggio, il primo

di tutti i suoi fratelli in Marocco. E niente, è venuto, è capitato qui a Firenze. Completamente a caso. Se la cavava vendendo dei dischi inizialmente, poi anche sigarette. Si dava un po' d'affare, ha conosciuto un po' di persone e proprio la conoscenza con altri arabi, è quella che l'ha aiutato, comunque, a creare un po' di contatti, conoscere un pochino la realtà qui, farsi i documenti e, insomma, stabilirsi… e poi ha portato anche mia mamma.

R: Ah, perché lui andava e tornava dal Marocco?

I: Si, esatto. Andava su e giù. L'ha conosciuta in Marocco e l'ha portata qui a Firenze.

R: Tua mamma quanti anni aveva quando è arrivata?

I: Quando è venuta… quasi 20 anni e aveva subito fatto mia sorella più grande.

R: Ma si erano sposati là?

I: Si, allora, penso… perché in realtà non sono mai andata a indagare. Allora so che l'ha conosciuta lì… e poi lui intanto veniva qui in Italia per lavorare e si sentivano tramite lettere. Che poi mia madre le ha tirate fuori. Poi a un certo punto lui le dice di venire in Italia e… lei ha conosciuto un pochino la realtà, sono tornati in Marocco e hanno fatto il matrimonio. A mia mamma è piaciuto e quindi sono rimasti.

R: Tua mamma era una ragazzina… 20 anni. Lei cosa faceva? Aveva finito la scuola?

I: Allora, la situazione di mia mamma è un po' particolare perché lei era la figlia, diciamo, più studiosa. Le piaceva tantissimo studiare, nonostante fosse in una famiglia poverissima. Aveva deciso di andare all'università di Marrakech per studiare lettere all'università.

R: E poi, ha lasciato?

I: Si, ha dovuto interrompere. Si, c'era un po' l'idea che o ti sposavi o continuavi a studiare.

R: Secondo te ha avuto o ha dei rimpianti?

I: Allora, se ripensa ai suoi studi penso che è molto fiera di quello che ha fatto però sa bene che non la portava a qualche lavoro concreto. Lettere soprattutto… e soprattutto in un paese come il Marocco. La cosa era ancora più improbabile quando è venuta qui in Italia perché, insomma… lettere arabe… quindi qui si è ritrovata a fare la badante, le pulizie, quindi... è un po' ingiusto però è così. Però al suo tempo, non è buttato via perché ora si vede che è una persona molto istruita, capito? Rispetto

a mio babbo che comunque non ha studiato.

R: Bene… dunque ricapitolando, loro arrivano in Italia, hanno tua sorella e poi arrivi te. Ecco raccontami qualcosa di te. Mi hai detto che fai ragioneria giusto? Come mai hai scelto di fare ragioneria?

I: Allora, ho fatto ragioneria perché sono andata un po' a esclusione. Non sapevo cosa fare, infatti io sono un po' contro l'idea di dover decidere che indirizzo fare all'età di 14 anni… comunque boh, non avevo idee chiare, mi sono fatta consigliare, ho chiesto un po' a giro e... l'artistico l'ho escluso perché sapevo che non mi dava tante opportunità lavorative, le scienze non le ho fatte perché volevo differenziarmi da mia sorella più grande che ha fatto lo scientifico e.… insomma, va a finire che faccio ragioneria anche perché molti miei zii sono ragionieri, sono diventati personaggi importanti, molti sono direttori d'aziende in India, ad esempio. Sono un po' in diversi paesi e quindi ho deciso questo. Però… c'è sempre il però… insomma, più vado avanti più mi rendo conto che non è la mia strada. Quindi da una parte ho fatto bene a farlo però non è quello che voglio fare diciamo… e quindi niente, ho due anni, la quarta e la quinta, per… insomma, pensare a cosa fare dopo.

R: Quindi vuoi comunque finire le superiori e poi eventualmente scegliere un percorso diverso all'università?

I: Si, esatto, ormai finisco. Ho iniziato e finisco.

R: Cosa ti piacerebbe fare dopo?

I: Allora… non sto tanto con i piedi per terra perché mi vengono tante idee… ad esempio, ho pensato alla psicologa penitenziaria perché mi piace l'idea di poter aiutare persone che non hanno futuro… il mondo del carcere mi ha sempre affascinato, la criminalità, le ingiustizie, la giustizia sociale sono temi che mi stanno molto a cuore. O comunque, non lo so, temi sempre a sfondo sociale. Ci sono persone che stanno meglio, persone che stanno peggio, persone che hanno bisogno d'aiuto, Quindi questo. Però, c'è sempre un però… ci sono quelle persone che fanno psicologia ora e, comunque, mi dicono che magari può essere una seconda laurea, ma come prima laurea vai un pochino più sul concreto e in effetti è una cosa su cui ci devo pensare. Un'altra opzione è quella di giurisprudenza perché c'è sempre il tema sociale in fondo e avevo pensato di fare una scuola di tre anni di giurisprudenza in italiano e due anni in francese a Parigi.

R: Il doppio titolo….

I: Si, perché mi devo differenziare in qualche modo. Penso sempre così. Sennò non lo so, non ne ho la più pallida idea. Non c'è qualche cosa che davvero mi ispira tantissimo e che mi convince.

R: Beh hai ancora un po' di tempo per pensarci… non preoccuparti. Quindi ricapitolando, te sei nata a Firenze e i tuoi sono nati in Marocco… ecco, che rapporto hai con il paese in cui sono nati e cresciuti i tuoi genitori?

I: Allora…. mi sono sempre sentita attaccata alle mie radici…. per la cultura, per la religione, per le tradizioni, anche perché uno vede questi valori nei propri genitori, no? E quindi in casa vivo questo, vivo la religione musulmana, la cultura e tradizione marocchina, vivo tutte queste cose, appunto, in casa. Non so… come dire? Quando vado in Marocco sono un pochino… cioè sono un po' combattuta perché da una parte ritrovo le mie radici, da un'altra trovo cose a cui non mi sento appartenere e lo stesso qui. Quando sono in Italia sono combattuta perché trovo le mie radici anche qui ma in alcune cose mi sento completamente diversa e fuori luogo… quindi è un po' così. Quando vado in Marocco... sì, mi piace, ritrovo i miei familiari, però allo stesso tempo vedo cose che non mi ci ritrovo, ecco. A partire dalla mentalità di alcune persone, poi non so… l'istruzione, sono queste le cose principali.

R: Ti senti fuori luogo?

I: Si… cioè, allora, mi sento fuori luogo quando i miei valori, diciamo, vanno a scontrarsi con quelli della società italiana, no? La mentalità soprattutto, che ne so, dal non vado in discoteca… non tanto perché non ci devo andare ma perché è una cosa mia, no? Non me la sento perché è una cosa mia, appunto. Non andare in discoteca, non bere alcol… non è facile soprattutto alla mia età dover rinunciare a certe cose. Ma non tanto per me, ma proprio ti scontri con gli altri perché non è facile sentirsi accettati, no? E quindi è questo… ho altri valori.

R: Quali sono per te i valori più importanti?

I: Ok, allora, come prima cosa i miei valori sono quelli di avere dei valori importanti da... a cui credi davvero. Che rispetti e che fai rispettare. Secondo, rispettare te stessa e gli altri, a prescindere. Terzo, un mio valore importante è quello di imparare sempre, di non fermarmi mai, di non avere la mentalità chiusa, di essere aperta a qualsiasi esperienza e cosa nuova. Un altro valore è aiutare gli altri, aiutare chi è in difficoltà. Un altro valore importante è quello della famiglia, poi non so se rientra tra i miei valori però l'Islam, secondo me, è un mio valore importante dentro il quale ci sono altri valori in cui credo fortemente e che in realtà, alla fine, sono gli stessi di qualsiasi altra persona. Se io dico "aiutare gli atri"… è un valore dell'Islam ma come può essere anche un valore per un'altra persona. Avere misericordia per gli altri, non so, non invidiare gli altri… queste cose qui. Diciamo che sono cose che ho preso dal Marocco e cose che ho preso qui.

R: Tipo?

I: Allora, sono una persona un po' difficile quindi a prescindere dalle culture io mi sento sempre un po'... c'è sempre qualcosa che mi differenzia da... ad esempio, fammi pensare. Partendo dalla cultura italiana... tipo la civiltà. Il rispetto delle leggi, il rispetto degli altri, il senso di morale, ecco. A volte in Marocco non c'è ma non tanto per, ma proprio per la poca istruzione. E del Marocco invece l'essere più accoglienti, a volte… e sorridenti con il diverso.

R: Con il diverso….

I: Si, se viene un ospite in casa che non si conosce minimamente ma che, comunque, abbiamo contatti con questa persona, l'accogliamo come se fosse parte della famiglia.

R: Ok, quindi la disponibilità, l'apertura verso l'altro…

I: Si, poi il senso della famiglia… che è più forte nella cultura araba. Poi, la religione a cui mi sento molto attaccata e, appunto, anche in Marocco la senti molto questa cosa anche se, per la poca istruzione e quindi le persone ignoranti la interpretano in modo diverso e quindi la praticano in modo diverso. Però comunque il senso di appartenere tutti a un'unica religione.

R: Ecco, appartenere a una religione… te a cosa appartieni? Per te cosa significa per esempio appartenere a una religione?

I: Allora, per me appartenere all'Islam significa…. avere nel mio mega bagaglio, appunto, i precetti, i valori in cui crede l'Islam e che raccomanda l'Islam. Sono cose che non è che accetto così a prescindere ma sui quali rifletto e che comunque in cui credo e che apprezzo molto. E quindi rientrano, appunto, a far parte della mia quotidianità, nel mio modo di pensare, nel mio essere. Cioè questo appartenere a qualcosa è fartela tua. Non accettarla così...

R: Tipo interiorizzarla, si. Altre cose a cui appartieni?

I: Sempre della cultura italiana e marocchina?

R: Di tutto. Cioè secondo te a cosa si può appartenere?

I: All'adolescenza?

R: Anche…

I: Forse è più un periodo, non lo so… però si, all'adolescenza perché come molti altri adolescenti alla mia età si vive questo mega periodo per noi interminabile dove, appunto, si costruisce piano piano la nostra personalità, si definisce meglio la nostra strada, ci si stacca un po' da quello a cui eravamo abituati e che ci hanno, comunque,

radicato i nostri familiari, le nostre società e su cui magari non abbiamo riflettuto. Si inizia a essere più consapevoli...

R: Consapevoli…?

I: Si, più consapevoli e quindi si riflette meglio sulle cose e quindi si diventa più razionali, si diventa… da una parte non è bellissimo perché inizi a mettere tanti paletti… "le persone sono così, le persone sono cosà", ecc.

R: E te come l'hai vissuto questo periodo? O forse, come lo stai vivendo? Quando ti sei accorta che stavi per entrare in questa fase?

I: Più o meno alle medie.

R: Quindi avevi…

I: Si, avevo 14 anni più o meno. Rispetto a mia sorella sono sempre stata quella un po' più cupa, più riflessiva. Non lo so, mi facevo tante domande. Non mi stavano più bene certe cose, mi sono allontanata da certe persone perché, appunto, uno inizia a essere consapevole di certe cose.

R: Capito… si passa dai conoscenti agli amici veri…?

I: Si, esatto. Poi boh, ho iniziato a chiedermi com'ero fatta, come mi vedevano le persone, come volevo essere… e ancora di più ho iniziato a farmi queste domande quando ho iniziato le superiori… e quindi come la sto vivendo? È difficile, ma penso sia difficile per tutti. Niente, passo passo uno diventa sempre… cioè si tiene sempre di più con le proprie gambe e… aspetta, allora, devo aprire un'altra parentesi prima…

R: Si, certo, dimmi tutto.

I: Normalmente penso che noi adolescenti abbiamo una lotta contro sé stessi perché i miei valori, la mia personalità, ecc. ecc. La mia lotta, diciamo, è stata doppia perché da una parte sei l'adolescente che, insomma, cerca i suoi valori, la sua personalità, da un'altra vuoi conferme e vuoi appartenere a qualche cosa. Mentre un adolescente italiano vede conferme nella società, perché alla fine siamo tutti uguali… non so se arrivo al concetto…

R: In che senso?

I: Cioè trova sicurezza nel vedere i suoi coetanei fare le stesse cose, penso, nel suo stesso modo. Quello che vivono altri arabi adolescenti è quello di trovare sicurezze in qualcos'altro. Se non la trovo nella società, perché se io ho certi ideali e la società ne ha altri, devo combattere per credere nei miei e trovare sicurezza in qualche cosa.

Uno può trovarlo nella comunità araba, può trovarlo nella sua religione, può trovarla nella sua... non lo so, nella sua famiglia. Questa sicurezza in più dico. Quindi una difficoltà aggiuntiva diciamo.

R: Ma secondo te è una situazione che capita a tutti gli adolescenti di origine immigrata…?

I: Secondo me sì. Perché è un'ulteriore ricerca di chi si è.

R: Bella questa riflessione. E secondo, se a tutto ciò aggiungiamo l'esser donna? Cambia qualcosa? Un'ulteriore ricerca di chi si è?

I: Ah… allora, ci devo pensare un pochino. Allora, di base penso che le ragazze siano, cioè inizino a maturare un po' prima dei ragazzi, a farsi delle domande un po' prima… iniziano a diventare un po' più adulte prima dei ragazzi. Poi un'altra cosa è che le ragazze sono più sensibili, un po' più profonde, quindi magari su certe cose rimuginano un po' di più rispetto ai ragazzi. Questa cosa dei valori per esempio, magari un ragazzo non te l'avrebbe fatta… sull'adolescenza difficile. Quindi questo è di base. Ah, sì, anche l'insicurezza che c'è di più rispetto ai ragazzi. Soprattutto nell'adolescenza.

R: Ok… e questa insicurezza a cosa è dovuta secondo te?

I: Penso un po' al carattere femminile che... non lo so, è un po' più riflessivo, appunto, più sensibile quindi...

R: Più attento...

I: Più attento, si, esatto. E quindi già questa è una base. Poi… più che una base è proprio un bel pezzo. Per quanto riguarda la donna musulmana o araba penso che ci sia anche sotto questo aspetto più difficolta rispetto al ragazzo perché… a volte una ragazza musulmana la identifichi più facilmente rispetto a un ragazzo musulmano. Ha il velo, è coperta un pochino di più, non lo so, sta più attenta a… non lo so, ai ragazzi che, insomma vogliono ... hai capito?

R: Si sì…

I: Quindi già questo. Mentre un ragazzo che vive qui sente meno questa pressione. Si sente, ecco appunto, meno diverso. Cioè la ragazza deve girare un po' più coperta, non so, non andare nei locali la sera, non uscire la notte, non lo so, alla fine sono, comunque… è una morale un po' generale.

R: E tu? Personalmente ti identifichi più con una ragazza marocchina o con una italiana? Rispetto a quello che mi hai detto…

I: Apparentemente, quindi dall'esterno, mi identifico più come un'italiana. Più italiana… ma non è detto che non voglia avvicinarmi sempre di più a un certo tipo di costumi, a un certo tipo di… non lo so, seguire di più alcuni precetti, diciamo. È comunque un percorso, diciamo… e per ora è così perché comunque, alla fine... non lo so, sono nata qui e quindi mi è più facile immaginarmi vestita così, con i capelli senza il velo che magari tutta coperta con il velo. Anche se questo non vuol dire sentirsi meno marocchina, anzi.

R: Ok, benissimo. E rispetto alle amicizie? Che rapporto hai con loro? Con gli amici come sei?

I: Allora, è un capitolo a parte. Allora con gli amici… in questi ultimi anni mi sento di rivalutare le mie amicizie perché… sono diventata un po' selettiva perché sto cercando sempre di più persone che siano affini a me e che mi possano capire e con cui posso parlare di cose che comunque credo come appunto ti dicevo i miei valori, i miei ideali e… a volte non mi ritrovo con questa cosa nei miei coetanei italiani. In classe non sono stata una di quelle che parla con tutti, che è aperta a tutti. Non perché non lo volessi, ma perché appunto sento questi paletti. Sono strasicura che sono paletti mentali perché uno se vuole può sormontare tutti gli ostacoli che ci sono perché le differenze alla fine si possono sormontare.

R: Paletti da parte tua o da parte anche degli altri?

I: Un po' tutte e due… poi magari da come uno si comporta l'altro reagisce. Quindi sono quasi sicura che sono paletti mentali. Che altro ti posso dire... amici amici li ritrovo più nell'associazione dei Giovani Musulmani d'Italia.

R: Perché con loro condividi delle impostazioni… dei modi di pensare?

I: Si, io penso che più siamo simili e più si riesce a comportarci, io dico, come tra fratelli. Ecco. Portare un'amica in casa, farla conoscere ai miei genitori. Non so se potrei fare questo con ragazze italiane, come posso farlo con ragazze musulmane, più della mia origine.

R: Ok…

I: Trovi quelle persone con cui non ti senti giudicata.

R: Perché?

I: Un po' è una cosa, penso, naturale.

R: In che senso?

I: Non so, un po' secondo me ti viene spontaneo aprirti di più a una persona più simile a te stessa. A prescindere dalla cultura. Un po' perché, come dicevo, si ha dei limiti mentali e quindi si ha un po' paura del diverso e… non lo so, del loro giudizio.

R: Dici che è una cosa naturale?

I: Si, però uno ci deve lavorare lo stesso. Io ci sto lavorando.

R: Ci stai lavorando per ottenere cosa? Qual è il tuo obiettivo?

I: Il mio obiettivo è quello di sentirmi appartenere alla società in generale. Non a qualcosa in particolare. Cioè uno dei miei obiettivi da grande è sentirmi cittadina del mondo. Non cittadina di questo oppure appartenente a questo o a quest'altro. Perché effettivamente secondo me ti cambierebbe totalmente la mentalità. Quando vedi persone diverse sei più spinta a conoscerle… non che sia facile comunque.

R: Si, è un processo lungo… e da quanto ci stai lavorando?

I: Quando ho iniziato a essere più grande, razionale, diciamo. Quindi con l'adolescenza. Con l'adolescenza uno diventa più razionale e prende consapevolezza di alcune cose ed è lì quando iniziano a costruirsi un po' i paletti in testa e a fare differenza tra le persone. Ho iniziato da cinque anni, insomma, in questo periodo qui.

R: Senti e ci sono stati degli episodi nella tua vita più duri, più faticosi?

I: Si, si. Allora, spesso si ha bisogno di certezze. Perché in più aspetti, non solo quello dei rapporti con le persone, ma in più aspetti uno si sente mancare perché, appunto, ha bisogno di certezze, ha bisogno di costruirsi, di farsi un'idea chiara. Io come l'ho vissuto? L'ho vissuto da sola diciamo. Perché ho iniziato a sentire più il peso di questa cosa quando è andata mia sorella a Londra, mi sono sentita da sola.

R: Tua sorella più grande?

I: Si. Mia sorella più grande era un po' il mio punto di riferimento e, appunto, quando è mancata questa certezza ho iniziato a chiedermi chi sono io senza mia sorella? Perché prima era il modello da seguire e.... quindi niente mi sono ritrovata un po' da sola e non sapevo, appunto, chi fossero le persone sicure a cui potermi appoggiare. Parlavo spesso con mia mamma dicendo che provo disagi con le persone, provavo difficoltà nello stare con gli altri, mi sentivo… mi sento diversa. Mia mamma diceva sempre che è normale che provi queste cose perché l'adolescenza... e piano piano uno inizia ad apprezzare più il tuo valore, inizia a capire che non si può essere sempre come gli altri, che ognuno ha la propria strada, la propria mentalità e il proprio carattere. Nonostante questo io ho deciso di andare dallo psicologo… anche se mia

mamma non era totalmente d'accordo… sono andata dallo psicologo, sto parlando di ora.

R: Ah ok… proprio in questo momento.

I: Si sì. Quindi ho scelto di farmi dare una mano da un esperto ma non tanto perché mi servissero le parole di un esperto ma solo per le certezze, di cui ti parlavo prima. Di non essere l'unica, cioè che sono comunque normali i momenti così. Credo che momenti di difficoltà ti facciano crescere un sacchissimo. Quindi sono inevitabili.

R: Questo percorso ti sta aiutando?

I: Si, proprio per i paletti mentali. Perché uno magari si costruisce delle convinzioni che non hanno nessun fondamento… tipo, boh, sono diversa, sono meno degli altri, sono così, sono cosà e quindi la psicologa mi sta aiutando.

R: E ti sta aiutando anche a superare il distacco da tua sorella…

I: Si perché mia sorella era tanto il mio punto di riferimento… dal vestire al modo di comportarsi. Vedevo in lei un modello da seguire… è una persona estroversa, è una persona molto aperta, amichevole, sorridente… in lei vedo proprio il modello di persona che non fa differenza tra italiano e arabo. E questa cosa la trasmette molto. Quindi si… dal vestire al modo di essere, allo studio. Cose sia positive che... tutto. In tutto. Quando è andata ho iniziato a riflettere su quelle cose e a non prenderle così per come sono. Ho iniziato a pensare: ma se lei è estroversa devo esserlo anch'io oppure ho anch'io il mio carattere? Se lei ha un suo stile anch'io ho il mio stile? Non so, ho iniziato a differenziarmi. Son passati quasi due anni da quando si è staccata da me… ora studia a Roma. È andata a Londra per fare la ragazza alla pari e poi è andata a Roma.

R: A Londra ci è stata quanto…?

I: Un anno. Ed è venuta pochissime volte.

R: Quindi è stato uno stacco importante insomma.

I: Si, bello forte. Poi è ritornata d'estate e poi è andata a Roma e ora studia all'Università. Quindi niente… sto imparando sempre di più a fare affidamento a me stessa.

R: Ok… e come l'hai vissuto questo distacco?

I: All'inizio malissimo perché anche i suoi amici erano i miei, mi dava tantissimo sicurezza vedere lei, appunto, come viveva, cosa faceva, come si vestiva e a fare come

faceva lei, appunto. Quindi l'ho vissuta abbastanza male l'anno scorso ed è il motivo per cui avevo deciso di sentire uno psicologo.

R: Quindi dici che quello è stato proprio il fattore scatenante?

I: Si, proprio quello.

R: Ne hai mai parlato con lei di questa cosa?

I: Lei è consapevole che mi sarebbe servito stare senza di lei perché comunque ero molto attaccata e... boh, avevo poca voce in capitolo su ogni cosa diciamo, anche in famiglia. E quindi sapeva che mi sarebbe servita. Ora dice che vede che sono cambiata e quindi si, alla fine lo sa. Non sa tutta la difficoltà che ho vissuto per questa cosa, non penso che sappia quanto l'ho vissuta male e che sento lo psicologo principalmente per questo ma alla fine anche per altre cose. Quindi si, lo sa. Noi avevamo un rapporto bellissimo. Io pensavo sempre: è la mia migliore amica. E penso che sia per questo che sono diventata molto selettiva con le persone perché è come se volessi ritrovare quel tipo di rapporto che non riesco più a trovare, ovviamente. E quando ci siamo staccate non siamo più riuscite a riallacciare il rapporto di prima.

R: Forse perché siete cambiate… cresciute…

I: Si, soprattutto io. Esatto. Quindi alla fine non mi incolpo tanto perché alla fine uno cresce...

R: E adesso continua ad essere il tuo punto di riferimento?

I: Non tanto. Ora ho iniziato a capire che alcune cose non mi sento di condividerle oppure vedo alcune cose che fa lei e non sono d'accordo. Mi fa capire che sto andando per la mia strada, che sto crescendo...

R: E adesso hai un punto femminile di riferimento?

I: Difficile, in questo periodo no. Sono me stessa. Dopo questa esperienza è più difficile che mi allacci a una persona. Perché ho paura di restarci male, di fare troppo affidamento su una persona e non sapere di prendere, di essere indipendente. Quindi cerco il più possibile di essere autonoma, indipendente e di non poggiare sulle persone. Perché la prima volta che l'ho fatto ci sono stata male quindi cerco di non rifarlo.

R: E tua mamma? Puoi considerarla un punto di riferimento femminile nella tua vita?

I: No, proprio perché lei ha altre origini… non lo so, mi sento un po' diversa. Quindi

cioè sia con mia mamma sia con mio babbo… parlandoci, non mi ci ritrovo in toto.

R: Che rapporto hai con loro?

I: Allora con mio babbo non ho... cioè rispetto a mia mamma non ho un rapporto strettissimo. Cioè ho il rapporto che posso avere con un babbo… però non ho la comprensione al 100% o comunque all'80% che posso avere da mia mamma. Perché ha una mentalità diversa. Mia mamma invece è molto più aperta, poi te l'avevo detto… ha studiato, quindi questa cosa la vedo molto, la sento molto. Ho un rapporto bellissimo però quando mi sento in un periodo difficile, magari, preferisco parlare con lo psicologo che può capirmi meglio rispetto a mia mamma. Non lo so è difficile per lei capire quello che vivo io, ecco. Anche perché la sua adolescenza non è per niente la mia adolescenza. Quindi neanche a dire ha già vissuto quella cosa. Mia mamma ha vissuto un'adolescenza diversa, ha vissuto un'adolescenza dove si faceva stare bene un po' quello che aveva, era contenta degli amici che aveva, si sentiva appartenere alla società in cui viveva e tutte queste cose.

R: Secondo te sarà sempre così? Cioè anche in futuro dirai: lei non può capirmi perché ha vissuto un'età adulta diversa dalla mia?

I: Penso che penserò uguale, si. Cioè il genitore che sarò io sarà diverso dai genitori che sono stati i miei genitori. Il modo di educare i miei figli sarà diverso. Molte cose me le hanno trasmesse i miei genitori, è ovvio. Quello che sono ora è perché i miei genitori mi hanno portato a questo però non è detto che il modo in cui ... non lo so, hanno vissuto questa realtà è il modo in cui vorrò farlo io.

R: Quali sono le cose più importanti che ti hanno trasmesso?

I: Allora… lo studio, il rispetto per gli altri, l'educazione che c'è in casa è proprio un valore... tanto. I valori che fanno parte della nostra cultura, della nostra religione quindi vestirsi entro certi limiti, non fare certe cose, questo. Lo stare in famiglia...

R: E te cosa vorresti trasmettere ai tuoi figli?

I: Vorrei trasmettergli un'apertura. Vorrei essere più aperta con gli altri… appunto i paletti che ho in testa forse è perché anche loro... i miei genitori, cioè venendo qui nella società italiana si sono messi dei paletti. Vorrei avere meno pregiudizi, vorrei avere meno freni, ecco. Vorrei sentirmi più appartenente a tutto quello che mi circonda e non essere chiusa nel mio mondo, nella mia cultura, ecco. Questa cosa mi dispiace un po'. Ci sono cose belle che vedo nel popolo italiano che magari non le vedo nella comunità araba, come apprezzare la cultura, i musei.... in questa cosa non ci ho mai pensato però è anche questo. La cultura, i musei, l'arte, viaggiare, loro non hanno praticamente mai viaggiato o comunque poco.

R: Senti e parlando di identità… cosa significa per te questa parola?

I: Allora, l'identità è questo mega bagaglio dove ci sono i valori in cui uno crede, la personalità, tutto quello che uno un po' si assimila dalla società, dalla famiglia... insomma, che si è portato dietro dall'esperienze e dalle persone che... perché alla fine è inevitabile che nella mia identità ci sia anche qualche esperienza che ho vissuto, qualcosa della società italiana. È normale no? Perché sono nata qui. Quindi tutto questo. Sono un po' diversa… anche rispetto ai miei genitori no? Poi non so, la lingua, non so se questo fa parte dell'identità. La religione anche...

R: Secondo te qual è la differenza tra identità e appartenenza?

I: Allora... quando penso all'identità penso più al singolo, al singolo con anche quello che ha dentro e che fa combaciare con quello che ha fuori. Appartenenza penso a un gruppo di persone che condividono con te delle cose. Quindi posso appartenere per certi aspetti a un gruppo di persone, però la mia identità è tutto quello che ho io.

R: Benissimo… senti prima mi dicevi che hai assorbito qualcosa anche dalla società italiana perché comunque sei nata qui… giusto? Ecco per te è una ricchezza quindi?

I: Si, nel senso che crescendo da una parte divento più razionale, più consapevole… anche delle difficoltà, degli ostacoli. Da una parte sono sempre più consapevole della ricchezza che c'è dietro questa cosa, del fatto di essere attaccata a più culture diverse, sapere più lingue, saper confrontare la mia religione con le altre e quindi non essere chiusa nel mio mondo e pensare che ci sia altro. Quindi si, cultura, religione, lingua, tradizioni diverse, si. La vedo proprio come una bella cosa, mi sento fortunata.

R: Un vantaggio…

I: Esatto… io adesso mi sto concentrando sullo svantaggio, quello delle difficoltà… è quello che sto cercando di superare… anche con lo psicologo.

R: E il contatto con lo psicologo, è partita da te quest'idea?

I: Si, l'anno scorso quando mi è mancata mia sorella... quando mi è mancata lei ho cercato di tenere contatti con altre persone. Una di queste persone era il suo migliore amico che è diventato il mio migliore amico. Per farti capire le cose. E niente, con lui mi confidavo e tutto, gli dicevo che voglio sentire uno psicologo e lui, così a caso, ha conosciuto questa signora, che era la mamma di uno a cui faceva gli allenamenti di calcio, quindi da sola ho deciso di prendere il suo contatto, di fissarci un appuntamento e poi l'ho detto a mia mamma che tra l'altro poi si è arrabbiata perché dovevo farle sapere subito. Quindi un po' si, tutto da sola.

R: E con tuo babbo? Ti sei confrontata?

I: No. È una di quelle cose che mancano. Cioè non l'accuso della cultura, ma proprio nella poca istruzione e la chiusura di mentalità, capito?

R: E quindi dici che non potrebbe capire?

I: Si, già mia mamma appena gliel'ho detto si è spaventata perché pensava avessi qualche problema. Ha voluto subito prendere contatti con questa psicologa, parlarci, del tipo "ci sono anch'io, non è abbandonata a sé stessa". Addirittura, lei si immaginava che la psicologa, vedendo che avevo problemi, potesse chiamare gli assistenti sociali, insomma... ci sono queste mentalità così… è proprio una mentalità che rimane, capito? E appunto spero le prossime generazioni siano un po' più aperte. A partire dalla mia. Quindi niente, con lui non parlo neanche di scuola perché l'ambiente scolastico non può capirlo, non l'ha vissuto. Non gli parlo neanche dei rapporti di amicizia con maschi, non vado oltre a certi argomenti "questa si è messa con questo" o roba del genere. Oppure per il vestirsi… alla mia mamma le dico ho comprato questo e quest'altro… ma a mio babbo no. Con lui magari capita che mi parla del velo... tipo "stai pensando di metterlo"?

R: Questa cosa del velo come la affronti a casa?

I: Non c'è nessun tipo di pressione. Mia mamma ha sempre pensato che fosse una scelta da fare in modo consapevole quando saremmo state pronte. Anche perché lei se l'è messo quando si è sposata… mio babbo invece è un po' più rigidino, però è anche vero che non ce ne ha mai parlato in modo pesante. Qualche volta ci ha accennato la cosa... un giorno dovremmo pensare a metterci il volo qualche giorno e... insomma, questo.

R: Te che posizione prendi?

I: Io sono d'accordo con mia mamma quando dice che è una cosa consapevole che si fa se siamo convinte della cosa, se è una cosa che ci fa sentire in pace con noi stessi però… si, sono d'accordo con questa cosa e penso che me lo metterò in futuro… in futuro, non adesso.

R: Adesso non ne senti il bisogno?

I: Si. Su questa cosa devo dire un'altra cosa. Come magari può esserci una persona che considera lo studio come una cosa faticosa, una perdita di tempo… può esserci una persona che ci vede dentro lo studio i benefici, il successo, ok? Quindi sono due prospettive diverse. E quindi si devono accettare entrambe le concezioni. Quindi una persona che vede il velo come una... cioè coprire la bellezza femminile oppure un limite alla libertà oppure il caldo d'estate oppure la sottomissione della donna

all'uomo… secondo me un altro punto di vista può essere sacrificare la propria bellezza per amore di una cosa ancora più grande, può essere un passo verso Dio, può essere un passo verso il paradiso, se ci si crede. Quindi, non è che se si ha un punto di vista diverso dall'altro vuol dire che si deve imporre il proprio. Quindi quando sento le persone che dicono: vorrei riuscire a convincere certe persone che così non sono libere, vorrei aprire gli occhi alle ragazze... non possono vietare a una persona di pensare in un certo modo... è proprio quello, anzi, togliere la libertà di fare...

R: Libertà di espressione... giustissimo.

I: Si esatto, ci tenevo a dirlo.

R: Grazie, mi sembra molto importante questa riflessione. Senti e pensando al futuro… quali sono le tue aspettative per il futuro? Come ti immagini tra 10 anni?

I: Allora spero di diventare una persona più sicura di me stessa, con più autostima, con una strada più definita, con dei valori più definiti, con la ricerca di persone... giuste, poche ma buone. Mi vedo… mi hai detto tra 10 anni? Mi vedo laureata in qualcosa che mi piace, mi vedo come una persona che non sta ferma… cioè che fa continuamente cose e cresce per imparare.

R: Pensi di sposarti? Di avere una famiglia? Di avere dei figli?

I: È nei progetti però ci penso pochissimo.

R: Perché?

I: Perché ora come ora, con tutte le difficoltà che ho, sento più il bisogno di affermare me stessa. Cioè mi sento una persona ancora da maturare.

R: Certo ora è presto… ma tra 10 anni? Ne avrai 27…

I: Sono dell'idea che qualsiasi età... non c'è fretta, anzi. Sono pignola e quindi se faccio una cosa è perché voglio davvero. Sono sempre... anche le mie poche certezze le rimetto in dubbio, sempre. Quindi se faccio una cosa è perché davvero voglio farla.

R: Ma queste incertezze… cosa sono?

I: Sono un po' le persone… non ho persone che mi danno… mi danno un appoggio. Non lo so in realtà, è partito tutto con mia sorella che è andata via. Poi, in realtà, è venuta una ragazza in classe mia con cui ci sto passando l'inferno.

R: Perché?

I: Perché è una persona un po' prepotente, molto molto sicura di sé stessa che critica tanto e io ci devo stare accanto di banco, sempre. Ho iniziato a sentirmi insicura anche da quando sto con questa persona in classe. Un po' la scuola mi mette insicurezza, non nello studio, anzi, è una delle cose in cui mi sento più sicura.

R: Vai bene a scuola dici… cioè non hai problemi?

I: No, no. I problemi sono con le persone. Poi penso sia anche l'adolescenza… anche se sono più insicura rispetto agli altri… ma non so a cosa è dovuto. Poi sono sempre stata un po' la taciturna, riservata, sulle mie quindi....

R: E qual è il tuo bisogno più grande in questo momento?

I: Il mio bisogno più grande è quello di rimuginare di meno e godermi più le cose e sentirmi meno… in difetto. Apprezzare più me stessa e tutte queste cose qui. Il fatto è che magari anche se ci sono quelle persone, quando uno si sente insicuro… non lo so, non bastano. Non bastano queste cose. Quindi se mi chiedi la cosa che mi manca di più ora è questa. Sennò non sarei a cercare uno psicologo, non sarei a... cioè mi hai colto nel periodo in cui sento questa cosa. Non posso dirti lo studio, sapere cosa fare all'università, queste sono cose mi mettono abbastanza sicurezza, capito?

R: Capito. Ma ti senti soddisfatta in questo momento della tua vita?

I: Abbastanza. Cioè io sono una persona che più o meno vede le cose positive. Sono contenta perché se mi mancano delle cose mi riempiono altre… come la religione. Cioè nella mia religione trovo il mio punto d'appoggio.

R: E lì ti senti sicura?

I: E lì mi sento sicura. Quindi si, sono soddisfatta. Si, appunto, perché cerco di essere riconoscente per quello che ho. E penso di avere cose, rispetto ad altri, e quindi sono grata e anche se mi mancano delle cose non sono mai a lamentarmi o a pensare potevo avere meglio cioè cerco sempre di migliorare… ma non che inizio a lamentare o a non so, maledire qualcosa che ho, che mi è successa o che sto facendo una scuola che non mi piace. Per qualcun altro potrebbe essere la sventura per me è solo un modo per crescere.

R: Bene... questo è quello che ti aspetti dal tuo futuro... invece i tuoi genitori cosa si aspettano da te? Cosa vorrebbero per te?

I: I miei genitori sono sempre stati di quelli che lasciano fare un po'… cioè ci hanno sempre lasciato a noi la scelta di immaginarci il nostro futuro come ci piace a noi. Quasi non hanno aspettative, cioè sono già contenti per le figlie che hanno e sono

abbastanza sicuri che sono tutte per la strada giusta, ecco. Se dovessero vedere che una di noi è un po' così… allora lì si allarmano, sennò sono abbastanza sicuri. Cioè mia sorella, vedono che può diventare o una dentista o può entrare in medicina… in me vedono che anche se non sono sicura della scelta sceglierò qualcosa per l'università. Quindi cose così. Vogliono che si trovi un lavoro, quindi magari più che una laurea, perché ci piace fare qualcosa che ci può servire.... anche perché loro sono i primi a… cioè ad aver vissuto difficoltà… prima con l'integrazione quando sono arrivati e poi con il lavoro... quindi è normale che pensino a noi, a un futuro migliore per noi.

R: Difficoltà di integrazione? Cosa significa per te la parola "integrazione"?

I: Allora, la vedo come un concetto che appartiene alle persone appena venute e quindi, quando parlo di integrazione, mi viene in mente mia mamma e mio babbo ad esempio… tipo ragazzi venuti qui da poco... è come se adesso andassi in… non lo so, a Londra e dovessi tentare un'integrazione, perché parto da una base diversa e quindi devo trovare punti per riallacciarmi a quella cultura... però in modo più lieve la vivo anch'io qui. Perché appunto come ti dicevo prima ci sono cose in cui mi scontro, cose in cui non mi sento simile agli altri. Quindi, si, l'integrazione è quando ti senti integrata a quel tipo di persone che vivono in quel territorio. Con le loro idee, con la loro cultura, con le loro tradizioni… quindi trovare un punto di incontro.

R: Se ora arrivasse una ragazza da un altro paese, quali consigli le daresti per ambientarsi?

I: Di conoscere la lingua perché il primo modo per comunicare con altre persone diverse è appunto la lingua.

R: Quindi padroneggiare la lingua?

I: Si, informarsi un pochino su come vivono le persone, cosa mangiano gli italiani, sui vestiti. Le direi di non abbattere tutto quello che già faceva e comunque restare con il suo stile di vita ma trovando, comunque, un punto d'incontro. Come alla fine sto facendo io, no? Quello di non dover annullare, perdere tutto quello che ho di diverso.

R: Sei diversa perché hai conosciuto entrambe le realtà? Se tu fossi nata in Marocco, secondo te, saresti diversa?

I: Si. Questo non l'ho detto ma mi sento strafortunata di essere nata qui perché quando vado in Marocco vedo le mie cugine che studiano poco, che hanno per la testa altri interessi di poco valore, che non hanno grandi ambizioni. Le persone non sono... non gli viene insegnato di aver grandi ambizioni, di voler cambiare certe cose, di essere consapevoli di quello che succede nel mondo...

R: E te quindi ti senti diversa?

I: Si, cioè anche da dire, quando vado in Marocco sto molto con una famiglia che vive in un villaggio quindi c'è proprio tanta differenza… capito? Non hanno grandi ambizioni, non sono interessate a sapere cosa succede nel mondo, a sapere che c'è altro oltre a quella realtà dove vivono. Queste cose. Quindi sono proprio contentissima di essere nata qui e di aver proprio tutto il mondo nelle mie mani. Perché alla fine qui hai gli occhi aperti a tutto, impari tante cose a scuola, dalle persone, c'è la TV. Ora, non è che lì non c'è la TV ma magari se l'accendono è per qualche serie turca. Anche su questo c'è da ribattere... insomma, le persone seguono solo, se proprio devono seguire qualcosa, seguono chi sta al potere, chi manipola le loro TV, questo. Non c'è consapevolezza critica.

R: Ok… quindi dici che l'esser nata in Italia… ti ha concesso una maggiore apertura?

I: Si… spesso quando mi chiedono di presentarmi una delle prime cose che dico è che i miei genitori sono marocchini ma che io sono nata qui. Quindi… puntualizzo sempre questa cosa che, anche se i miei genitori sono del Marocco, io sono nata qui. Conosco tante persone che hanno molto a cuore questa cosa della nazionalità. Sono marocchina, sono somala, sono cinese. Questa nazionalità è un po' pericolosa… perché diventa motivo, non so… quei limiti mentali che ti dicevo, no? Le mie amiche sono solo marocchine… è normale che magari puoi trovare più punti in comune con queste persone, puoi stringere più facilmente amicizia, però questo non vuol dire che non puoi andare d'accordo con altre persone, parlare, confrontarti con gli altri. Questa cosa della nazionalità è una cosa che sto cercando di capire anch'io perché quando vedo che riesco magari a parlare più facilmente con una del Marocco non capisco se è una cosa dovuta ai miei paletti mentali o se è una cosa che... boh, che succede perché è normale. Quindi anch'io ci sto lavorando perché non capisco se quello che conta davvero sono le nostre origini oppure se sono solo cose mentali e se è possibile stringere qualsiasi rapporto umano con qualsiasi persona… a prescindere. Capito? Quindi è una cosa da scoprire.

R: Benissimo, grazie per la disponibilità.

ALLEGATO N. 8

TRASCRIZIONE INTEGRALE INTERVISTA N. 2

LEGENDA
R: ricercatrice **I:** intervistata
Intervistata: L., 16 anni, studentessa **Intervista svolta il:** 08-04-18 presso l'abitazione dell'intervistata – Madrid, Spagna **Durata intervista:** 1 ora e 5 minuti

R: Quieres presentarte, quien eres, donde naciste...?

I: Bueno, yo soy L., tengo ya 16 años cumplidos este año. Voy al colegio Maria Inmaculada en la Iglesia, estoy criada por mi madre porque mi padre, pues, ya no están juntos. Nacì aquí en Madrid pero mis padres son de Rep. Dominicana y casi toda mi familia es de allì.

R: Entonces vives con tu mama solamente?

I: Y con mi tia, mi tio y tres primos que tengo.

R: Perfecto y tus padres? Cómo llegaron a Madrid?

I: Pues... creo que mi madre ya conocía mi padre desde Santo Domingo y el estuvo viviendo en Venezuela un tiempo... Mi madre vino hace unos 15 años... no bueno, hace unos 17 por ahi... antes de que yo naciera. Luego aquí se relacionaron más, me tuvo a mi y luego, pues, yo me fui de pequeñita con dos años a Santo Domingo y mi madre seguia aqui trabajando. Mi padre siguió haciendo su vida y a los 4 años vine con mi tia.

R: Osea que duraste dos años allà en Rep. Dominicana?

I: Si.

R: En S. Domingo o en otra ciudad?

I: En S. Domingo.

R: Y allá con quién vivías?

I: Con mis cinco tios y mi abuela.

R: Perfecto. Y te acuerdas algo de tu vida... cuando estabas allà? Porque eras muy chiquita...

I: No, tengo algunas fotos pero no recuerdo mucho.

R: O sea que tu infancia la viviste aquí, más o menos?

I: Si, recuerdo más cosas que he vivido aquí que las que vivì allà.

R: Claro... y tienes hermanos, hermanas?

I: Por parte de padre tengo 4... 3 chicas y 1 chico.

R: Viven allà o aquí?

I: Una de ellas vive allà, otra ha terminado su carrera y se ha ido de viaje y los otros dos viven aquí.

R: Y tienes buena relación con ellos?

I: Sí, bueno con la más pequeña porque es la que más veo por todas partes. Y las dos mayores solo las conocí de pequeñas. He tratado de encontrarlas este verano pero no pudo ser porque íbamos viajando y cuando yo iba a S. Domingo ellas estaban aquí.

R: Y cuantas veces vas a Santo Domingo?

I: Pues, a mi madre le gustaría ir cada año y pues... económicamente vamos cada dos años o cuando más o menos surge...

R: Y que es lo que más te gusta de allà?

I: Pues, antes la verdad no me gustaba mucho porque como esta mi abuela un poco enferma y tal... me la pasaba mucho en casa, no salíamos casi. Y pues ultimamente ya estos años hemos salido más, la hemos pasado mejor y pues... me ha gustado el hecho de poder estar con mi abuelo y conocer más familias y conocer todos los sitios porque Rep. Dominicana, si le quitas las construcciones y ves la naturaleza, es bastante bonita.

R: Es verdad...

I: Si y ahora que ha avanzado tanto, tanta tecnología. Están haciendo muchísimas cosas.

R: Y notas algunas diferencias entre España y R.D.?

I: Muchas... por ejemplo, las guaguas, la gente, el comportamiento de las personas es bastante diferente porque los dominicanos tienen mucha labia, hablan con cualquier persona sin conocerte. Aquí las personas son más retraídas, más tímidas. Y bueno, el hecho de tener toda mi familia allì también hace que cambien las cosas....

R: Claro, claro. Y de que se ocupan tus padres?

I: Mi madre limpia en casas.

R: Y cuántas horas trabaja al dia?

I: Pues, exactamente no lo se... es que tiene diferentes trabajos y diferentes horarios entonces... los lunes en un sitio, los martes en otro. Pero el que tiene desde que llegò a España, en ese creo que trabaja desde las 9 y algo hasta las 15.

R: Y tu? Cuentame... cómo pasas tus días?

I: Bueno, pues... generalmente en el colegio las seis primeras horas de la mañana. Luego, lunes y jueves voy a entrenamiento. Los martes y los miércoles estoy aquí al lado en el Cepi para el apoyo en clases y tal. Y a partir de esta semana voy a empezar los viernes en otra academia que me van a ayudar a mejorar las asignatura.

R: Porque? Como te va en la escuela?

I: Pues, hasta ahora nunca había repetido ningún curso y espero este año no sea así y... la verdad es que cuarto de la ESO se està complicando bastante entonces, por eso. Mi entrenador de baloncesto se preocupa que no repitamos ni nada, ni que bajen nuestras notas así que les pidiò el favor para que nos apuntan aqui y mejorar las notas porque pues, se me han quedado 5 en la primera evaluaciòn y ahora en la segunda al parecer, he seguido con esas cinco. Y claro, para ir mejorando.

R: El entrenador de baloncesto?

I: Si, pues el es el mejor amigo de mi padre... pero lo conoci a traves de una chica que vive aquí cerca, porque ella lleva 5 años jugando baloncesto y un dia fui a uno de sus entrenamientos con una amiga y el entrenador nos viò ahí sentadas mirando como entrenaban y nos animò a apuntarnos. A mi amiga no le interesaba porque ya hacía natación y... yo durante un tiempo le estuve dando vueltas porque a mi el baloncesto antes no me gustaba y después de unos meses, pues más o menos me fui interesando un poco hasta que finalmente me apuntè.

R: Y ahora te gusta?

I: Si, està muy bien. Aunque el equipo no siempre se lleva muy bien pero es un buen equipo. Ya estamos mejorando por solo tener unos 5/6 meses que estamos entrenando. Porque hay equipos que llevan 5 años entrenando.

R: No se llevan siempre muy bien...?

I: No, a veces no. Pues... la mayoría son dominicanas y las dominicanas tienen un carácter fuerte. Entonces cada persona, depende de como son criadas, reaccionan de una manera u otra. Son simples tonterías, una corrige otra entonces ella reacciona mal y bueno. Son cosas que se pueden arreglar.

R: Claro, claro. Y además del baloncesto.... tienes otros intereses? Que te gusta hacer?

I: Bueno por ahora el máximo interés es sacar el cuarto de la ESO y ya y no se... por ahora solo està eso y seguir jugando el baloncesto.

R: Ok, esas son tus prioridades...

I: Si.

R: Bueno y respecto a tu identidad... me dijiste que naciste aquí pero que tus padres son dominicanos. Y tu? Cómo te sientes?

I: Pues, ambas. No se, mi sangre, mis raíces son dominicanas pero también he nacido aquí. Es un sitio que me gusta. No se puede renegar ninguna de las dos. Pues, es como tener la experiencia de poder vivir ambas cosas. Yo tengo, por ejemplo, primas dominicanas que viven allì y veo lo que viven y todo lo que cuentan por ahì de las dominicanas que se quedan embarazadas, todo lo que viven, todos los problemas y también veo que no somos tan diferentes porque aquí también pasan ese tipos de cosas. Es como darme cuenta que no todo es bueno y no todo es malo... y que hay cosas que son diferentes y está bien saber un poco de ambas. Porque hay personas que saben mucho de algo pero luego ignoran otras cosas, entonces les cuesta más verlo todo y me gusta poder ver ambas culturas.

R: Claro, claro. Y en tu vida has encontrado algún momento, situación un poco más difícil o un poco más delicada?

I: Pues si... el fallecimiento de mi abuela. El mes pasado falleciò también mi abuelo, el padre de mi padre y... bueno este año, por circunstancias de mucho estrés y tal, tambien he tenido... ataque de ansiedad y tal... pero luego a parte de eso todo bien.

R: Me imagino... y cual es el mayor estrés que tienes ahora?

I: La ESO.

R: Eso te tiene un poco preocupada...

I: Si.

R: Como estas enfrentando este momento?

I: Bueno, trato de salir y estar con mis amigos, mi familia. Jugar baloncesto, distrae. El tema es no darle muchas vueltas.

R: Y también vas a clases... para mejorar...

I: Si.

R: Y cuando tienes un problema, alguna inquietud, a quien te diriges? Con quién hablas?

I: Generalmente con mi amiga. Y ya si es un problema muy grave con mi madre.

R: Qué relación tienes con tu mama?

I: Un poco complicada. O sea, nos llevamos bien porque siempre hemos estado ella y yo. Y bueno... somos como amigas, madre, hija y tal pero no siempre hay tantísima confianza. Pero es mi madre.

R: Porque no hay mucha confianza?

I: Es que ella no siempre es la que está ahí. Es decir, està porque es mi madre. Pero hay cosas que al ser madre no lo comprende. Pues, le pasa a muchísimas personas de mi edad. Pero igualmente...

R: Que es lo que no comprende?

I: Mmmm... no se. Lo tipico de mi edad... ella piensa: solo tienes que estudiar... no sabe que hay más cosas aparte de estudiar, hay una vida social y todo ese rollo..

R: Ok... pero cuando necesitas un consejo te diriges a ella o prefieres hablarlo con una amiga o tio o tia...

I: Con una amiga... porque es que la conozco desde hace 13 años ya. Es como más que una amiga, es como una hermana y pues... siempre està ahí entonces hablo con

ella. Mi madre tambien la quiere como si fuera una hija pues... le parece bien que al menos hable con alguien y que no me lo callé todo.

R: Y te ayuda? En este periodo que tienes mucho estres y muchas cosas en la mente?

I: Si. Yo creo que todo el mundo necesita siempre... decirle algo a alguien porque te quitas un poco del peso... y està bien.

R: Sí, claro. Oye y hablando de grupos... tienes el grupo de baloncesto, tus amigas. Perteneces a otros grupos? Perteneces a algo o a alguien?

I: Yo creo que pertenecemos al mundo. Pertenecer a una persona... eso no es correcto porque no somos un objeto, somos un ser vivo, que tomamos decisiones, pensamos, sentimos. No creo que un simple papel pueda decir que pertenecemos a una persona o a un lugar. Tu perteneces donde tu creas que debes estar, con quien debas estar y lo que debe ser... yo todavía no sé si pertenezco a alguien o a algún sitio... estoy en proceso de descubrimiento.

R: Perfecto... oye y tú cómo te definirías? Como te ven los demás?

I: Bueno una vez tuve que hacer un trabajo sobre como nos ven los demas y tenia que ir preguntando a la gente y, generalmente, no me decían nada negativo... y la verdad me daba un poco de rabia. Porque había una parte que tenía que poner cosas negativas y no se me ocurría nada. La mayoría dicen que soy simpatica, maja y que me la paso bien.

R: Y tú cómo te sientes?

I: Yo... la verdad siento que a veces soy bastante maniática... como todas las personas siempre veo la parte negativa y dejó la positiva a un lado.

R: Y ahora, en esta etapa de tu vida, te sientes una niña, una adolescente, una adulta? Cómo te sientes adentro?

I: Pues... más adolescente que adulto porque... bueno no se... mi madre me sigue considerando una niña y creo que lo va a hacer toda la vida, pero bueno. También hay personas que te tratan como si fueras adulta y a veces sientes que es demasiada responsabilidad. Luego, entre tus amigos, te sientes normal, te sientes una adolescente, te sientes una más. Y eso está bien.

R: Y que es lo que más te asusta o te gusta del mundo de los adultos?

I: El hecho de hacer algo y poder ganar haciéndolo, el trabajo. Porque nos pasamos...

yo llevo ya 13 años estudiando... y los que me faltan. Lo unico que gano es aprendizaje pero en este mundo, actualmente, no te sirve de gran cosa porque todo lo mueve el dinero... entonces... también hace falta. Y también, actualmente, coges el móvil, buscas lo que sea y ya lo sabes. Entonces creo que admiro el trabajo... poder trabajar cuando eres adulto.

R: Y no te asusta nada en el mundo?

I: Bueno... un poco el individualismo porque los adultos, normalmente, cuando trabajan y tienen sus vidas, la tienen un poco para ellos. Como nosotros ahora en una clase todos compartimos todo, todos hablamos de todo, todos hacemos lo mismo... es como, bastante, individual y eso pues... asusta. Tener que hacerlo tu solo y no saber cómo.

R: Ok, claro. Y cuales son los valores más importantes en tu vida?

I: Mmmm… el respeto, la confianza y la empatía... y la sinceridad, como todos los dominicanos.

R: Y sientes algunas diferencia entre tu persona y, por ejemplo, otra chica dominicana?

I: Si. Bueno, a mi el otro dia me dijo un amigo que, por ejemplo, a él no le gustan las dominicanas porque tienen un carácter muy extraño y, por ejemplo, en las relaciones son muy duras, son de mucho carácter y me dijo que yo era más tranquila, que no me comportaba igual que ellas porque ellas siempre van buscando problemas. Y no sé, creo que en eso si me diferencio porque hay muchas dominicanas que siempre están bailando y eso... y yo no soy mucho de eso.

R: Y cuales son las diferencias entre una chica dominicana y una chica española?

I: Las dominicanas son más de mucho carácter. Generalmente se les da mucho mejor bailar y... no se, son más directas. Las españolas son muy diferentes... hay algunas que sí tienen carácter pero sin embargo no es lo mismo que una dominicana. Es como... no se, es natural lo de las dominicanas. Si hay españolas que fingen un poco ser fuertes, ser duras y tal...

R: Y segun tu, de donde sale toda esa fuerza?

I: No se. Depende de como se crie cada persona. Los dominicanos se crían entre gente que si no luchan por lo que quieren no lo consiguen. Por eso sacan ese carácter y siempre tienen que ir por lo que quieren, tienen esa destreza. Los españoles aquí lo han tenido todo bastante fácil. Normalmente, cuando ves una película española, la familia es una familia feliz, construida a pesar de tantos problemas... sin embargo los

dominicanos siempre tienen problemas pero igualmente los ves felices pero enfrentando los problemas, no ocultandolos.

R: Y tu te identificas....?

I: Un poco con los dos.

R: Dijiste que todo depende de cómo se criaron... y hablando de educación, si tuvieras una niña ahora, que le enseñarias?

I: Pues, que da igual lo que digan los demas, que siempre sea ella porque da igual lo mucho que te cuesta ser tu misma en esta sociedad que juzga tanto. Nadie sabe vivir su vida, todos fingimos un poco saber vivirla... entonces que no es la única que no sabe cómo vivir, cómo hacer las cosas, que no es la única que no se pueda mostrar como es... pero que lo haga porque asi los demas tambien veran que es capaz de hacerlo y lo harán, entonces, como una cadena.

R: En esta sociedad la gente juzga?

I: Claro, siempre... siempre te están juzgando. Por tus orígenes, por la orientación sexual y los gustos... porque, por ejemplo, una chica no puede jugar baloncesto. He oido muchos comentarios de eso. Siempre te están criticando.

R: Entonces unos de los problemas que enfrentan las chicas hoy son los prejuicios?

I: Si. Por ejemplo cuando dicen que las chicas no pueden vestirse de una forma porque son provocativas y por eso violan a las chicas y tal. La chica es libre de vestirse como ella quiera. Que un hombre no sea capaz de verlo no es culpa de ella. No se, me molesta bastante que juzguen a algunas chicas que han sido violadas y que ha sido culpa de ellas cuando en verdad no. Eso.

R: O sea que hay diferencias entre ser un chico y una chica?

I: Claro, Por ejemplo, yo un dia estaba en S. Domingo y estaba jugando un juego en mi móvil... y de una moto, unos chicos que pasaban por ahí, se pusieron a comentar: mira una chica que està jugando un juego de chicos. Pues, no se... estamos en el siglo 21... por ser chica no tengo que estar jugando a la cocina y nada de eso... eso no me parece bien. Luego también el hecho que los chicos pueden ir sin camiseta o pueden hacer video o fotos en calzoncillos y las chicas no pueden. A ver, creo que una menor de edad no debería hacer eso. Pero si ya eres mayor y eres consciente de lo que estás haciendo, creo que podrías hacerlo igual que los chicos. Y con respecto a los deportes... una chica puede jugar football, baloncesto, cualquier deporte que quiera porque es libre de jugar, igual que los chicos.

R: Tu dices que en esta sociedad muchas chicas no tienen las mismas libertades?

I: Si, también en los trabajos. Suelen decir que una chica para llegar al puesto de jefa ha tenido que pasar por muchas camas y no se que cosa. Siempre poniendo prejuicios y que los chicos lo tienen más fácil y... no se... no tendría que ser así. Porque una mujer también tiene el derecho de trabajar y llegar al mismo puesto que un hombre sin tener que trabajar el doble. Y que el sueldo de una mujer sea menor que el de un hombre cuando hacen exactamente lo mismo? Tampoco me parece justo.

R: Absolutamente. Estoy de acuerdo. Otra pregunta: tienes una guía femenina en tu vida?

I: Mi madre.

R: Que es lo que más admiras de ella?

I: Pues, como me ha criado a mi sola y como ha llegado hasta el dia de hoy.

R: Y a ti te gustaria ser algun dia como ella?

I: Ella siempre me dice que no sea igual que ella... que tengo que buscar un trabajo mejor, que tengo que tener mejores cosas... pero si, me gustaría ser igual de luchadora que ella.

R: Luchadora. Y cuales son tus proyectos para el futuro?

I: Pues, si termino la ESO y llegó a bachillerato quiero estudiar psicología y... si me da tiempo, pues me gustaria tambien hacer derecho porque en principio iba a hacer primero derecho y luego psicología, pero es que no me gustaban... así que escogì psicología y ciencias y bueno...

R: Pero te gustaría estudiar en la universidad?

I: Si.

R: Ok y como te imaginas en unos 10 años?

I: Bueno con un trabajo... me gustaría tener un piso con mis amigas compartido... ya lo estamos pensando. Y... no se, tener un trabajo estable, seguir, si es posible, seguir estudiando derecho mientras trabajo en psicología.

R: Y porqué derecho y psicología?

I: Derecho porque me gustaría defender a las personas y luego surgiò lo de la psicología porque descubrí que la mente humana es bastante complicada y es bastante interesante saber como piensa alguien solo con escucharla hablar y... no sé, me gustaría investigar.

R: Claro, claro. Y mientras que tu madre? Que espera, que quisiera para ti?

I: Pues, mi madre cada vez que alguien le pregunta sobre qué quiero ser, dice que le da igual, siempre y cuando sea algo que me guste, sea algo obviamente económico y... y no se, ella me apoya.

R: Y tu padre que dice sobre este tema?

I: Pues, el quiere que estudie y basicamente tambien a el le da un poco igual que estudie siempre y cuando tenga una carrera y tenga un trabajo estable y pueda llegar a algo.

R: Claro, claro. Y te imaginas viviendo aquí o en otro país?

I: En principio me gustaria estar aqui. Ya cuando termine la carrera doy por seguro que mi madre se irà a Rep. Dominicana. Y bueno, si solo me quedo con una carrera y la termino, seguramente vaya por ahí a visitarla y tal... y estarìa un poco de viaje en todas partes porque me gustaría conocer.

R: Pero te imaginas viviendo establemente en Madrid? O en S. Domingo?

I: Bueno, viviría uno, dos años aquí o tres pero.... toda toda la vida no creo. A lo mejor me cansaria.

R: Y donde te imaginas? Te gustaria irte para S. Domingo con tu madre?

I: Estaria bastante bien porque... pero no se... todavía no lo tengo pensado.

R: Pero no quieres quedarte aquí para siempre?

I: Para siempre no.

R: Y porque no quieres?

I: Porque hay mucho más afuera que descubrir a parte de España así que... no voy a cerrar horizontes.

R: Claro, no se puede. Y sobre tus proyectos futuros, quisiera tener una familia? Algun dia casarte, tener hijos?

I: Bueno, yo siempre he querido tener dos niños. Un niño y una niña. Pero luego ya con quien no se. Todavía falta mucho para estar segura si lo harè o no. Mi madre dice que por ahora novios nada. Que si quiero alguien, que ya sea cuando sea mayor de edad. Cuando termine la carrera si quiero sentar cabeza, ya... pero por ahora complicarme la vida no.

R: Y como debería ser tu pareja?

I: Que respete. Que no solo por ser hombre y yo mujer, tenga que ser superior que yo. Y que luego, si tenemos hijos, que no se vaya, que se quede ahì con los hijos. Y... eso, básicamente.

R: Perfecto. Oye y si conocieras a una chica que recien llegò de S. Domingo o de otro país... y que llega a Madrid. Qué consejos le darías para acostumbrarse a la vida de aquí?

I: Mmm... mi entrenador de baloncesto siempre nos dice que estudiemos, que la educación es la que nos va a llevar al futuro y siempre nos està aconsejando que nos alejemos de los chicos porque siempre van en busca de algo. Asì que le diria eso. Que estudie, que si viene aquí es porque le están dando una oportunidad para estudiar, para su futuro, y que si quiere un novio pues para eso mejor se hubiera quedado en Rep. Dominicana. Porque si solo va a buscar un novio y no va a hacer nada, no va a trabajar, no va a luchar... no vale la pena que venga para acá, seguro que habrà otra persona que se merece su puesto.

R: O sea que para ti estar aquí es un privilegio?

I: Si, claro. O sea Rep. Dominicana es un buen lugar pero no siempre es un gran sitio. Es decir, la educación està un poco por debajo de la que hay aquí y, sinceramente, mi hermana estudiò allì y se ha sacado la carrera, es una chica muy inteligente pero creo que tiene más posibilidades de llegar más lejos aquí que allì.

R: Entiendo... y qué le dirías de la vida de aquí?

I: Que generalmente las personas son geniales, son muy simpáticas, que no todo, como en todas partes, no todo es bueno... pero si se junta con buenas influencias, si va por buen camino todo le irà bien y si ve que de repente se está yendo por mal camino simplemente tiene que detenerse, pensar, concentrarse y volver por el camino correcto.

R: Claro, claro. Perfecto. Y ahora mismo te sientes satisfecha de tu vida? O quieres cambiar algo?

I: Me hubiera gustado cambiar este último año y haber estudiado más... pero, si cambiase algo del pasado creo que afectaría el futuro y a lo mejor ese futuro no me gustaría. Así que creo que asi està bien. He llegado hasta aquí... no se... así ha querido la vida. Me gusta como van las cosas.

R: Tienes todo lo que deseas?

I: Bueno, siempre se puede pedir más pero para que... si ya tienes algo... pues, cuidar ese algo y ya. Si la vida quiere darte algo más pues lo aceptas pero no tienes que ser tan avariciosa y querer tanto.

R: Tú me dijiste "me siento a veces un poco estresada": crees que, a parte del colegio, sea por otros factores? Porque estas creciendo?

I: Si, se mezcla un poco todo: el colegio, la vida social, la vida en casa, las hormonas y todo y no se, supongo que es algo normal que pasa en la vida de todas las personas y que, con el tiempo, al ir madurando y creciendo, se irà pasando.

R: Ultima pregunta. Desde que empezamos, me dijiste que eres dominicana... que significa para ti ser dominicana y que significa ser española?

I: Pues... ser dominicana es venir de una tierra llena de muchas riquezas tanto material como lo que son los valores. Creo que ser latino es ser uno mismo, es poder dialogar con los demás y tener esa labia que tienen los dominicanos. Y ser español es como... no se... un grupo unido y poder convivir con las personas que hay alrededor, no con la misma soltura que tienen los dominicanos, pero siempre respetando la cultura y no se.

R: Y tú cómo te defines?

I: No se, cuando era más pequeña y me preguntaban de donde era, siempre decía que era de aquí. Pero estos último cinco, cuatro años, la gente me preguntaba de dónde eres y yo decía dominicana. Entonces estoy como... soy un poco de las dos y... estoy como en todas partes y en ninguna. Me gustan las dos, no cambiaría ninguna, no dejaría ninguna.

R: Te sientes 50 y 50...

I: Si exactamente.

R: Ok, perfecto. Mucha suerte!