

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:

Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:

Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:

Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:

Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:

Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu

e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero I
Giugno 2020

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857571027
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi

The challenge of the coronavirus emergency to the pedagogical re-thinking of inter-human coexistence 9

La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana 13

SYMPOSIUM

Milena Santerini

Introduzione. Le migrazioni tra nazionalismo e integrazione. Competenze interculturali per l'Europa in trasformazione 19

Davide Zoletto

I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? 25

Marta Salinaro

The role of caseworkers in asylum reception in Bologna: between pedagogical competencies and socio-political contradictions 39

Letizia Caronia, Vittoria Colla, Federica Ranzani

The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors 59

Carla Roverselli

L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali? 79

Stefano Pasta

Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione 93

Giovanna Malusà

Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche "spezzate" di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria. Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale? 111

<i>Clara Silva, Giada Prisco</i> Le competenze interculturali delle seconde generazioni: una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna	131
---	-----

ESSAYS – SAGGI

<i>Giambattista Bufalino</i> <i>Dare the School to build a new social order?</i> La funzione riformatrice della scuola nel pensiero educativo di George Counts	151
<i>Mariarosaria De Simone</i> La pedagogia di Korczak: spunti per un'educazione umanizzante	169
<i>Dalila Forni</i> Riflettere sul bullismo attraverso i <i>graphic novel</i> . Violenza e realismo letterario per adolescenti	181
<i>Maria Antonietta Impedovo</i> La formazione dei formatori di insegnanti: analisi di un corso <i>blended</i> internazionale	199
<i>Alba G.A. Naccari</i> Intercultural-Holistic Education in Symbolic-Anthropological Dance Mediation	211
<i>Carolina Scaglioso</i> Narrazioni di violenza domestica. Il diritto di essere riconosciuta e riconoscersi “persona competente”	227
<i>Stefano Maltese</i> The transformative potential of “coming out” narratives in young adults	243

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Fabrizio Chello</i> Sarracino, V., <i>Il poema pedagogico di Anton Semënovic Makarenko.</i> <i>L'educazione per una società futura</i> , Barletta: Cafagna Editore, 2018, pp. 150	257
Abstracts	261

Le competenze interculturali delle seconde generazioni: una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna

Clara Silva*, Giada Prisco**

Riassunto

Il contributo riflette sui processi di costruzione identitaria delle figlie dell'immigrazione e sulle competenze interculturali che esse sviluppano nel processo di inserimento con il nuovo contesto. Seguendo un approccio alla ricerca di tipo qualitativo, viene analizzata la condizione di 26 ragazze, figlie di immigrati, di età compresa tra i 13 e i 20 anni che vivono a Firenze e a Madrid.

Il lavoro, svolto in una prospettiva interdisciplinare, ha utilizzato la Grounded Theory in chiave costruttivista come metodo d'indagine e interviste semi-strutturate come strumento di rilevazione. I risultati mostrano come queste giovani siano soggetti propensi a sviluppare quelle competenze interculturali che permettono loro di elaborare in modo creativo ed efficace la loro identità plurima facendo valere la propria unicità e specificità. Il contributo mette inoltre in luce l'urgenza di azioni educative da un lato a sostegno dei processi di costruzione del sé per queste ragazze dall'altro volte a contrastare pregiudizi diffusi nella società di accoglienza.

***Parole chiave:** seconde generazioni; famiglie dell'immigrazione; competenze interculturali; mediazione; identità.*

I. "SECONDE GENERAZIONI": TENSIONI IDENTITARIE E BISOGNI EDUCATIVI

Con l'espressione "seconde generazioni" di immigrati ci si riferisce ormai in modo convenzionale all'universo sfaccettato, molteplice e plurale dei figli e delle figlie dell'immigrazione. I ragazzi e le ragazze di origine immigrata costituiscono per la verità un segmento sociale estremamente complesso e differenziato, cosicché pare assai riduttivo sussumere una simile varietà di vissuti, esperienze e traiettorie di vita sotto il concetto di "seconda generazione". In effetti, la letteratura scientifica, negli ultimi decenni ha introdotto una serie di espressioni alternative per riferirsi ai bambini e ai giovani con un *background* culturale riconducibile all'emigrazione: "post-immigrati" (Zoletto, 2012), "generazione involontaria" (Ben Jelloun, 1997:

* Università degli Studi di Firenze. È autrice dei paragrafi 1 e 4 ed è co-autrice del paragrafo 5.

** Università degli Studi di Firenze. È autrice dei paragrafi 2 e 3 ed è co-autrice del paragrafo 5.

141), “generazione dopo” (Barbagli & Schmoll, 2011), “mix generation” (Caneva, 2011), “generazione ponte” (Besozzi *et al.*, 2009), “generazione in movimento” (Cacciavillani & Leonardi, 2007), “giovani delle terre di mezzo” (Favaro & Napoli, 2004: 13) ecc. Nel riferimento esplicito a questa categoria in rapporto al contesto italiano inoltre sono state impiegate di recente anche espressioni come: “nuovi italiani” (Dalla Zuanna *et al.*, 2009; Granata, 2012), “italiani con il trattino” (Ambrosini, 2009), “italiani di domani” (Cafferri, 2014), “italiani a metà” (Ricucci, 2010). Nessuna di queste espressioni riesce tuttavia a cogliere in modo pieno ed esaustivo il polimorfismo dei soggetti cui con esse ci si intende riferire.

Nella letteratura sociologica nordamericana è stata addirittura proposta una definizione basata su una classificazione decimale (Portes & Rumbaut, 2001): generazione 2.0 (bambini e giovani nati nel paese d’immigrazione dei genitori), generazione 1.75 (nati all’estero ma ricongiuntisi tra 0 e 5 anni con i genitori immigrati), generazione 1.5 (nati all’estero ma ricongiuntisi tra i 6 e i 13 anni con i genitori immigrati) e infine generazione 1.25 (nati all’estero ma ricongiuntisi in età adolescenziale, ovvero tra i 13 e i 17 anni, con i genitori immigrati). Una classificazione che intende mettere in evidenza le problematiche d’inserimento nel nuovo contesto e i relativi bisogni psicologici e sociali differenziati per fasce d’età al fine di sollecitare risposte modulate. La difficoltà di utilizzo di una griglia così segmentata risiede però anche nel fatto che essa non sembra tener conto a sufficienza della diversità di percorsi che caratterizza questi giovani (cfr. Deluigi, 2012).

Siamo di fronte infatti a un ventaglio di soggetti molto diversificati per storie e biografie diverse. Non soltanto parte di loro è nata nel paese di immigrazione da genitori qui immigrati precedentemente e parte invece vi è giunta al seguito della famiglia o attraverso percorsi di ricongiungimento familiare (cfr. Ceravolo & Molina, 2013). Vi sono anche i figli delle coppie miste (cfr. Cerchiaro, 2016), i minori stranieri non accompagnati (cfr. Agostinetto, 2018), i minori adottati attraverso adozione internazionale, i figli dei richiedenti asilo, dei rifugiati o dei profughi di guerra. Un’eterogeneità di situazioni che rende arduo individuare un’espressione univoca per definirli. Persino i concetti di “immigrato” e di “straniero” possono risultare impropri, soprattutto laddove questi soggetti non hanno vissuto personalmente l’esperienza migratoria oppure hanno acquisito la cittadinanza del paese di immigrazione in quanto figli di genitori naturalizzati dopo anni di residenza o, nel caso dei figli di coppie miste, è stata trasmessa loro alla nascita dal genitore autoctono.

Nonostante le molteplici differenze che caratterizzano l’universo di soggetti appena illustrato – a cui qui ci riferiremo per comodità con l’espressione “seconde generazioni”, seppure ben consapevoli dei suoi limiti epistemologici – vi sono alcuni tratti essenziali che li accomuna e su cui in questa sede intendiamo soffermarci anche in relazione alle problematiche educative connesse ai processi di elaborazione del sé che hanno una grande influenza nei percorsi di inserimento sociale e culturale di questi giovani (Besozzi *et al.*, 2009: 19; Silva, 2012). Del resto il concetto di “seconde generazioni” è usato diffusamente nel dibattito scientifico internazionale proprio laddove si intende sottolineare il

vissuto problematico e complesso correlato alla sfida della difficile conciliazione di appartenenze e tratti identitari anche molto diversi tra loro.

I giovani delle seconde generazioni si trovano davanti a un crocevia di strade in cui da una parte vi è la direzione che li vincola alle tradizioni familiari, ma che viene spesso scartata perché considerata limitante, e dall'altra vari sentieri che fanno intravedere mondi, comportamenti e stili di vita attraenti, ma che entrano spesso in conflitto con i valori e i riferimenti familiari e più in generale con l'impellente esigenza di rielaborare la complessità della propria identità plurale (Santerini, 2017: 55-58). Rispetto alla prima generazione di migranti, che possiede dei punti di riferimento definiti e consolidati, acquisiti all'interno della cultura di provenienza, le seconde generazioni si trovano a costruire un'immagine di sé stando a cavallo tra modelli educativi e culturali diversi, sottoposti a una sorta di *aut aut* sociale implicito che li intima a scegliere tra la cultura familiare e quella del paese dove vivono (cfr. Silva, 2004). Un dilemma psicologico, oltre che sociale – che segna, tra l'altro, anche le relazioni tra pari – che il mondo dell'educazione non ha sufficientemente tematizzato e rispetto a cui soprattutto non ha ancora dato risposte adeguate (Tarabusi, 2015: 51-52). Da un lato i genitori, davanti al compito di guidare i loro figli nell'elaborazione del loro sé, si trovano spesso sprovvisti di strumenti per leggere in maniera adeguata la specificità della condizione di quest'ultimi. Di qui la sensazione di non essere compresi in famiglia presso i ragazzi e le ragazze delle seconde generazioni, acuita in età adolescenziale dalle complesse sfide con cui ci si misura in questa stagione della vita. Dall'altro la scuola ancora oggi non è riuscita a mettere in atto un progetto di integrazione pienamente interculturale fondato sullo scambio e il meticciamiento, evitando di guardare a questi ragazzi con lenti deformate di una casistica preconfezionata che li riduce a soggetti problematici segnati solo da carenze nelle competenze e nelle conoscenze (cfr. Silva, 2006). Le istituzioni formative ed educative dei paesi di accoglienza non si sono dimostrate finora pienamente in grado di riconoscere la specificità degli allievi con *background* migratorio e di cogliere le potenzialità dei loro vissuti così da sostenerli nel loro complesso processo di costruzione di un'immagine coesa di sé stessi e insieme di integrazione nel loro contesto di vita. Lo dimostrano peraltro le statistiche sui tassi di abbandono, di ritardo e di ripetenza a livello scolastico, così come quelle relative ai NEET (*Not in Employment, Education and Training*) relative agli studenti con *background* migratorio che in Italia, ad esempio, sono assai eloquenti (cfr. Santagati & Colussi, 2019: 19-25; Silva & Grasso, 2017). Non riuscendo a favorire pienamente l'affermarsi di una cultura di rispetto e di parità, il sistema scolastico è lo specchio di una società che nel suo complesso fatica a elaborare una rilettura critica di sé stessa capace di produrre una ridefinizione articolata e profonda della propria identità culturale, capace di integrare in maniera davvero inclusiva gli apporti provenienti dal mondo dell'immigrazione. In questo modo, per le seconde generazioni dell'immigrazione,

le molteplici radici e la ricchezza delle biografie invece di essere fattore di arricchimento si tramutano in fattori di fragilità e vulnerabilità.

Ciò vale per entrambi i generi, ma nel caso delle ragazze siamo di fronte a una specificità, poiché in quanto giovani, donne e di origine immigrata (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2018: 75), debbono elaborare la loro identità trovandosi su una linea spartiacque tra differenti visioni del mondo, diventando così oggetto del fuoco incrociato di pregiudizi e discriminazioni sociali e di richieste e pressioni di uniformazione da parte delle famiglie (Silva, 2011: 153). Una condizione faticosa in cui queste ragazze si ritrovano ad attuare un lento e costante lavoro di mediazione e confronto tra le istanze del mondo esterno e quelle del mondo interno (cfr. Sayad, 1999).

2. SOGGETTI, CONTESTI E METODO DI UNA RICERCA SUL CAMPO

Le modalità con cui le ragazze delle seconde generazioni costruiscono la propria rappresentazione di sé, illustrate qui di seguito, sono ricavate da un'indagine condotta in Italia e in Spagna nell'ambito del percorso del dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia svolto da chi scrive.

Condotta in una prospettiva interdisciplinare, il lavoro ha utilizzato la *Grounded Theory* in chiave costruttivista come metodo d'indagine (cfr. Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006) e l'intervista semi-strutturata come strumento di rilevazione (cfr. Atkinson, 1998). La *Grounded Theory* è un metodo generale di analisi comparativa di tipo qualitativo, finalizzato alla costruzione di una teoria a partire da dati secondo una modalità di fare ricerca sociale che non testa ipotesi ma cerca di far emergere categorie analitiche dal materiale grezzo raccolto (Bruscaglioni, 2013: 13-15). Essa si pone dunque come una *teoria interpretativa* in grado di cogliere nella sua interezza i processi sottostanti ai fenomeni analizzati (Tarozzi, 2008: 63), secondo un approccio induttivo (Bryant & Charmaz, 2007: 15) che assume i dati come punto di partenza per lo sviluppo della teorizzazione. Questo metodo risulta particolarmente idoneo 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. Nel caso specifico, l'applicazione di tale metodo ha portato a una ridefinizione in termini di età e di luogo di residenza del profilo del campione – inizialmente circoscritto a ragazze figlie di immigrati di età tra i 15 e i 20 anni residenti in Toscana – infine costituito da 26 ragazze di età compresa tra 13 e 20 anni residenti a Firenze e a Madrid (con almeno un genitore straniero) con l'obiettivo di procedere a una comparazione tra due realtà europee contrassegnate da un'analogia strutturale quanto al tasso di immigrati residenti. La scelta è caduta infatti su Madrid in quanto questa città propone una situazione demografica analoga a quella fiorentina: Madrid (come Firenze per l'Ita-

lia) è la seconda area metropolitana spagnola per incidenza percentuale della popolazione immigrata sulla popolazione residente.¹

Il ricorso all'intervista semi-strutturata è invece motivato dall'esigenza di cogliere l'intenzionalità soggettiva degli attori implicati nel percorso d'analisi attraverso uno strumento flessibile, in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni delle rispondenti, capace di adattarsi alle diverse situazioni che si presentavano nel corso dell'indagine. Si tratta di una tecnica in grado di agevolare il discorso con le ragazze con una bassa padronanza della lingua italiana/spagnola. 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.

Per queste ragazze, prendere la parola e raccontarsi, è stato pertanto un modo per ri-assegnare un nuovo significato alle loro esperienze, un momento per prendersi cura di sé stesse, uno spazio per recuperare il rapporto con la propria interiorità. Non di meno, il racconto si è presentato come una risposta a un bisogno naturale, irrinunciabile soprattutto durante l'intenso periodo adolescenziale. Per noi, l'aver dato loro la parola, si è configurato come un dispositivo metodologico e pedagogico essenziale per la comprensione del loro vissuto. Le tematiche affrontate durante l'intervista hanno riguardato principalmente: il percorso formativo, la biografia familiare nella migrazione, il viaggio migratorio vissuto direttamente/indirettamente, il rapporto con gli amici, il mondo scolastico, eventuali difficoltà incontrate nel percorso di crescita, le prospettive e aspettative per il futuro e il confronto tra culture, tra valori di riferimento diversi.

Nello specifico le interviste hanno coinvolto 19 ragazze residenti a Firenze e 7 a Madrid e sono state svolte dalla medesima intervistatrice (cioè dalla scrivente) in forma anonima per rispetto della *privacy* delle intervistate e a ognuna di loro, o alle loro famiglie nel caso delle minorenni, è stata fatta firmare un'autorizzazione al trattamento dei dati raccolti. La durata media delle interviste svolte è di 70 minuti; tutti i colloqui sono stati registrati, trascritti integralmente e, nel caso delle interviste svolte in Spagna, tradotti fedelmente in italiano. Le interviste condotte a Firenze sono state realizzate nel corso del 2018, mentre quelle a Madrid sono state svolte tra il 1 marzo e il 1 giugno dello stesso anno. Le 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 loro, soprattutto nel caso di

1 “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 Estadística, *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2018. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2018*; 8 (disponibile online: www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf, consultato il 10 dicembre 2019).

minorenni, altre invece si sono svolte presso scuole, università, centri sportivi, parchi, giardini e bar, cercando di assecondare il più possibile le intervistate nelle loro richieste ed esigenze.

Completato il lavoro di trascrizione delle prime interviste, si è proceduto all'analisi del materiale raccolto per far emergere, in modo induttivo, le "categorie" iniziali. Sono state così individuate le frasi e i concetti più significativi, assegnando a ciascun elemento un'etichetta. L'approccio utilizzato ha mirato a identificare le somiglianze e le differenze confrontando costantemente le parole espresse dalle adolescenti. Vista la vastità del materiale raccolto, per l'archiviazione dei documenti e per l'analisi dei dati, è stato utilizzato il *software* Nvivo (versione 12.0), particolarmente adatto per le ricerche qualitative. Il lavoro di codifica ha generato 284 *codes* dai quali è stato possibile risalire a undici categorie principali, riconducibili a tre categorie focalizzate o proprietà ("riconoscere le proprie unicità"; "mediare le esperienze" e "combattere l'uguaglianza") che si esplicitano nella *core category* "crederci nonostante".

In questa sede, coerentemente con il *focus* tematico di questo numero monografico, ci soffermiamo su due sfere riguardo alle quali le ragazze hanno acquisito competenze nel faticoso cammino d'inclusione sociale che stanno percorrendo: 1) la costruzione del sé; 2) la reazione di fronte a pregiudizi e discriminazioni. A riguardo abbiamo concentrato la nostra analisi sui dati raccolti e sui passaggi delle interviste inerenti i due indicatori citati, correlati a due delle categorie focalizzate citate ("riconoscere le proprie unicità"; "combattere l'uguaglianza").

3. LA COSTRUZIONE DEL SÉ

Dall'analisi delle interviste emerge che l'autopercezione di sé di queste ragazze si sviluppa facendo riferimento alle diverse appartenenze etnico-culturali (cfr. Brambilla, Pozzebon & Rizzo, 2017). Tuttavia, oltre a riconoscerne i vantaggi, le risorse e le opportunità, le giovani percepiscono anche le fatiche, la confusione e le contraddizioni dell'essere e del crescere con un *background* migratorio. Riuscire a integrare dentro di sé differenti appartenenze significa valorizzarle senza far prevalere l'una sull'altra, significa ricercare un equilibrio tra istanze e richieste spesso contrapposte, significa far valere la propria unicità, significa poter sperimentare altre e nuove definizioni identitarie (Silva, 2006: 34). 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 delle componenti della loro storia individuale, altre invece hanno rivendicato con forza un'appartenenza sia al paese d'origine loro o dei genitori sia a quello dove risiedono attualmente. Per alcune di loro questa appartenenza a più paesi 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)

Non 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 fanno 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 rapporto alla quale l'esperienza migratoria, vissuta direttamente o di riflesso, riveste un ruolo importante. Per le ragazze nate all'estero, nate in Italia o in Spagna da genitori immigrati o per le figlie di coppie miste, costruirsi un sé autentico significa contemplare dentro di sé tale esperienza. Essa è parte della propria genealogia familiare e influisce inevitabilmente nel loro percorso esistenziale. Si tratta di un bagaglio di esperienza e di memoria che viene custodito, difeso e valorizzato nonostante le innumerevoli difficoltà, pregiudizi, discriminazioni.

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. (Santerini, 2011: 25)

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 e proprio per questo diventa necessario un sostegno educativo, sia in famiglia sia nei contesti educativi, già a partire dalla prima infanzia.

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)

Pur avendo provato il disagio di sentirsi “diverse” a più riprese durante il percorso di crescita (Lopez, 2018: 13), le ragazze 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 (Dusi, 2017: 59-60). 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. (Callari Galli, 2012: 15)

Quasi tutte le ragazze intervistate parlano fluentemente anche la lingua dei genitori. Sono pertanto bilingui e questo rappresenta per loro una grande ricchezza personale, un elemento costitutivo della loro identità, una parte integrante del loro essere. Poter padroneggiare entrambe le lingue è sicuramente un motivo di orgoglio e soddisfazione:

Penso che essere di culture diverse sia anche un vantaggio. Io penso sia questo. [...] Sì, soprattutto il poter parlare più lingue e poi sono riuscita a conoscere più gente diversa da me... conoscere le due parti e poter confrontare le differenze. Cioè vivere due realtà contemporaneamente. (C., 16 anni, nata in Italia, origine congolese)

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”² 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 Repubblica Dominicana, vive in Italia)

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, italo-tedesca)

In conclusione, le ragazze formulano la propria costruzione identitaria attraverso una consapevolezza del proprio Sé che va “per aggiunta” e non “per sottrazione”. In altre parole, esse sono portatrici di una duplice realtà che ne è la ricchezza, il “plus” identitario fattore di dialogo tra visioni diverse del mondo e di una prospettiva positiva della “diversità” concepita come valore, nonostante i pregiudizi provenienti dai contesti circostanti.

4. LO SGUARDO DEGLI ALTRI

All’auto-percezione positiva, fondata anche sulla consapevolezza di possedere competenze e sensibilità specifiche, non sempre 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. Infatti spesso lo sguardo degli adulti su di esse, compresi quelli che le educano e se ne prendono cura, può essere segnato dallo stupore e dall’interesse, ma spesso lo è da pregiudizi e stereotipi. Uno sguardo impregnato da un’idea monolitica di identità (o sei questo o sei quello), che sente il bisogno di innalzare steccati per marcare la distinzione tra autoctoni e stranieri. Quasi tutte le intervistate affermano di aver subito dei comportamenti discriminatori di vario genere in relazione alla loro origine.

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 bersagli di pregiudizi e discriminazioni. La loro apparenza fisica, la loro cadenza o il nome di famiglia

2 Encajar (in spagnolo): inserirsi/incastrarsi.

rimandano ad altre origini e, molto spesso impediscono loro di “mimetizzarsi” con la maggioranza tanto che la loro presenza diventa automaticamente evidente (Ambrosini, 2017: 105).

Sì 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*³ 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 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)

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. Sì 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)

Come si desume anche da quest'ultima testimonianza, la strategia della mimetizzazione viene utilizzata da alcune ragazze come scudo per proteggersi dai pregiudizi e dalle discriminazioni che molte volte possono subire, soprattutto all'interno del contesto scolastico (Acocella, 2010: 199).

...in Italia, ci sono anche molte 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

3 Mora (in spagnolo): musulmana/araba.

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)

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 dagli stessi docenti e insegnanti.

Eh sì, 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 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)

Simili vissuti sono interiorizzati dalle ragazze dando luogo a esiti opposti: da una parte possono sollecitare in loro una spinta resiliente, una ribellione positiva; dall'altra possono indebolirne l'autostima esponendole al rischio 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.

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. (Lorenzini, in Ead. & Cardellini, 2018: 25)

Per molte di loro, 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, mettono a repentaglio la loro salute e il loro benessere psico-fisico (Granata, 2011: 50-51).

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.

Nonostante le situazioni sfavorevoli cui si trovano esposte, per molte di loro prevale una forte spinta resiliente, che si esprime nella volontà di “riuscire a farcela”. Non a caso, tutte le intervistate hanno dimostrato di credere fortemente nelle loro biografie, storie e vissuti. Esse difendono il proprio percorso a tutti i costi, nonostante le numerose difficoltà incontrate: ci “credono nonostante tutto” (cfr. Prisco, 2019).

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 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)

Emerge così in modo spontaneo un sentirsi portatori di un'istanza multi-culturale e transnazionale. In questa prospettiva, le intervistate ritengono 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 una risorsa e una competenza interculturale che necessita di essere colta e valorizzata in sede pedagogica per favorire il processo di crescita di queste ragazze. La pedagogia deve dunque porsi un compito di sostegno allo sviluppo di tali competenze delle adolescenti. Compito da integrare con un ulteriore sviluppo delle proprie capacità rivolto verso le giovani e inteso a orientarle in una società che, quasi naturalmente, si fa sempre più fluida e complessa, ma per la quale esse possono essere

importanti fattori di dialogo e di agevolazione alla comprensione delle sue molteplici prospettive a volte tra loro anche molto distanti.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'analisi dei due indicatori qui presi in esame – la costruzione di sé e la reazione di fronte a stereotipi e pregiudizi – mostra che le giovani delle seconde generazioni sono sottoposte a una serie di stimoli, pressioni e richieste da parte del contesto in cui vivono e che le spingono necessariamente a confrontarsi con i loro vissuti personali connessi all'esperienza migratoria, diretta o indiretta. In questo confronto, spesso faticoso da affrontare, diverse giovani dimostrano di acquisire un certo genere di competenze che la pedagogia definisce “interculturali” (cfr. Huber & Reynolds, 2014; Portera, 2015), competenze che le portano a saper gestire situazioni complesse e a delineare traiettorie di vita originali in grado di tenere insieme dimensioni biografiche plurime (cfr. Qin-Hilliard, 2006: 14). Ciò accade quando, come abbiamo visto, si dimostrano capaci di non soccombere davanti ai pregiudizi e agli stereotipi dei coetanei, alla mancanza di riconoscimento della loro specificità biografica da parte degli insegnanti e agli steccati che la società innalza di continuo etichettandole come straniere. La ricerca mostra che una simile reattività si manifesta allorché le ragazze acquisiscono consapevolezza che il *background* culturale migratorio è per loro una ricchezza nonostante le pressioni sociali contrarie. Un esempio chiaro è rappresentato dalla coscienza di possedere un valore aggiunto costituito dalle proprie molteplici competenze linguistiche derivanti dalla loro storia familiare. Un altro consiste nella capacità di stare in equilibrio tra le diverse dimensioni e le diverse esperienze vissute, fino a fare di esse un elemento di forza e un fattore di resilienza. In questi casi emerge una capacità di mediazione e di negoziazione nelle seconde generazioni che le rende creative e inventive sul piano dell'identità. Il fatto che la maggior parte delle intervistate dimostri di possedere queste capacità può essere letto in una prospettiva di genere in quanto effetto di un processo di identificazione con la madre quando questa si è dimostrata esempio di un percorso resiliente ed è riuscita a realizzare il suo progetto migratorio, ma anche con zie o nonne quando queste hanno supplito alle cure materne fungendo da *care-giver* e trasmettendo loro quella sicurezza affettiva durante l'infanzia e che diventa un supporto anche nella costruzione del sé adulto.

Non tutte le giovani tuttavia riescono a sopportare la fatica dell'integrazione. In questi casi la diffidenza e i pregiudizi sociali erodono la loro immagine di sé, ne riducono l'autostima e ostacolano il generarsi in loro di un atteggiamento resiliente. Di qui il rischio per queste giovani di non riuscire a elaborare un'identità individuale e sociale autentica e di assumere un'identità mimetica di basso profilo, nel tentativo di apparire invisibili a livello sociale (Bosisio *et al.*, 2005: 8-13). Correlato a questo vi è per loro il rischio di cadere in una vera e propria schizofrenia, omologandosi in casa agli stili familiari e fuori dal

contesto domestico ai comportamenti dei pari. Siamo di fronte a percorsi di disagio e disadattamento che sono alla base di ripetenze e abbandoni scolastici e nei casi più gravi di marginalità sociale e di condotte devianti.

Sul piano pedagogico la realtà studiata sollecita a una maggiore attenzione verso il *background* culturale delle seconde generazioni, che va inteso come una risorsa importante ai fini della loro crescita personale affinché possano divenire soggetti capaci non solo di contribuire al proprio benessere ma anche a quello della società in cui vivono e si realizzano come persone (Ulivieri, 2018: 11). In questa prospettiva l'educazione e la formazione di queste giovani dovrebbero andare nella direzione di farle sentire parte della società dove vivono, senza per questo indurle a rinunciare a mantener vivi quegli elementi per loro significativi derivanti dalla loro origine (Ambrosini, 2019: 101). Un lavoro questo che va pensato nell'ottica di sostenerle nell'elaborazione dell'immagine di sé, che comincia nella prima infanzia, e che, come è ben noto, attraversa un momento critico nell'età adolescenziale. Non è però sufficiente pensare a un intervento solo sulle giovani delle seconde generazioni, nel momento in cui i disagi che provano sono dovuti a chiusure sociali proprie del contesto in cui vivono. Pertanto, solo azioni organiche e integrate, che iniziano dalla prima infanzia e coinvolgono tutti gli attori della scena educativa, allievi, insegnanti e genitori, immigrati, di origine immigrata e autoctoni, possono ridurre stereotipi e pregiudizi e preparare un terreno culturale che agevoli i processi di inclusione delle seconde generazioni dell'immigrazione (Pinto Minerva, 2004: 195).

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2010), *I figli dell'immigrazione: ovunque "fuori luogo"*, Acireale-Roma: Bonanno.
- Agostinetto, L. (2018), "La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati", in *Studium Educationis*, anno XIX, n. 3, pp. 61-72.
- Ambrosini, M. (2009), "Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati", in *Educazione Interculturale*, vol. VII, n. 1, pp. 17-39.
- Id. (2017), *Migrazioni*, Milano: Egea.
- Id. (2019), *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna: il Mulino.
- Atkinson, R. (1998), *The Life Story Interview*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- 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.
- Barbagli, M., & Schmoll, C. (a cura di) (2011), *La generazione dopo*, Bologna: il Mulino.
- Ben Jelloun, T. (1997), *Hospitalité française. Racisme et immigration maghrébine*, nouvelle édition, Paris: Editions du Seuil.

- Besozzi, E., Colombo, M., & Santagati, M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, 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.
- Bosisio, R., Colombo, E., Leonini, L., & Rebughini, P. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli.
- 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.
- Bruscaglioni, L. (2013), *Grounded Theory. Il metodo, la teoria, le tecniche*, Acireale-Roma: Bonanno Editore.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (eds.) (2007), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks: SAGE.
- Cacciavillani, G., & Leonardi, E. (a cura di) (2007), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano: FrancoAngeli.
- Cafferri, F. (2014), *Non chiamatemi straniero. Viaggio fra gli italiani di domani*, Milano: Mondadori.
- Callari Galli, M. (2012), “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, pp. 9-16.
- Caneva, E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, 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.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London: Sage.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna: il Mulino.
- Deluigi, R. (2012), “Giovani di seconde generazioni fra cittadinanze possibili e spazi democratici”, in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 1, n. 2, pp. 55-69.
- Dusi, P. (2017), “Appartenenza, appartenenze”, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, (a cura di), *Gli alfabeti dell’intercultura*, Pisa: ETS, pp. 55-67.
- Favaro, G., & Napoli, M. (a cura di) (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano: Guerini.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing.
- Granata, A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma: Carocci.
- Ead. (2012), “Nuovi italiani, generatori di intercultura”, in *Studium Educationis*, anno XIII, n. 1, pp. 51-61.

- Huber, J., & Reynolds, C. (eds.) (2014), *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lopez, A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa: ETS.
- Lorenzini, S., & Cardellini, M. (a cura di) (2018), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Portera, A. (2015), "Competenze interculturali nella società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze", in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 4, n. 2, pp. 37-50.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley: University of California Press.
- Prisco, G. (2019), *L'identità delle giovani "migranti". Il ruolo della pedagogia nella costruzione di un senso di appartenenza plurale*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze, Firenze.
- 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.
- Ricucci, R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna: il Mulino.
- Santagati, M., & Colussi, E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Milano: Fondazione ISMU.
- Santerini, M. (2011), "Le seconde generazioni tra integrazione ed esclusione", in *Libertà civili*, gennaio-febbraio, pp. 20-29.
- Ead. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano: Mondadori.
- Sayad, A. (1999), *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris: Seuil.
- Silva, C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Ead. (2006), "Famiglie immigrate e educazione dei figli", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 30-36.
- Ead. (2011), "La ridefinizione 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, pp. 149-159.
- Ead. (2012), "Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale", in C. Betti & C. Benelli (a cura di), *Adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Milano: Unicopli, pp. 85-95.
- Silva, C., & Grasso, M. (2017), "La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration: ressources linguistiques et stratégies d'intervention efficaces", in *Revue internationale de communication et socialisation*, vol. 4, pp. 24-30.
- 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. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci.

- Olivieri, S. (2018), “Introduzione. Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva. Il Progetto Strategico di Ateneo 2014-2017”, in Ead. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa: ETS, pp. 11-17.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*