

# Donne, linguaggio e relazionalità Dimensione interculturale e plurilinguismo

## *Women, language and relationality Intercultural dimension and plurilingualism*

**Marinella Muscarà**

Associata di Didattica e Pedagogia Speciale / Università degli Studi di Enna "Kore"

abstract

Le ricerche riconoscono alle donne migranti un significativo ruolo di agenti di integrazione e mediazione culturale nei contesti di arrivo. Questa figura di donna, capace di porsi come ponte tra due o più sponde culturali, appare ancora più evidente tra le giovani donne immigrate in Italia appartenenti alle cosiddette seconde generazioni, oggetto della nostra indagine esplorativa. I dati tendono a delineare un profilo identitario biculturale openminded, a fronte di pregresse esperienze di integrazione scolastica non sempre positive. Il feedback fornito valorizza il ruolo della scuola, centrale e determinante per la costruzione di società coese ed inclusive ma rivela un gap tra le dichiarazioni di principio e le reali pratiche didattiche che sembrano ancora stentare ad assumere chiare connotazioni interculturali in grado cioè di privilegiare e favorire i processi relazionali con l'Alterità.

**Parole chiave:** seconda generazione, donne, dimensione interculturale

*Research attributes a significant role of the agent of integration and cultural mediation in the contexts of arrival to migrant women. This figure of the woman, who is able to act as a bridge between two or more cultural boards and appears to be more evident among the young migrant women in Italy who belong to the so called second generation, are the subject matter of our exploratory investigation. The data tend to point out an openminded, bicultural identity profile in the face of past experiences of school integration which are not always positive. The given feedback valorizes the role of the school which is central and decisive for the construction of cohesive and inclusive societies, but reveals a gap between the principal declarations and the real educational practices which seem to still be struggling to assume clear intercultural connotations which are able to give priority and facilitate the relational processes with Otherness.*

**Key words:** second generation, women, intercultural dimension

# Donne, linguaggio e relazionalità

## Dimensione interculturale e plurilinguismo

---

### 1. La migrazione al femminile

La migrazione “non è una caratteristica definitiva ma un momento della vita” (Vertovec, 2004).

I grandi flussi migratori da sud e da est verso il continente europeo, che connotano la situazione geopolitica del Mediterraneo di questo secolo, hanno per la maggior parte origine da conflitti inter-etnici o inter-religiosi e da eventi bellici che comportano un pesante coinvolgimento di intere popolazioni, senza alcuna discriminazione relativa all'età, alle condizioni sociali, ai livelli di istruzione e al genere. Questi flussi migratori si caratterizzano quindi per una significativa presenza delle donne, la cui consistenza risulta nuova rispetto alle tradizionali migrazioni di origine economica. Vi è, in altri termini, un costante aumento della femminilizzazione del fenomeno migratorio. I dati del Dossier Statistico sull'immigrazione (2016) rivelano che oltre la metà, ben il 52,6%, della popolazione immigrata in Italia è costituita da donne. Si tratta di “un fiume possente ma silenzioso, una rivoluzione in espansione di movimento e di empowerment ma che resta in gran parte silenziosa” (Rapporto UNFPA, 2006). Si rileva che “mentre, in un primo periodo, le donne straniere giungevano in Italia soprattutto tramite ricongiungimento familiare, che riservava loro lo statuto di migrante al seguito (ovvero soggetti passivi del progetto migratorio), nella fase attuale le immigrate arrivano per lavorare ('migrante lavoratrice'), e frequentemente da sole. Esse diventano in molti casi, le protagoniste del progetto migratorio, scegliendo di partire secondo un piano familiare ben strutturato e prendendo su di sé la responsabilità di dare un futuro alla famiglia” (Lagomarsino, 2006, p. 27). Insomma, “la donna si fa *breadwinner*” (Macioti et al., 2006, p. 32).

Il fenomeno migratorio femminile è oggetto di crescente interesse da parte della ricerca educativa i cui i risultati mettono in luce il ruolo della donna, portatrice di altre culture, come “agente attivo” in grado di determinare il proprio cambiamento. Siamo in presenza di una nuova e ricca partecipazione sociale, in netto contrasto con la “stereotipizzazione che ri-

traeva la donna immigrata come portatrice di cultura arretrata, attaccata alla tradizione, sottomessa e non istruita, in contrasto con la modernità e l'autonomia della donna occidentale" (D'Ignazi, 2004, p. 66).

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.

In questo processo di ricostruzione, spesso faticoso e pesante, l'apprendimento della lingua del paese ospitante si rivela un fattore decisivo per l'inclusione e per l'emancipazione della donna, il cui ruolo risulterebbe diversamente subordinato alla figura maschile, come avviene tipicamente nelle culture patriarcali e sessiste.

Appropriarsi di un'altra lingua facilita la costruzione della relazione sociale e soddisfa il bisogno, non solo cognitivo, dell'accettazione e del riconoscimento come persona in un contesto nuovo. E d'altra parte, la padronanza della lingua, strumento di comunicazione, si rafforza nelle relazioni intersoggettive, entro le quali lo scambio comunicativo è segnato dalle emozioni.

La dimensione linguistica è importante nel processo di costruzione del sé perché "provare a raccontarsi in una lingua diversa da quella materna, significa guardarsi con gli occhi dell'altro, interrogarsi sulle ragioni profonde dei nostri comportamenti, delle nostre credenze, spesso dedotti dal contesto in cui siamo cresciuti" (Rampazi, 2016, p. 50).

Insomma, comunicare e interagire in un'altra lingua oltrepassa la dimensione strumentale perché "la condizione del plurilinguismo mette il soggetto nella situazione di essere attraversato dai significati, anche inconsci, di lingue e culture diverse" (Borutti, 2016, p. 19).

In effetti, "l'esperienza dell'apprendimento delle lingue diventa – si può dire, più di ogni altra situazione di apprendimento – un'occasione potenziata di autocomprensione e di esperienza del sé [...] i soggetti plurilingui si trovano di fronte all'immensa ricchezza data dalla pluralità delle lingue [...] vivono la condizione del 'tra', dell'entre deux', dello 'Zwischen': che significa insieme e ad un tempo l'essere tra le due lingue e tra due orizzonti simbolici, e l'attraversamento dall'uno all'altro, alla ricerca di possibilità di senso" (Borutti, 2016, p. 20).

Il plurilinguismo, come approccio dialettico alla realtà, favorisce dunque l'esercizio dei diritti di autodeterminazione e di cittadinanza nelle società multiculturali, le quali a loro volta sono chiamate a garantire misure volte alla coesione sociale, all'inclusione e all'equità.

## 2. Le donne di seconda generazione

“Molti sono i tratti che accomunano l’emancipazione delle donne che decidono di lasciare il proprio paese [...] alcuni sono di ordine pratico. Le motivazioni che stanno alla base del nuovo progetto di vita e lo stesso progetto di vita influenzano la collocazione della donna immigrata nel nuovo contesto [...] (D’Ignazi, 2004 p. 67) [...] Il progetto sembra condizionare le modalità di insediamento e di integrazione, le relazioni interpersonali con il gruppo di accoglienza, il rapporto con le istituzioni, le attese nell’ambito lavorativo, la ricerca del miglioramento economico e sociale, la percezione di sé nella nuova dimensione di vita” (p. 91).

Come si è già detto, la presenza delle donne immigrate in Italia supera quella degli uomini. Se si sposta l’attenzione sulle bambine straniere arrivate in Italia nel periodo della prima infanzia o su quelle nate in territorio italiano negli ultimi venticinque anni da famiglie immigrate, possiamo individuare un universo di donne appartenenti alla cosiddetta “seconda generazione” rispetto a quelle di prima migrazione. Qui assumiamo la controversa denominazione concettuale di ‘seconda generazione’ con riferimento principalmente ai figli degli immigrati che risiedono stabilmente nel nostro paese, anche se denotando casi assai diversi. Già in altre occasioni, come a proposito degli stessi ‘italiani di seconda generazione’ figli di immigrati o comunque cresciuti all’estero anche se nati in Italia, l’espressione ha attirato critiche per la contraddittorietà del significato in quanto la categoria a cui si riferisce non ha alle spalle una vera e propria esperienza diretta della migrazione (Sayad, 1999): piuttosto che la soggettività intrinseca è considerata in questo caso l’appartenenza alla famiglia migrante (Daher, 2012). Come afferma Tomarchio (2012, p. 190) “il soggetto [...] è chiamato ora ad elaborare soluzioni di vita e a sperimentare prassi di convivenza a molteplici livelli di mediazione possibile, tutti tra loro interagenti, in un intreccio di formale e informale, passato e futuro, memoria e progetto, culture e storie, in veste assolutamente ‘al singolare’”.

Proprio con alcune donne di ‘seconda generazione’ abbiamo condotto una indagine esplorativa nell’università di Enna Kore<sup>1</sup>. Si tratta di cinque studentesse straniere o italiane con almeno un genitore immigrato, integrate nel tessuto sociale nel quale vivono, frutto degli esiti di un percorso

1 Il questionario è stato somministrato a cinque studentesse di origine straniera o figlie di coppie miste, frequentanti/laureate presso i corsi di laurea in Lingue e culture moderne, Lingue per la comunicazione interculturale e Scienze della difesa e sicurezza dell’Università Kore di Enna.

più o meno controverso e travagliato che la società e la scuola hanno potuto offrire. Fanno parte di quella generazione che Besozzi (2014, p. 14) definisce “strategica tanto dal punto di vista di chi vi appartiene quanto per chi la incontra nei diversi ambiti: strategica perché portatrice di motivazioni, intenzioni e azioni, quindi un progetto di vita, anche forzando schemi e destini prefissati”.

Quelle bambine divenute donne possono configurarsi secondo la nostra prospettiva, come la generazione di *giovani donne-ponte*, caratterizzate da un'identità culturale dinamica che rifugge l'ambiguità dell'appartenenza a due culture, entrambe pervasive: quella del nucleo familiare e quella prodotta dal processo di acculturazione avvenuto lungo il periodo di scolarizzazione e socializzazione.

Può essere ipotizzabile inoltre, che *le giovani donne-ponte* siano dotate di “una mente multiculturale” che secondo Anolli (2010, pp. 133-134) presenta “enormi vantaggi [...] e che avendo a disposizione differenti punti di vista, aumenta la comprensione dei fenomeni, grazie al confronto tra una prospettiva e l'altra [...] e oggi appare come il più potente dispositivo a servizio della nostra specie per affrontare la complessità della convivenza fra esseri umani”.

L'incontro con questi cinque casi è stato offerto da un evento eccezionale: un corso di formazione in “global management” che l'Università di Enna ha organizzato in collaborazione con l'ICE (Istituto italiano di Commercio Estero), rivolto a giovani diplomati stranieri provenienti da cinque paesi del bacino del Mediterraneo (Algeria, Egitto, Marocco, Tunisia e Turchia) residenti in Sicilia, sprovvisti di cittadinanza italiana o con almeno un genitore straniero. Al corso di formazione, tra gli altri, si sono iscritte cinque studentesse universitarie, di cui tre con cittadinanza marocchina, una studentessa con doppia cittadinanza italiana e tunisina con genitore tunisino, e una studentessa italiana con genitore marocchino. In altri termini, si tratta di soggetti molto diversi dalle “donne invisibili e silenziose”, oggetto della ricerca condotta nell'area napoletana da Ulivieri (2003, p. 254).

Alle cinque studentesse è stato proposto un questionario a risposta aperta, accompagnato da una breve scheda anagrafica utile a raccogliere informazioni sulle caratteristiche del gruppo. Per la compilazione è stata adottata la modalità telematica per evitare che sul colloquio influisse in qualche modo la relazione asimmetrica dei ruoli e che le risposte venissero condizionate da una modalità vis-à-vis su questioni inerenti il vissuto personale. In precedenza, sono state brevemente illustrate le finalità del questionario. Le domande aperte hanno riguardato i seguenti campi:

- il background familiare;
- le competenze linguistiche;
- l'orientamento religioso;
- l'esperienza di integrazione scolastica;
- le relazioni sociali;
- la rappresentazione del sé.

Seppure non si tratti affatto di un campione rappresentativo, le cinque giovani donne (che per ragioni di privacy indicheremo con le lettere A, B, C, D e E) hanno dato conto di modelli di integrazione molto interessanti. A, B, C, D e E sono giovani donne residenti in Sicilia: E e A sono nate in territorio siciliano mentre B, C, D, sono nate in Marocco. E e A sono figlie di coppie miste mentre le altre sono figlie di genitori entrambi marocchini, che hanno vissuto l'esperienza della migrazione. Sono le testimoni privilegiate, oggetto della nostra indagine sulle studentesse universitarie straniere o figlie di coppie miste, che in maniera molto collaborativa hanno risposto al questionario con domande aperte, finalizzato a verificare gli esiti della loro esperienza di integrazione sociale e scolastica e a comprendere se e in quale misura le giovani donne di seconda generazione possono essere considerate 'donne-ponte'.

1. A è nata in Sicilia nel 1993, da padre marocchino e madre italiana. Il padre è commerciante e la madre è impiegata. Ha svolto il suo percorso scolastico in Italia, dove ha conseguito il diploma di geometra (che da solo indica una rarità anche per le ragazze siciliane) e successivamente la laurea triennale in Scienze della difesa e della sicurezza presso l'università di Enna. Considera l'italiano la sua lingua madre ma parla correntemente l'arabo, che usa in famiglia al pari dell'italiano. È di religione islamica. A questo proposito dichiara: *“il mio orientamento religioso non condiziona le mie scelte, credo perché sono nata e cresciuta in Italia, quindi so come calibrarmi con la vita quotidiana. In quanto alle mie scelte, sono sempre riuscita a farle nel rispetto della mia religione, del mio stile di vita e delle mie passioni”*. Nonostante sia nata in Italia, A prova forti sentimenti per il Marocco, paese di origine del padre: *“puro amore, se si può definire così. Un sentimento enorme, quasi indescrivibile: ogni volta che penso al Marocco, mi vengono gli occhi lucidi e la pelle d'oca, il cuore mi batte a mille e sono orgogliosissima”*.

L'esperienza scolastica di A è positiva e racconta che non ha mai avuto problemi con i docenti né con i suoi compagni di classe, tranne durante il periodo di frequenza della scuola primaria dove dichiara di avere subito atti di razzismo e di bullismo:

*“non saprei perché, alcuni compagni di classe erano razzisti nei miei confronti, forse per le origini marocchine di mio padre [...] mi tagliavano i capelli o me li coloravano, mi spingevano per farmi cadere, mi offendevano e mi insultavano [...] i docenti si limitavano a rimproverare i bambini ma non a conoscere le cause di quei comportamenti e risolverli...”*

Durante la scuola secondaria di II grado, i docenti e la classe hanno mostrato interesse verso la cultura marocchina di cui *A* era portatrice tanto che ogni anno le veniva chiesto di relazionare su aspetti culturali del Marocco, anche attraverso la presentazione di video. Il suo bilinguismo la fa sentire *“il frutto di due culture”* e questa percezione, che si rispecchia nelle sue radici ritenute biculturali, le dona *“una marcia in più nella vita [...] quella che manca a chi ha una visione monoculturale del mondo e che volge uno sguardo ‘strano’ verso gli stranieri”*.

2. *B* è marocchina, ha ventisei anni ed è arrivata in Sicilia quando ne aveva sedici per un ricongiungimento familiare. Entrambi i genitori sono marocchini: il padre è autista e la madre casalinga. Professa la religione islamica, indossa il velo (hijab) e ritiene che le sue scelte di donna non siano condizionate dal credo religioso. La prima scolarizzazione è avvenuta in Marocco mentre in Italia ha conseguito il diploma di maturità commerciale. Frequenta a Enna il corso di laurea magistrale in Lingue per la comunicazione interculturale. La sua esperienza scolastica è stata positiva ma appesantita dalla mancanza di conoscenza della lingua italiana, che ha condizionato negativamente la relazionalità con il gruppo dei pari fuori dall’ambiente scolastico. A scuola, frequentata da altri studenti stranieri, si è sentita accolta grazie alla disponibilità dell’intera comunità: docenti, studenti, personale non docente, dirigente scolastico. Racconta di non essere stata oggetto di azioni discriminatorie, probabilmente anche per la contestuale presenza di altri studenti stranieri. Considera il suo bilinguismo una ricchezza per la propria identità culturale e ritiene che vivere in un altro paese ha rappresentato una chance straordinaria per la sua crescita di donna. Crede che proprio le donne biculturali possano fungere da *“agenti di innovazione democratica”* per le società in cui vivono, a condizione che *“conoscano a fondo entrambe le culture a cui appartengono”*. Grazie alle sue radici culturali italo-marocchine, si percepisce *“un ponte tra due culture, non solo per quella italiana ma anche per quella marocchina, quando ritorno nel mio paese di origine [...] queste mie due culture coesistono in maniera equilibrata nella mia vita”*.

3. C, di nazionalità marocchina, ha venticinque anni. È nata in Marocco ed è giunta in Sicilia quando aveva dieci anni, al seguito dei genitori entrambi originari del Marocco. Il padre è saldatore mentre la madre è casalinga. Sta per conseguire il diploma di laurea triennale in Lingue e culture moderne. Nella sua famiglia vengono utilizzati sia l'italiano che il dialetto marocchino. È di religione musulmana e non avverte la sua fede come un condizionamento. In Sicilia, C ha frequentato l'ultimo anno della scuola primaria, concludendo poi il percorso scolastico con il conseguimento del diploma di maturità linguistica. Valuta positivamente la sua esperienza nella scuola italiana, tuttavia afferma che nonostante i docenti fossero comprensivi e la coinvolgessero in tutte le attività per farle superare le difficoltà linguistiche iniziali *“riguardo alla mia cultura di origine evidenziavano solo le differenze con quella italiana e non i punti di contatto, che mi avrebbero fatta sentire ‘uguale’ agli altri”*. Anche nella relazione tra i pari, C ricorda:

*“fuori dalle ore di lezione ero sola, i miei compagni mi vedevano come un'estranea e siccome a quell'epoca la presenza di alunni stranieri era bassa, non sapevano niente del mio paese, della mia cultura, della mia religione e alcune volte ricevevo insulti ed ero presa come bersaglio. Quando ciò accadeva, nessuno prendeva le mie difese perché i compagni di classe italiani non mi percepivano parte di loro”,* aggiungendo – con una notazione interessante – *“probabilmente influiva anche il fatto di essere povera”*.

C, ritiene che i docenti

*“debbono possedere competenze interculturali quando lavorano nelle classi in cui ci sono alunni stranieri, la cui presenza deve essere considerata come un arricchimento per tutta la classe perché è un'occasione di conoscenza e di confronto per decentrarsi ed uscire dal proprio egocentrismo culturale. L'operato dei docenti è decisivo per l'integrazione. Nella relazione con l'‘Altro’ è importante mettere in evidenza le somiglianze e non le differenze. Questo non aiuta”*.

C. ritiene che per sostenere il processo di integrazione, la scuola dovrebbe *“organizzare tante attività extra scolastiche, così gli alunni hanno ulteriori possibilità di frequentarsi e rinforzare l'amicizia fuori dalle aule. È un modo di conoscere più a fondo l'‘Altro’ e non avere paura della diversità culturale”*. Nonostante le difficoltà iniziali, C. ritiene, con fierezza, di possedere un'identità biculturale e che

“L’aver appreso altre lingue agevola il confronto e la negoziazione delle visioni plurime della realtà, che però per essere comprese richiedono un’immersione totale e non il solo studio sui libri [...]. Sì, mi sento un ‘ponte’ e ne vado fiera”.

4. *D.* è nata in Marocco, ha ventisei anni e ha conseguito il diploma di laurea triennale in Lingue e culture moderne. Anche lei, da musulmana, non si sente influenzata dalla religione nelle sue scelte di vita. Dopo aver ultimato la scuola primaria in Marocco, è arrivata in Italia con i suoi genitori: il padre è un venditore ambulante e la madre casalinga. *D.* racconta che la sua esperienza scolastica negli istituti secondari di I e II grado è stata positiva e non ricorda di aver subito azioni discriminatorie da parte dei compagni di classe. Si sente “*cittadina del mondo senza gabbie identitarie*” agevolata dalla competenza plurilingue che ha acquisito anche grazie ai suoi studi.

5. *E.* ha 27 anni, è nata in Sicilia e possiede sia la cittadinanza italiana che quella tunisina, grazie al padre, esperto linguistico madrelingua, che ha sposato un’assistente sociale siciliana. *E.* parla quattro lingue ed è laureanda nel corso di laurea magistrale della Kore in Lingue per la comunicazione interculturale. Non ha un orientamento religioso ben definito, tanto da dichiarare: “*non sento la necessità di dover scegliere. Accompagno la mia nonna materna siciliana in Chiesa e condivido la preghiera con la mia nonna paterna tunisina*”. Nella sua famiglia, si parla il dialetto tunisino e l’italiano. Nei confronti della Tunisia, nutre un sentimento di profondo rispetto e di amore nostalgico, tanto da desiderare di viverci una parte dell’anno. *E.* ha frequentato le scuole in Sicilia, conseguendo la maturità scientifica. Indica come altamente positiva la sua esperienza scolastica:

*“Mi è sempre piaciuto studiare e stare in compagnia di altri bambini. La scuola mi offriva entrambe le cose, per questo ci andavo molto volentieri. Ogni tanto qualche mio compagno rideva per il mio cognome, ma non mi lasciavo turbare facilmente. Sono sempre riuscita a farmi rispettare, e non sono mai stata vittima di bullismo come, invece, spesso accadeva ai bambini non italiani. Però, prendevo sempre le parti delle vittime mi sono sentita sempre accolta bene ma avrei preferito che l’ora di religione non risultasse puro catechismo e che la scuola ci insegnasse storia delle religioni per farci capire che Dio è uno e che ha tanti nomi diversi [...] I docenti e i miei compagni hanno mostrato interesse all’altra mia cultura: ad esempio volevano sapere cosa significasse il mio nome oppure mostravano curiosità verso i tatuaggi, che avevo ogni volta che tornavo dalla Tunisia. Lo facevano con sincera curiosità la*

*maggior parte, e con stupida sufficienza in pochi [...]. Non ho subito particolari discriminazioni: solo una volta, al liceo, quando mi sono candidata come rappresentante degli studenti e un candidato avversario ha fatto tristi battute razziste. Nonostante ciò, sono stata comunque eletta [...]. La diversità in classe arricchisce tutti, soprattutto gli studenti autoctoni”.*

Sul concetto di integrazione scolastica E. afferma:

*“La parola ‘integrazione’ può voler dire tutto o niente. Secondo me, si dovrebbe parlare più di integrazione tra tutte le parti che compongono una classe, piuttosto che di integrazione degli alunni stranieri nelle classi italiane, in quanto questo potrebbe rivelarsi una trappola di esclusione implicita. Essa potrebbe essere tradotta, per esempio, nella destinazione di attività in cui tutti gli alunni possono esprimere liberamente il proprio pensiero riguardo tante tematiche così, probabilmente, verrebbero fuori tanti punti in comune tra studenti che, appartenenti a culture diverse, pensano di essere diversi con accezione negativa mentre non c’è cosa più bella di poter guardare il mondo da tanti punti di vista”.*

E. si sente pienamente frutto di due culture tanto che

*“la cosa più bella è che non riesco a capire quale parte di me sia tunisina e quale quella italiana. Forse, la mia è un’identità ‘fluida’”. È convinta che “essere plurilingui aiuta veramente a vedere il mondo da più punti di vista, perché parlare lingue diverse significa vedere, sentire e capire cose diverse. Più si capisce, meno si ha paura e più ci si apre alla diversità del mondo”.*

E. crede che il contributo delle donne biculturali sia prezioso per costruire società democratiche ed inclusive, tanto da sostenere che

*“le donne, in particolare, più degli uomini hanno una maggiore capacità di adattamento, di apertura, un grado di tolleranza più alto e una voglia di unire più forte. Mi sento donna-ponte, perché nel mio piccolo mantengo vivo il contatto tra due terre e tutto ciò che ci sta di mezzo, e perché tendo sempre a mediare tra le parti, qualsiasi esse siano. E questo, probabilmente, perché sono cresciuta in una famiglia non mono-culturale [...] quanto alle mie radici culturali, esse si nutrono dell’acqua di due terre diverse, che sento entrambe come mie. Però, a volte le radici possono diventare delle catene, delle trappole”.*

E conclude, con una notazione molto evocativa: “*se devo essere onesta, mi interessano più i rami e i fiori che le radici*”.

Dalle risposte fornite da queste giovani donne si percepisce l'evidenza che non abbiano vissuto una “lacerazione identitaria” (Nigris, 2015, p. 20) e che il processo di costruzione dell'identità ha prodotto una percezione di pluriappartenenza che non si esprime – almeno in questo caso – nella forma del disagio personale ma in quella dell'equilibrio tra culture. Dal racconto di queste giovani donne di seconda generazione, l'esperienza di integrazione scolastica non sembra omogenea: in linea con quanto evidenziato dalle ricerche, si evince che è in particolar modo, la scuola primaria il segmento in cui hanno luogo eventi riconducibili al bullismo e al razzismo. Come evidenzia Pastori (2015, p. 149), è nella scuola primaria che “pregiudizi e forme di discriminazioni si rendono visibili attraverso strategie di emarginazione infantile (presa in giro, non coinvolgimento nei giochi, rifiuto esplicito)”. Il ruolo del docente si rivela fondamentale per la qualità del processo di integrazione. Creare un clima cooperativo e non competitivo, favorire le relazioni tra gli alunni, suscitare la curiosità e l'interesse verso l'altro, evidenziare anche le analogie culturali anziché amplificare soltanto le differenze: sono strategie educative che i docenti dovrebbero mettere in atto, secondo quanto le studentesse hanno sottolineato, per evitare l'insuccesso scolastico e la marginalizzazione nei rapporti con i compagni, rendendo psicologicamente meno faticoso il percorso scolastico a chi viene percepito come diverso.

### **3. La funzione sociale della scuola per la costruzione delle società inclusive**

Pur con differenti e spesso opposte considerazioni e valutazioni, nessuno mette in dubbio che la società in cui viviamo presenta, più che in altre epoche, le caratteristiche puntuali della globalizzazione, della interconnessione e della multiculturalità. Le considerazioni e le valutazioni differiscono piuttosto sulla opportunità eventuale di creare muri rispetto al mondo degli altri e agli altri, ovvero creare ponti di dialogo e di sviluppo condiviso, avendo la consapevolezza che entrambe le alternative (al di là dei giudizi di valore) non sono di facile realizzazione. Le principali attività umane – le produzioni culturali, l'arte, gli scambi economici, la ricerca scientifica – sono basate sulle relazioni tra culture diverse, anzi ne hanno un bisogno incommensurabile e crescente, si alimentano dalle relazioni oggi più di ieri. Da qui l'esigenza che le persone acquisiscano nuovi strumenti

e nuove competenze per confrontarsi ed interagire con l'alterità. La scuola nella sua veste di agenzia educativa formale, che ha tra le sue finalità fondamentali quella di concorrere alla formazione di uomini e donne, di cittadini e cittadine, si carica storicamente del compito di fornire o di affinare le strutture mentali necessarie ai cittadini, di oggi e di domani, per comprendere la ricchezza dei sistemi culturali e non averne paura. Si tratta, come nota Ulivieri (2015, p. 21), di “recuperare il ruolo etico e civile dell’impegno pedagogico [...] di una pedagogia militante, impegnata nel sociale e nella formazione attraverso un progetto di cambiamento/decondizionamento”. Tenuto conto delle criticità che le giovani donne di seconda generazione hanno restituito rispetto la trascorsa esperienza di integrazione scolastica, “È necessario e urgente, quindi, pianificare e promuovere azioni che contemplino, per tutti gli alunni/studenti e le alunne/studentesse la possibilità di stare con i coetanei in gruppi eterogenei, di imparare dagli altri, di condividere con gli altri, di costruire appartenenze, di incrociare identità che permettano co-evoluzioni, riduzioni di pregiudizi, avvisi di prossimità” (Caldin, 2017, pp. 274-275). Si tratta, in altre parole, di “trasformare la classe in un luogo culturale aperto alle pluralità in uno spazio comune” (Nigris, 2015, p. 138), di dare vita ad un modello organizzativo che vada oltre il curriculare evitando il rischio di una scuola che “riduce la dinamicità sociale e relazionale fra gli alunni e fra gli alunni e gli insegnanti” (Pastori, 2015, p. 167).

## Bibliografia

- Anolli L. (2010). *La mente interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (Eds.) (2012). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli.
- Bindi L. (2006). Migrazioni al femminile. Le donne immigrate come agenti di mediazione culturale. *Quaderni di mediazione: teorie tecniche e pratiche operative di gestione positiva dei conflitti di mediazione*, Fascicolo 3, Permalink: <http://digital.casalini.it>
- Borutti S. (2016). La lingua della memoria: Parla: ricordo di Vladimir Nabokov. In G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori, *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica* (pp. 19-28). Milano: FrancoAngeli.
- Busoni M. (2003). Tra universalismo e differenze: dimensioni del migrare al femminile. In F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (Eds.), *Donne migranti. Verso Nuovi percorsi formativi* (pp. 19-29). Pisa: ETS.
- Caldin R. (2017). Relazione presentata al Seminario nazionale Siped. “Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione dei percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali”. Foggia, 31 mar-

- zo-1 aprile 2016. In I. Loiodice, S. Ulivieri, Identità e spazi di cittadinanza. *Speciali di MeTiS*. Bari: Progedit.
- Centro Studi e Ricerche IDOS e della rivista interreligiosa "Confronti". (2016). *Dossier Statistico Immigrazione 2016*.
- D'Ignazi P. (2004). La Morfologia della migrazione femminile. In P. D'Ignazi, R. Persi (Eds.), *Migrazione femminile, discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo* (pp. 66-67). Milano: FrancoAngeli.
- Lagomarsino F. (2006). *Esodi ed approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador*. Milano: FrancoAngeli.
- Macioti M. I., Vitantonio G., Persano P. (Eds.) (2006). *Migrazioni al femminile. Identità culturale e prospettiva di genere*. Macerata: EUM.
- Milesi M. (2010). Percorsi di integrazione con le donne migranti. *Prospettive sociali e sanitarie*, 11: 6-11.
- Nigris E. (2015). Le parole dell'Intercultura. In E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale* (pp. 1-30). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Nigris E. (2015). Insegnare e apprendere fra le culture. Un approccio transculturale e inclusivo della didattica. In E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale* (pp. 101-139). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Pastori G. (2015). Alunni con una storia di migrazioni: percorsi, relazioni e saperi. In E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale* (pp.141-178). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Rampazi M. (2016). Narrazioni e identità. In G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori, *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica* (pp. 42-51). Milano. FrancoAngeli.
- Rapporto UNFPA (2006). *Un fiume possente ma silenzioso...una rivoluzione in espansione di movimento e di empowerment ma che resta in gran parte silenziosa*. Roma: Aidos.
- Tomarchio M. (2012). Culture in dialogo, soggettività e modelli di educazione integrale. In L. Daher (Ed.), *Migranti di seconda generazione nuovi cittadini in cerca di identità* (pp. 187-198). Roma: Aracne.
- Sayad A. (1999). La double absence. Des Illusions de l'émigré aux souffrances dell'immigré (Trad. it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002).
- Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno nazionale SIPED. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2003). Donne migranti e memorie di sé. Genere, etnia e formazione: una ricerca nell'area napoletana. In F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (Eds.), *Donne migranti. Verso Nuovi percorsi formativi* (pp. 241-277). Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2015). Educazione, marginalità e differenze. La Pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno nazionale SIPED (pp. 17-22). Pisa: ETS.
- Vertovec S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International Migration Review*, XXXVIII: 970-1001.

o  
P  
i