

Ragazze immigrate La seconda generazione si racconta

Immigrant girls The second generation narrates itself

Francesca Dello Preite

Assegnista di Ricerca / Università degli Studi di Firenze

abstract

Gli studi sulle seconde generazioni hanno avuto negli ultimi anni un importante sviluppo nell'ambito delle Scienze dell'Educazione giungendo a definire le origini, la composizione e le problematiche che questa popolazione incontra nel complesso processo di inclusione. In continuità con le ricerche presenti in letteratura, questo articolo intende approfondire la tematica in chiave di genere focalizzando l'attenzione sulle storie di vita di alcune ragazze straniere nate e/o cresciute nel nostro Paese. L'analisi di alcune relazioni cruciali del loro percorso esistenziale ci restituisce l'immagine di una seconda generazione al femminile tesa a risolvere, oltre ai problemi dell'età adolescenziale, le criticità della doppia appartenenza con determinazione e desiderio di integrazione.

Parole chiave: seconda generazione, ragazze, storie di vita

Studies about second generations have seen an important advancement in the latest years especially in Education Sciences and they came to describe the origins, composition and problems concerning this population during the complex inclusion process. According to specialist literature researches, this paper wants to examine this issue from a gender perspective, paying attention to life stories told by some foreign girls who were born or grew up in our Country. The analysis of experiences and relationship in these girls' life gives back the frame of a female second generation who works to solve both teenage issues and the critical point about double belonging with determination and integration desire.

Keywords: *second generation, girls, life stories*

Ragazze immigrate

La seconda generazione si racconta

1. Nascere e crescere in Italia da genitori stranieri. Le seconde generazioni

L'immagine che la parola "straniero" evoca alla nostra mente è, in prima istanza, quella di un soggetto nato in un paese diverso dal nostro, parlante un'altra lingua e legato a pratiche culturali che sostanzialmente non ci appartengono. Questo preconceito, a cui è difficile sfuggire, è frutto di un processo di categorizzazione e di semplificazione che il pensiero umano mette in atto, più o meno consapevolmente, per attribuire significati alla realtà ma che, allo stesso tempo, reca con sé alcuni rischi in quanto "crea [...] una precisa linea di confine tra chi appartiene al proprio gruppo – il gruppo interno, il gruppo 'in', il *we-group* – e chi è fuori, gli altri, coloro che sono *out-group*" (Pinto Minerva, 2002, p. 8). Il tratto di demarcazione che si profila tra autoctoni e stranieri impedisce di cogliere tutta una serie di sfumature e di specificità che, invece, caratterizza i percorsi di vita delle persone straniere. Pertanto, uscire dai meandri degli stereotipi e dei pregiudizi è il primo passo per "andare in cerca di occasioni di incontro ravvicinato e di contatto sempre più approfondito, sperando di arrivare in tal modo a una *fusione* di orizzonti anziché a una loro *fissione* indotta e artefatta ma sempre più esasperata" (Bauman, 2016, p. 17).

L'Italia, storicamente interessata da ingenti flussi migratori di nostri connazionali verso altri stati europei ed extraeuropei, è divenuta da più di un ventennio terra di approdo per milioni di persone che, a causa di guerre, povertà e situazioni politico-sociali di grande instabilità, hanno deciso di lasciare i propri luoghi di appartenenza in vista di migliori condizioni esistenziali. Ciò ha fatto sì che la presenza di immigrati sia divenuta una componente significativa del nostro tessuto sociale tanto da far ravvisare, su più fronti, la necessità di essere conosciuta nelle sue diverse configurazioni e specificità (etnica, linguistica, religiosa, economica, ...) al fine di promuovere, *in primis*, una "coesistenza pacifica e costruttiva tra individui che provengono da contesti culturali lontani e spesso in antitesi tra loro" (Sirignano, 2007, p. 25).

Dal un punto di vista quantitativo, la popolazione straniera residente in Italia al primo gennaio 2016 era pari a 5.026.153 unità, ovvero l'8,3% del totale della popolazione (ISTAT, 2016). Le informazioni contenute nell'“Annuario statistico italiano 2016”, all'interno della sezione “Popolazione e famiglie”, offrono un quadro piuttosto chiaro circa le caratteristiche anagrafiche degli immigrati residenti rispetto all'età media dell'intera popolazione:

la popolazione straniera residente [...] presenta una struttura per età molto più giovane, con un'età media pari a 33,6 anni. Quasi la metà dei cittadini stranieri ha un'età compresa tra i 18 ed i 39 anni (41,9 per cento), oltre uno su cinque è minorenne (21,2 per cento) e la proporzione di anziani è molto contenuta (3,3 per cento)” (Ivi, p. 81).

Entrando nei dettagli dello studio demografico, un fattore di rilievo riguarda le nascite dei figli degli immigrati che nell'arco di dieci anni hanno avuto una crescita esponenziale passando dall'1,7% del 1995 al 14,8% del 2014. Questi vanno a costituire quelle che in letteratura sono state definite seconde generazioni, “una popolazione plurale, dai contorni sfumati” (Cevarolo, Molina, 2013, p. 13) poiché, oltre alle bambine e ai bambini nati in Italia da entrambi i genitori stranieri (seconde generazioni in senso stretto), comprende anche coloro che nascono da coppie miste e coloro che arrivano nelle prime fasi della vita (infanzia e adolescenza) ed hanno l'opportunità di entrare precocemente all'interno dei sistemi culturali autoctoni soprattutto mediante l'inserimento negli ambienti educativi e scolastici. Gli studi sulle seconde generazioni prodotti in Italia sono piuttosto recenti e hanno avuto luogo prevalentemente in ambito scolastico, dove la presenza di questi giovani è in progressivo aumento (MIUR-ISMU, 2016, p. 30), e prendendo come riferimento contesti locali (Della Zuanna, Farina, Strozza, 2009, p. 33). Uno degli aspetti su cui gli studiosi (sociologi in particolare) si sono concentrati riguarda lo stato di precarietà derivante dalla ambivalente condizione di godere di alcuni diritti, legati soprattutto al soggiorno, senza però essere cittadini e cittadine a pieno titolo. Maurizio Ambrosini (2009, p. 33) a tal proposito sostiene:

Questa disuguaglianza istituzionalizzata è però sempre più difficile da mantenere nei confronti di nuove generazioni nate e cresciute all'interno delle nostre società, che non hanno un altro Paese cui fare ritorno e hanno sviluppato esperienze di vita, legami sociali e orientamento culturali all'interno del contesto in cui sono state allevate. Tutt'altro che scarsamente assimilate culturalmente, spesso rappre-

sentano un problema proprio perché hanno assorbito una serie di elementi del sistema di valori delle società ospitanti, come l'importanza dei consumi per l'integrazione sociale.

Diversamente dagli stranieri di prima generazione (ovvero giunti in età adulta e con una formazione conforme ai sistemi culturali del paese di origine), questi giovani hanno fin da piccoli la possibilità di apprendere e parlare l'italiano, crescere immersi nella nostra cultura, instaurare relazioni amicali con compagne/i italiane/i, fruire gli stessi consumi degli autoctoni, condizioni che permettono loro di sviluppare un senso di appartenenza alla comunità di accoglienza e di non subire parte delle discriminazioni e degli stigmi che invece incombono su chi migra ad un'età più avanzata. Tutto questo, però, non preserva molti ragazzi e molte ragazze dal rischio di sviluppare una specie di "idiosincrasia" originata dal vedersi negare, da parte dello stesso Stato in cui è avvenuta la loro crescita identitaria e socio-culturale, i diritti di cittadinanza giuridica e politica.

Queste persone non potrebbero che trovarsi spiazzate da una sorta di doppia appartenenza, sospesi fra il possesso della cittadinanza giuridica di uno stato – quello dei genitori – che non conoscono e al quale non sentono di appartenere, e l'appartenenza culturale a una comunità nazionale che tuttavia fatica ad accoglierli del tutto e a garantire loro una piena inclusione" (Cevarolo, Molina, 2013, p. 17).

Ovviamente, il dibattito su questi temi è tutt'altro che di facile e immediata risoluzione. Da più di un anno il testo di riforma sulla cittadinanza, approvato dalla Camera dei Deputati il 13 ottobre 2015, giace in Senato con oltre settemila emendamenti. Di contro, numerose associazioni e organizzazioni continuano a battersi per l'ottenimento dei diritti degli immigrati portando avanti campagne di rivendicazione e di sensibilizzazione affinché i passi finora compiuti non subiscano un arresto (o addirittura un dietrofront) e possano raggiungere in tempi ragionevoli la meta prefissata (Righetti, 2016, p. 21).

Il tema delle seconde generazioni ha trovato fertile terreno anche in ambito pedagogico dove sono state condotte ricerche sia di carattere teorico sia empirico (Bolognesi, 2015; D'Ignazi, 2008; Di Bello, Meringolo, 2010; Favaro, Papa, 2009; Premoli, Pasta, 2015; Silva, 2004). Fra le diverse ipotesi presenti in letteratura Rosita Deluigi (2012, pp. 71-72) avanza la proposta che per promuovere una "crescita globale delle seconde generazioni" sia necessario partire da tre questioni irrinunciabili. La prima riguarda la capacità di "cogliere e accogliere i bisogni, le richieste, i desideri, le risorse, le problematicità dei bambini, dei ragazzi, dei giovani per risponde-

re ad una presenza vera, effettiva e reale che non chiede solo programmi per il futuro ma un avvicinamento nel momento della crescita”. La seconda questione chiama in causa la famiglia che ricopre, anche nel caso dei minori stranieri e non solo degli autoctoni, una funzione rilevante nei processi di inserimento nei contesti sociali tra cui quello scolastico. L’autrice afferma che sia utile “riflettere sulla strutturazione di interventi di mediazione che possano condurre ad un maggior dialogo e apertura fra le culture di appartenenza e quelle di inserimento così come [...] curare le relazioni intergenerazionali all’interno del nucleo familiare e dello stesso tessuto sociale”. Infine, la terza questione rinvia alle politiche sociali e alla “reale volontà di inclusione e di interazione non assimilazionista” di questa parte della popolazione. È, sicuramente, una sfida impegnativa e per niente scontata che solleva interrogativi e riflessioni sugli indirizzi generali da assumere “per percorrere azioni che conducano alla meta di un sociale sostenibile dove [...] la persona in divenire e in continua crescita sia al centro di poli di relazione significativi”.

2. Chi sono le ragazze di seconda generazione?

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 può dare, di fatto toglie visibilità e “cittadinanza” ad alcune differenze irrinunciabili tra cui quella di genere. Per secoli le scienze hanno proposto saperi declinati al maschile creando una sorta di cecità sull’universo femminile. Come afferma Simonetta Ulivieri (2016²):

il divenire culturale delle donne è rimasto bloccato e in parte si è sterilizzato in un ordine simbolico esterno che non era il loro. [...] Il genere femminile ha operato in una realtà sociale costruita attraverso una simbolizzazione creata e voluta dal genere maschile, secondo i propri bisogni, tempi e desideri, e divenuta norma (falsamente neutra) per ambedue i generi umani.

Nonostante il grande contributo apportato negli ultimi decenni dai *Gender Studies*, sia a livello internazionale che nazionale, il cammino da compiere non si è ancora concluso. Per sradicare questo atavico ordine simbolico è necessario che il genere assuma il ruolo di categoria interpre-

tativa e critica del mondo e di ciò che in esso accade (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Anche per quanto attiene il tema delle seconde generazioni si tende a parlare genericamente di ragazzi, di adolescenti, di giovani occultando, in questo modo, le specifiche problematiche della parte femminile (Tognetti Bordogna, 2012, p. 196).

Assumendo pertanto il genere come chiave analitica e interpretativa, il presente lavoro intende effettuare un *focus* sui percorsi di vita delle ragazze nate e/o cresciute in Italia dando loro la possibilità di prendere la parola e di raccontare episodi, ricordi e vissuti che compongono le loro storie personali. La scelta di conoscere più da vicino le ragazze di seconda generazione attraverso il metodo narrativo non è casuale. L'atto di narrare e di narrarsi è un processo fondamentale per ogni essere umano poiché costituisce la principale "modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini (e in generale tutte le persone) a creare una versione del mondo in cui possiamo immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale. [...] Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura" (Bruner, 2001, p. 52 e p. 55). Il racconto di sé è, quindi, ricerca di senso, apertura di prospettive possibili, ma anche "relazione con l'altro che implica il coraggio di rimettersi in gioco e di ripensarsi nella scena pubblica e privata" (Marone, 2003, p. 224). Nel caso specifico di queste ragazze, tenuto conto che l'età che si trovano a vivere è costellata dal susseguirsi di definizioni, cambiamenti e ri-definizioni della propria identità, l'atto di raccontarsi diventa un vero e proprio dispositivo pedagogico per riflettere non solo sul presente e sul passato ma anche sul futuro avviando così un percorso di auto-orientamento e di costruzione di un progetto di vita aperto a più possibilità. A tal proposito Raffaella Biagioli (2012) sostiene che:

Il pensiero narrativo [...] nel momento in cui prefigura realtà nuove, alternative, precedentemente non pensate, educa a pensare il possibile, il virtuale, a rompere schemi tradizionali, a dare corpo a sogni e ad attese e quindi a pensare in modo ipotetico, "al congiuntivo" che è fondamentale di ogni forma creativa, immaginativa e fantastica. Il congegno narrativo, poiché apre all'avventura e al viaggio, educa a sfidare le tradizioni e forma alla ricerca/interrogazione infinita, e nel rilanciare l'inseguimento del non-ancora, installa il dubbio dell'insoddisfazione che si risolve in impegno continuo del singolo a misurarsi con altre esperienze, con altri mondi e culture.

Al momento attuale le ricerche condotte a livello nazionale sulle giovani straniere sono pressoché agli inizi e coinvolgono un numero piuttosto

limitato di studiose e di studiosi (Giusti, 2001; Patuelli, 2005; Tarabusi, 2015³; Tognetti Bordogna, 2012). Mariangela Giusti al termine di uno studio intrapreso nel 2001 su ragazze di origini straniere frequentanti la terza media e i primi anni della scuola superiore, trae due considerazioni che, a suo avviso, caratterizzano i percorsi di vita di queste adolescenti e delle loro famiglie. In prima istanza, la studiosa sottolinea la costante presenza nelle narrazioni dell'“idea del movimento”. Anche là dove le famiglie e, di conseguenza le ragazze, mostrano una situazione di stabilità e di radicamento nel territorio di accoglienza, riaffiorano sempre “prospettive esistenziali [...] quanto mai aperte al movimento” che, se in alcuni casi possono configurarsi in un ipotetico ritorno al paese d'origine, in altri si proiettano verso altri luoghi, dove il desiderio di migliorare le condizioni di vita possa essere realizzato. La seconda considerazione, strettamente connessa alla prima, è riferita all'educazione che queste giovani ricevono da cui emerge una “spiccata abitudine al cambiamento: di luoghi fisici, di conoscenze, di sistemi scolastici, di compagni”. Secondo l'autrice questa “abitudine” racchiude in sé alcune criticità da non sottovalutare tra cui quella di “creare una scorza dura dietro cui nascondere le emozioni” (Giusti, 2001, pp. 204-205). In uno studio più recente, Mara Tognetti Bordogna (2012, pp. 192-200) amplia il quadro conoscitivo esistente mettendo in luce soprattutto le difficoltà che queste incontrano nel coniugare le aspettative dei genitori (spesso ancora molto legati alla cultura di provenienza) con i modelli proposti nei contesti sociali di maggiore frequentazione (scuola, gruppi amicali, ambienti sportivi). Dall'analisi di 60 interviste (in profondità e semistrutturate) condotte nel 2007 nella provincia di Reggio Emilia, Tognetti Bordogna rileva che le ragazze, ancor più dei coetanei maschi di seconda generazione, subiscono da parte delle famiglie maggiori pressioni, “sembrano godere di una minore libertà di movimento [e] si conferma il loro ruolo di mediazione tra famiglia e società, e fra società e famiglia. Ruolo che assumono soprattutto nei confronti delle madri e più frequentemente di quanto non facciano i ragazzi” (ivi, pp.197-198). Per quanto riguarda in particolare le ragazze con origini marocchine si evince che i genitori auspicano per loro un possibile ritorno nel paese d'origine elemento che genera nelle adolescenti un senso di “angoscia” e di “insicurezza” che impedisce l'elaborazione di un progetto di vita per il futuro e, nell'immediato, rende più difficoltosa la costruzione di relazioni significative e durature all'interno dei gruppi in cui sono inserite. Non da ultimo, un fattore di grande criticità da cui spesso nascono veri e propri conflitti tra figlie e genitori è dato dalle relazioni sentimentali che le stesse stringono con i coetanei dell'altro sesso. La scelta autonoma di un fidanzato, o più avanti, l'idea di costruire una propria famiglia possono diven-

tare la causa di profonde rotture che spingono molte ragazze ad andarsene via di casa al fine di intraprendere un percorso molto più vicino e prossimo a quello delle ragazze italiane.

Sono proprio le scelte che segnano l'autonomia delle giovani donne rispetto alla famiglia di appartenenza a scatenare in non pochi casi reazioni violente da parte dei genitori ed in particolare dei padri e dei fratelli maggiori, fino ad arrivare in alcuni casi a forme di violenza estrema su colei che si è ribellata o più semplicemente "voleva vivere all'italiana" o essere "come una ragazza normale" (ivi, p. 199).

Secondo la studiosa questo è, ovviamente, solo uno spaccato dei ben più articolati e complessi vissuti che le ragazze di seconda generazione sperimentano ogni giorno. La prospettiva avanzata è quella di indagare ulteriormente le problematiche sollevate (o ancora sommerse) e di "investire" sulle adolescenti che, a quanto pare, la condizione della "doppia appartenenza" potrebbe esporre a molteplici forme di vulnerabilità.

3. Un focus sulle relazioni emotivo-affettive tra figlie e genitori

In continuità con le ricerche prese in considerazione e nell'ottica di apportare nuovi spunti di riflessione, ci si pone l'obiettivo di approfondire due aree di valenza pedagogica che attengono ai percorsi di vita di queste ragazze, ovvero, le relazioni affettive con le figure di riferimento e i rapporti con la cerchia amicale. Durante il periodo dell'adolescenza queste dimensioni, seppur in misura e modalità differenti, rivestono un'importanza cruciale poiché "lo spostamento da un centraggio sulle relazioni familiari ad un centraggio sulle relazioni amicali è alla base del processo di modificazione del sistema di sé vissuto dall'adolescente" (Pombeni, 1997², p. 251).

Protagoniste di questa sezione di studio sono dieci ragazze con età compresa fra i 14 e i 18 anni di cui sei nate in Italia e quattro arrivate nel periodo dell'infanzia/preadolescenza¹. I paesi di origine sono i più diversi: Perù, Senegal, Marocco, Albania, Romania, Moldavia e Russia.

La relazione con i genitori e gli affetti provati nei loro confronti sono

1 *L'exkursus* che viene proposto si avvale di alcuni materiali autobiografici raccolti nell'ambito di una ricerca qualitativa tuttora in corso nella Regione Toscana e avente per oggetto l'inclusione delle seconde generazioni nei contesti di accoglienza.

stati tra i primi argomenti affrontati durante l'intervista che ciascuna ragazza ha rilasciato sollecitata da una serie di domande proposte dal ricercatore. Seguendo i principi del metodo narrativo, nei paragrafi che seguono saranno le stesse parole pronunciate dalle partecipanti a dare forma e significato ai legami affettivo-relazionali con le figure di riferimento che lungo lo sviluppo assumono una valenza primaria e lasciano nella memoria di ciascuna persona tracce "indelebili".

Jennifer è una ragazza di 16 anni nata in Perù e giunta in Italia all'età di circa tre anni per ricongiungersi, insieme al padre, alla madre migrata subito dopo la sua nascita. Inizialmente cresciuta dalla figura paterna e da una zia, verso la quale conserva tuttora un sentimento di grande affetto, il riavvicinamento alla madre è stato graduale e non privo di difficoltà causate, *in primis*, dall'assenza e dal distacco che c'è stato durante i primi anni di vita.

Quando avevo 2 anni e 7 o 8 mesi sono venuta col mio babbo, mentre mia mamma era già in Italia. Per i primi due anni non l'ho vista. [...] Da piccola sono stata educata da mio padre e dai miei parenti quando ero in Perù; mamma mi ha sempre educato a rispettare, a salutare con educazione sempre [...]. Babbo non ha mai avuto tanto affetto dalla madre, quindi quando ti dà un abbraccio lui piange ... perché è forte ... ma vedi che piange perché non lo dà quasi mai un abbraccio. Forse con mamma e con mio fratello sì, con me un po' di meno, con me un po' si chiude, anch'io non è che sia tanto affettuosa e quando lo sono mi vengono i lucciconi, sono fredda di carattere. [...] Mia mamma non so se è per il fatto che mi ha lasciato a quattro mesi, ma io l'affetto lo tengo più a mia zia che mi ha tenuto lei dai quattro mesi in poi, finché è arrivata mamma. La zia la vado sempre a trovare. Anche a mamma voglio un bene dell'anima, però è un po' diverso, perché mi sento più attaccata a mia zia, e questo è un po' difficile. Ieri l'altro ho visto dei video di quando ero piccina, di quando mamma era arrivata e io la guardavo, la fissavo ma non sapevo chi era e mamma si è messa un po' a piangere. Io la spingevo, ma perché per me era una sconosciuta. [...] Adesso quando ho un problema vado da mamma, ho iniziato a legare dopo con mamma; anche da zia. Prima, quando avevo 7-9 anni stavo più con la zia, poi piano piano con mamma.

Maleah è arrivata dal Senegal nel periodo della preadolescenza. Ha 17 anni e vive con entrambi i genitori che nei suoi confronti si mostrano comprensivi e aperti nonostante riconosca che il padre, rispetto alla madre, sia più normativo verso alcuni suoi comportamenti (ad esempio il modo di vestire) e "freddo" per quanto attiene la sfera emotiva e relazionale. Se ha un problema i genitori sono il suo punto di riferimento.

[I miei genitori] non sono severi, mi capiscono. A parte mio padre che mi dice di non mettermi i vestiti stretti, lui non è severo però a volte mi dice di fare cose che non vorrei fare ma lo devo rispettare. Mio padre è un pochino freddo, però a volte è anche più aperto; mia madre invece parla sempre con me, ci confidiamo, stiamo sempre a discutere. Non mi ricordo di aver preso punizioni fisiche, forse mia madre uno schiaffo, quando le rispondo con un tono più alto, nulla di che. In famiglia mi trovo bene, mi mancano un pochino le mie sorelle e mio fratello. [...] Se ho un problema ne parlo con mia madre, a volte con tutti e due.

Elva è una quindicenne nata e cresciuta in Italia da genitori albanesi. Sia la madre che il padre si prendono cura di lei, ma lei sente di andare molto più d'accordo con il padre con il quale trascorre momenti di spensieratezza e da cui riceve sicurezza. La madre è vista invece come una figura "un po' all'antica", dal carattere e dai gusti diversi dai suoi. In famiglia, comunque, si sente "amata" ed il clima è affettuoso e caloroso.

Mamma e babbo si prendono cura di me, tutti e due, a parte che vado più d'accordo con babbo ma è per una questione caratteriale. [...] Con babbo mi piace andare in macchina; va veloce, mi piace e mi sento sicura. [...] Se sono con babbo si ride, si mette la musica e mi piace tanto. Con mamma non so perché non siamo d'accordo su nulla; qualche volta ci sta di andare a comprare qualcosa insieme. Mamma ha completamente un altro carattere rispetto al mio; poi si arrabbia un po' troppo facilmente e io qualche volta rispondo anche male. Poi anche nei vestiti non siamo uguali, non abbiamo lo stesso stile. Il fatto che è straniera non incide, è solo che su certe cose è un po' all'antica. È lei che è così, è il suo carattere. Mi hanno sempre educato bene, comunque anche se faccio qualcosa di sbagliato cercano di farmelo capire. [...] Mi sento amata, c'è un clima molto affettuoso. Freddezza no.

In più storie, oltre agli affetti verso i genitori, vengono narrate relazioni di attaccamento nei confronti di altre figure parentali, in particolare zie, sorelle o fratelli maggiori, nonni. Vlada, ad esempio, è una ragazzina di 14 anni, nata in Italia e figlia di genitori moldavi. In famiglia dice di starci nonostante con il padre si relazioni solo da qualche anno e la madre, attualmente, presta molte più attenzioni ai fratelli minori. Nella sua vita, però, ha ricoperto e ricopre un ruolo fondamentale la zia: è una figura affettuosa e con la quale, in caso di bisogno, si confida. Nella narrazione successiva Leila, nata sedici anni fa in Italia e di origine albanese, invece racconta che da qualche tempo si è ricongiunta alla sua famiglia la nonna con la quale

dice di aver avuto fin da piccola un rapporto speciale e di grande confidenza. Insieme parlano di tutto, guardano film ma soprattutto affrontano i problemi.

Di me si prende cura maggiormente mamma, anche se in un certo senso non c'ha molte attenzioni per me perché sono quella più grande, c'ha due piccini, però non è che non mi considerano, mi fanno le domande: "Com'è? Come stai? Com'è andata?", però sono quella che diciamo riceve meno affetto. Da piccina, essendo che ero l'unica hanno sempre voluto tanto da me, ero anche una femmina, quindi educata, brava, pulita [...] Lo sentivo l'affetto, a parte che sono sempre stata sola con mamma, babbo l'ho iniziato a vedere ora in questi cinque anni. [...] tutte le volte che non volevo stare in casa, che mamma mi faceva arrabbiare, andavo sempre dalla zia, mi dava le caramelle, ero la sua preferita, mi portava a giro, il gelato, a comprare la roba. Poi si facevano anche un sacco di viaggi, Venezia, Pisa, Firenze. La zia era più affettuosa [...]. Io sono una di quelle che quando ha un problema non ne parlo mai, tengo tutto dentro di me, non dico nulla perché magari avrei paura di essere giudicata [...] mamma potrebbe non capire, per l'età, per quello che ha vissuto. A volte parlo con la mia zia, con lei c'è più confidenza.

Tutti e due [i miei genitori] si prendono cura di me. Ora c'è anche mia nonna con cui ho un rapporto speciale da quando ero piccola, e infatti sono contenta che sia tornata qui; anche perché lei questi posti li adora. Siamo sempre andate molto d'accordo, c'è sempre stata quando io ero piccola, mentre i miei erano più che altro al lavoro, lei mi accompagnava all'asilo, ecc. [...] Con mia mamma va bene, ma certe volte litighiamo, ovviamente. Con mio padre litigo di meno perché abbiamo più caratteri simili, somiglio molto a mio padre, mia sorella invece somiglia molto a mia madre e infatti litigo spesso sia con l'una che con l'altra, soprattutto con mia sorella. Con mia nonna non litigo mai, la adoro. [...] Con lei mi piace fare di tutto: ci parlo, ci guardo un film, le racconto i miei problemi.

Buisan, invece, è nata in Spagna ed ha 16 anni. La sua storia si differenzia dalle altre in quanto i suoi genitori hanno divorziato quando lei aveva nove anni, dopodiché è venuta a vivere in Italia con la madre. Attualmente insieme a loro due convive il compagno della madre, di origine italiana, con il quale Buisan ha instaurato fin da subito un rapporto positivo. Le relazioni con il padre, invece, sono sempre meno frequenti, ma la ragazza sembra tollerare piuttosto bene questa situazione.

Quando avevo nove anni le cose tra di loro [genitori] non andavano troppo bene e quindi hanno deciso di divorziare. Non ci sono mai stati grossi problemi per me. Io l'ho presa abbastanza bene. [Nell'attuale nucleo familiare] il mio rapporto con L. e mia madre mi sembra abbastanza normale, confidenziale, aperto. Si condividono tante cose. Quando arrivo a casa si fanno i compiti, o si parla del lavoro di L., o se mamma ha trovato qualcosa. Parlo bene con entrambi, se ho un problema vado da tutti e due, non ho preferenze, poi dipende dal problema. [...] Mamma mi aiuta tanto a studiare [...]. Poi con mamma si guardano insieme i film e i telefilm, poi si gioca insieme soprattutto d'estate, quando si va al mare. Non mi ricordo com'era il rapporto con mio padre perché spesso era fuori perché distribuiva in tutta la Spagna. Il mio rapporto con lui era scarso, nei momenti che si stava insieme era bello, ma si stava poco insieme; poi se c'era da brontolarmi perché avevo preso un brutto voto lo faceva, ma non alzava le mani. [Adesso] lo vedo quando vado in Spagna, diciamo che lo intravedo; quando sono qui non lo sento quasi mai, ma va bene così.

Ogni narrazione è specchio di una varietà infinita di affetti, di stati d'animo, di emozioni e di forme di attaccamento che queste ragazze sperimentano con le figure parentali. Come tutte e tutti gli adolescenti anche le ragazze di seconda generazione vivono in famiglia gli stati di benessere, di sicurezza e di sostegno così come i conflitti intergenerazionali che nascono soprattutto dal bisogno intrinseco delle giovani di costruirsi spazi di autonomia e di indipendenza sul piano del comportamento, delle idee e delle decisioni (Zani, 1997², p. 233). In alcune famiglie straniere però queste tensioni possono essere accentuate nel momento in cui le ragazze mettono in discussione i valori e la cultura di appartenenza oppure tendono ad assumere atteggiamenti e abitudini più vicini a quelli delle coetanee autoctone che non a quelli desiderati dai genitori (Tarabusi, 2015³, p. 105). Queste criticità se non risolte possono destabilizzare fortemente il clima familiare e lo sviluppo delle adolescenti fino, nei casi più estremi, a sfociare in una serie di reazioni anche molto violente (Tognetti Bordogna, 2012, p. 199). Di contro, come sostiene Clara Silva (2004, p. 31) “la famiglia può davvero essere considerata come il luogo principale di elaborazione di una identità più complessa, ma più rispondente alle esigenze di individui che si muovono tra orizzonti culturali diversi”. Questo richiede un grande impegno di negoziazione e di conciliazione che, come in ogni relazione educativa, trova le sue maggiori risorse nell'ascolto, nel dialogo e nel confronto.

4. Il ruolo delle relazioni amicali nel processo di inclusione

L'intervista biografica si è rivelata un valido strumento d'indagine anche per "esplorare" le relazioni amicali che le ragazze di seconda generazione stringono con coetanee e coetanei al di fuori della cerchia familiare. Come afferma Maria Luisa Pombeni (1997², p. 251):

Le relazioni amicali offrono all'adolescente molteplici opportunità per conoscere le strategie che gli altri usano per affrontare problemi simili a quelli in cui il soggetto si sente impegnato in prima persona e per osservare quali effetti sono in grado di produrre. Il rapporto e il confronto con i pari permette all'adolescente di esplorare nuovi spazi e di valutare in modo autonomo, al di là del controllo degli adulti, il proprio comportamento e le proprie scelte.

Questi legami sono centrali nella vita di ogni adolescente al di là della propria origine e cultura di appartenenza. Infatti, lo stare insieme ai pari è una condizione trasversale alle esperienze di tutti i giovani che li aiuta a conoscere e a conoscersi interfacciandosi con gli altri e con il mondo.

Le narrazioni che seguono contengono una serie di elementi indicativi circa il tipo di amicizie che le partecipanti prediligono instaurare e frequentare. I legami amicali interessano principalmente compagne e compagni che frequentano la stessa scuola e/o classe, ma possono nascere anche delle relazioni con ragazze e ragazzi conosciuti in altri ambienti e luoghi, come le comunità formate da persone provenienti dallo stesso paese d'origine o i gruppi sportivi. Alle amicizie "in presenza" si aggiungono poi quelle "a distanza" con i coetanei del paese d'origine raggiungibili attraverso l'uso delle nuove tecnologie (smartphone, computer, tablet, ...) e i social network. Questi nuovi dispositivi permettono di collegarsi e di interagire in tempo reale anche con chi vive a migliaia di chilometri di distanza mantenendo così in essere rapporti significativi anche con chi non è fisicamente presente.

Ana è iscritta al primo anno di un istituto tecnico ad indirizzo informatico. È nata in Romania e all'età di circa cinque anni è arrivata in Italia con la sua famiglia. Le piace molto vivere qua dove dice di conoscere "tutti" e, anche per questo, nel suo paese d'origine non ci tornerebbe volentieri. A scuola ha fatto amicizia con la compagna di banco ma le piace anche stare con i maschi che trova divertenti e scherzano molto di più delle femmine che invece si perdono, spesso e volentieri, nei pettegolezzi.

Qui ho fatto amicizia con tutti e in particolare con la mia compagna di banco che prima non conoscevo. All'inizio ero venuta con l'idea di stare accanto a un'altra compagna, però poi il giorno dopo lei mi ha chiesto: "Vuoi stare accanto a me?", e allora ho cambiato di banco e abbiamo legato. Al parchino lei non c'è, c'è altra gente. [...] In classe siamo in 24, femmine siamo 8. Con i maschi va bene, sono divertenti, sono meglio delle ragazze. Le bimbe sono sempre con i pettegolezzi, oppure si arrabbiano sempre per tutto; i maschi scherzano.

Sucaina, invece, ha 17 anni ed è nata in Italia da genitori provenienti dal Marocco. Attualmente frequenta la seconda classe di un istituto tecnico ad indirizzo turistico. Ha varie amicizie sia fuori del contesto scolastico sia al suo interno e, nonostante senta "più vicine" le ragazze con le sue stesse origini, stringe volentieri legami anche con le italiane. Grazie ai social network mantiene i contatti con i cugini che vivono in Marocco ed in particolare con una cugina che ha la sua stessa età e alla quale si sente molto legata.

A volte esco con delle amiche. Sono tre sorelle e anche loro sono marocchine; una è in classe mia. Quindi facciamo questi gruppi qui, però ho anche molte amiche italiane, con le quali mi trovo bene. Abbiamo in comune cose di cui parlare, casomai è vero l'amica marocchina ti è più vicina, però anche con loro sto bene. Insieme parliamo più che altro di musica. Se abbiamo la macchina, ci piace andare nei centri commerciali ma lontano, Montecatini, Firenze anche IKEA ci piace girare [...], altrimenti andiamo in centro città. [...] In Marocco ho dei cugini e delle cugine e ci sentiamo per messaggio o WhatsApp. Ho una cugina, che ha la mia stessa età, con la quale sono molto legata e quando vado in Marocco stiamo sempre insieme, viaggiamo con suo padre.

Nella narrazione che segue Cleora, 17 anni di origine albanese, racconta di aver instaurato una profonda amicizia con due ragazzi della sua classe verso i quali, inizialmente, non aveva molta simpatia pensando che avessero nei suoi confronti dei pregiudizi a sfondo razzista. Con il tempo questa diffidenza è stata superata e adesso con loro si trova molto bene. Paragonando la sua esperienza con quella di altre ragazze straniere che per paura di non essere accettate sono portate a nascondere la propria identità, afferma di trovare tutto ciò inutile e poco costruttivo. Grazie invece al suo carattere aperto e determinato lei riesce ad interagire e convivere sia con gli albanesi sia con gli italiani con cui trascorre il tempo libero ad ascoltare la musica e a parlare anche dell'Albania.

Diciamo che ho due migliori amici: G. che è italiano, M. che è marocchino; sono stati molto buoni con me, siamo diventati migliori amici. Diciamo che prima ci stavamo un po' antipatici perché pensavo che fossero un po' razzisti, quindi gli stavo un po' lontana, invece mi hanno accolto bene ed è nata questa forte amicizia. [...] con questo problema del razzismo molte mie amiche nascondono la loro identità, però a me questa cosa non piace, quindi io con loro non ci sto molto perché se te sei di quella nazionalità è inutile che ti nascondi, se sei così non vuol dire che perché non sei accettata ti nascondi, quindi non parlano l'albanese davanti agli altri e stanno solo con gli italiani. Quindi io, sentendomi ed essendo una persona più aperta, sto con gli albanesi e con gli italiani. [...] insieme ascoltiamo la musica, o si va in un bar e si chiacchera un po' anche dell'Albania [...] Si parla così, poi si fa un giretto in città e così via.

Anastasia è in Italia dall'età di cinque anni e oggi ne ha 14. A lasciare per prima la Russia è stata sua madre giunta in Italia da sola per motivi di lavoro. Oggi Anastasia frequenta la prima classe superiore con ottimi risultati. Lo studio per lei rappresenta un "dovere" che la "fa sentire importante". Ha fatto amicizie sia all'interno del gruppo di pallavolo sia a scuola ma dice di non avere "una migliore amica". Giudica un po' presto andare in discoteca fino a tarda notte all'età di 14 anni e per questo quando i suoi amici ci vanno lei preferisce evitare.

Nell'ambiente sportivo ho trovato tutte persone socievoli, ho fatto amicizia subito, nessun problema. Non ho una migliore amica, mi confido con mio fratello o con mia mamma, e non ho grandi amicizie sconvolgenti. Ogni tanto esco, quando ho tempo; ovviamente quando vedo i miei amici che escono in discoteca preferisco evitare perché non mi piace questa cosa che già a 14 anni si vada a ballare all'una di notte, quindi evito. Con gli amici ci incontriamo in città, facciamo un giro, o vengono a casa mia o io a casa loro, dipende. Gli amici sono quelli delle medie ma ora in classe c'è un'amica che si chiama G. italiana che a volte usciamo, ci sentiamo.

Elva, invece, ha un'amicizia molto stretta che dura da ben otto anni con una ragazzina italiana della sua stessa età. Si sono conosciute all'età di sei anni alla scuola di danza e da allora non si sono più separate. Questo loro legame ha fatto sì che anche le famiglie allacciassero rapporti amicali e si frequentassero. A scuola Elva lega soprattutto con i maschi mentre con le ragazze si sente meno a suo agio: hanno un carattere diverso e, soprattutto, "pensano di essere chissà chi".

Il sabato e la domenica esco con le amiche in centro, andiamo più o meno qui, vicino alla scuola, o al cinema o al centro commerciale. Diverse volte vado a cena con le mie amiche.

La mia migliore amica è italiana. Ce l'ho da otto anni, l'ho conosciuta a sei anni, eravamo alla stessa scuola ma non in classe insieme, ora sì fortunatamente. Lei era venuta a fare la prova a danza da me, perché io faccio danza da quando avevo quattro anni, poi il giorno dopo a scuola l'ho riconosciuta, ci siamo messe a ridere nel corridoio e quando siamo uscite lei ha portato la sua mamma dalla mia e da lì hanno iniziato a parlarsi anche le mamme. La sua mamma dice che per lei sono come una figlia. Poi ho un'amica in 1B, che anche lei è albanese, è l'unica amica albanese che ho, poi sono tutte italiane. Con quelle di danza le ho conosciute lì, la maggior parte delle amiche son lì a danza [...]. Ho anche amici maschi, ma sono più che altro legati alla scuola; con le ragazze a scuola non mi trovo tanto bene, hanno un carattere diverso dal mio, sono troppo perfettine, tra virgolette, non le vedo come mie amiche, poi ci sono quelle che pensano di essere chissà chi e poi non sono nessuno.

Per Maleah, arrivata in Italia in preadolescenza e attualmente iscritta al secondo anno di un istituto tecnico industriale, l'interazione con i pari si mostra più difficoltosa di quella delle ragazze nate o arrivate nella prima infanzia. Lo scarso numero di amicizie dipende da tutta una serie di motivi che vanno dal poco tempo libero a disposizione alle difficoltà linguistiche che ancora incontra. La sua migliore amica è una ragazza proveniente dal suo stesso paese d'origine che conosceva già da prima e che frequenta anche fuori dalla scuola, mentre con gli altri compagni i rapporti sono circoscritti alle ore scolastiche. Nel suo caso le tecnologie e i social network sono un importante strumento per tenere vivi "a distanza" i rapporti con le amiche con cui è cresciuta in Senegal.

Il mio compagno di banco è un italiano, [...] è stato per caso il primo giorno di scuola, è simpatico ma non è che parliamo molto, a volte mi aiuta a capire qualcosa, tutti mi aiutano. A scuola non ho amicizie, conosco solo una ragazza senegalese che è in prima, ma la conoscevo di già. Qui in Italia lei è la mia migliore amica. Poi ci sono i compagni di classe ma fuori di scuola non li vedo mai. Vedo soltanto lei. Io non ho molto tempo per uscire, devo studiare e fare tutti quei lavori. Alla SVS vado a studiare, non ho conosciuto nessuno, sto con la maestra, ci sono tanti stranieri ma non c'ho fatto amicizia, si viene, si studia e si va a casa. Non è che le italiane mi stanno antipatiche, è che non ho tempo. Magari ce lo avessi del tempo libero! Non ce l'ho, un pochettino mi metto a chattare con

le amiche in Senegal, parlare con la nonna e con la famiglia, a volte guardo un pochettino di giornale o di televisione, e questo è il tempo libero.

I racconti incentrati sui vissuti amicali danno un'idea di quanto sia importante questa dimensione nella vita delle ragazze di seconda generazione che si configura, come affermano in molti autori, un "laboratorio sociale" (Pombeni, 1997², p. 266) in cui le adolescenti possono confrontare, con un certo grado di autonomia e di libertà, i propri punti di vista, i propri valori, i propri bisogni e i desideri con quelli degli altri, autoctoni e non, alla ricerca di un'identità ancora tutta *in fieri*. L'età in cui le amicizie prendono avvio è un elemento di primaria importanza. Chi nasce o giunge in Italia durante i primi stadi di vita si trova nella condizione di entrare precocemente a far parte dei gruppi dei pari e di costruire con gli stessi i legami e le regole che stanno alla base della convivenza. Ciò permette, anche alle ragazze di origine straniera, di sentirsi parte di quel *noi* che genera sicurezza, appartenenza e identificazione. Diversi possono essere, invece, gli esiti per chi migra più tardi e, spesso, abbandona nel paese di nascita le amiche e gli amici con cui ha trascorso l'infanzia. Per queste giovani l'inserimento nei gruppi amicali già costituiti può essere più difficile e ostacolato da una serie di "barriere" rintracciabili nella scarsa padronanza della lingua, nelle abitudini e negli interessi del gruppo, nei tempi a disposizione, nei valori di riferimento a cui si possono associare non da ultimo le condizioni socio-economiche familiari. In questo secondo caso le ragazze tendono ad instaurare legami con coetanee della stessa etnia, restringendo il campo delle persone frequentate e i contatti con i gruppi degli autoctoni.

Conclusioni

Quali possono essere, quindi, le prospettive educative in grado di accompagnare e sostenere il processo d'inclusione delle ragazze di seconda generazione in un momento così importante e allo stesso tempo "critico" della loro vita? Su queste istanze la Pedagogia interculturale si interroga ormai da diversi anni portando avanti una riflessione critica sia sul piano teorico che pratico e rivolgendo la sua attenzione tanto ai contesti scolastici che extrascolastici. Come sostiene Marco Catarci (2015, p. 31) "Il tema dell'integrazione di 'nuovi[e] cittadini[e]' [...] per essere affrontata, richiede di essere 'pensata', vale a dire progettata intenzionalmente". È questo infatti il primo *step* a cui è necessario dare luogo per evitare che la crescita delle seconde generazioni sia lasciata al caso o a circostanze pura-

mente fortuite. A cominciare dalla scuola, dagli ambienti sportivi, dalle associazioni che accolgono queste giovani (e non solo), si profila pertanto la necessità di progettare e organizzare percorsi educativi atti a decostruire, *in primis*, gli stereotipi e i pregiudizi che impediscono di conoscersi e di comprendersi al di là delle differenze di cui ciascuno è portatore e portatrice. L'educazione interculturale, che riguarda tutti, stranieri/e e autoctoni/e, si configura come un laboratorio per imparare a stare insieme secondo le regole di una convivenza democratica, aperta al dialogo e plurale. Acquisire la capacità di mettere in discussione ideologie, etnocentrismi e forme di identità rigide è l'unica strada che può condurre alla costruzione di nuovi e possibili modi di vivere insieme soprattutto in momenti come quello attuale in cui riaffiorano da più parti tensioni xenofobe e politiche restrittive verso i processi migratori.

Bibliografia

- Aime M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Ambrosini M., Buccarelli F. (Eds.) (2009). *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbagli M., Schmoll C. (Eds.) (2011). *Stranieri in Italia. La generazione dopo*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma-Bari: Laterza.
- Biagioli R. (2008). *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*. Pisa: ETS.
- Biagioli R. (2012). L'Orientamento come "progetto di vita". In S. Ulivieri (Ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 377-406). Pisa: ETS.
- Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2015). Bambine e bambini nella migrazione. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 131-150). Pisa: ETS.
- Calzolaio V., Pievani T. (2016). *Libertà di migrare. Perché ci spostiamo da sempre ed è bene così*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (Eds.) (2009²). *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Campani G. (Ed.) (2010). *Genere e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Catarci M., Macinai E. (Eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Catarci M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista.

- In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 31-48). Pisa: ETS.
- Colombo A., Sciortino G. (2004). *Gli immigrati in Italia. Assimilati o esclusi: gli immigrati, gli italiani, le politiche*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo E. (2008⁷). *Le società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Coluccia A., Ferretti F. (2010). *Immigrati di seconda generazione a scuola. Una ricerca in Toscana*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P., Persi R. (2004). *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *I nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: Il Mulino.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Bello G., Meringolo P. (2010). I minori stranieri immigrati di seconda generazione: aspetti pedagogici e psicologici dell'inclusione. *Minorigiustizia*, 2: 43-56.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Giusti M. (2001). Ragazze adolescenti nella migrazione. Nove testimonianze da una prima indagine qualitativa. In D. Demetrio *et alii*, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere* (pp. 175-206). Milano: Guerini.
- ISTAT, *Annuario statistico italiano 2016*, <https://www.istat.it/it/archivio/194422>.
- Marone F. (2003). *Narrare la differenza. Genere, saperi e processi formativi*. Milano: Unicopli.
- Pace R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: FUP.
- Patuelli M.C. (2005). *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*. Bologna: Giral-di.
- Piccone Stella S., Saraceno C. (1996). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2007⁵). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Poggio B. (2015⁴). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Pombeni M.L. (1997²). L'adolescente e i gruppi dei coetanei. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 251-270). Bologna: Il Mulino.
- Portes A. (2004). For the Second Generation, One Step at a Time. In T. Jacoby (Ed.), *Reinventing the Melting Pot* (pp. 155-166). New York: Basic Books.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. Milano: FrancoAngeli.
- Ranchetti G. (2016). La sfida dell'adolescente di seconda generazione nella sua ricerca identitaria. *Minorigiustizia*, 3: 178-184.

- Righetti C. (2016). Le cartoline-appello dei figli di immigrati. “Cambiateci la vita”. *La Repubblica*, 12/10/2016, p. 21.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2015). *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano F.M. (2007). *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Tarabusi F. (2015³). Adolescenti stranieri e sguardi di genere. Un approccio antropologico. In C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (Eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 99-113). Roma: Carocci.
- Tognetti Bordogna M. (2012). *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S., Biemmi I. (Eds.) (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S., Pace R. (Eds.) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S. (2009²). Donne migranti e memoria 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.
- Zani B. (1997²). L'adolescente e la famiglia. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 229-250). Bologna: Il Mulino.