

Gli adolescenti di seconda generazione: identità in bilico

Second-generation adolescents: identities in the balance

Alessandra Casalbore

Research Fellow of General and Social Pedagogy | Roma Tre University | alessandra.casalbore@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Casalbore A. (2026). Second-generation adolescents: identities in the balance. *Pedagogia oggi*, 24(1), 170-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-20>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012026-20>

ABSTRACT

Second-generation migrants grow up caught between their family's cultural heritage and the values of their host society, experiencing a state of transculturality that can give rise to tensions in identity, particularly during adolescence, a crucial phase in the development of self-identity. Although they participate fully in Italian social and school life, the formal recognition of these young people remains uncertain: Law No. 91/1992 requires their legal and continuous residence until the age of 18 and a declaration within a year, creating a divide between lived identity and recognised identity. This precariousness is also reflected in public discourse, which defines them using metaphors such as 'bridge children' or 'middle ground youth'. This paper analyses the dynamics of identity crises that may emerge in multicultural contexts, highlighting risks and resources. Applying an intercultural pedagogical perspective, it emphasises the role of schools in promoting inclusion, the celebration of plural identities, and pathways towards active citizenship and intercultural dialogue.

Le seconde generazioni crescono tra il patrimonio culturale familiare e i valori della società d'arrivo, vivendo una condizione di transculturalità che può generare tensioni identitarie, soprattutto nell'adolescenza, fase cruciale per la definizione del sé. Pur partecipando pienamente alla vita sociale e scolastica italiana, il loro riconoscimento formale rimane incerto: la Legge n. 91/1992 richiede una residenza legale e continuativa fino ai 18 anni e una dichiarazione entro un anno, creando una frattura tra identità vissuta e identità riconosciuta. Tale precarietà si riflette anche nel linguaggio pubblico, che li definisce con metafore come "ragazzi ponte" o "giovani della terra di mezzo". Il contributo analizza le dinamiche di crisi identitaria che possono emergere in contesti multiculturali, evidenziando rischi e risorse. Attraverso una prospettiva pedagogica interculturale, si sottolinea il ruolo della scuola nel promuovere inclusione, valorizzazione delle identità plurali e percorsi di cittadinanza attiva e dialogo interculturale.

Keywords: intercultural pedagogy, G2, identity, adolescence, fragility

Parole chiave: pedagogia interculturale, G2, identità, adolescenza, fragilità

Received: March 28, 2026

Accepted: May 16, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Alessandra Casalbore, alessandra.casalbore@uniroma3.it

1. Giovani italiani senza cittadinanza: implicazioni educative e sociali

Il tema della cittadinanza per i ragazzi e le ragazze¹ con background migratorio, nati e cresciuti in Italia – le cosiddette “seconde generazioni”² o meglio definite “nuove generazioni di italiani” – rappresenta da anni uno dei nodi più sensibili e controversi del dibattito pubblico nazionale. Nonostante numerosi progetti di legge e iniziative referendarie, il Paese non è ancora riuscito a compiere passi concreti, perdendo occasioni significative di rinnovamento sociale. Ridurre la questione a un semplice problema giuridico sarebbe però fuorviante. Il riconoscimento formale dello *status* di cittadino è solo la superficie di una riflessione molto più profonda, che riguarda l’identità, il senso di appartenenza e la stessa definizione di “italianità” in una società ormai multiculturale, eterogenea e complessa.

La categoria di “seconda generazione”, se analizzata attraverso una lente critica, risulta spesso impiegata più come dispositivo classificatorio che come strumento di riconoscimento dei soggetti e delle loro traiettorie biografiche. Come sottolinea Casadei (2023), essa viene frequentemente utilizzata “per definire e non per riconoscere i soggetti così designati e le loro storie” (Casadei, Pierini, Rossi, 2023, p. 36).

Si rende pertanto necessario assumere una postura capace di spostare lo sguardo dai numeri ai vissuti, dal collettivo alle biografie, dalle categorie alle aspirazioni. Ciò implica il superamento di letture ancorate esclusivamente alle origini – spesso evocate da chi intende definire e fissare, ossia categorizzare – per orientarsi verso i bisogni e i desideri del presente, in una prospettiva proiettata al futuro (Casadei, Pierini, Rossi, 2023).

Una tale postura si fonda sull’ascolto delle esperienze e dei percorsi esistenziali, sullo studio dei contesti e dei luoghi, nonché sul dialogo e sull’interazione. In questa prospettiva, essa consente di valorizzare una pluralità di sguardi e di adottare strumenti di analisi e comprensione più articolati.

Questi giovani vivono quotidianamente un’Italia che sentono propria, ma che non sempre li riconosce pienamente: uno scarto che alimenta incertezza, sospensione e talvolta esclusione simbolica. In questo scenario, la discussione sulla cittadinanza diventa un banco di prova per misurare la capacità del Paese di ripensare sé stesso, accettando che l’identità nazionale non è un’eredità immobile, ma un processo in continua trasformazione.

La normativa italiana attuale, ferma alla Legge n. 91 del 1992 – Nuove norme sulla cittadinanza, appare oggi inadeguata a intercettare il desiderio di riconoscimento espresso da questa “nuova generazione di italiani”³. L’impianto legislativo vigente, fondato sul principio dello *ius sanguinis*, prevede l’attribuzione automatica della cittadinanza soltanto a chi abbia almeno un genitore italiano. Per i figli di cittadini stranieri nati in Italia, invece, l’accesso allo *status* di cittadini segue un percorso complesso e fortemente vincolato: è necessario comprovare una residenza legale e continuativa dalla nascita fino alla maggiore età e presentare, entro un anno dal compimento dei diciotto anni, una dichiarazione formale di volontà di acquisire la cittadinanza (art. 4, comma 2). A tali requisiti si sommano ulteriori elementi che rendono il processo ancora più oneroso, tra cui costi amministrativi significativi e procedure burocratiche spesso lente, frammentate e caratterizzate da margini di incertezza. Il risultato è che molti giovani cresciuti in Italia, pur sentendosi parte integrante della società in cui sono nati e formati, rimangono giuridicamente definiti come “stranieri”.

Il mancato riconoscimento della cittadinanza non costituisce soltanto una questione simbolica, ma produce effetti sostanziali in termini di esclusione da diritti e opportunità fondamentali. Tale condizione

- 1 Per ragioni di semplicità e scorrevolezza, nel testo si utilizzerà dove necessario il maschile sovraesteso come forma convenzionale per indicare persone di genere diverso. Tale scelta non implica esclusione o discriminazione di identità di genere, ma risponde a criteri di leggibilità.
- 2 Portes e Rumbaut (2001) utilizzano il termine *seconda generazione* per indicare i figli di genitori stranieri nati nel Paese di arrivo. La categoria è utile per evidenziare il ruolo dell’essere nati nel contesto d’accoglienza nei processi di integrazione, ma presenta un limite concettuale: rischia di trattare lo “*status* di migrante” come ereditabile, attribuendo l’etichetta di “immigrato” anche a giovani che non hanno mai compiuto un percorso migratorio e che spesso non conoscono altro Paese oltre quello in cui sono nati e cresciuti.
- 3 Da alcuni anni, questi giovani con background culturale migratorio hanno dato vita al Coordinamento nazionale nuove generazioni italiane (CoNNGI), una rete di associazioni che riunisce ragazze e ragazzi nati o cresciuti in Italia in famiglie di origine straniera. Attraverso questa realtà, essi propongono un paradigma identitario e politico innovativo, capace di superare l’etichetta di “seconde generazioni” e di valorizzare invece appartenenze plurime, percorsi biografici complessi e pratiche di cittadinanza attiva.

limita, ad esempio, la possibilità di accesso alla mobilità internazionale, la partecipazione a programmi europei quali *Erasmus* o ad una semplice gita scolastica e, più in generale, l'ingresso a risorse istituzionali che promuovono inclusione sociale e pari opportunità. Le ricadute non interessano solo l'ambito amministrativo: esse incidono in modo significativo sulla vita quotidiana dei giovani, sulla loro capacità di prendere parte ai processi decisionali e partecipativi e sulle dinamiche di inclusione nei contesti educativi, lavorativi e sociali.

Questa distanza tra identità vissuta e *status* giuridico genera una condizione di sospensione che incide profondamente sui percorsi di vita: ragazzi e ragazze che parlano italiano come prima lingua, che condividono pratiche sociali, riferimenti culturali e percorsi educativi con i loro coetanei, si vedono negato un riconoscimento formale della loro appartenenza. Ne derivano sentimenti di precarietà, frustrazione e la percezione di dover continuamente legittimare il proprio "essere italiani". Non sorprende, dunque, che negli ultimi anni questo collettivo si sia reso protagonista di diverse campagne di mobilitazione a sostegno dello *ius culturae*⁴, tra cui degna di nota l'iniziativa "L'Italia sono anch'io", volte a promuovere il riconoscimento giuridico e a contrastare le disuguaglianze prodotte da tale vuoto normativo.

Nel panorama delle iniziative volte a sostenere la partecipazione civica delle seconde generazioni, l'esperienza della *Shape Academy* – attuata in diversi contesti europei – si contraddistingue per la sua capacità di intrecciare dimensione formativa, *empowerment* e interlocuzione istituzionale. Inserita nel progetto europeo SHAPE e finanziata dal fondo AMIF, l'iniziativa si configura come un dispositivo di attivazione civica orientato a promuovere il coinvolgimento dei giovani con background migratorio nei processi democratici e nella co-costruzione delle politiche di integrazione.

Nel contesto italiano, la promozione da parte del CoNNGI evidenzia ulteriormente il ruolo delle reti associative nel favorire pratiche di partecipazione e rappresentanza, contribuendo a ridefinire le forme di cittadinanza in senso inclusivo. In tal senso, la *Shape Academy* non si limita a offrire competenze civiche, ma si configura come uno spazio di soggettivazione politica, in cui i partecipanti elaborano forme di *agency* e protagonismo, disarticolando narrazioni eterodefinite e categorie essenzializzanti.

Letta in chiave pedagogica, essa può essere interpretata come un dispositivo di educazione alla cittadinanza interculturale e globale, in grado di promuovere processi di riconoscimento, decentramento epistemologico e costruzione dialogica dei saperi. In questa prospettiva, la *Shape Academy* rappresenta un contesto in cui la formazione si intreccia con pratiche di partecipazione situata, contribuendo alla costruzione di soggettività plurali e alla ridefinizione dei confini della cittadinanza nelle società contemporanee.

Fino ad oggi, le rappresentazioni mediatiche e politiche in Italia hanno contribuito, come evidenziano Grimaldi e Vicini (2004, p. 25), a perpetuare modelli identitari stereotipati. Tali rappresentazioni tendono, da un lato, a mettere in discussione l'appartenenza di queste persone alla comunità nazionale e, dall'altro, a porre i figli di migranti nella condizione di dover dimostrare una presunta "italianità". Tale disallineamento identitario trova eco anche nel discorso pubblico e nel linguaggio mediatico, dove categorie come "nuovi italiani", "italiani senza cittadinanza" o "seconde generazioni" finiscono per cristallizzare una condizione di alterità. Pur nate con intento descrittivo, queste espressioni tendono a rinforzare un'immagine di appartenenza incompleta, collocando i giovani con background migratorio in uno spazio sociale di liminalità (Turner, 2022), che accentua la distanza più che il riconoscimento. In Turner, la liminalità rappresenta la fase intermedia dei riti di passaggio, caratterizzata dal "non più" appartenere allo *status* precedente e dal "non ancora" essere pienamente integrati nel nuovo; una condizione di sospensione e trasformazione che si rivela una lente di lettura fondamentale per interpretare le biografie dei figli di famiglie migranti. Questi giovani, infatti, sperimentano spesso uno stato di liminalità prolungato, in perenne bilico tra la cultura d'origine e quella scolastica e sociale del Paese di nascita, in una posizione identitaria complessa che può generare una situazione di vulnerabilità difficile da gestire, soprattutto in età adolescenziale (senso di non appartenenza, aspettative contraddittorie). Questa condizione di precarietà ed incertezza richiama quella che Sayad (2002) definisce "doppia assenza": non pienamente riconosciuti né nel Paese di origine dei genitori, né in quello in cui hanno costruito la propria identità personale e sociale. Molto in-

4 Lo *ius culturae* è una proposta di riforma del diritto di cittadinanza italiano che consente ai minori stranieri nati in Italia o arrivati entro i 12 anni di ottenere la cittadinanza dopo aver frequentato regolarmente almeno 5 anni di studi nel sistema scolastico nazionale, riconoscendo l'integrazione culturale.

teressanti, a tal proposito, sono le parole di Bourdieu (2002), che fanno da prefazione al prezioso testo di Sayad (2002):

Ormai ovunque di troppo, sia nella società d'origine sia nella società d'accoglienza, obbliga a ripensare da cima a fondo la questione dei fondamenti legittimi della cittadinanza e della relazione tra cittadini e lo Stato, la nazione e la nazionalità. Doppia assente, nel luogo di origine e nel luogo di arrivo, ci obbliga a mettere in questione non solo le reazioni di rigetto che, considerando lo stato un'espressione della nazione, si giustificano pretendendo di fondare la cittadinanza sulla comunità di lingua e di cultura (se non di "razza"), ma ci obbliga a mettere in questione anche quella falsa "generosità" assimilazionista che potrebbe dissimulare uno sciovinismo dell'universale, confidando nel fatto che lo stato sia in grado di produrre la nazione con l'arma dell'educazione (Bourdieu, 2002, pp. 6-7).

Sebbene riferite alla figura del migrante adulto, queste riflessioni risultano purtroppo ancora attuali per quei giovani che non hanno compiuto alcun percorso migratorio e che sono nati e cresciuti nel Paese in cui i loro genitori hanno trovato accoglienza. Si tratta, di fatto, di ragazzi e ragazze che hanno costruito in Italia la propria identità personale, relazionale e sociale, ma che continuano a confrontarsi con un riconoscimento istituzionale incerto e tardivo:

Sono soggetti poco chiari, equivoci, che confondono le frontiere di ordine nazionale e di conseguenza il valore simbolico e la pertinenza dei criteri che fondano la gerarchia di questi gruppi e la loro classificazione (Sayad, 2002, p. 211).

Tale condizione liminare è ulteriormente alimentata da discorsi pubblici e rappresentazioni sociali che tendono a reiterare processi di alterizzazione. Come sottolinea Liti (2024), la loro appartenenza alla comunità nazionale è frequentemente messa in discussione da narrazioni stereotipiche che li costruiscono come "estranei", anche quando sono nati e cresciuti in Italia. Ne deriva una forma di non pieno riconoscimento che li colloca paradossalmente nella posizione di "stranieri nella propria nazione", evidenziando la tensione tra appartenenza vissuta e appartenenza formalmente riconosciuta.

2. Costruzione dell'identità in contesti migratori

Definire la propria identità in modo equilibrato in contesti transculturali implica, per gli adolescenti con genitori di nazionalità straniera, l'acquisizione della capacità di muoversi con disinvoltura tra sistemi di riferimento molteplici e talvolta confliggenti. In questo senso, lo sviluppo identitario assume le caratteristiche della *liquidità*, per riprendere un'espressione cara a Bauman (2003): non un nucleo stabile e immutabile, bensì una configurazione fluida, processuale, continuamente modellata dalle relazioni sociali e dalle situazioni quotidiane. Sebbene tale condizione sia sempre più diffusa nelle società globalizzate, per i figli dei migranti essa presenta una complessità ulteriore: la necessità di negoziare quotidianamente appartenenze molteplici, spesso senza poter contare su strumenti riflessivi adeguati. Ne deriva quello che può essere definito un vero e proprio "terremoto identitario", capace di generare forme del sé ibride e composite, come descritto da Bhabha (1994) nei processi di *cultural hybridization* e nei "third spaces" dell'incontro interculturale. In questi luoghi contesi le culture non si limitano a convivere: esse vengono continuamente rilette, rinegoziate e trasformate attraverso le interazioni quotidiane tra i soggetti, che nel dialogo generano connessioni culturali, sociali ed emotive. Questi spazi intermedi non sono dunque semplici zone di passaggio, ma luoghi generativi in cui prendono forma identità nuove, ibride, capaci di intrecciare riferimenti differenti in modo creativo e originale.

In una prospettiva pedagogica, tali dinamiche vanno interpretate non come segnali di fragilità, ma come opportunità di crescita. L'ibridazione culturale, quando valorizzata come risorsa, diviene un terreno fertile per lo sviluppo di competenze metacognitive, comunicative e interculturali. Gli adolescenti che apprendono a muoversi tra codici culturali diversi, se accompagnati da adulti consapevoli, maturano una fine capacità di interpretazione della realtà: comprendono punti di vista plurimi, colgono la complessità delle situazioni, esercitano un pensiero riflessivo su di sé e sugli altri. L'altro, in questo processo, non è

una presenza passiva, ma un interlocutore attivo che contribuisce alla costruzione condivisa del significato, arricchendo così l'intera comunità educativa.

Affinché questo potenziale trasformativo si realizzi, la scuola – intesa come comunità educante – deve essere in grado di riconoscere il valore dei percorsi identitari plurali. Ciò implica un impegno pedagogico orientato a posture dialogiche, alla decostruzione di letture essenzialiste e alla valorizzazione dei vissuti migratori come risorse cognitive, culturali ed emotive. La promozione di ambienti narrativi, l'impiego di pratiche interculturali e l'attivazione di esperienze espressive – dal lavoro autobiografico alle pratiche artistiche e performative – consentono ai giovani di dare forma alle proprie storie e di acquisire visibilità, *agency* e riconoscimento.

In questo contesto, l'empatia emerge come fondamento della pedagogia interculturale. Come afferma Martha Nussbaum (1999, p. 111), essa è “la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne emozioni, aspettative e desideri”. L'empatia non rappresenta un accessorio affettivo, ma una competenza essenziale per costruire relazioni educative autentiche e per formare cittadini capaci di dialogo, responsabilità e solidarietà. Da essa si affianca l'intelligenza interpersonale (Gardner, 2007) intesa come capacità di comprendere e interagire con gli altri cogliendone emozioni, intenzioni e dinamiche relazionali. In un'ottica interculturale, tale competenza assume un ruolo di primo piano: permette di decentrarsi dal proprio sguardo, riconoscere la pluralità dei sistemi simbolici e costruire relazioni fondate sul rispetto e sulla negoziazione delle differenze. Non si tratta semplicemente di essere solidali, ma di sviluppare una disposizione dialogica capace di prevenire stereotipi e promuovere inclusione. In questa ottica, l'educazione interculturale non è un intervento aggiuntivo né una risposta emergenziale: è una pedagogia della relazione, dell'ascolto e della trasformazione. Una pedagogia che mira a costruire comunità capaci di riconoscere la complessità, valorizzare la pluralità e generare legami più giusti e più umani.

3. Conclusioni

Riconoscere la natura plurale e dinamica dell'identità in contesti migratori implica ripensare l'educazione non come trasmissione di un modello “giusto” di appartenenza, ma come *cura delle possibilità*: un accompagnamento che aiuti i giovani a costruire un sé capace di abitare le differenze in modo riflessivo, creativo e integrato. In questa prospettiva il compito formativo diventa un'opera di mediazione, che sostiene gli adolescenti nel trasformare il proprio “terremoto identitario” in un percorso generativo e profondamente umano.

L'approccio interculturale applicato all'educazione si fonda sulla reciprocità, sul dialogo e sulla costruzione di identità plurali, quell'*io molteplice* di cui parla Pinto Minerva (2002), capace di cogliere la complessità delle appartenenze contemporanee. L'obiettivo è la formazione di un *pensiero migrante*, un pensiero dinamico e relazionale che attraversa confini simbolici e culturali senza perdere la capacità critica. L'intercultura si configura così come pensiero di confine: non mera gestione della diversità, ma modo di situarsi nelle soglie tra identità e alterità, tra relativismo e universalismo, tra riconoscimento delle differenze e ricerca dell'equità. Il prefisso *inter* richiama proprio questa tensione: un continuo movimento tra prospettive diverse, in cui l'incontro diventa occasione di crescita e trasformazione reciproca (Casalbore *et alii*, 2026).

In questo quadro, il compito educativo assume una dimensione più ampia: predisporre ambienti in cui la pluralità delle esperienze e delle pratiche di cura sia riconosciuta e valorizzata, evitando che la differenza venga tradotta in mancanza. Ciò comporta non solo relazioni sensibili e competenti, ma anche politiche scolastiche in grado di garantire continuità culturale, sostegno linguistico e spazi di confronto tra famiglie e istituzioni. Favorire sicurezza affettiva e fiducia diventa condizione essenziale per lo sviluppo integrale dell'identità di tutti i minori che vivono la scuola.

Valorizzare il patrimonio linguistico, culturale e relazionale degli studenti con background migratorio è oggi uno dei temi centrali del dibattito educativo. È necessario superare una visione compensativa, concentrata sulle carenze, per promuovere invece le capacità già presenti, gli apprendimenti in costruzione e le competenze maturate nei diversi contesti di vita. In quest'ottica la diversità diventa un'opportunità, non un ostacolo, e l'inclusione si fonda sul riconoscimento reciproco e sul protagonismo dei soggetti.

La scuola, pertanto, non può limitarsi alla funzione di trasmissione dei saperi: deve configurarsi come spazio di incontro, dialogo e co-costruzione, in cui la presenza di molteplici culture si traduce in occasione di crescita comune. Questo comporta il confronto con tensioni profonde – tra globale e locale, tradizione e innovazione, universalismo e particolarismi – che richiedono modelli formativi capaci di coniugare radicamento e apertura.

Per rispondere adeguatamente a tali sfide, la scuola non può essere isolata dal territorio. Deve stabilire legami solidi con le famiglie e con la comunità, valorizzando le risorse educative presenti nel contesto sociale. La collaborazione con associazioni culturali, servizi educativi, realtà sportive e centri di aggregazione amplia l'azione formativa oltre l'ambiente scolastico, incidendo anche sugli spazi del tempo libero.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bhabha H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu P. (2002). Prefazione. In A. Sayad (ed.), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (pp. 3-7). Milano: Raffaello Cortina.
- Casadei T., Pierini L., Rossi B. (eds.) (2023). *Sconfnamenti. Confronti, analisi e ricerche sulle "seconde generazioni"*. Torino: Giappichelli.
- Casalbore A. et alii (2026). "Non è mai troppo presto". *I primi passi dell'intercultura nel lavoro educativo con infanzie e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Grimaldi G., Vicini F. (2024). Figli di migranti e italianità. *Antropologia delle nuove generazioni d'Italia. Antropologia Pubblica, 10(1)*, 25-41.
- Liti G. (2024). Attivismo, politica e performance di italianità delle nuove generazioni. *Antropologia Pubblica, 10(1)*, 229-259.
- Nussbaum M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portes A., Rumbaut R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. California: University of California Press.
- Sayad A. (ed.) (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Turner V. (2022). *Antropologia, liminalità, letteratura*. Brescia: Morcelliana.