

Nuovi italiani, generatori di intercultura

di Anna Granata

Abstract

Crescere tra due lingue e due culture sarà presto una caratteristica diffusa in Italia, dove un bambino su tre nelle grandi città nasce da genitori stranieri. Questo articolo, basato su una ricerca etnografica in pedagogia interculturale condotta presso le associazioni dei giovani delle seconde generazioni nella città di Milano, indaga la crescita, le strategie identitarie e la capacità di giungere a una definizione plurale di sé entro questa generazione. Molti dei giovani intervistati hanno mostrato la loro capacità di non perdere le origini, e allo stesso aderire pienamente alla società italiana. Infine, l'articolo propone alcune linee-guida per l'educazione interculturale, a partire dalla lezione che questa generazione di "pionieri involontari" dell'Italia multiculturale ci può offrire.

Parole chiave
seconde generazioni, competenze interculturali, strategie identitarie, identità biculturale, educazione interculturale

Growing up between two languages and two cultures will be soon a general trend in Italy where one in three children, living in the major cities, is born of immigrant parents. This article, based on intercultural education approach and an ethnographic research, investigates growth, identity strategies, plural self-definitions of ethnic young people, and reflects upon their ability to not lose memory and identity, but to embrace other horizons.

People belonging to two or three cultures could develop some specific intercultural competences very useful to live in a global society. Finally, the article proposes guidelines for intercultural education, from this key-generation experience.

Key-words
Second generation of immigrants, intercultural competences, identity strategies, bicultural identity, intercultural education

Introduzione. Nell'era della post-integrazione

Ma perché una delle prime domande che ci fanno i media deve essere sempre: ma tu ti senti integrato? Ultimamente, quando mi viene rivolta la domandina preconfezionata, la tentazione spontanea è di rispondere chiedendo a mia volta all'intervistatore: e tu? Sei riuscito a integrarti? Come se noi seconde generazioni fossimo corpi estranei alla società italiana. Noi siamo già società italiana!¹

Non sono ancora riconosciuti come cittadini, ma i ragazzi e i giovani di origine straniera costituiscono ormai una componente fondamentale della nostra società. Le statistiche ci parlano di quasi un milione di giovani nati in Italia da famiglie straniere, che popolano diffusamente il mondo della scuola, dell'università e sempre di più anche quello delle professioni².

Sono le cosiddette seconde generazioni, non più soltanto una categoria sociologica ma una presenza vivace e attiva nella società civile. Ci dicono, con la loro stessa presenza, che ci sono oggi molti modi di essere italiani: italiani musulmani o cristiani ortodossi, italiani dalla pelle nera o dagli occhi a mandorla, italiani che parlano e pensano quotidianamente in due o più lingue, italiani che vibrano intensamente per ciò che accade in Siria o in Egitto, paese dei loro nonni.

Di fronte a questi giovani non possiamo adottare un approccio monoculturale, ma dobbiamo cominciare a ragionare in termini di "post-integrazione" (Ramadan, 2008; Schnapper, 2007), andando oltre le categorie ormai decadute dell'adattamento e dell'assimilazione (che richiama l'idea del "diventare simili", costretti a perdere le proprie peculiarità) ma anche dell'accoglienza e dell'ospitalità³, che ci parlano di un "noi" e di un "loro" costantemente separati e irriducibili.

Attraverso questo contributo ci accosteremo ai percorsi di crescita dei ragazzi di origine straniera, adottando l'ottica privilegiata di chi ha già compiuto il proprio cammino di maturazione e può raccontare in maniera retroattiva punti di debolezza e di forza di tale percorso⁴.

1 Espressione tratta dal forum virtuale della Rete G2 – seconde generazioni: <http://www.secondegenerazioni.it>.

2 Cfr.: Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009, e, per un ulteriore approfondimento, sito della Fondazione Agnelli: <http://www.fga.it/home/i-documenti/interventi/dettaglio-documento/article/gli-studenti-stranieri-nella-scuola-italiana-avanzano-le-aseconde-generazione-210.html>

3 A meno che si consideri il concetto di "ospitalità" nella sua accezione originaria come capacità di fare spazio l'uno all'altro, in un'ottica di totale reciprocità, come indagato approfonditamente da Giuseppe Milan *Ospitarsi*, in Granata (2012), pp. 137-150.

4 Le riflessioni proposte in questo articolo traggono origine dalla ricerca di dottorato dell'autrice (2006-2009) sul tema dell'esperienza di crescita delle seconde gene-

I giovani di origine straniera sono infatti oggi i “pionieri involontari” di una società propriamente multiculturale e hanno una lezione importante da comunicare al mondo della scuola, dove si sono formati, alle proprie famiglie e comunità, nelle quali sono cresciuti, e alla società tutta, della quale si sentono parte integrante e attiva (Granata, 2011).

Per chi opera in contesti educativi, questo articolo vuole essere l’occasione per apprendere indicazioni utili ad accompagnare le nuove e sempre più numerose generazioni di bambini e ragazzi provenienti da famiglie straniere, ma vuole essere allo stesso tempo un’occasione per cominciare a ragionare su un’interculturalità “di seconda generazione” (Santerini, 2010) che vada oltre un’ottica emergenziale e consideri la differenza culturale come risorsa diffusa nella nostra società.

Nelle pagine seguenti vengono descritti in particolare tre passaggi di crescita cruciali, che si presentano ricorsivamente entro percorsi di vita ampiamente differenziati: “scoprirsi stranieri” (1), “ritrovare le origini” (2) e “generare interculturalità” (3) sono tre dinamiche che ci mostrano come con movimenti di avanzamento e retroazione sia possibile arrivare a costruire un’identità plurale e propriamente interculturale che comprenda il mantenimento (talvolta selettivo) delle origini, così come l’adesione piena (e non di rado critica e consapevole) alla società italiana.

Un percorso che si rende possibile soltanto grazie all’aiuto di quelli che Marie Rose Moro (2010) definisce *passseurs*, traghettatori, figure educative che sappiano introdurli entro i propri molteplici contesti di riferimento e valorizzare le loro peculiarità. A questo motivo forniamo, a conclusione di ciascuno dei tre passaggi identitari, una “nota” che declini in termini operativi e strettamente educativi la riflessione compiuta nelle righe precedenti.

1. Scoprirsi stranieri

Una serie di studi, condotti in particolare in Canada, ha messo in evidenza come l’esperienza delle prime generazioni di immigrati si differenzi da quella delle seconde a motivo del fatto che gli uni “arrivano” a un dato punto della loro vita adulta entro un contesto diverso, gli altri invece “crescono” entro questo contesto, elemento che incide in maniera profonda sulla formazione della loro identità (Rajiva, 2005).

razioni, che ha visto coinvolti come soggetti di ricerca giovani tra i 18 e i 27 anni, nati in Italia o giunti in età prescolare al seguito di genitori stranieri, che aderiscono ad alcune associazioni delle seconde generazioni presenti nel capoluogo lombardo.

Un ragazzo di origine straniera, nato in Italia o giunto durante la prima infanzia, cresce all'interno del contesto della nostra società, mescolato ai propri compagni di classe, immerso naturalmente nella realtà entro cui vive da sempre. A un certo punto del suo percorso di crescita accade però che scopra, spesso in maniera del tutto inaspettata, di avere un "diverso" colore della pelle, occhi a mandorla o capelli corvini, ma anche simboli religiosi caratterizzanti un'identità di minoranza (come il velo islamico), così come tradizioni culturali e abitudini che caratterizzano la propria famiglia, distinte da quelle dei propri coetanei "di origine italiana".

È una scoperta che viene quasi sempre sollecitata da uno sguardo esterno, sotto forma di una domanda o di uno sguardo compassionevole, oppure a partire da veri e propri insulti razzisti, a scuola, per strada, sui mezzi pubblici. Twine (1996) parla, a questo proposito, di *boundary events* (eventi-confine), episodi solo all'apparenza banali e privi di significato che possono minare la stima di sé e condizionare l'identità di chi registra con particolare sensibilità il giudizio delle persone intorno, come nel caso di una ragazza di dodici anni proveniente da una famiglia pakistana:

Cammino nell'atrio della scuola... la gente cammina accanto a me, affollando i corridoi. Sono una di loro. Mi vesto come loro, parlo come loro, persino impreco per essere dura con loro. Sono coinvolta nella scena, presa nel gesticolare da dodicenne. "P-A.K-I" qualcuno grida... Per me si è fermata la scena... Mi muovo tra gente bianca, seguendo solo i gesti. Mi sento come se qualcuno mi avesse scoperto. Gli occhi sono tutti puntati su di me adesso. L'intruso è stato identificato (Rajiva, 2005, p. 172).

Questa ragazza parla la stessa lingua dei suoi coetanei, frequenta la stessa scuola, indossa gli stessi vestiti, ascolta la stessa musica, ma da un preciso momento in poi viene identificata come straniera, come "un intruso" rispetto all'ambiente in cui è nata e cresciuta. L'episodio di matrice razzista, il fatto di essere chiamata con l'appellativo "paki" (pakistana), segna lo svelamento di una condizione di alterità che accompagnerà da quel momento la sua esistenza.

È spesso nel periodo della prima adolescenza (ma non di rado anche più precocemente) che i ragazzi di origine straniera vivono per la prima volta esperienze di questo tipo ed entrano così in una condizione di estraneità che è a volte più apparente che sostanziale, ma comunque densa di significati per la costruzione del sé. Come spiega ancora Twine, i figli di immigrati scoprono improvvisamente di essere "diversi" e rischiano così di sviluppare un'identità negativa, soprattutto quando si rendono conto che, anche quando tentano in tutti i modi di appartenere alla maggioranza, vengono sempre considerati estranei, "stranieri sul proprio territorio" (Twine, 1996).

Anche la semplice e apparentemente innocua domanda “da dove vieni?” può sollecitare reazioni emotive, che vanno dal semplice stupore a un più profondo e lacerante senso di estraneità e inadeguatezza. Chi pone le domande raramente immagina di suscitare una reazione significativa nel proprio interlocutore. Eppure, rivolgere a un ragazzo una domanda sull’origine significa implicitamente sfidare l’idea che possa appartenere al luogo in cui si trova, suscitando un improvviso fallimento della fiducia (Visweswaran, 1994).

L’attestato di estraneità, bisogna sempre ricordarsi quando si ha a che fare con le seconde generazioni, può arrivare chiaro e forte anche dal contesto d’origine, rischiando di generare un senso di esclusione ancora più profondo e pervasivo. La stessa domanda riecheggia spesso in direzione contraria quando sono i nonni, magari durante le vacanze estive al paese d’origine, a chiedere spiegazioni sulle scelte di vita inusuali, sull’abbigliamento “occidentale”, sul modo di esprimersi incerto nella lingua d’origine. Sono domande identitarie, anche quando si riferiscono semplicemente alla scelta di un vestito da indossare o a una lingua da parlare (“perché ti vergogni di mettere il saari?”, “perché non parli mai in albanese?”, etc.). Anche queste domande, poste dalla famiglia e della comunità d’origine, in qualche modo comunicano l’idea di un senso di differenza ed estraneità. Si può scoprire così, come racconta una ragazza di origine marocchina, di “essere stranieri ovunque”⁵.

Nota. È importante conoscere questa dinamica identitaria, per interrogarsi sui modi in cui sia possibile accompagnarla. La figura educativa dovrebbe sempre chiedersi se il ragazzo abbia già vissuto il suo “boundary event”, se sia già consapevole della propria “differenza”, se abbia superato la fatica di quel passaggio di crescita e se le sue peculiarità legate alle origini possano essere quindi valorizzate positivamente all’interno della classe o di un altro contesto educativo.

Se questo passaggio non è avvenuto o se non è stato superato serenamente, sarà più opportuno sottolineare le somiglianze, favorire un senso di comunanza e attendere la maturazione di una visione di sé più complessa e articolata. Sarà per esempio più opportuno porre a questi ragazzi e ragazze la domanda: “cosa vuoi fare da grande?”, decisamente meno invadente e imbarazzante, la cui risposta assomiglia irrimediabilmente a quella dei propri coetanei d’origine italiana.

5 Stralcio di intervista condotta all’interno della ricerca di dottorato dell’autrice (2006-2009), con una ragazza di 19 anni, nata in Italia da genitori marocchini.

2. Ritrovare le origini

Ero l'unica bambina di origine straniera della scuola e mi ero imposta di dover fare l'italiana a tutti i costi per non essere diversa dagli altri. Ho accantonato così le mie origini arabe fino alla quarta superiore, poi con l'11 settembre 2001 tutto è cambiato. Sentendo le reazioni contro gli arabi e contro la mia religione, mi sono sentita in dovere di rispondere per difendere le mie radici.

I miei compagni mi interpellavano, in quanto araba, in quanto musulmana. La mia professoressa di italiano ha deciso allora di darmi un'ora del suo insegnamento e farmi sedere in cattedra per spiegare a tutti che cos'è l'Islam. A livello teologico non sapevo nulla della mia religione, mi sono dovuta preparare in fretta per poi rispondere anche alle numerose domande dei miei compagni. È stata per me una grande soddisfazione.

Da lì ho capito che volevo studiare l'Islam e l'arabo in maniera approfondita anche all'università. Volevo conoscere meglio il mondo da cui veniva mio papà, il mondo in cui avevo vissuto parte della mia vita, e questo ha influito sulla scelta dei miei studi. L'11 settembre, è brutto dirlo, ma ha dato senso alla mia vita⁶.

R. ha ventisei anni, è nata in Italia da genitori egiziani ed è laureata in Studi arabo-islamici all'Oriente di Napoli: il giorno in cui si è “riappropriata delle origini” è un giorno che tutti ricordano, momento-chiave della storia mondiale, l'attacco alle Twin Towers dell'11 settembre 2001. Il suo racconto si rende interessante per alcuni passaggi significativi che può essere utile sottolineare:

- la negazione dell'origine arabo-musulmana durante l'infanzia e la prima adolescenza per sentirsi “uguale agli altri” e per non dover gestire una differenza (culturale, etnica e religiosa) ritenuta scomoda. Questo tipo di esperienza, molto diffusa tra le seconde generazioni, dovrebbe portare le istituzioni formative a interrogarsi su quale spazio venga accordato oggi alle differenze nei nostri contesti educativi, a partire dalla scuola (cfr. Maggioni, Vincenti, 2007);
- la relazione con altri, autoctoni, che sollecitano risposte, chiarificazioni e obbligano a una riflessione sulle proprie appartenenze e origini: una dinamica che sembra sollecitare sconcerto ma anche desiderio di dare risposte non scontate, mettendo in moto una riflessione personale e consapevole sulle proprie radici;
- la proposta da parte di una figura educativa (in questo caso l'insegnante) di tenere un'ora di lezione per “spiegare l'Islam”, momento cruciale nella riscoperta della propria appartenenza e nella scelta suc-

6 Testimonianza di Rassmea Salah in Granata 2011, p. 49.

- cessiva di approfondire gli studi arabo-islamici. La scelta di questa insegnante si rende esemplare per almeno due motivi: è un chiaro attestato di fiducia nei confronti di una studentessa che in quel momento si trova in una situazione di debolezza, e promuove allo stesso tempo un momento formativo per tutta la classe, volto al superamento di stereotipi e pregiudizi sul mondo arabo-musulmano;
- la trasformazione di una difficoltà (l'ondata di critiche rivolte al mondo musulmano, con la diffusione di atteggiamenti islamofobici) in opportunità, personale e familiare ma anche professionale, per la ragazza protagonista dell'episodio.

Quest'ultimo punto è di particolare interesse: la scoperta delle proprie differenze può generare sfiducia e sgomento, cui può seguire un vissuto di rifiuto e negazione delle proprie stesse origini o viceversa una reazione di rifiuto verso il contesto d'adozione. La letteratura sociologica ci descrive spesso figure idealtipiche quali i "mimetici", che negano completamente le proprie origini e si fanno assimilare del tutto alla società italiana attraverso uno stile di vita e un abbigliamento chiaramente legato al luogo di vita, o i "nostalgici", che al lato opposto rifiutano qualsiasi contatto con la società esterna, costruendosi delle nicchie esclusive e un'identità reattiva strettamente legata a tratti culturali o religiosi delle origini, reinventati in chiave estremistica (Leonini, 2005).

L'esempio in questione, tra i tanti raccolti, ci mostra invece che, in qualsiasi fase della vita, è possibile mantenere la propria identità italiana e allo stesso tempo valorizzare le proprie origini facendo di esse un elemento di forza. Come suggeriscono molte storie di ragazzi di origine straniera, riappropriarsi delle proprie differenze in maniera personale e originale (non più dettata soltanto dall'educazione familiare) risulta infatti essere una delle strategie identitarie più efficaci per costruirsi identità plurali, serene e aperte (Manço, 2002).

Di fronte a una società che ti chiede di scegliere se ti senti più italiano o più egiziano, eritreo, cinese e così via, i ragazzi di origine straniera trovano spesso una soluzione alternativa che permette loro di sentirsi a un tempo italiani e stranieri o, con altre parole, italiani "col trattino", mutuando una nota espressione comparsa già molto tempo fa in ambito statunitense (Walzer, 1992). La percezione della propria pluralità, insita nella presa di coscienza della propria doppia formazione culturale e non di rado del proprio bilinguismo, non sempre si accompagna però a un cambiamento di mentalità da parte della società italiana. È evidente che in questo processo un ruolo fondamentale lo riveste la scuola, con le altre agenzie educative, quando riesce a comunicare ai ragazzi di origine straniera che mantenere le origini, gestirle in maniera creativa e personale, non solo permette di costruirsi un'immagine di sé serena, equilibrata, aperta ma permette di mettere in circolo nella società preziose risorse culturali e formative.

Nota. In questo passaggio della crescita (i cui tempi variano in maniera anche significativa in base alla biografia di ognuno) è di fondamentale importanza offrire spazi di espressione ai ragazzi di origine straniera che possono comunicare ad altri, e in questo modo riscoprire loro stessi, il valore delle proprie origini. Lasciare la cattedra agli studenti di origine straniera per far conoscere una parte del proprio mondo d'origine significa attribuire ad esso una dignità e comunicare a chi se ne fa portatore un senso di fiducia. Quello stesso spazio, che offerto in una fase prematura della crescita può suscitare senso di inadeguatezza e rifiuto da parte di ragazzi che preferiscono sentirsi omologati al gruppo dei pari, può divenire invece motivo di valorizzazione e orgoglio per chi ha maturato l'idea di non dover nascondere più le proprie radici o vergognarsi delle proprie origini.

3. Generare intercultura

I giovani di origine straniera vivono l'esperienza interculturale sulla soglia di casa. Ogni giorno sono chiamati ad adattarsi a nuove "cornici" entro le quali vigono regole e codici diversi e, già in età molto precoce, si devono attrezzare per comprenderle e utilizzarle diversamente nei vari contesti (Sclavi, 2003). Parlare cinese in famiglia e italiano a scuola, indossare il velo e decidere di farsi il *piercing*, pregare in moschea e frequentare l'università, sono tutte modalità di attraversamento che implicano un esercizio di traduzione continua, non privo di ostacoli ma anche caratterizzato da un forte potenziale relazionale che può aprire possibilità inedite di comprensione dell'altro, sia esso il genitore, il compagno di studi, il professore, un membro della comunità di minoranza (Granata, Granata, *in press*). La traduzione infatti non è semplice trasferimento di significati da una lingua a un'altra, ma deve essere pensata come "un gesto che va dall'alterità all'alterità", a partire dall'ascolto dell'altro (Lotman, 2006).

Ci sono in particolare due elementi innovativi portati, entro il dibattito sulle relazioni interculturali, da questa generazione. In primo luogo, i giovani di origine straniera si trovano a gestire, spesso in maniera del tutto naturale, le differenze culturali all'interno della propria interiorità ed è a partire da questa dinamica identitaria che si esercitano nell'incontro con l'altro. La loro stessa identità diviene interculturale, nel momento in cui anziché selezionare un'appartenenza a discapito di un'altra scelgono di metterle in dialogo, tra sé e sé.

Questa generazione ci insegna che, per la messa in atto di una relazione interculturale, è necessario prima di tutto operare una negoziazione tra le proprie diverse culture, attraverso quel processo che già Jung aveva messo in risalto con l'espressione "negoziatura interiore" (Jung, 1973). L'altro ci costringe infatti a esplicitare parti di noi che avevamo precedentemente

nascosto, rifiutato, negato, e inserisce un elemento di incertezza e destabilizzazione nell'equilibrio stabilito tra le nostre diverse "anime." In questo senso, le strategie identitarie plurali sono premesse fondamentali per lo sviluppo di "competenze interculturali"⁷, e viceversa il fatto di sviluppare una capacità di relazionarsi in maniera positiva con gli altri rinforza l'identità e rende più equilibrata la gestione delle proprie differenze e dei propri paradossi interni (Manço, 2002).

Ma c'è un secondo elemento di particolare rilevanza introdotto da questa generazione. I giovani delle seconde generazioni non si trovano in genere a dialogare con persone che appartengono a culture radicalmente diverse dalla propria (cosa che potrebbe peraltro capitare, attraverso viaggi, esperienze all'estero, opportunità di scambi internazionali, così come è nell'esperienza diffusa della generazione cui appartengono), ma piuttosto a dialogare con persone con cui condividono alcuni aspetti e non altri della propria esperienza quotidiana: i genitori che appartengono a un'altra generazione e si fanno portatori della cultura d'origine, i coetanei di origine italiana o di origini diverse dalla propria, i coetanei al paese d'origine, coi quali entrano frequentemente in relazione attraverso i social network, simili e diversi per numerosi aspetti dei percorsi di vita.

In tutti questi casi, i giovani delle seconde generazioni si trovano, "a partire da una radice comune, e dalla possibilità di tradurre e mettere in dialogo concezioni e sensibilità diverse, a partire dalle proprie molteplici affiliazioni e dai propri molteplici riferimenti espressivi, a 'generare intercultura'", riprendendo un concetto efficace di Marina Santi (2012).

La diversità culturale, entro questa esperienza, non è più soltanto il punto di partenza della relazione interculturale (appartenere a contesti culturali diversi, ed entrare in dialogo a partire dalla condivisione di valori e concezioni), ma piuttosto sembra essere un punto d'arrivo, il frutto inedito e fecondo della messa in circolo di differenti affiliazioni e concezioni. Con Claude Clanet (1990) potremmo quindi affermare che le seconde generazioni danno vita costantemente, attraverso le proprie occasioni di dialogo e confronto, a una "cultura terza", che non è la somma matematica delle due culture messe in contatto dentro e fuori di sé, ma una cultura originale che tiene insieme elementi dell'una e dell'altra ed è forse meglio definibile come una forma di "intercultura".

7 Con l'espressione "competenze interculturali" si intende la capacità di relazionarsi in maniera efficace con persone di culture diverse dalla propria, dotandosi di un bagaglio complesso, fatto di conoscenze relative alla tradizione, alla cultura e all'origine della persona che si incontra, ma anche di dispositivi quali l'empatia e il decentramento che permettano di stabilire una comunicazione profonda nell'incontro con l'altro. Cfr. Dearthoff, 2009.

Nota. Da educatori, insegnanti, e parte di un mondo adulto cresciuto entro un contesto monoculturale, non possiamo che accogliere l'esperienza di questa generazione lasciandoci sollecitare dal forte elemento di novità che è in grado di portare entro i contesti educativi, ma anche all'interno del dibattito sulle relazioni interculturali nella nostra società, non di rado ancorato a una visione rigida e stagliata delle esperienze culturali.

Conclusioni. Verso una nuova idea di cultura

“C'è un'unità umana. C'è una diversità umana”, scrive Edgar Morin (2002) nel suo libro sull'identità. Coloro che vedono la diversità delle culture tendono in genere a minimizzare l'unità umana, mentre coloro che vedono l'unità umana tendono a considerare come secondaria la diversità delle culture. L'approccio interculturale cerca di tenersi costantemente in equilibrio entro queste due istanze, provando a salvaguardare l'unità umana così come la diversità delle culture.

L'esperienza interculturale dei giovani delle seconde generazioni ha da dirci qualcosa anche a questo proposito. L'incontro con i numerosi “altri” che popolano la loro vita richiama necessariamente un'idea di unità (la condivisione di un contesto, di una prospettiva, di un codice linguistico) e al contempo un'idea di diversità (la diversa origine, biografia, il sistema di valori di riferimento che muta attraverso generazioni e contesti). Ma unità e diversità sono, nelle loro giovani vite, due piani in costante sovrapposizione tra loro, tanto da non saper distinguere in molti casi quando vi è un incontro a partire da culture diverse e quando invece vi è un'esperienza di condivisione culturale. Forse, è il concetto stesso di cultura che dobbiamo mettere in discussione e ripensare in un'ottica più radicalmente relazionale e dinamica.

Riferimenti bibliografici

- Clanet C. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse: Presses Universitaires de Mirail.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.
- Deardorff D. K. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competences*. California: Sage Publication.
- Fondazione Agnelli, http://www.fga.it/home/i-documenti/interventi/dettaglio_documento/article/gli-studenti-stranieri-nella-scuola-italiana-avanzano-le-aseconde-generazionia-210.html
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.

- Granata A., Granata E. (2012). Città in cui perdersi e ritrovarsi. In A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro* (pp. 75-88). Roma: Città Nuova.
- Jung C. (2008). *La psicologia dell'inconscio*. Roma: Newton (Edizione originale pubblicata 1973).
- Leonini L. (2005). Introduzione. In R. Bosisio et alii, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, (pp. 3-14). Roma: Donzelli.
- Lotman J. M. (2006). *Tesi per una semiotica delle culture*. Roma: Meltemi.
- Maggioni G., Vincenti A. (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli.
- Manço A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris: L'Harmattan.
- Milan G. (2012). Ospitarsi. In A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro* (pp. 137-150). Roma: Città Nuova.
- Morin E. (2002). *Il metodo. Vol. 5 L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rajiva M. (2005). Franchir le fossé des générations. Explorer les différences entre le parents immigrants et leur enfants nés au Canada. *Thèmes Canadiens*, 3, pp. 27-31.
- Ramadan T. (2008). *Islam e libertà*. Torino: Einaudi.
- Santerini M. (a cura di) (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Trento: Erickson.
- Santi M. (in press). Dialogare. In A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*. Roma: Città Nuova.
- Schnapper D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris: Gallimard.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Twine F.W. (1996). Brown skinned white girls: class, culture and the construction of white identity in suburban communities. *Gender, Place and Culture*, 3 (2), pp. 57-72.
- Visweswaran K. (1994). *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Walzer M. (1992). *Che cosa significa essere american*. Venezia: Marsilio.

SE