

Identità e integrazione dei minori di origine straniera Il punto di vista della pedagogia interculturale

Ivana Bolognesi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

ivana.bolognesi@unibo.it

Abstract

I processi di costruzione dell'identità delle seconde generazioni interessano da vicino la pedagogia interculturale che, ponendo al centro della sua riflessione la pluralità delle appartenenze, è rivolta alla ricerca di progettualità e metodologie in grado di tener conto delle profonde trasformazioni a cui sono soggetti bambini e adolescenti di origine straniera.

Parole chiave: identità; seconde generazioni; interculturalità

Seconde generazioni: una definizione complessa

“Non dimenticare mai questo: ovunque tu vada,” scrive Tahar Ben Jelloun, “qualsiasi cosa tu faccia, qualunque cosa tu dica, sarai sempre rimandata alle tue radici. Sei kabilia, ti prenderanno per un'araba anche se sei cittadina francese. Francese, non lo sarai mai. La nostra terra ci ricopre la pelle e ci maschera la faccia. (...) Tutto ciò che i media e gli specialisti sono riusciti a trovare è stato di dare un numero a questa generazione: la seconda. Così classificati, eravamo partiti male per forza. Si dimenticava che non siamo immigrati. Non abbiamo fatto il viaggio. Non abbiamo attraversato il Mediterraneo. Siamo nati qui, su questa terra francese, con facce da arabi, in periferie abitate da arabi, con problemi da arabi e un avvenire da arabi. (...) siamo i figli di città in transito; siamo arrivati senza che nessuno sia stato avvertito, senza che nessun ci attendesse; siamo centinaia e migliaia; (...) ci troviamo qui con facce quasi umane, con un linguaggio quasi civile, con dei modi di fare quasi francesi; siamo qui a chiederci perché siamo qui e cosa ci stiamo a fare? (...) Perché qualcuno si ricordi di noi, dobbiamo a nostra volta ricordare le nostre origini, ci vuole una memoria, un pezzetto di memoria, un pezzetto di tessuto benedetto dove asciugheremo le nostre lacrime”¹.

¹ T. Ben Jelloun, *Nadia*, Bompiani, Milano, 1996, p.16-55-85-89.

Partire da questo brano narrativo mi permette di sottolineare quanto sia complessa la scelta di una qualsiasi espressione che precisi i cambiamenti culturali, sociali e psicologici a cui sono soggetti bambini e adolescenti coinvolti nell'esperienza della migrazione. La necessità di fornire una definizione, il più fedele possibile alle trasformazioni che interessano la popolazione minorile immigrata, dipende dal fatto che esiste una correlazione tra le modalità di integrazione e di riuscita scolastica dei minori immigrati e il loro percorso migratorio (cioè se nati nel paese di accoglienza, arrivati nell'infanzia o nell'adolescenza)².

Inizialmente con l'espressione *seconda generazione* ci si riferiva all'insieme di tutti i figli nati dai primi immigrati, indipendentemente dalla loro età e dal momento storico in cui erano arrivati in Italia³. Negli ultimi anni, invece, sono state introdotte alcune precisazioni a questa definizione⁴. Sono considerati a tutti gli effetti *seconda generazione* coloro che sono nati in Italia o che vi sono giunti nella prima infanzia; i minori appartenenti a questa categoria sono considerati giuridicamente stranieri fino alla maggiore età, momento in cui possono richiedere la cittadinanza italiana. I minori, arrivati con un'età compresa tra i 6 e i 18 anni, sono definiti come *generazione 1,5*; sono coloro che sono stati scolarizzati nel paese di origine ed hanno completato i loro studi in quello di accoglienza. Quelli che, invece, sono emigrati con un'età compresa tra i 3 e i 6 anni, sono identificati come *generazione 1,75*, mentre nella *generazione 1,25* sono stati collocati coloro che sono arrivati con un'età compresa tra i 13 e i 17 anni⁵.

E' comunque utile, all'interno della riflessione pedagogica, analizzare anche i risvolti psicologici e le dinamiche relazionali che coinvolgono e differenziano la prima dalla seconda generazione.

All'interno dei nuclei familiari immigrati esiste una linea di demarcazione simbolica, che separa i genitori dai figli, rappresentata dall'evento migratorio, un evento che, come vedremo più avanti, incide profondamente nella dimensione esistenziale e psicologica delle persone coinvolte.

² M. Barbagli, *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna, ottobre, 2006; E. Besozzi, *La scuola. Sesto Rapporto sulle migrazioni 2000*, in Fondazione Cariplo-Ismu, Franco Angeli, Milano, 2001; G. Giovannini, L. Queriolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze e in contesti multietnici italiani*, op. cit.; R. Ricucci, *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero*, in *Polis*, n. 2, agosto, 2005.

³ B. Cagiati, B. Cagiati, *Gli immigrati di seconda generazione*, in Landuzzi C., Tarozzi A., Trossi A., *Tra luoghi e generazioni*, Harmatan, Torino, 1995.

⁴ G. Favaro, *Prove di integrazione. Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, in AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Atti dell'VIII Convegno Nazionale dei Centri Interculturali, Franco Angeli, Milano, 2007.

⁵ Gli autori che hanno introdotto queste definizioni sono: R. Ricucci, *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero*, in *Polis*, n. 2, 2005; R.G. Rumbaut, *The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants*, in *The International Migration Review*, 28, I, pp. 748-775, 1994.

La prima generazione, costituita dagli adulti, anche dopo la migrazione, pur mutando alcuni aspetti esteriori (vestiti, cibo, abitazioni e relazioni..) continua a nutrire sentimenti di appartenenza verso la cultura di origine; tali sentimenti si manifestano, per esempio, nel mantenimento delle abitudini religiose, della lingua, delle concezioni della vita, della morte, della famiglia, delle norme che regolano i rapporti tra generazioni e tra i sessi. Al contrario la seconda generazione, formata dai minori nati nel Paese di accoglienza o da quelli arrivati ancora piccoli dal paese d'origine, non possiede riferimenti così chiari, così ben radicati nella cultura di origine dei genitori poiché costruisce la propria identità secondo valori e modelli appartenenti ad una pluralità di culture (familiare, di origine, globale, amicale...). Già da questa iniziale differenziazione tra le due generazioni traspare quanto i minori di origine straniera siano impegnati ad assolvere compiti più complessi rispetto ai loro genitori in quanto sono tenuti non solo a mantenere il dialogo con i familiari, con la lingua, le regole e le tradizioni propri della cultura di origine, ma devono, allo stesso tempo, costruirsi altri riferimenti che li aiutino a comprendere il nuovo contesto sociale e scolastico, i linguaggi simbolici appartenenti alla cultura del paese di accoglienza, a sua volta parte di una cultura globale.

La loro doppia appartenenza, quella scolastica e quella familiare, può essere letta ed interpretata da punti di vista diversi: da un lato vissuta come una frattura, un rischio di non sentirsi effettivamente parte di nessun gruppo; dall'altra, invece, considerata come un'opportunità per lo sviluppo di capacità cognitive, sociali e relazionali dell'individuo.

Migrare nella prima infanzia può comportare alcune difficoltà che dipendono dall'età in cui il minore emigra (neonato, prima infanzia, età scolare), dalle modalità con cui è avvenuto lo spostamento della famiglia (ricongiungimento, partenza con la famiglia, scolarizzazione o meno, ecc.) e dalle condizioni generali del nucleo familiare: il livello socio-economico, la qualità delle relazioni tra i componenti, i legami affettivi, le dinamiche dei ruoli familiari, ecc. In particolare, alcuni autori⁶ sostengono che la giovane età può rappresentare uno svantaggio per il bambino e proprio per questa può incorrere in particolari problematiche. Comunque le difficoltà peculiari di ogni singolo bambino sono difficili da stabilire poiché a tutte le variabili presenti nel processo migratorio, deve essere introdotto anche il suo particolare stadio evolutivo.

Per certi aspetti il bambino gode di alcuni vantaggi rispetto agli adulti: è più abile nell'imitare, nell'assorbire nuovi segni; è facilitato nell'apprendimento di nuovi linguaggi, costumi, ecc; è sostenuto e contenuto dal nucleo familiare. A differenza degli adulti, però, può soffrire di carenze particolari. "Non ha partecipato alla decisione di emigrare e, generalmente, non capisce le motivazioni addotte dai grandi per giustificare la loro scelta, anche nel caso, non molto frequente (dipende dal tipo di comunicazione familiare e dall'età del bambino), in cui gli siano state fornite

⁶ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano, 1997; C. Calamonieri, *Identità personale e identità culturale nel bambino immigrato*, in O. Filtzinger e C. Sirna Terranova, *Migrazione e società interculturale*, Junior, 1993.

delle spiegazioni. Al tempo stesso, anche se abbiamo detto che l'ambiente con cui emigra attutisce, mitiga il suo impatto con la nuova realtà, non possiamo dimenticare che il mondo a lui familiare è fortemente colpito dalla stessa esperienza migratoria. Ci sono persone che avendo subito un'emigrazione da bambini, ne avvertiranno le conseguenze per tutta la vita⁷.

Quindi il bambino condivide con i genitori, da una lato, tutta la fase precedente all'emigrazione, connotata da situazioni ambivalenti, dove prevalgono dubbi, timori, speranze; dall'altro, al momento dell'arrivo nel nuovo paese, deve affrontare non solo il proprio lutto, ma anche quello dei suoi familiari: in questo particolare momento l'ambiente familiare, in cui si trova e da cui è protetto, è un mondo in crisi, non in grado di farsi completamente carico del senso di perdita e di spaesamento del bambino. Quest'ultimo potrà mostrare il suo malessere con modalità differenti a seconda dell'età: con un attaccamento eccessivo alla madre; con la formazione di fobie; potrà isolarsi; rifiutare la scuola; inibire le sue capacità ed avere difficoltà nell'apprendimento.

In altre situazioni potranno, invece, presentarsi dei sintomi direttamente connessi al corpo, che possono rappresentare dei segnali della sua regressione e depressione: inappetenza o voracità, difficoltà nel sonno, propensione a malattie o incidenti, masturbazione coercitiva, enuresi.

Questo sforzo compiuto dai bambini migranti è descritto da Maya Nahum, scrittrice tunisina, in un racconto dove la protagonista, una ragazza sedicenne figlia di ebrei tunisini immigrati a Parigi, riflette sul suo essere straniera, sulla migrazione vissuta dal punto di vista del bambino: *“Quella sera ho capito veramente perché la mamma non torna mai in Tunisia in vacanza, come tanti altri di Tunisi che invece, a suo dire, vanno a prendere la tintarella con gli amici ad Hammamet come se niente fosse. Per lei c'erano molti altri posti dove andare, e non avrebbe mai fatto la turista nella sua terra natale. Ha ripetuto per Jaoud quello che mi aveva già spiegato mille volte: quando uno emigra da adulto, ha il tempo di portarsi via tutto nella mente, e può far rivivere queste cose quando vuole, dove vuole. Per un bambino è diverso. Lui non ha avuto il tempo di preparare i bagagli, ha preso quello che ha potuto, in fretta, alla svelta, in un fagottino. Il resto se lo deve inventare, per forza”*⁸.

Leone e Rebecca Grinberg definiscono l'esperienza dell'emigrazione come traumatica poiché non è circoscritta solo al momento della separazione dal paese di origine, ma è caratterizzata da una molteplicità di fattori, fonte d'ansia e di sofferenza, che potranno presentarsi anche successivamente al momento della partenza. Il distacco dal proprio paese non è di per sé traumatico, ciò dipende anche dalla personalità, dalle caratteristiche di ogni singolo individuo e da altre molteplici circostanze⁹.

Anche Marie Rose Moro, come etnopsicanalista, ha parlato di trauma migratorio che può provocare non solo delle conseguenze psicologiche negative, ma può avere, in certi casi, una funzione strutturante la personalità dell'individuo, può essere

⁷ L. Grinberg, R. Grinberg, *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Franco Angeli, 1990, p.119.

⁸ M. Hahum, *Un weekend a Parigi*, Trieste, Elle, 1995, p.76-77.

⁹ L. Grinberg, R. Grinberg, op.cit.

portatore di nuove dinamiche nella sua organizzazione psichica. In altre parole la migrazione non solo può essere causa di difficoltà e blocchi psicologici, ma può essere generatrice di cambiamento, quindi “è anche un evento ricco di potenzialità creatrici ed occorre pertanto identificare i fattori che lo rendano tale per l’individuo e la società”¹⁰.

Per essere soggetti attivi di questo processo di trasformazione esistenziale è importante acquisire la consapevolezza di “essere” un emigrante, che è molto diverso dal “sapere” che si emigra, poiché ciò significa prendersi la responsabilità di tutto ciò che è connesso a questa condizione; ma questa consapevolezza non è facile e spesso l’individuo attua azioni, comportamenti e pensieri per rimanere solo nel “sapere” e non nell’“essere”¹¹.

Anche lo scrittore libanese Amin Maalouf si sofferma sulla descrizione della condizione di emigrante, per far capire come questo termine racchiuda in sé, anche, una condizione esistenziale espressa da scelte e vissuti emotivi che vanno oltre la dimensione lavorativa: “*Se c’è una sola appartenenza che conti, se bisogna assolutamente scegliere, allora l’emigrante si trova scisso, combattuto, condannato a tradire sia la sua patria d’origine sia la sua patria d’adozione, tradimento che vivrà inevitabilmente con amarezza, con rabbia. Prima di diventare un immigrato, si è un emigrato; prima di arrivare in un paese, si è dovuto abbandonarne un altro, e i sentimenti di una persona verso la terra che ha abbandonato non sono mai semplici. Se si è partiti, vuol dire che si sono rifiutate delle cose: la repressione, l’insicurezza, la povertà, la mancanza di orizzonti. (..) Ci sono anche dei legami che persistono, quelli della lingua o della religione, e anche la musica, i compagni di esilio, le feste, la cucina. Parallelamente, i sentimenti che si provano verso il paese d’adozione non sono meno ambigui. Se ci si è venuti è perché vi si spera una vita migliore per sé e per i propri cari; ma tale aspettativa è al tempo stesso carica di apprensione di fronte all’ignoto – tanto più che ci si trova in un rapporto di forze sfavorevole; si teme di essere rifiutati, umiliati, si spia ogni atteggiamento che denoti il disprezzo, l’ironia o la pietà*”¹².

Frequentemente il termine “immigrato” è sostituito da “migrante” che, avendo la sua radice semantica nel verbo “migrare”, si riferisce non solo ad un cambiamento di luogo, ma anche a un cambiamento generale che interessa l’individuo nella sua globalità, nel suo vissuto di elaborazione e confronto con qualcosa di nuovo e sconosciuto.

Anche questa accezione del termine “migrante” sottolinea, ancora una volta, la dimensione esistenziale della migrazione e la sua connessione alle profonde trasformazioni a cui sono soggetti gli individuo, adulti e bambini, che intraprendono questa esperienza per certi versi unica e totalizzante.

La migrazione racchiude in sé, anche, la dimensione dell’erranza definita, da alcuni autori, come stimolo interiore, come ansia esistenziale che nasce dal Sé e si dilata al mondo insita nella natura umana, presente nella ricerca della conoscenza, nella scoperta di nuove mete. “Dal punto di vista etimologico”, scrive Antonio Genove-

¹⁰ M. R. Moro, *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Utet, Torino, 2001, p.69.

¹¹ L. Grinberg, R. Grinberg, op.cit.

¹² A. Maalouf, *L’identità*, Bompiani, Milano, 1999, p.45-46.

se, “*errare significa vagare, andare di qua e di là, viaggiare senza uno scopo*, ma ha anche un altro significato che corrisponde allo sbagliare: il viaggio di ricerca, il viaggio verso l’ignoto confina con l’errore, la sofferenza, la scoperta tormentata del proprio Sé e del mondo umano soprannaturale”¹³. L’erranza racchiude in sé qualcosa in più del migrare perché in questo andare a caso, in questo procedere “esistenziale” “sopravvive chi è in grado di adattare la propria identità, o plasmandola ai mondi diversi ai quali conduce l’errare, o cumulando le espressioni identitarie a cui quell’errare costringe.”¹⁴. Dunque ad ogni processo migratorio si accompagna una crisi, più o meno profonda, più o meno consistente, che coinvolge il processo identitario del soggetto che compie questo viaggio.

I minori di origine straniera: la costruzione dell’identità e i processi educativi
Come abbiamo visto i bambini, gli adolescenti sono trascinati, spesso senza una reale consapevolezza, all’interno del progetto migratorio deciso dai loro genitori. Una volta inseriti nei differenti contesti di accoglienza (scuola, gruppi amicali e sportivi...), a loro è richiesto di “riuscire” nel nuovo paese, di appropriarsi e di padroneggiare i linguaggi e i riferimenti simbolici della cultura di accoglienza, ma allo stesso tempo di mantenere e “onorare” i legami, i valori appartenenti alle origini culturali della famiglia. I minori sono impegnati nello sforzo continuo di dover conciliare, in loro stessi, messaggi e richieste diverse, a volte contraddittorie, provenienti sia dalla famiglia sia dalla scuola e dalla società.

Per poter crescere all’interno di questo difficile processo i bambini e gli adolescenti hanno bisogno di quella che Graziella Favaro definisce una “doppia autorizzazione”. Da un lato i genitori devono consentire al bambino di essere diverso da loro, essere in parte “straniero”; devono scendere a patti con le loro aspettative e permettere al figlio di crescere meno attaccato alle origini e di assomigliare di più ai suoi coetanei. Dall’altro la scuola, le agenzie formative, la comunità ospitante ed in particolare i coetanei

devono riuscire a valorizzare e legittimare le appartenenze, i saperi, le competenze linguistico-culturali dei minori di origine straniera, considerandole come un’importante ricchezza sia per il bambino, sia per il gruppo e la comunità in cui è inserito. Se gli insegnanti e gli educatori si pongono in quest’ottica allora è possibile, effettivamente, creare delle connessioni tra il mondo della casa e quello della scuola, a partire dalla ferma consapevolezza che la biculturalità e il bilinguismo sono aspetti favorevoli e arricchenti per l’individuo stesso e per gli altri e in tal senso vanno agevolati e valorizzati. Le chiusure, dall’una e dall’altra parte, invece, possono trasformarsi in emarginazione e deprivazione che conducono il bambino e l’adolescente o ad un’assimilazione obbligata, attuata attraverso la negazione della propria storia individuale ed origine familiari e culturali, o alla separazione e chiu-

¹³ A. Genovese, “*Le migrazioni, il migrare e i migranti*”, in *Educazione interculturale*, n.1, gennaio, 2003, p. 15; su questo argomento vd. anche: D. Demetrio, “*L’erranza: un invito a pensare. Tre modalità per occuparsi di migrazioni*”, in *Rassegna*, n.14, 2001, pp. 26-27.

¹⁴ U. Fabietti, “*Mondi in movimento. Territori, cultura, identità*”, in *Adulità*, aprile, 2000, p.19.

sura nel proprio gruppo di appartenenza, come espressione di un rifiuto verso all'integrazione.

Fiorella Giacalone¹⁵, antropologa, evidenzia come la costruzione dell'identità, specie nei bambini in età scolare, sia caratterizzata da un processo di integrazione tra la dimensione personale e la dimensione culturale che, a volte, possono entrare in conflitto: la prima, quella personale, costruisce i propri valori e i propri schemi di riferimento a partire dalle relazioni amicali e sociali esterne alla famiglia; la seconda, quella culturale, riceve invece continui richiami al rispetto delle norme familiari e parentali. In questa dinamica interna il bambino di origine straniera può sentire delle forti contraddizioni tra i valori presenti nella famiglia e quelli esterni, propri dei rapporti amicali e affettivi e per questo "può sentirsi stretto in ruoli scelti per lui, o già decisi dal senso comune"¹⁶. Potrà accadere che il bambino, per sentirsi integrato e compreso, cercherà di fare propri i modelli culturali occidentali, rivedendo ciò che ha già appreso nell'ambito familiare; ma in questo processo di revisione può rischiare di perdere il proprio senso di appartenenza e di attivare dei comportamenti contraddittori nel tentativo di interpretare gli eventi e l'ambiente secondo due modelli differenti spesso incompatibili.

Graziella Favaro¹⁷ individua tre dimensioni che caratterizzano la costruzione dell'identità del bambino migrante e che sono sottoposte al cambiamento in seguito all'esperienza della migrazione; queste riguardano: lo spazio geografico, lo spazio del corpo, lo spazio linguistico.

Lo spazio geografico è il cambiamento più evidente collegato alla migrazione, riguarda lo spostamento fisico dal paese di origine a quello di accoglienza, uno spostamento spesso vissuto come una rottura, una separazione simbolica. Anche se il bambino è nato nel paese d'accoglienza, può vivere ugualmente questi sentimenti di perdita e di distacco spesso trasmessi dalla madre attraverso il suo mondo immaginario, i suoi sogni in cui il passato è vissuto come un "paradiso perduto" ed il presente come minaccioso e problematico. Una volta arrivati nel paese d'accoglienza, sono rimpianti e mitizzate tutte quelle abitudini (il cibo, i riti religiosi, ecc.) che collocavano l'individuo in un contesto familiare e sociale conosciuto, rispetto ad un presente in cui prevale l'isolamento, l'incomprensione, la difficoltà di relazione con gli autoctoni, che può sfociare in episodi di discriminazione e di razzismo. La percezione negativa dell'esterno da parte dei genitori può generare nel bambino delle inibizioni nella conoscenza degli spazi extrafamiliari, nell'ampliamento del proprio campo cognitivo, nell'acquisire nuovi saperi trasmessi dalla scuola. "La riuscita del processo di allargamento dello spazio vitale e cognitivo verso lo spazio extra familiare dipende, infatti, dalla confidenza in sé che il bambino ha potuto stabilire all'interno della sua famiglia. (...) In altre parole, se la famiglia non ha compiuto il necessario cammino del distacco e dell'elaborazione

¹⁵ F. Giacalone, *Identità e cultura nei processi interculturali: un approccio antropologico*, in AA.VV., *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Perugia, Arnaud, Firenze e Cidis, 1994.

¹⁶ F. Giacalone, op. cit., p.145.

¹⁷ D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1997.

del lutto, rispetto ai luoghi e ai legami del passato (integrandoli e valorizzandoli, senza che essi costituiscano la fissazione per la sopravvivenza) sarà il figlio, nato nel nuovo paese, a dover compiere questo percorso perché la vecchia e la nuova realtà possano coesistere dentro di lui¹⁸. L'elaborazione del cambiamento dello spazio geografico, da parte del bambino migrante, dipenderà molto da come riuscirà a costruirsi, a percepirsi nello spazio esterno anche grazie al *luogo simbolico* in cui è stato collocato dai propri genitori.

All'interno della dimensione del corpo il bambino vive profonde trasformazioni. Per "spazio del corpo" si intende riferirsi a tutte quelle pratiche fisiche, relazionali e culturali strettamente connesse alle cure corporee relative: all'allevamento del bambino; al contatto tra gli adulti (gesti di saluto, livello di intimità nelle relazioni, vicinanza e lontananza fisica, ecc.); ai modi di parlare, di mangiare, di stare insieme, di esprimere emozioni; alle relazioni tra i sessi e tra le generazioni; alle modalità di delimitare gli spazi nella casa. Il linguaggio non verbale è strettamente collegato a questa dimensione ed, osservandolo, si può rilevare quanto sia complesso e differente nelle varie culture: "Ogni cultura ha una percezione differente dello spazio prossemico, una maniera diversa di concepire le frontiere dell'intimità, il contatto con il corpo della madre, i modi e i tempi della vicinanza e della lontananza. Il bambino migrante apprende nella famiglia un certo modo di concepire e di rappresentarsi il suo corpo, un modo di parlare, di mangiare, di vivere in spazi suddivisi all'interno della casa, interiorizza certi ritmi e ritualità nella conversazione, nel modo di riunirsi, di accogliere gli estranei"¹⁹. Nei luoghi esterni alla casa il bambino migrante trova altre modalità di espressione della corporeità, accompagnati da linguaggi non verbali che possono essere vissuti come aggressivi, estranei, ambivalenti o imbarazzanti. I cambiamenti che interessano la sfera del corpo connessa con l'intimità e le pratiche di cura sono i più profondi, quelli che creano più disagio, i più difficili da elaborare. E' proprio all'interno di questa dimensione che il bambino può cogliere maggiormente la propria differenza riguardo all'identità fisica, al colore della pelle, la forma degli occhi e dei capelli.

L'ultima dimensione soggetta a cambiamenti è quella linguistica, che include la comunicazione non verbale e l'aspetto culturale della lingua²⁰. Graziella Favaro riguardo al bilinguismo dei minori di origine straniera afferma: "La lingua familiare mantiene la funzione affettiva, è la lingua della casa, della famiglia, dell'intimità, ma viene utilizzata con scarsi interlocutori e su argomenti limitati e prevedibili; tende, quindi, ad impoverirsi, a ridursi, a restare sempre *legata al contesto comunicativo*. La seconda lingua, invece, diventa strumento, funzionale e *potente*, ma essa è priva dei riferimenti affettivi fondamentali, degli accenni impliciti alla complicità con la madre e alla mitologia infantile. Dall'altra parte, i due sistemi linguistici non rimandano in maniera chiara e non conflittuale a due universi culturali distinti, rischiano di

¹⁸ G.Favaro, *Tra due sogni. I bambini immigrati nelle scuole dell'infanzia*, in E. Becchi (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre a i sei anni*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 252.

¹⁹ E. T. Hall, *La dimension cachée*, Paris, La Senil, 1971, in D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 59.

²⁰ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano, 1997.

creare situazioni di confusione e di giustapposizione tra frammenti culturali, relativamente contraddittori, che si trovano in presenza”²¹.

L’aspetto linguistico, rispetto ai precedenti, è quello più indagato poiché ritenuto l’ostacolo principale all’integrazione ed è, spesso, considerato come la causa principale dell’insuccesso scolastico. I bambini migranti, in genere, apprendono velocemente la nuova lingua e, in genere, sono utilizzati come traduttori linguistici tra gli operatori dei servizi, gli insegnanti e i loro stessi genitori che non padroneggiano la lingua con altrettanta facilità. In seguito a ciò possono verificarsi dei cambiamenti nelle relazioni interne alla famiglia, poiché i bambini, troppo precocemente, partecipano a conversazioni e decisioni che dovrebbero essere condivise soltanto tra adulti.

Concetta Sirna Terranova, indagando il collegamento tra apprendimento della seconda lingua e insuccesso scolastico, mette in relazione le questioni linguistiche con le difficoltà socio-economiche e il mancato riconoscimento culturale della famiglia. L’autrice sottolinea quanto l’apprendimento di una seconda lingua non sia facile, se questo avviene in condizioni di precarietà economica ed emarginazione sociale, in particolar modo se la lingua e la cultura d’origine non sono valorizzate nel paese di accoglienza. In questa situazione l’individuo non riesce a relazionarsi in modo positivo con la nuova realtà e vive in maniera ambivalente la propria appartenenza.

Questo spinge a ribadire che le possibili difficoltà di apprendimento dei minori di origine straniera, sono da ricercare non soltanto nel loro bilinguismo, ma nella conflittualità duratura tra due lingue e due culture, vissuta quotidianamente sia nel contesto familiare sia in quello scolastico. L’autrice precisa: “Oltre alle competenze di tipo strettamente linguistico, cioè all’acquisizione del nuovo codice a livello fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico lessicale, testuale e stilistico, egli deve riuscire a padroneggiare anche e soprattutto le regole sociali e pragmatico-comunicative. Deve conoscere, cioè, le regole d’uso della nuova lingua per l’azione e per la comunicazione e saperla usare per gestire rapporti e adempiere alle varie funzioni sociali”²². Il bambino migrante può incontrare difficoltà ulteriori se la scuola ignora questa situazione iniziale, imponendogli gli stessi parametri linguistici degli autoctoni e considerando una mancanza di capacità cognitive l’apprendimento insufficiente della seconda lingua. Si creano, in questo modo, le condizioni per l’insuccesso scolastico frequente e duraturo.

In realtà l’apprendimento di una seconda lingua migliora le capacità metalinguistiche (favorisce la conoscenza della struttura e delle funzioni della lingua e la comprensione del senso delle frasi) e metacognitive (competenza nell’analisi e rielaborazione dei dati e delle strategie cognitive) e forma le persone al confronto e al dialogo. E’ per questi motivi che il bilinguismo e il plurilinguismo sono competenze da incentivare poiché aiutano a conoscer meglio se stessi e gli altri oltre ad essere utili alla cultura dell’umanità. Il confronto culturale avviene, anche, attraverso il con-

²¹ G. Favaro, op. cit., 1995, p. 255.

²² C. Sirna Terranova, op. cit., p. 64.

fronto linguistico e le persone poliglote grazie alla loro organizzazione mentale, sono in grado di trovare valori comuni, mediazioni e strategie comunicative che facilitano le relazioni pur nella differenza²³. L'auspicio è quelli di poter apprendere non due, ma tre lingue come afferma Amin Malouff: *“La sola via possibile è quella di un'azione volontaria che consolidasse la diversità linguistica e la radicasse nelle abitudini, partendo da un'idea semplice: oggi ciascuno ha bisogno certamente di tre lingue. La prima, la sua lingua identitaria; la terza, l'inglese. Fra le due, bisogna obbligatoriamente promuovere una seconda lingua, liberamente scelta, (...) fare in modo che ci siano, in seno a ogni nazione, numerose persone che padroneggiano lo spagnolo, il francese, il portoghese, il tedesco, e anche l'arabo, il giapponese, il cinese, e cento altre lingue per le quali la specializzazione è più rara, e dunque più preziosa per la persona come per la collettività”*²⁴.

Per poter cogliere maggiormente le connessioni tra le questioni identitarie dei minori di origine straniera e la progettualità interculturale, è necessario indagare il concetto di *identità al plurale*, composta, cioè, da una *pluralità delle appartenenze*: a una nazione, a un gruppo etnico o linguistico, a una fede religiosa, e così via. Tali appartenenze sono visibili attraverso i valori, gli stili di vita, i ruoli assunti e condivisi all'interno di uno dei tanti gruppi di cui ci si sente parte, in cui si acquisiscono conoscenze, emozioni e sentimenti che portano ad una costruzione continua dei propri saperi e delle proprie esperienze. Dunque la pluralità delle appartenenze diventa un elemento cardine nella costruzione dell'identità, costituente l'identità stessa. Antonio Genovese ne precisa il suo significato: *“L'appartenenza evidenzia un essere parte di qualcosa, ma allo stesso tempo un essere proprietà di qualcuno; definisce, cioè, un meccanismo psicologico, sociale e culturale che agisce in duplice direzione: da un lato dà sostegno e certezze al singolo in quanto potenzia il sé, perché permette di superare la solitudine del soggetto e di affrontare e di andare oltre i propri limiti individuali, rappresenta un'estensione del proprio sé; dall'altro, tende all'annullamento proprio del sé perché i vincoli dell'appartenenza stemperano il pensiero individuale nei valori condivisi quando essi vengono ritenuti unici e fondanti, e lo subordinano alle verità collettive rispetto alle quali non è lecito dissentire o allontanarsi”*²⁵.

Il bambino e l'adolescente di origine straniera corre il rischio di essere identificato unicamente con la propria appartenenza culturale, dimenticando che anch'egli, come i suoi coetanei, vive e si forma all'interno di più contesti sociali e, quindi, di una molteplicità di subculture. *“Ogni persona,”* scrive Amin Maalouf, *“senza eccezione, è dotata di un'identità composita; basterebbe che si ponesse alcune domande per scovare fratture dimenticate, ramificate, insospettite, e per scoprirsi complessa, unica, insostituibile. E' proprio ciò che caratterizza l'identità di ciascuno: complessa, unica, insostituibile, impossibile da confondere con un'altra. Se insisto tanto è a causa dell'abitudine di pensiero ancora talmente diffusa, e a mio avviso perniciosissima, secondo la quale, per affermare la propria identità si dovrebbe semplicemente dire: “sono arabo”, “sono francese”, “sono nero”, “sono serbo”, “sono musulmano”, “sono ebre-*

²³ C. Sirna Terranova, op. cit.

²⁴ A. Maalouf, op. cit., pp. 153-155.

²⁵ A. Genovese, op. cit., p. 150.

o". Colui che enuncia, come ho fatto io, le sue molteplici appartenenze, viene immediatamente accusato di voler "dissolvere" la propria identità in una sorta di minestrone in cui tutti i colori si cancellerebbero. Invece, io cerco di dire il contrario. Non che tutti gli esseri sono simili, ma che ciascuno è diverso"²⁶.

Le "seconde generazioni" di immigrati, a differenza dei loro genitori, appartengono a culture in movimento, aperte, plurali e meticce che superano l'idea di cultura di origine considerata come un contenitore omogeneo, una realtà esterna cristallizzata "della cui esistenza dobbiamo prenderne atto come si prende atto dell'esistenza delle montagne, dei fiumi e dei laghi"²⁷.

Duccio Demetrio, in relazione a ciò, invita a rilevare in ciascuno una pluriculturalità e un'interculturalità interiore, che nascono dal sentirsi possessori sia di un'identità personale unica e irripetibile, fatta di ricordi di una o più lingue, di valori propri, sia di un'identità plurima o meticciosa composta da molteplici appartenenze e riferimenti, entrambe risultano preziose per la plasticità mentale e la capacità di adattamento²⁸.

Edgar Morin, in uno dei suoi ultimi saggi, individua come gli incontri e gli scambi culturali, la convivenza comune, la molteplicità delle appartenenze siano generatrici di forme di identità nuove:

"L'unità, il meticcioso e la diversità devono svilupparsi contro l'omogeneizzazione e la chiusura. Il meticcioso non è solo una creazione di nuove diversità a partire dall'incontro; diviene, nel processo planetario, prodotto e produttore di *rielance e di unità*. Introduce la complessità nel cuore dell'identità meticciosa (culturale o razziale). Certo, ognuno può e deve, nell'era planetaria, coltivare la sua poli-identità che permette di integrare le diverse identità: familiare, regionale, etnica, nazionale, religiosa o filosofica, continentale e terrestre. Ma il meticcioso può sviluppare un'apoliticità a partire dalla sua bipolarità familiare –bipolarità etnica, nazionale, se non continentale –e così in sé un'identità complessa pienamente umana"²⁹.

E' importante, quindi, nell'ambito della progettazione interculturale tenere presente i concetti di *identità al plurale* e di *meticciosamento culturale*, proprio per evitare di realizzare percorsi che presentino riti e usanze in modo folklorico e stereotipato, ripresi da tradizioni culturali che non appartengono più ai minori di origine straniera, specie se sono nati o arrivati molto piccoli nel paese di accoglienza. Questo è un passaggio centrale, purtroppo, non ancora chiaro agli insegnanti che, spesso, realizzano progetti interculturali centrati su idee di cultura "definte a tavolino", rappresentate attraverso immagini e oggetti che appartengono, in realtà, all'immaginario esotico degli insegnanti e non alla quotidianità, alla *cultura familiare* che il bambino, l'adolescente di origine straniera vive nella propria casa.

²⁶ A. Maalouf, op. cit., pp. 27-28.

²⁷ G. Mantovani, *Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale?*, in AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Atti del Convegno nazionale dei Centri Interculturali, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 100.

²⁸ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano., 2000.

²⁹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001, pp.79-80.

Un altro aspetto che la riflessione interculturale deve considerare riguarda i contenuti disciplinari e i relativi apprendimenti. Molti autori sostengono la necessità di *aprire i contenuti* delle materie scolastiche ai contributi che ogni cultura ha dato in qualsiasi campo del sapere e dell'evoluzione umana per superare il punto di vista eurocentrico. Affrontare i contenuti disciplinari da prospettive diverse può concorrere al formarsi di concetti di eguaglianza e di giustizia sociale nei bambini, concetti ritenuti necessari in una realtà soggetta a profondi cambiamenti sociali, culturali ed economici. "Dovremo passare da una politica di accoglienza e di benevola tolleranza verso gli "altri" ad una politica in cui essi diventano veramente "noi" (e viceversa). Questo significa che le "loro" storie devono diventare "nostre" e solo a questa condizione le "nostre" storie diventeranno anche le "loro". Questo significa non solo che deve cambiare il baricentro della "nostra" storia, della "nostra" geografia, della "nostra" arte eccetera, ma anche che deve cambiare la prospettiva da cui guardiamo la storia, la geografia, 'arte in generale. La "nostra" storia deve includere anche l'Egitto, il Marocco, il Mali, il Senegal, la Palestina e persino il Pakistan, l'India, la Cina, l'Ecuador e il Perù (ma come si farà? Come è possibile anche solo pensare a questo tipo di compito?) ma soprattutto dovrà adottare le prospettive degli "altri" che ora sono tra "noi", anzi sono "noi". Si tratta di cose molto concrete, anche se difficili da digerire per molti di "noi"."³⁰

La formazione del docente, dell'educatore che opera in contesti multiculturali, deve investire non solo l'ambito delle conoscenze disciplinari, ma anche il versante metodologico e relazionale poiché il successo scolastico è raggiunto non solo grazie all'acquisizione di competenze cognitive, ma anche attraverso la creazione di un buon clima di classe, di rapporti sociali positivi tra coetanei sia nel contesto educativo che in quello extrascolastico. Per tali motivi diventa centrale la riflessione sulle metodologie cooperative, come importante strumento da utilizzare non solo per il raggiungimento delle competenze cognitive, ma anche per la creazione di un clima positivo nel gruppo caratterizzato da rispetto reciproco, ascolto e dialogo. Le metodologie cooperative permettono, inoltre, di valorizzare il vissuto e le capacità di ogni bambino, rendendolo più consapevole del proprio processo formativo. E' ovvio che la questione dell'integrazione sociale e culturale dei minori di origine straniera non si risolve unicamente con la riuscita scolastica che, però, può essere considerata come un tassello importante per fornire risposte al fenomeno migratorio, al confronto e al conflitto culturale, un tassello su cui la scuola e i contesti educativi possono cominciare a sperimentare nuove riflessioni e nuove prassi proprio a partire dalle seconde generazioni.

³⁰ AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, op. cit., pp. 104-105.

Bibliografia

- AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Atti dell'VIII Convegno Nazionale dei Centri Interculturali, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Barbagli M. (a cura di), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Comune di Bologna, Regione Emilia Romagna, 2006.
- Ben Jelloun T., *Nadia*, Bompiani, Milano, 1996.
- Besozzi E., *La scuola. Sesto Rapporto sulle migrazioni 2000*, in Fondazione Ciriaco De Mita, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Cagiati B., *Gli immigrati di seconda generazione*, in Landuzzi C., Tarozzi A., Trossi A., *Tra luoghi e generazioni*, Harmatan, Torino, 1995.
- D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1997.
- D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Demetrio D., "L'erranza: un invito a pensare. Tre modalità per occuparsi di migrazioni", in *Rassegna*, n.14, 2001.
- Fabiatti U., "Mondi in movimento. Territori, cultura, identità", in *Adulità*, aprile, 2000.
- Genovese A., "Le migrazioni, il migrare e i migranti", in *Educazione interculturale*, n.1, gennaio, 2003.
- Giacalone F., *Identità e cultura nei processi interculturali: un approccio antropologico*, in AA.VV., *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Perugia, Arnaud, Firenze e Cidis, 1994.
- Giovannini G., Queriolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Agnelli, Torino, 2002.
- Grinberg L., Grinberg R., *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Franco Angeli, 1990.
- Hahum M., *Un weekend a Parigi*, Trieste, Elle, 1995.
- Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano, 1999.
- Miur, *Indagine sugli esiti degli Alunni con Cittadinanza non Italiana*, Ministero per l'Università e la Ricerca Scientifica, Roma, 2005.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001.
- Moro M. R., *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Utet, Torino, 2001.
- Ricucci R., *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero*, in *Polis*, n. 2, agosto, 2005.
- Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano, 1997.
- Calamoneri C., *Identità personale e identità culturale nel bambino immigrato*, in O. Filtzinger e C. Sirna Terranova, *Migrazione e società interculturale*, ed. Junior, 1993.