

Le ragazze e i ragazzi delle “terre di mezzo”

Graziella Favaro

*È più facile capire le cose quando
si è sulla linea di confine.*

P. Hoeg, *I quasi adatti* (1997)

Più di un quinto della popolazione straniera che è oggi presente nel nostro Paese è costituita da minori: bambini e ragazzi nati qui o giunti in Italia in seguito alla ricomposizione di nuclei familiari. È nelle fasce più basse di età che si addensano le presenze maggiori in assoluto (soprattutto dei piccoli fra zero e sei anni), ma il ritmo di crescita più significativo si registra negli ultimi tempi fra i soggetti di età preadolescenziale e adolescenziale.

Una nuova età ha fatto dunque la sua comparsa sulla scena della migrazione e pone agli operatori e ai servizi del nostro Paese la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sul tema, che integri le esperienze condotte in altri Paesi, così come l'esigenza di progettare e realizzare interventi innovativi e efficaci. I percorsi di integrazione che riguardano i bambini nati nel Paese ospite, o arrivati qui nella prima infanzia, disegnano in numerosi casi storie di “riuscita” e di inserimento alla pari, rispetto ai coetanei autoctoni, ma questo non sempre si verifica per coloro che migrano nell'adolescenza. La letteratura e gli studi su questa fascia di età, riferiti a Paesi diversi, tendono piuttosto a sottolineare le difficoltà, i problemi, le sfide vissute dai ragazzi che compiono, al tempo stesso, un viaggio di migrazione e un viaggio di scoperta e ridefinizione identitaria. Vengono presentati spesso gli insuccessi scolastici, le condizioni di marginalità in cui si trovano i minori di alcuni gruppi, le espressioni di un disagio più o meno visibile.

Il tema del viaggio è dunque cruciale nelle storie degli adolescenti e dei giovani che abitano le “terre di mezzo”: viaggio e spostamento reale dai luoghi dell'infanzia e viaggio simbolico, tra riferimenti, aspettative e messaggi differenti.

Procediamo allora anche noi dentro il mondo dell'adolescenza che ha radici altrove, compiendo delle tappe scandite da alcune domande, che segnano il cammino, propongono prime risposte, mentre altre attendono ancora di essere elaborate. Per esplorare il mondo dell'adolescenza immigrata in Italia facciamo riferimento soprattutto ai contatti con gli operatori della scuola e dell'extrascuola coinvolti nei progetti del Centro COME (es. il progetto I MENO) e alle ricerche fin qui condotte, che hanno coinvolto i ragazzi come narratori della propria storia.

1. I volti e le storie

La prima domanda che ci poniamo e alla quale dare risposta è la seguente: “Chi sono gli adolescenti stranieri che vivono in Italia?”

A differenza di altri Paesi europei, caratterizzati da una maggiore omogeneità nazionale della popolazione straniera, nel nostro Paese vi è una *pluralità delle provenienze* e delle appartenenze: ben 191 sono le nazionalità individuate fra gli alunni immigrati che frequentano le scuole italiane. La mappa “etnica” delle presenze dei minori cambia inoltre molto rapidamente e segue i flussi dei ricongiungimenti familiari, delle nuove migrazioni, della stabilizzazione delle comunità. Nella provincia di Milano, per fare un esempio, la cittadinanza prevalente fra i minori stranieri era qualche tempo fa quella egiziana, sopravanzata poi dai filippini e gli ultimi dati vedono invece al primo posto coloro che provengono dall'Ecuador.

La diversa origine nazionale è spesso alla base della rappresentazione e della categorizzazione sociale e culturale che il contesto di accoglienza elabora e proietta sugli adulti e sui minori e naturalmente dell'auto-rappresentazione dei ragazzi stranieri che può condizionare il loro percorso di inserimento. Vi sono gruppi penalizzati da stereotipi negativi, altri convivono con uno stigma meno marcato e sono, in un certo senso, quasi invisibili; altri ancora godono di uno stereotipo

“positivo”, pur se collocati sempre in posizione di subalternità e funzionalità. Queste “etichette etniche” possono essere soggette a variazioni e a cambiamenti nel tempo e dipendono da fattori diversi: gli episodi di cronaca che enfatizzano i tratti e le appartenenze, i messaggi dei media, il clima sociale di una città o di una zona. L’appartenenza a uno stesso gruppo può inoltre essere un fattore “invisibile e neutro” in una località ed essere stigmatizzata in un’altra.

Alla pluralità delle provenienze, si accompagna anche la *varietà dei viaggi e delle storie*.

Nella fotografia di gruppo degli adolescenti immigrati possiamo distinguere tre diversi percorsi che segnano identità, progetti e condizioni di vita. Nel primo collochiamo *coloro che sono nati in Italia*, o giunti qui nella prima infanzia, la cosiddetta “seconda generazione” in senso stretto. Dal punto di vista giuridico, essi sono stranieri fino alla maggiore età (quando potranno richiedere la cittadinanza italiana e seguire un iter di accesso “privilegiato”), ma sono italiani *de facto*. Il loro percorso di socializzazione, acquisizione linguistica e di acculturazione è avvenuto in maniera precoce entro gli spazi educativi del Paese di accoglienza. Fanno naturalmente eccezione i casi di bambini nati qui e socializzati/educati in situazioni separate e condotte a parte, che rappresentano tuttavia l’eccezione. Gli adolescenti che sono nati in Italia non hanno vissuto direttamente la migrazione, il viaggio e la fase di sradicamento e di ri-orientamento nel nuovo contesto. Alcuni di loro hanno fatto raramente visita ai contesti di provenienza della famiglia e conoscono il Paese d’origine solo attraverso le narrazioni famigliari, più o meno dense di nostalgia e rimpianto. Dal punto di vista quantitativo, questo gruppo ha dimensioni ridotte, data la relativa novità dei processi di stabilizzazione degli immigrati e della diffusione piuttosto recente delle situazioni famigliari. Vi sono presenze significative di adolescenti nati in Italia fra gli eritrei/etiopi, gli egiziani, i salvadoregni, una parte dei marocchini di immigrazione più lontana: le comunità più “mature” e ormai radicate.

Il secondo gruppo, numericamente più consistente, comprende i *minori non accompagnati*, coloro che sono giunti in Italia da soli, o al seguito di sedicenti famigliari, o implicati in veri e propri traffici di minori. Due sono soprattutto i contesti di provenienza dei ragazzi soli: il Marocco e alcuni paesi dell’Europa dell’est (Albania e Romania soprattutto). Adolescenze marginali, invisibili, negate: le condizioni di vita dei minori non accompagnati sono segnate spesso da difficoltà, miseria, vessazioni. La necessità di produrre reddito immediato e in qualunque maniera impedisce a molti la possibilità di un progetto per sé e di inserimento dignitoso che richiedono tempo, tutela e risorse.

Nel terzo gruppo si collocano le presenze quantitativamente più consistenti: sono le ragazze e *i ragazzi arrivati in Italia a 12,13, 15 anni*, in seguito al ricongiungimento della famiglia. A loro è stata applicata la metaforica definizione di “*generazione 1.5*” (*uno e mezzo*) (Rumbaut, 1994), per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti hanno vissuto in prima persona il viaggio di migrazione, hanno sperimentato la frattura fra il “prima” e il “dopo” nella loro storia; portano con sé memoria e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro.

Migrare nell’adolescenza è un’esperienza cruciale che trascina con sé sfide, opportunità e alcune fatiche. Fra queste, la riduzione, almeno nella prima fase, dei percorsi di autonomia e degli spazi vitali. Ragazzi “grandi”, impegnati nei contesti di origine nei processi naturali di allargamento dello spazio vitale verso l’esterno, di uscita dall’ambito famigliare per andare verso il mondo, si trovano, nel contesto di immigrazione, a ridiventare “piccoli”, a vivere in spazi più ridotti, che coincidono per un po’ con la sola dimora famigliare. È un periodo più o meno lungo di “blocco” nel percorso identitario, che si risolverà nel momento in cui gli spazi di vita e di aggregazione saranno (se lo saranno) di nuovo molteplici e significativi: la scuola, il quartiere, i luoghi dell’incontro con i coetanei, gli spazi degli affetti e della comunità: luoghi comuni, luoghi “etnici” e luoghi “meticci”.

Un’altra fatica riguarda la necessità di dover ricominciare da capo in un momento della vita in cui si dovrebbe invece impegnare tutte le risorse per allontanarsi dal mondo dell’infanzia e cominciare a costruire un posto per sé. “*Mi sento come un ragno*”, dice C., un ragazzo peruviano “*che ogni giorno tesse la sua tela: ogni giorno la tela si rompe e deve ricominciare da capo*”.

La migrazione comporta per tutti una fase e un processo di inevitabile *regressione*. Non saper parlare la nuova lingua, non riuscire a esprimere stati d'animo, proposte, bisogni, scherzi, ironie, provocazioni... Non essere riconosciuto rispetto alla storia precedente, ai saperi e ai saper fare già acquisiti, ai livelli di autonomia raggiunti (spesso ben più ampi di quelli dei coetanei autoctoni): tutto ciò riporta a una condizione di *infans* (letteralmente: colui che non parla), di incapacità, di inadeguatezza.

Le riflessioni, i progetti e gli interventi, condotti nelle scuole e nei luoghi di aggregazione, si riferiscono proprio a quest'ultimo gruppo di adolescenti stranieri: nati altrove, socializzati ed educati per alcuni anni in un contesto differente, immigrati a un certo punto della loro storia e impegnati a gestire le sfide dell'adolescenza in un luogo ancora, per certi versi, estraneo e opaco.

Tre diversi gruppi di adolescenti stranieri

- *Nati in Italia*, stranieri *de jure*, italiani *de facto*. Sono gli adolescenti nati nel nostro paese o che sono arrivati qui nella prima infanzia. Il loro percorso di socializzazione e educativo si è svolto tutto all'interno delle strutture del Paese di accoglienza. Per loro, l'acquisizione della cittadinanza italiana – alla maggiore età – dovrebbe essere agevolata.

- *Minori non accompagnati*. Si calcola che in Italia siano presenti circa 5.000 minori soli, per lo più in situazione di irregolarità. Provengono soprattutto dal Marocco, dall'Albania e da altri Paesi dell'Est Europa (Romania, ad esempio). Sono spesso *destinati al rimpatrio*, dopo essere stati inseriti in percorsi di tutela.

- *Nati all'estero* e ricongiunti alla famiglia, stranieri *de jure* e *de facto*. Il loro percorso educativo e di socializzazione si è svolto per alcuni anni nel Paese d'origine. Hanno vissuto in prima persona la migrazione, il viaggio e lo sradicamento. Dal punto di vista giuridico, non sono attualmente previsti iter agevolati di acquisizione della cittadinanza italiana.

2. Il viaggio all'improvviso

L'esodo che porta gli adolescenti nel nuovo Paese è per molti scandito e accompagnato da vissuti ed emozioni contrastanti: attese e illusioni nei confronti del futuro, timori e inadeguatezza di fronte ai nuovi compiti e alle situazioni inedite, perdita e nostalgia per gli affetti, gli amici, i compagni di gioco che si sono lasciati alle spalle. Un marasma emotivo che può essere più o meno intenso e destabilizzante a seconda dell'età, delle modalità della partenza e dell'arrivo, delle condizioni di accoglienza e delle forme di coinvolgimento nel nuovo progetto di vita.

La maggior parte dei minori ricongiunti non sceglie *se e quando* migrare. Le condizioni familiari, i vincoli burocratici, l'accadere di eventi inattesi possono spingere il capofamiglia verso decisioni improvvisate, o viceversa possono costringerlo ad una sorta di stallo decisionale e a posticipare la partenza per lungo tempo, lasciando i figli in una situazione di sospensione e di attesa senza confini certi e senza progetti.

In ogni caso, il momento del ricongiungimento della famiglia mette a confronto le aspettative e le traiettorie di vita differenti, richiede cura, attenzioni, risorse emotive e materiali per segnare il nuovo inizio della storia familiare e non costituire soltanto un evento impregnato di nostalgia.

Poniamoci allora altre domande per continuare il nostro viaggio.

In quale modo i ragazzi che si ricongiungono al/ai genitore/i emigrati in precedenza vivono questo evento, segnato da sentimenti di perdita/separazione e di attesa per il nuovo incontro? Quali sono gli elementi che possono riattivare o provocare situazioni di vulnerabilità, o che, viceversa, possono facilitare la ricomposizione affettiva e progettuale del nucleo e l'elaborazione di un nuovo modo di vivere insieme, negoziato e condiviso?

Ricominciare a vivere insieme nel paese di immigrazione rappresenta una tappa decisiva nella storia familiare, che segna in maniera profonda un “prima” e un “dopo” e che comporta modificazioni importanti che coinvolgono piani e soggetti diversi. I cambiamenti riguardano infatti gli aspetti giuridici, sociali, economici, psicologici e della relazione (interna alla famiglia ed esterna, con i servizi), progettuali.

Se l’immigrato singolo ha potuto continuare a vivere per anni in una sorta di invisibilità sociale, rispetto ai servizi e ai luoghi di vita per tutti, la presenza del nucleo familiare lo costringe a entrare in contatto con i servizi, a modificare i suoi progetti, a rivedere le modalità di relazione all’interno e all’esterno della famiglia. Molti sono gli elementi che entrano in gioco nel momento del re-incontro dopo la parentesi della separazione che può essere durata anni. Ne citiamo alcuni:

- uno *spazio* nuovo da suddividere in maniera diversa e da condividere;
- il *progetto* migratorio da riconsiderare nella sua durata, tempi, obiettivi;
- le *relazioni* affettive da ricostruire, a partire dai vissuti reciproci della distanza sedimentata nel tempo e di una conseguente estraneità dovuta alla lontananza protratta;
- le *immagini reciproche* da riconoscere e confrontare con le rappresentazioni che ciascuno aveva elaborato durante l’assenza;
- le *aspettative e le illusioni* da demolire o ridimensionare per far posto a nuove promesse e speranze da costruire insieme.

Sono dunque molteplici le sfide che i minori della migrazione si trovano a dover affrontare subito dopo il loro arrivo. Devono infatti ritessere fili affettivi nei confronti del genitore, o di entrambi i genitori, ai quali si ricongiungono. Questi possono essere per i figli quasi degli estranei, partiti tempo addietro e visti durante il periodo della separazione del nucleo in maniera saltuaria e in contesto differente.

Il tema dell’attaccamento e della *separazione* è quindi centrale nella storia di vita dei ragazzi ricongiunti. Una prima separazione dal genitore (o da entrambi i genitori) emigrato anni prima; una successiva separazione dalle figure parentali e affettive che li hanno cresciuti fino a quel momento in patria, al momento del ricongiungimento. Essi devono inoltre trovare dentro di sé risorse e motivazioni importanti e consolidate per potersi inserire nella nuova scuola, con i pari, imparare la nuova lingua, sia per comunicare nel quotidiano, sia per studiare, apprendere, riuscire. Al momento dell’arrivo nel nuovo paese, vi possono essere inoltre altre emozioni e vissuti che accompagnano la prima fase dopo il ricongiungimento, quali: la caduta delle illusioni e delle aspettative precedenti, la perdita di prestigio dell’immagine paterna, ritenuto fino a quel momento potente, o ancora, l’impatto improvviso con situazioni familiari e legami affettivi inaspettati e fonte di disagio (alcune donne emigrate da sole, ad esempio, ricostruiscono in Italia un nuovo nucleo). Tutti questi aspetti del cambiamento – che hanno a che fare con le relazioni e i legami intrafamiliari, con il rapporto con la scuola, con i pari e il mondo esterno – sono acuiti e resi più pregnanti, se vissuti nell’età dell’adolescenza. Spesso i ragazzi ricongiunti hanno subito la decisione dei genitori o del genitore e si trovano a partire all’improvviso, senza averlo scelto o “negoziato”. L’arrivo nel nuovo Paese comporta per alcuni forme di dipendenza, perdita dei legami, dei riferimenti e dell’immagine di sé, blocchi in un percorso di autonomia che sono difficili da accettare. L’inserimento scolastico in situazione di svantaggio linguistico, di ritardo rispetto alla classe e di distanza nei confronti dei pari, rende inoltre più acuto il vissuto di isolamento e di perdita.

3. Le fatiche della migrazione

Un’altra domanda che fa da ulteriore “bussola” nel viaggio dentro il mondo degli adolescenti immigrati ci porta a chiederci quali siano le sfide specifiche che i ragazzi “delle terre di mezzo” devono affrontare. Più che l’evocazione delle difficoltà e dei problemi, ci sembra che il concetto di *sfida*, riferito alla condizione di vita degli adolescenti immigrati, sia il più efficace e adeguato per tener conto, sia delle specificità, sia dei tratti comuni a tutti gli adolescenti. (Cesari Lusso, 1997). Le sfide, o compiti di sviluppo, segnano infatti il cammino di autonomia e di crescita di tutti i

ragazzi, qualunque sia la loro origine. A queste prove, proprie del diventare grandi e della costruzione dell'identità, si aggiungono, per le ragazze e i ragazzi dell'immigrazione, *altre fatiche specifiche* e derivate dalla loro situazione di provvisorietà e di indefinita appartenenza. Parlare di sfide ci consente quindi di descrivere tratti di specificità entro un quadro comune che contiene e definisce le adolescenze del mondo. Ci consente anche di rappresentare ed evocare, accanto alla descrizione dei compiti e delle difficoltà, le risorse – personali, familiari, legate al contesto di accoglienza – che il minore mobilita per rispondere alle richieste. Una sfida è infatti una prova della vita (comune ai coetanei, o specifica dell'essere immigrato) che può essere superata, aggirata, evitata, spostata in là nel tempo. Evoca comunque un cammino aperto, ancora da compiersi, lungo il quale le riuscite e le conquiste si intrecciano con le difficoltà e gli scacchi. Parlare di *sfide* significa dunque tratteggiare le specificità di un cammino che è ancora *in fieri*, che è ancora aperto a diverse possibili uscite. Ci consente anche di non mettere l'accento – come viene fatto troppo spesso – solo sul tema del disagio, dei problemi, delle difficoltà, ma di lasciare strada alle potenzialità individuali e alle inedite risposte di ciascuno. Presentiamo dunque alcune sfide che devono affrontare le ragazze e i ragazzi stranieri attraverso le loro parole e frammenti di storia (Favaro, Napoli, 2004).

Gestire le separazioni

“Mi sento solo, mi mancano i nonni, ma ogni domenica li chiamo”.

“Il mio amico del cuore è nelle Filippine”.

“Mi mancano tanto i miei fratelli che sono rimasti in Ecuador”

“Stavo bene in P. col papà, ma mi mancava la mamma, piangevo. Ci scrivevamo e ci spedivamo le foto. Passavo tutto il tempo con mia cugina, lei ha rappresentato la mia amica del cuore”.

Nella storia dei ragazzi stranieri, gli episodi di separazione segnano profondamente i capitoli di un tempo popolato di pesanti assenze e di presenze “sostitutive”. Tutti hanno vissuto una prima lacerante separazione durante l'infanzia a causa dell'emigrazione dei genitori: a volte di entrambi, altre volte del padre o della madre. Il loro legame di attaccamento privilegiato si è allora indirizzato verso altre figure affettive: i nonni, soprattutto, ma anche gli zii, i cugini, i parenti vari che sono stati gli spettatori delle conquiste quotidiane, dei piccoli e grandi eventi che scandiscono l'infanzia di ogni bambino. Il filo affettivo con il/i genitore/i lontano si è talvolta affievolito, ma mai interrotto: è stato riacciato o rinsaldato attraverso le telefonate, le lettere, le fotografie e le videocassette, i regali e gli oggetti, i racconti familiari e le attese delle visite e dei contatti.

Al momento della partenza per l'Italia, gli adolescenti hanno vissuto poi altre separazioni: dai nonni, dagli amici “del cuore”, dai compagni di classe, dai luoghi, gli edifici, i paesaggi che sono stati fino a quel momento teatro della loro crescita e delle avventure quotidiane. I sentimenti di nostalgia e di mancanza coinvolgono allora i nonni, con i quali il legame era forte, quotidiano e non aveva bisogno di parole. Con gli amici del cuore pian piano i fili si allentano: “Non ci sentiamo più; non ho più il numero di telefono”; “Ho visto i miei amici l'estate scorsa in Perù, erano cresciuti, ma io sono cresciuto di più!”; “Loro mi hanno dimenticato e io li ho dimenticati”. (Questo, come tutti i frammenti autobiografici sono tratti da G.Favaro, M. Napoli, 2004).

L'allontanamento dalle rive dell'infanzia comporta anche una presa di distanza dai legami più “antichi” e il riconoscimento delle proprie e altrui modificazioni. E vi è un ulteriore cammino di avvicinamento affettivo, che comporta fatiche, vissuti di solitudine e di estraneità, da contenere e superare. Si colloca nella prima fase dopo l'arrivo e ha a che fare con il legame di attaccamento che deve essere costruito qui giorno dopo giorno, con i genitori (il genitore) ai quali ci si è ricongiunti. “Tra me e papà c'è un muro, non riesco a spiegare” dice Y.L. che evoca invece la grande nostalgia che sente per i nonni che l'hanno cresciuta e per la mamma che ha fatto rientro in Cina. E B., che ha sofferto molto per la separazione dai genitori, ora, un anno e mezzo dopo il ricongiungimento del nucleo, dice: “Adesso vorrei che loro fossero in Ecuador e io in Italia, oppure, loro in Italia e io ancora in Ecuador.”

L'ambivalenza del viaggio

La decisione della partenza viene rievocata da quasi tutti i ragazzi come improvvisa, non elaborata: “La nonna si è ammalata e non poteva più tenermi con sé”; “In Italia sono venuta da sola, un giorno mi hanno messo sull’aereo, dove ho conosciuto una ragazza peruviana, sola come me”. Un evento familiare (la malattia della nonna), le mutate condizioni di vita in Italia, alcune inaspettate possibilità che si aprono: sono alcuni dei fattori che rendono effettiva la partenza dei figli, senza che questi spesso siano stati avvertiti e coinvolti nelle scelte. Anche per questo carattere di “rottura” rispetto al proprio tempo”, i sentimenti che accompagnano il viaggio sono spesso ambivalenti. “Ero contenta e triste. Contenta perché rivedevo mia mamma e mia sorella; triste perché lasciavo il papà, i nonni, gli amici”; “Io non volevo venire qua perché avevo paura di non parlare subito l’italiano e non volevo lasciare i miei cugini”. “La decisione di farci venire in Italia l’ha presa mio padre. Ero contento e spaventato. Contento perché raggiungevo i miei genitori che non vedevo da tanto; spaventato perché non ero mai salito su un aereo e non sapevo che cosa avrei trovato, gli amici, il nuovo”, “Volevo venire per la mia mamma, però, quando ho avuto il biglietto in mano, mi sono detta: ‘Nooo... cosa sto facendo? Devo rimanere qui, sto bene, la mia vita qua è divertente’...”. A differenza dei più piccoli che affrontano l’esodo quasi sempre con maggiore incoscienza e minor timore, i ragazzi avvertono il peso della prova, la paura di non riuscire a parlare, a inserirsi, a farsi degli amici. Il timore di non trovare il proprio posto nel mondo e di non essere accettati, che accompagna tutte le adolescenze, si amplifica e si popola di nuovi fantasmi di esclusione e di perdita. Il disegno di Y.L. esprime con forza questo vissuto di scissione e di divisione dentro di sé. Disegnando il suo presente, la ragazza rappresenta se stessa come corpo diviso in tre parti: la testa, il busto, le gambe. La testa è qui in Italia, impegnata a riuscire nello studio e nella vita (“a diventare una persona eccellente”, così dice); il tronco che contiene il cuore e gli affetti è rimasto in Cina, fortemente legato alla nonna e alla mamma, che nel frattempo è tornata a vivere là; le gambe che le permetteranno di muoversi, di uscire dalla situazione attuale, di cambiare luogo e paese, indicano il cammino futuro. Per una fase abbastanza lunga, questi sentimenti ambivalenti rispetto alle scelte familiari di ricomposizione del nucleo in Italia (e di conseguenti fratture affettive) restano vivi e presenti. E le difficoltà che le sfide connesse alla migrazione spesso comportano riattivano il vissuto di aver subito le decisioni altrui, di non avere scelto la rotta del proprio viaggio.

Vivere in uno spazio familiare ristretto

Evento cruciale nella storia delle famiglie immigrate, il ricongiungimento modifica profondamente la storia di ciascuno e impone di rivedere i reciproci ruoli. Per chi è vissuto fino a quel tempo da solo (il padre, la madre, o entrambi i genitori emigrati anni prima) si tratta di gestire una ristrutturazione importante del proprio tempo, spazio, modi di vivere. Di mettere a nudo, in maniera palese e dirompente, le riuscite e gli insuccessi, le nuove capacità acquisite e le inadeguatezze. Accogliere la parte “spezzata” della propria famiglia nel nuovo contesto significa diventare iniziatori del loro viaggio, accompagnatori attenti sui quali si riversano aspettative e richieste. Chi arriva, da parte sua, porta con sé timori e speranze e anche le molte attese elaborate durante il tempo della distanza. Ognuno assume nei confronti dell’altro un nuovo ruolo, reso denso dalle reciproche aspettative e reso necessario dai cambiamenti intervenuti nel corso del tempo. Le rappresentazioni rigide dell’essere marito, moglie, genitore, figlio... che ognuno porta con sé possono non combaciare più con la realtà prodotta dalle trasformazioni e dalle assenze. Il padre, emigrato anni prima, può avere conservato e irrigidito un modello di famiglia e di ruoli intergenerazionali all’interno di essa, che risulta ormai superato e anacronistico anche nello stesso paese d’origine. La donna, emigrata da sola e abituata da tempo vivere un ruolo di autonomia e di indipendenza, può provare fastidio e insofferenza nei confronti di richieste “più tradizionali” da parte del coniuge ricongiunto. In questo clima familiare che aspetta di trovare un equilibrio nuovo in uno spazio fisico e relazionale divenuto più stretto per tutti, le ragazze e i ragazzi immigrati portano i loro bisogni e progetti, le insoddisfazioni e le riuscite, le distanze affettive e le chiusure. È soprattutto nei confronti dei padri che vengono espressi i sentimenti più ambivalenti. “Prima andava bene,

andava normale come papà. Adesso non parliamo quasi, infatti non è che si parla, a volte litighiamo perché non capisce e non mi capisce”; “Proprio non mi piace essere in casa perché c’è mio padre. Perché negli ultimi tempi abbiamo litigato un sacco e allora esco sempre... Io non so come devo fare. Quando sono in casa sono triste...” Alle incomprensioni “normali” tra genitori e figli, tipiche dell’età e della fase di vita, la migrazione aggiunge complessità e vissuti di vicinanza/distanza che si rielaborano all’interno di ciascun nucleo. Anche il rapporto con i fratelli è segnato dall’evento migratorio. Coloro che hanno sperimentato e vissuto insieme la separazione del nucleo e la distanza dai genitori, hanno imparato a sostenersi a vicenda (“In Perù siamo rimaste per un po’ di tempo solo io e mia sorella”), a trarre forza dal legame fraterno. Ma vi può anche essere una sorta di linea di separazione tra i ragazzi ricongiunti e i fratelli, più piccoli, che sono nel frattempo nati in Italia. Il modo di comunicare, l’accento, la gestualità, il modo di occupare lo spazio...: sono i segni, verbali e non verbali, che definiscono la differenza delle traiettorie di vita. Tanto più se i fratelli nati qui sono i figli di una nuova coppia e di un altro padre. È il caso, ad esempio, di alcune donne latino-americane e filippine, che accolgono i figli rimasti fino a quel momento nel paese d’origine all’interno di una “nuova famiglia”, composta da un nuovo partner e da bimbi piccoli nati nel frattempo e sconosciuti fino a quel momento ai ragazzi più grandi.

“Qui c’è la mia sorellina di un anno e mezzo che è la figlia del compagno della mamma. Aiuto la mia mamma a curare la casa e a curare la mia sorellina.”

“All’inizio non capivo niente”

Tutti i ragazzi intervistati pongono come centrali nella loro storia, nel recente passato e anche nel presente, le difficoltà linguistiche. L’apprendimento dell’italiano per riuscire a capire almeno un po’ e a farsi capire nel quotidiano è stato per tutti abbastanza veloce (ha richiesto ad alcuni due/tre mesi; ad altri fino a sette/otto mesi). Molto più arduo e impegnativo è l’apprendimento della nuova lingua “di studio”, del lessico, delle strutture e dei significati che servono per poter seguire con successo i contenuti delle diverse discipline e del curriculum comune. È questo per molti un percorso ancora da esplorare, approfondire, guadagnare. E infatti i ragazzi stranieri intervistati cercano di far fronte a questa sfida cruciale anche contando su sostegni e aiuti in tempo extrascolastico (le associazioni, i doposcuola, le cooperative sociali, i momenti specifici di aiuto allo studio...).

Imparare una seconda lingua nell’età della preadolescenza o dell’adolescenza presenta vantaggi e svantaggi. L’acquisizione del nuovo codice si colloca proprio nella cosiddetta “età critica” che alcuni studiosi pongono intorno ai 12/13 anni. Fino a quel momento la plasticità del cervello e dell’apparato fonatorio e di discriminazione uditiva sembrano fornire le condizioni ideali per lo sviluppo di un bilinguismo “perfetto”, che tende a sviluppare una competenza fonologica del tutto simile a quella dei parlanti nativi. Dopo l’età “critica”, le possibilità di recepire e di produrre suoni che non sono presenti nella propria lingua d’origine sembrano ridursi e il bilinguismo che si può sviluppare risentirebbe di questi limiti (soprattutto di tipo fonologico e ortografico). Poniamo il caso di due fratelli, arrivati per ricongiungimento familiare a 6/7 anni e a 13/14 anni. Sulla base di questa ipotesi, il primo si trova nelle condizioni per poter sviluppare una competenza bilingue da nativo; il secondo potrà diventare ugualmente bilingue, ma nelle produzioni orali (e scritte?) saranno presenti elementi importanti dovuti all’interferenza dalla lingua d’origine.

Imparare una seconda lingua nell’adolescenza può presentare tuttavia anche un vantaggio. I percorsi di scolarità condotti nel paese d’origine fino al momento della migrazione consentono infatti al ragazzo non italofono di consolidare la propria competenza nella prima lingua (e, a volte, anche in una lingua straniera) di saper usare il codice d’origine per lo studio, di riflettere sulle strutture e sulla grammatica. Tutte queste capacità – di tipo linguistico, cognitivo, metalinguistico – possono con il tempo trasferirsi anche nella seconda lingua, sostenere un percorso di studi positivo e, al tempo stesso, consentire il mantenimento/sviluppo di un bilinguismo più avanzato. Naturalmente questa possibilità diventa reale se la scolarità nel paese di origine è stata qualitativamente positiva e adeguata all’età.

Altri fattori – di tipo affettivo, psicologico, identitario – connotano il percorso di apprendimento di una seconda lingua nell’adolescenza. Mentre per i più piccoli, imparare le nuove parole assomiglia ad un gioco e ha forti connotazioni di tipo ludico e spontaneo; mentre per un giovane e per un adulto, questa sfida ha i caratteri della necessità e dell’obbligo, per i ragazzi immigrati, l’acquisizione della seconda lingua non può che essere il risultato di una “scelta” e di un desiderio. Le implicazioni affettive e psicologiche sono infatti molto più dense e hanno a che fare con il proprio progetto di futuro, con la volontà o meno di entrare a far parte del gruppo dei pari, con la motivazione profonda all’integrazione, con la rappresentazione che ciascuno ha elaborato del nuovo paese e della sua lingua.

Trovare il proprio posto a scuola

Gli adolescenti immigrati, in Italia e in altri Paesi europei, presentano situazioni scolastiche segnate spesso da difficoltà e insuccessi. I dati raccolti annualmente dal MPI sull’inserimento degli alunni di altra nazionalità indicano già alcuni punti critici. Essi sono:

- *le difficoltà* dell’accoglienza e dell’inserimento iniziale degli adolescenti che arrivano in Italia a 14/15 anni: in quale ordine di scuola inserirli? In questa fascia di età sembrano inoltre concentrarsi maggiormente i casi di “evasione e di dispersione” scolastica;
- il *ritardo scolastico* che penalizza soprattutto le ragazze e i ragazzi più grandi, i quali vengono spesso inseriti in classi inferiori di 2 e più anni rispetto alla loro età anagrafica e al percorso di studi precedente;
- il tasso di *insuccesso scolastico* più significativo rispetto agli alunni italiani: nella scuola media il divario ammonta a circa 8 punti percentuali ; nella scuola secondaria , il divario è di 12.5 –
- la difficoltà di prosecuzione degli studi nei percorsi di istruzione superiore. Una parte delle ragazze e dei ragazzi immigrati abbandona gli studi dopo la terza media (attuale) o dopo il primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Chi riesce a proseguire, lo fa soprattutto seguendo i percorsi di studio più brevi e meno esigenti: il 42% circa degli studenti stranieri inseriti nella scuola superiore frequenta gli istituti professionali (fra gli italiani, la percentuale è del 20% circa);
- gli insuccessi scolastici sono più diffusi fra i ragazzi che provengono dai contesti asiatico e africano e meno marcati fra coloro che provengono dall’America (latina) e dall’Europa dell’Est. Questi ultimi sono infatti distribuiti in maniera abbastanza coerente su tutti gli ordini di scuola - e dunque anche nell’istruzione superiore- pur appartenendo a flussi migratori più recenti. Gli alunni africani e asiatici sono invece sottorappresentati nei percorsi dell’istruzione superiore, pur appartenendo a gruppi presenti in Italia da più tempo.

L’inserimento nella scuola italiana dei ragazzi ricongiunti rappresenta per gli insegnanti un problema emergente al quale la scuola deve dare risposta positiva. Rappresenta per gli adolescenti coinvolti una sfida complessa che, a volte è segnata da vissuti di regressione, frustrazioni, perdita di motivazione. Si deve ricominciare tutto da capo in un nuovo contesto, del quale si ignorano le regole, esplicite e implicite, non si comprendono le parole e i gesti, si fraintendono le mete e i modi di funzionamento. Per un periodo più o meno lungo, i ragazzi neoarrivati stanno in classe irrigiditi e silenziosi in attesa che gli eventi del quotidiano e le parole della scuola diventino evidenti e significativi. L’esperienza scolastica precedente presenta quasi sempre delle differenze importanti e non sempre aiuta a ri-orientarsi. In genere, i ragazzi immigrati hanno sperimentato modalità pedagogiche e didattiche di tipo più tradizionale e trasmissivo e modelli disciplinari espliciti, rigidamente osservati e regolati da sanzioni precise. Nella scuola italiana, le regole appaiono meno evidenti, la gestione della disciplina è meno rigida, la relazione tra gli alunni e gli insegnanti è più immediata e vicina. L’interazione tra insegnanti e alunni, ad esempio, oltre a essere di difficile comprensione per le difficoltà linguistiche, può a volte generare spiazzamento anche per le modalità comunicative adottate. In Italia spesso le consegne e le richieste sono poste in maniera “velata” e risultare opache . Spesso gli insegnanti esprimono gli ordini in forma di invito e di domanda, così da attenuare il valore performativo dei messaggi che tuttavia questi inviti hanno.

Nella scuola del paese d'origine invece le domande di prestazione e di disciplina sono in genere espresse in modo più diretto e esplicito, poste in una forma non ambigua e non mediata.

Le reazioni nei confronti delle differenze tra i sistemi scolastici possono essere diverse. Alcuni provano disagio di fronte alla confusione, al rumore, al venir meno di segnali chiari che definiscono i tempi, le attività e i ruoli e possono rimanere in disparte e in silenzio: "I primi tempi avevo sempre mal di testa per la confusione che c'era in classe"; "Non ero abituata al disordine e non capivo che cosa fare"; "Durante le lezioni i miei compagni fanno una grande confusione, cosa che non avviene in Cina. Anche il metodo è molto diverso: là seguivano il libro con ordine, qui si salta. Io già faccio fatica a capire e con la confusione... Però ultimamente mi sto abituando...".

Altri continuano a stare in classe seguendo il modello "più tradizionale" già interiorizzato nella scuola d'origine: si concentrano sul compito più che sulle relazioni con i pari, stabilendo a volte un rapporto privilegiato con gli insegnanti, o con gli adulti in genere: "Mi hanno messo in prima media, avevo due anni più dei miei compagni. Non stavo bene con loro, ma andavo d'accordo con gli insegnanti".

Altri ancora, possono avere difficoltà a stabilire i nuovi confini, a decodificare e fare propri regole e messaggi impliciti, a comprendere la portata delle trasgressioni, distinguendo tra comportamenti ammessi e tollerati (le piccole trasgressioni che creano gruppo e legami) e comportamenti che non vengono accettati. Per questi ultimi, la nuova scuola che ha regole implicite e poco evidenti può apparire allora priva di regole e di confini e questo li porta ad assumere comportamenti non accettati.

Farsi dei nuovi amici

"Ho un amico del cuore nelle Filippine".

"Mia cugina in Perù è la mia migliore amica".

"Con le amiche del mio paese posso parlare liberamente perché parliamo la stessa lingua, invece con gli italiani ci devo pensare su".

"Non c'è amicizia con gli italiani, ci prendono in giro, ci imitano".

"Con le ragazze italiane, non so come mai, non riesco tanto a entrare in comunicazione, forse per la lingua".

"Per noi (stranieri) è più difficile fare amicizia"

"Mi trovo meglio con gli stranieri perché ci capiamo meglio, per un discorso di lingua e di carattere".

"Di solito stiamo solo il filippino, il rumeno e io".

Attorno al tema dell'amicizia e degli amici, si concentrano i frammenti di racconto più carichi di emozioni e di attese. Le amicizie che si stabiliscono durante l'adolescenza sono quelle "del cuore". Sia che proseguano anche dopo questa età, sia che si concludano in questo tempo, gli amici incontrati in questo periodo lasciano un segno indelebile. È con loro che si vivono le prove e le avventure, con loro ci si confida, si condividono paure e segreti; il loro giudizio e la loro attenzione possono confermare o ferire. La maggior parte dei ragazzi intervistati ha lasciato gli amici del cuore nel paese d'origine. A 2/3 anni dal momento dell'arrivo in Italia, la densità relazionale con i coetanei pare segnata ancora da assenze e solitudini, da nostalgia e perdita. Le ragazze soprattutto indicano le "migliori amiche" solo fra i familiari che sono in Italia (la mamma, la sorella, le cugine...); mentre i ragazzi tendono a presentare il fatto di essere spesso soli come una scelta e una forma di autonomia. Per tutti, gli ambiti privilegiati delle possibili amicizie sono la scuola, da un lato e i momenti della festa e dell'incontro fra connazionali, dall'altro. E' proprio nell'ambito degli incontri "etnici" e dell'appartenenza comunitaria che gli adolescenti immigrati collocano le loro amicizie, nascenti o consolidate. Con i ragazzi del proprio paese, o con altri

stranieri, conosciuti nelle situazioni di doposcuola e di aiuto allo studio in tempo extrascolastico, sembra più facile stabilire dei legami sulla base della comune appartenenza o di esperienze condivise. La maggiore distanza nei confronti dei coetanei italiani è spiegata da tutti in termini linguistici: la scarsa competenza in italiano – non tanto per comunicare, quanto per riuscire a esprimere scherzi, ironia, allusioni, motti di spirito, immagini metaforiche... – sembra erigere una barriera quasi invalicabile che produce forme di esclusione e di auto-esclusione. È certamente una spiegazione che contiene parte della verità, ma è anche un dato “oggettivo” che talvolta nasconde forme più profonde di rifiuto e discriminazione, di auto-esclusione e di ripiego su di sé. La “differenza accettabile” nei confronti dei pari – quella esterna a sé, della non competenza in italiano – lascia così nell’ombra le indicibili forme e i vissuti di esclusione con i quali non ci si può ancora confrontare.

Allargare gli spazi di vita

Nel momento della vita in cui gli spazi del quotidiano tendono ad ampliarsi e, dalla dimora familiare, si aprono sul mondo, la migrazione può comportare per gli adolescenti stranieri un restringimento dei luoghi di vita e delle relazioni. Nella loro storia appaiono centrali solo due dimensioni: quella familiare e quella scolastica, investite di tutte le aspettative, i bisogni e le emozioni. Tra casa e scuola, pochi altri ambiti di incontro arricchiscono il panorama del tempo/spazio quotidiani. Durante i colloqui è stato chiesto ai ragazzi immigrati coinvolti nella ricerca di citare cinque luoghi della città (oltre alla casa e alla scuola) che conoscono e che frequentano abitualmente o saltuariamente. Nessuno ha elencato tutti e cinque i luoghi; le risposte più diffuse ne indicano due/tre e sono: il Duomo, corso Buenos Aires, i parchi, per alcuni; l’oratorio, il CAG, il centro o l’associazione di aiuto allo studio e di doposcuola, per altri; i luoghi di incontro della comunità di appartenenza, per altri ancora. Si delineano dunque tre diversi ambiti di uso della città e di incontro:

- *i luoghi pubblici* (la piazza, il parco, le vie dei negozi), nei quali si sta soli in mezzo agli altri, luoghi quindi non investiti di valenze affettive o di coloritura emotiva;
- *i luoghi di aggregazione e di aiuto* (l’oratorio, il CAG, l’associazione, il doposcuola...) nei quali si possono incontrare i coetanei, inserirsi in attività ludiche e sportive, oppure trovare risposta e forme di sostegno a bisogni di tipo linguistico, scolastico e di apprendimento. In questi spazi, gli incontri privilegiati avvengono spesso con altri ragazzi immigrati, della stessa o di altre nazionalità;
- *i luoghi “etnici”* (sale di riunione, chiese, feste, occasioni di incontro della comunità,...): in questi spazi si rinsaldano i legami comunitari, ci si ritrova con altri ragazzi connazionali, si rinnova l’appartenenza al paese d’origine. Nei luoghi “etnici” vi è anche la possibilità di costituire gruppi di coetanei nei quali esprimere capacità e creatività: squadre per attività sportive, bande musicali, associazioni di danza e di teatro...

Le forme di esclusione o di auto-esclusione dalla vita relazionale e dagli spazi frequentati dai pari autoctoni trascina con sé un’altra forma di esclusione, meno visibile, ma ugualmente importante: quella dalle narrazioni dei coetanei, durante le quali si rievocano, commentano, progettano... gli usi dello spazio e del tempo da condividere. Le ragazze e i ragazzi immigrati, che conducono una vita relazionale e aggregativi meno densa e spesso “parallela”, non possono partecipare a questi racconti che rinsaldano i legami, strutturano i gruppi, creano amicizia. A differenza dunque dei loro coetanei italiani, per i quali la dimensione dell’incontro si collega a tempi e luoghi per lo più extrafamiliari e extrascolastici (le case degli amici, il quartiere, i centri sportivi...), per i ragazzi immigrati, le relazioni si tessono e si rinsaldano solo negli spazi della scuola, della famiglia e della comunità.

Far fronte a episodi di discriminazione

“Ho avuto qualche difficoltà con i compagni a scuola perché mi facevano gli scherzi, mi tiravano i coppini o le sberle”.

“Mi prendevano in giro per come parlavo l’italiano; quando andavo a fare educazione fisica, prendevano la palla da basket e mi dicevano: - Questa è palla, si chiama palla... – Mi trattavano come un cagnolino, ma tanto io capivo perché prima di andare a scuola sono stato a casa sei mesi e ho imparato l’italiano”.

“Se qualcuno vuole creare dei problemi con me, io me ne vado”.

“Con i compagni di classe non va molto bene perché mi prendono in giro”.

“Quando parlo con i ragazzi italiani confondo le parole e loro mi prendono in giro per il mio modo di parlare”.

“Mi prendevano in giro e mi dicevano ‘non capisci niente’. All’inizio ho fatto molta fatica, ma poi ho fatto un po’ di cattiverie ai miei compagni, così capivano che non mi potevano trattare così”

“Quando non sei vestita alla moda, ti dicono le parolacce e poi non ti rispettano”

Nella prima fase dopo il loro arrivo in Italia, la maggior parte dei ragazzi intervistati ha vissuto episodi piccoli o grandi di discriminazione e di rifiuto da parte dei compagni di classe, che per alcuni continuano anche dopo due anni di inserimento. Anche in questo caso le difficoltà linguistiche, l’accento, le modalità di pronuncia, la lentezza e gli impacci del discorso vengono citati come le cause scatenanti dei comportamenti offensivi o distanti dei coetanei. Di fronte alla necessità di “sopravvivere” nel gruppo dei pari e di ritrovare un posto nelle relazioni in classe, gli adolescenti immigrati possono reagire in modo diverso. Vi sono coloro che:

- cercano di restare *invisibili* in classe: poco coinvolti nelle reazioni con i compagni si proteggono e difendono dalle situazioni di conflitto possibile evitandole e concentrandosi sull’apprendimento, sul compito e stabilendo a volte una sorta di alleanza solo con gli insegnanti;
- accettano (almeno per una certa fase) un ruolo di *subalternità* e di dipendenza dai pari, i quali sottolineano in vario modo la loro non competenza linguistica, comunicativa, sociale;
- fanno valere nell’ambito del gruppo le loro *capacità* e abilità sportive, ludiche, musicali... e questo elemento diventa il loro punto di forza nella relazione con i pari;
- reagiscono agli episodi di discriminazione con risposte di tipo *aggressivo* e di scontro anche fisico.

Quest’ultimo comportamento è pochissimo diffuso fra i ragazzi intervistati, i quali sembrano tendere invece verso una sorta di invisibilità nel gruppo, un comportamento di distanza auto-protettiva che dovrebbe metterli al riparo da episodi di discriminazione.

Gestire la solitudine, l’autonomia, la responsabilità

Il tema della solitudine ricorre di frequente nelle parole degli adolescenti immigrati: “Mi sento sola”; “Sto sempre da solo”; “Mi piace stare da solo, sono di carattere timido e chiuso”. Un numero minore di relazioni amicali con i pari, gli amici “del cuore” per lo più collocati nel paese d’origine, un tempo/spazio extrascolastico ed extrafamigliare meno denso affettivamente: sono alla base dei vissuti diffusi di solitudine e di “vivere in disparte”. Una certa distanza affettiva si sperimenta anche nei confronti dei genitori, o di uno di essi: nei confronti di colui che è immigrato anni prima e che è, per certi versi, una sorta di estraneo; nei confronti del padre, più che della madre; nei confronti di fratelli nati in Italia e sconosciuti fino al momento del ricongiungimento familiare. La solitudine accompagna anche il confronto quotidiano con le sfide che la situazione di ri-orientamento comporta. Gli adolescenti immigrati hanno così spesso l’impressione di “farsi da soli”, di diventare demiurghi di se stessi, dal momento che i loro genitori non possono sostenerli nell’affrontare compiti e prove di tipo linguistico, scolastico, relazionale (Beneduce, 1998).

“Faccio tutto da solo; mi gestisco io perché i miei lavorano”; “Sto sempre da sola, cucino io. Non sono triste, sono abituata a stare da sola”: alcuni frammenti delle interviste descrivono un tempo vissuto in solitudine.

Essi vivono alcune dicotomie importanti che chiedono di essere superate e risolte. Più autonomi, rispetto ai loro coetanei italiani, nella gestione dello spazio e del tempo nel paese d'origine, diventano qui “meno adatti” ad abitare luoghi e ambiti sconosciuti e scarsamente frequentati. Più “grandi” e responsabilizzati qui nella gestione del quotidiano (dal momento che molti di loro si occupano dei loro pasti, della cura della casa, della gestione di fratelli più piccoli. “Mi devo prendere cura di mia nipote perché mia sorella lavora di notte, fa la barista, fino a quando arriva mia mamma”) e tuttavia maggiormente dipendenti dalle regole famigliari, dagli obblighi e doveri sanciti dai genitori. Piccoli e grandi; autonomi e dipendenti; responsabilizzati e tenuti al rispetto rigido di obblighi e aspettative: sono alcune delle polarizzazioni significative fra le quali gli adolescenti dell'immigrazione si destreggiano nel quotidiano.

E nel silenzio attraversano anche i momenti di scoraggiamento e di fragilità, reagendo in modo diverso: rifugiandosi nell'idea di bastare a se stessi o fingendo un'allegria che non sentono. Sono soprattutto le ragazze a verbalizzare con sorprendente lucidità i cambiamenti e le emozioni vissuti in solitudine. “Sono quasi sempre triste, quasi sempre. Perché la mia vita ha preso un giro, un giro tremendo che proprio non mi piace. A me però piace sorridere sempre. Anche se sono triste sorrido. A volte mi fa male perché so che sono triste, ma sorrido. Preferisco mostrare che sono (anch'io) felice”.

“Adesso sono diventata più fredda e riuscirei anche a vivere da sola. Forse è stato il tempo senza i miei genitori, la lontananza. All'inizio ho sofferto di più, adesso non sento niente”.

Tra aspettative differenti

Sulla cosiddetta “generazione 1.5” si concentrano spesso aspettative e attese divergenti e di segno opposto. La scuola, gli ambiti di aggregazione, le relazioni con i pari (seppure ridotti nel numero e nell'intensità) propongono modelli di vita, atteggiamenti e scelte indirizzati verso l'adesione al “qui e ora”. La famiglia, da parte sua, può aver elaborato aspettative rispetto al presente e al futuro del figlio ricongiunto, che si collocano rigidamente entro i progetti famigliari, gli impegni e le promesse che sempre accompagnano la migrazione. Gli ambiti entro i quali si depositano le diverse attese hanno a che fare con la vita relazionale e i rapporti con i pari, con le scelte scolastiche e lavorative, con i contorni dei progetti e del futuro: riuscire e apprendere a scuola e mantenere intatti fedeltà e legami, adottando comportamenti, e pratiche che si richiamano a valori e riferimenti delle origini. E tuttavia la migrazione modifica i figli in misura profonda e pregnante, ma modifica anche le famiglie, i nuclei, i ruoli. Si vengono così a creare nuove inedite rappresentazioni di quello che si ritiene il “nocciolo duro” dell'appartenenza che è il frutto di perdite, negoziazioni, nuovi confini. Si ridefiniscono così alcuni “oggetti identitari” irrinunciabili (il rispetto dei minori nei confronti degli adulti, è uno di questi) che si vuole/deve trasmettere alla nuova generazione, mentre altri elementi della cosiddetta “cultura d'origine” diventano periferici, meno importanti, modificabili.

A differenza dei più piccoli, nati in Italia e abituati da subito a muoversi e a interagire con due spazi di socializzazione, coloro che migrano nell'adolescenza restano più a lungo “in bilico” tra un lungo passato altrove e un futuro tutto da costruire.

Ma quali sono le attese e i desideri che le ragazze e i ragazzi immigrati elaborano rispetto al loro futuro? La maggior parte immagina il domani qui, in Italia e pensa di ritornare ai luoghi delle origini da turista/viaggiatore. Due ragazzi non sanno dove collocare il loro futuro e si mettono nelle mani dei loro genitori: “Non so, vediamo che cosa decidono i miei genitori”; “Metà in Italia e metà in Pakistan”: essi affermano, con un po' di rassegnazione e ancora molta provvisorietà. Due ragazzi, che hanno vissuto la migrazione come obbligo e costrizione progettano un ritorno dai nonni nelle Filippine e in Ecuador. Altri prevedono un'ulteriore migrazione, la scelta di un altro paese o città (Londra, la Francia, l'Inghilterra, la Germania) dove ricominciare ancora una volta tutto da capo, ma, questa volta, avendolo scelto la meta del proprio viaggio in prima persona.

5. I “quasi adatti”

Gli adolescenti stranieri, in seguito all’esperienza migratoria e all’inserimento in un contesto multiculturale, vengono chiamati ad affrontare una serie ulteriore di compiti evolutivi non risolvibili mediante strategie comportamentali precedentemente apprese. Devono imparare a vivere in contesti diversi, adattando flessibilmente il proprio comportamento alle diverse circostanze. Ragazzi “camaleonte” che imparano a cambiare colore, sia per rispondere alle sollecitazioni e alle aspettative differenti, sia per esprimere emozioni e stati d’animo diversi.

Quali strategie di *coping* adottano i minori immigrati per far fronte alle nuove situazioni di prova e ai compiti di sviluppo aggiuntivi? Il termine *coping* sta ad indicare la maniera specifica di far fronte a una situazione stressante e di gestirla. Esso può essere definito come un insieme di sforzi cognitivi e affettivi per gestire richieste – interne o esterne all’individuo – che sono valutate come eccedenti le risorse della persona. L’utilizzo della parola sforzo vuole sottolineare la percezione dell’individuo di dover fare appello a comportamenti che vanno al di là delle condotte di routine e l’intenzionalità di tale mobilitazione.

“Definito in questo modo il processo di *coping*, diventa un mediatore tra la percezione dell’individuo e l’ambiente circostante e appare come una dimensione del sé, legata ad attribuzioni causali di tipo interno che permettono al soggetto di percepirsi come capace di influire sulla propria esistenza” (Cesari 1997).

Vi sono minori che adottano preferibilmente strategie orientate verso l’interno, verso se stessi e che sembrano più indirizzati, dal punto di vista delle scelte identitarie, verso il paese di origine. Queste strategie, in base alla definizione di Brenner (1984) assumerebbero complessivamente un carattere di negazione del conflitto, come la sottomissione, l’adattamento passivo alla situazione, la rassegnazione, la ricerca di coalizione. Vi sono invece coloro che sono più orientati verso la società di accoglienza e che tendono ad adottare strategie rivolte verso l’esterno: il confronto e lo scontro, una maggiore aggressività, forme di autoaffermazione e di reazione. Cambiando orientamento culturale si è osservato inoltre che i ragazzi immigrati tendono anche a cambiare il tipo di strategie adottate.

Nella sua ricerca sui figli degli immigrati in Germania, A. Portera (1997) ha cercato di approfondire le strategie di *coping* adottate dai ragazzi intervistati – sia in situazione di riuscita scolastica e buon inserimento sociale, sia in situazione di esclusione e scacco. I casi analizzati tendono a dimostrare che le diverse strategie – verso l’interno o verso l’esterno – possono essere di volta in volta le più efficaci in risposta alle diverse situazioni e che non vi è una maggiore adeguatezza di una modalità di risposta sull’altra. Si può aggiungere che in genere, dalla scuola e dai servizi, vengono accolte con maggior favore le modalità di risposta alla situazione stressante che prevedono forme di ripiego e di accettazione, piuttosto che quelle di tipo reattivo e aggressivo. I minori che manifestano attraverso l’impulsività e l’aggressività le difficoltà da loro incontrate nel tentativo di difendere la propria appartenenza culturale e di occupare un posto definito nella famiglia, tendono ad essere stigmatizzati in misura maggiore rispetto a chi si racchiude nel silenzio e nell’apatia.

Oltre a esaminare le diverse strategie, Portera ha individuato dieci fattori positivi e protettivi “che hanno avuto il potere, non solo di diminuire il livello della crisi e di promuoverne il superamento, ma anche, in alcuni casi, hanno persino contribuito a connotare l’emigrazione e l’assunzione di identità in contesto multiculturale come un’esperienza positiva e arricchente”. Essi sono:

- le caratteristiche disposizionali o costituzionali di ciascuno
- il rapporto positivo con almeno una persona di riferimento affettivo durante i primi anni di vita
- l’apertura dei genitori nei confronti dell’ambiente sociale del paese di immigrazione
- la comprensione e la fiducia da parte dei genitori
- la preparazione al distacco e il mantenimento dei legami durante i periodi di separazione
- l’esperienza positiva di accettazione e di rispetto nel paese di accoglienza soprattutto durante i primi contatti
- la comprensione da parte degli insegnanti e degli educatori

- nessuna forzatura verso l'assimilazione a scuola e durante il tempo libero
- un ruolo importante giocato dagli amici come funzione ponte tra le due culture
- l'appoggio e il sostegno attraverso i gruppi di doposcuola
- i momenti di ascolto, consulenza o di terapia.

Accogliere i ragazzi immigrati significa accogliere anche le loro storie di viaggio, i cambiamenti che li attraversano, i vissuti di disorientamento rispetto allo spazio, al tempo, alle parole, ai gesti.

Accogliere quindi anche la loro vulnerabilità, potenziale o reale.

La migrazione è per tutti un evento cruciale, da non sottovalutare, da preparare con cura, poiché segna l'avvio di un nuovo capitolo nella storia familiare e l'inizio del nuovo viaggio di appartenenza che li accoglie. Viaggio da sostenere nelle sue tappe, da facilitare nelle conquiste e da aiutare nelle soste, poiché comporta per i minori che vi sono coinvolti fatiche aggiuntive, ostacoli e sfide da superare. Poiché rappresenta, nelle biografie e nelle storie individuali, una situazione di crisi, ovvero, al tempo stesso, un evento rischioso e un'opportunità da sostenere, da parte dei genitori e di chi accoglie, con attenzione, ascolto consapevole, competenza e amore.

Bibliografia

- AA.VV. (1998), *Minori immigrati. Identità, bisogni, servizi*, Servizi sociali n° 2/1998, Fondazione E. Zancan, Padova
- E.J. Anthony, C. Chiland, C. Koupernik (1982), *L'enfant dans sa famille, l'enfant vulnérable*, Puf, Paris
- H. Beauchesne, J. Esposito (1981), *Enfants de migrants*, Toulouse, Privat
- A. Begag, A. Chaouite (1990), *Ecarts d'identité*, Seuil, Paris
- R. Beneduce (1998), *Frontiere dell'identità e della memoria*, Angeli, Milano
- A. Brenner (1984), *Helping Children Cope with Stress*, Lexington Books, Massachusetts
- E. Camilletti, A. Castelnovo (1994), *L'identità multicolore*, Angeli, Milano
- A. Ceccagno (2004), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Angeli, Milano
- V. Cesari Lusso (1997), *Quando la sfida si chiama integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani figli di emigranti*, NIS, Roma
- Khalid Chaouki (2005), *Salaam , Italia . La voce di un giovane musulmano italiano*, Aliberti editore , Reggio Emilia
- Comune di Milano (2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Angeli, Milano
- D. Demetrio , G. Favaro (2002 , n.e.2004), *Didattica interculturale* , Angeli , Milano
- G. Favaro (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Guerini, Milano
- G. Favaro (2000), *Le famiglie immigrate: microcosmo di affetti, progetti, cambiamento*, in AA.VV., *La rete spezzata*, Feltrinelli, Milano
- G. Favaro (2001), *I bambini migranti*, Giunti, Firenze
- G. Favaro, M. Napoli (a cura di) (2002), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini, Milano
- G. Favaro ,M. Napoli (a cura di) (2004) , *Ragazze e ragazzi nella migrazione . Adolescenti stranieri : identità ,racconti , progetti* , Guerini , Milano
- G. Favaro (2006) , *La scuola diseguale* , in AA.VV: *Vite fragili* , il Mulino , Bologna
- G. Giovannini ,L. Queirolo Palmas (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni della Fondazione Agnelli , Torino
- M. Inbar, C. Adler (1976), *The vulnerable age phenomenon*, in: *Sociology of Education*, n° 3
- L. Leonini (a cura di) (2004) , *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* , Donzelli Editore , Roma .
- H. Malewska-Peyre (1989), *Problèmes d'identité des adolescentes enfants de migrants*, in AA.VV., *Chocs de cultures*, L'Harmattan, Paris
- M.C. Martinetti, R. Genovese (1998), *Vengo da lontano, abito qui. Storie, miti e speranze di giovani immigrati della seconda generazione*, Adnkronos, Roma
- M. Mazzetti (1996), *Strappare le radici*, L'Harmattan Italia, Torino
- S. Molina, M. Ambrosini (a cura di) (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, edizioni della Fondazione Agnelli, Torino
- MIUR (2004), *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2003/2004*, cicl, Roma
- M.R. Moro (2001), *Bambini in cerca di aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale*, (trad. it.), UTET, Torino
- M.C. Patuelli (a cura di) (2005) , *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti* , Giraldi editore, Bologna
- A. Portera (1997), *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Angeli, Milano
- L. Queirolo Palmas , A. T. Torre (a cura di) (2005) , *Il fantasma delle bande . Genova e i latinos* , Fratelli Frilli Editori , Genova