

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO  
SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE FISIOPATOLOGICHE, NEUROPSICOBIOLOGICHE E  
ASSISTENZIALI DEL CICLO DELLA VITA

DIPARTIMENTO DI BENI CULTURALI E AMBIENTALI

XXVI CICLO

IL PERCORSO IDENTITARIO DEGLI ADOLESCENTI DI SECONDA GENERAZIONE E  
LA RISIMBOLIZZAZIONE DEGLI ARTEFATTI NEL PROCESSO DI  
SOGGETTIVAZIONE

Settore Scientifico disciplinare M-PSI/05

Dott. Giovanna Ranchetti

Tutor:  
Chiar.mo Prof. Paolo M. Inghilleri Di Villadauro

Direttore della Scuola:  
Chiar.mo Prof. Roberto I. Weinstein



ANNO ACCADEMICO 2012/2013

# INDICE

**Introduzione** Pag. 3

## **I Cap.: Incontro tra psicologia culturale e psicoanalisi, tra diversità culturali e culture affettive**

**1a Definizione di artefatto, origini e sviluppi della psicologia culturale** Pag. 5

**1a.1 Vygotskji e l'artefatto** Pag. 6

**1a.2 Bruner e la teoria della cultura** Pag. 8

**1a.3 Sviluppi della psicologia culturale** Pag.9

**1a.4 Evoluzione culturale e selezione psicologica individuale** Pag.11

**1b Psicoanalisi e nuovi modelli psicodinamici come teorie relazionali e culturali** Pag. 13

**1b.1. Freud e la psicoanalisi** Pag.13

**1b.2 Freud e la kultur** Pag.15

**1b.3 Nuovi modelli psicodinamici** Pag.18

**1b.4 Kaës e il processo di soggettivazione** Pag. 20

**1c Etnopsichiatria, etnopsicoanalisi e clinica transculturale nella cura e prevenzione** Pag.23

**1c.1 Devereux e l'etnopsichiatria** Pag.24

**1c.2 Nathan e l'etnopsicoanalisi** Pag.26

**1c.3 Moro e la "maison des adolescents"** Pag.28

**1c.4 La clinica transculturale** Pag.31

## **II Cap.: La crisi di passaggio adolescenziale e il processo di soggettivazione**

**2a La crisi adolescenziale come crisi evolutiva** Pag.35

**2a.1 La teoria coinemica come teoria degli affetti** Pag.35

**2a.2 Teoria dei codici affettivi** Pag.38

**2a.3 I compiti evolutivi** Pag.40

**2a.4 Seconda nascita e rito di iniziazione nelle culture tradizionali** Pag. 44

**2b L'adolescente tra assoggettamento e soggettivazione** Pag.47

**2b. 1 Il paradosso adolescenziale** Pag.48

**2b. 2 Il passaggio di ruoli in altre culture** Pag.50

**2b. 3 Diventare adulti e adultizzazione dell'adolescente** Pag.52

**2c Funzione dell'ambiente in adolescenza** Pag.56

**2c.1 La madre ambiente e l'ambiente come apparato psichico allargato** Pag.57

**2c.2 Le "istituzioni culturali" degli adolescenti** Pag.60

**2c.3 L'ambiente e la nascita sociale dell'adolescente** Pag.63

## **III Cap.: Gli adolescenti di seconda generazione e la risignificazione degli artefatti.**

**3a. Il percorso identitario degli adolescenti di seconda generazione** Pag.66

**3a.1 Costruzione dell'identità tra filiazione e affiliazione** Pag.67

**3a.2 Origine del processo creativo e lo spazio transizionale** Pag.69

**3a.3 Uso creativo e autodeterminato degli artefatti** Pag.71

- 3b. La seconda generazione come modello della “complessità” .Pag.74
- 3b.1 La generazione ponte .Pag.75
- 3b.2 La complessità identitaria della II generazione Pag.78
- 3b.3 Ruolo della famiglia nella costruzione identitaria Pag.81
- 3b.4 Processi di negoziazione identitaria .Pag.84
  
- 3c. Lo sviluppo di processi funzionali nel “qui e ora” Pag.86
- 3c.1 Le bande Pag.87
- 3c.2 L’integrazione a scuola Pag.91
- 3c.3 Il successo scolastico, le associazioni culturali e la nascita sociale Pag.93

#### **IV Cap.: La ricerca**

- 4a. Presentazione della ricerca Pag.97
- 4a. 1 Ipotesi Pag.98
- 4a. 2 Obiettivi Pag.100
- 4a. 3 Metodo di ricerca Pag.102
- 4a. 4 Dati: le storie degli adolescenti Pag.103
- Jimpy: *la sfida e il ballo* Pag.104
- Teresa: *essere italiana e il confronto con la mamma* Pag.115
- Cristina: *la fuga e l’impegno* Pag.124
- Vittoria: *la colonna portante e il futuro* Pag.135
- Miriam: *lo spartiacque e la brava cuoca* Pag.146
- Debora: *l’emarginazione e la moda* Pag.155
- Rony: *la famiglia acquisita e la famiglia propria* Pag.164
- Isabella: *l’adulta e la bambina* Pag. 173
- 4a. 5: Focus group Pag.183

#### **V Cap. : Risultati della ricerca**

- 5a. Risultati rispetto ai compiti evolutivi e al contesto esterno Pag.188
- 5a. 1 Processo di separazione e ruolo della famiglia Pag.189
- 5a. 2 Mentalizzazione dell’identità di genere e i ruoli affettivi Pag.195
- 5a. 3 Desiderio di autonomia e ruolo del gruppo dei pari Pag.198
- 5a. 4 I luoghi e la funzione transizionale Pag.203
- 5a. 5 Nascita sociale e ruolo della scuola Pag.206
- 5a. 6 Unitarietà del sé e ruolo dell’ambiente esterno Pag.210
  
- 5b. Processo di soggettivazione e trasformazione degli artefatti tradizionali Pag.211
- 5b. 1 Mandato familiare e fattori di disagio Pag.211
- 5b. 2 Mandato familiare e fattori di motivazione intrinseca Pag.213
- 5b. 3 Scelte creative e fattori di protagonismo e autodeterminazione Pag. 215
- 5b. 4 Identità culturale e fattori di espansione Pag. 217
  
- 5c. Conclusioni e prospettive Pag.219
- 5c. 1 Elementi a favore dello sviluppo e dell’integrazione Pag.219
- 5c. 2 Prospettive: la famiglia e il gruppo dei pari Pag.222
- 5c. 3 L’adulto testimone e partecipe del cambiamento nella scuola Pag.224
- 5c. 4 Il lavoro adolescenziale verso la complessità Pag.226

#### **Bibliografia Pag.229**

## INTRODUZIONE

La presente ricerca si propone di esplorare il percorso identitario dei figli di genitori stranieri che rappresentano quella *generazione ponte* alla ricerca di un'integrazione tra la propria cultura d'origine e la nuova cultura di appartenenza: questi giovani sono necessariamente sollecitati ad attraversare dei confini culturali e a gettare un ponte tra due sponde nel continuo processo di negoziazione tra i loro diversi valori simbolici e affettivi.

Oggetto dello studio è il processo di soggettivazione degli adolescenti di seconda generazione, insito nel passaggio transgenerazionale, che si intreccia con il processo di integrazione nella realtà attuale come esperienza del presente, in quanto l'adolescente di seconda generazione si trova quotidianamente ad affrontare conflitti e a dover operare delle scelte nell'alternare o nel combinare riferimenti di diversa provenienza.

L'ipotesi di questo lavoro consiste nel verificare che la *spinta identitaria*, frutto della spinta evolutiva adolescenziale e della doppia appartenenza culturale, possa alimentare la motivazione nella riuscita sociale per rispondere al bisogno di integrazione, di rispecchiamento e di partecipazione attiva nel contesto attuale di appartenenza, in modo da sentirsi *soggetti* riconosciuti, proprio come desidera ogni adolescente nel suo traghetto verso il mondo adulto; ne consegue che l'adolescente di origine straniera si possa inserire "con successo" nella realtà italiana, dove per successo si intende il livello di consapevolezza e di autodeterminazione raggiunto attraverso un personale processo di ri-simbolizzazione dei compiti evolutivi che contribuiscono a strutturare la sua identità complessa.

A tale fine è stato realizzato uno scambio tra diversi approcci teorici, in particolare tra la psicologia culturale e la psicoanalisi, con l'intento di approfondire la relazione tra individuo e cultura nelle sue manifestazioni intrapsichiche e inter psichiche contenute nei legami intersoggettivi.

L'incontro tra punti di vista teorici differenti rappresenta il presupposto di questo studio e lo strumento per approfondire la condizione particolare dell'adolescente di II generazione, impegnato non solo in un percorso di integrazione sociale, ma in un processo di risoggettivazione identitaria, che implica una trasformazione profonda a livello inconscio e conscio delle proprie appartenenze affettive e differenze culturali.

La psicologia culturale ha introdotto il concetto di "artefatto" come espressione materiale e immateriale della cultura ed elemento di mediazione tra il soggetto e la realtà, e ha definito una teoria della cultura come "processo di co-costruzione" tra cultura e individuo, processo che accompagna quello biologico nello sviluppo dell'individuo e nella trasmissione transgenerazionale.

La psicoanalisi è nata come teoria che definisce l'inconscio e che consente di "attraversare i confini" tra conscio e inconscio attraverso la cura; anche la dimensione inconscia dell'apparato psichico rappresenta l'"altro", potremmo dire l'estraneo, costituito da ciò che viene negato e rimosso dentro di noi e che, se non viene integrato e reso consapevole, produce disagio psichico.

Nell'immaginario collettivo il migrante rappresenta il diverso, l'"altro" portatore di cambiamenti non voluti e per questo rifiutati, invece di considerarlo come portavoce di una complessità che apre la strada verso una dimensione cosmopolita, più corrispondente al nostro mondo in trasformazione in cui lo "straniero" può diventare soggetto sociale e protagonista di un arricchimento culturale nei diversi contesti di vita.

La moderna psicologia culturale, interessata ad indagare sui processi di adattamento dei soggetti migranti e sulle politiche migratorie, e i recenti studi ad orientamento psicanalitico, indirizzati verso una dimensione più relazionale e culturale rispetto ai presupposti freudiani, concordano nel riconoscere la componente culturale come fattore strutturante dell'identità psichica; entrambe le discipline offrono degli strumenti teorici necessari per interpretare ed elaborare i dati della ricerca.

È stata scelta l'adolescenza come oggetto di studio in quanto è l'età per eccellenza del cambiamento e della trasformazione psichica nel passaggio dal mondo infantile al mondo adulto; infatti in adolescenza il giovane è impegnato in un processo di separazione-individuazione e di soggettivazione, che implica l'esperienza di risimbolizzare i riferimenti affettivi del passato, o in altri termini gli "artefatti" interiorizzati come espressione della cultura intrasomatica; in particolare nella nostra ricerca ci interessa indagare sulla condizione degli adolescenti di seconda generazione, che sono impegnati ad affrontare i compiti fase specifici dell'età e che sono, allo stesso tempo, impegnati nel processo di integrazione delle loro diverse appartenenze culturali.

La ricerca si rivolge agli adolescenti che sono scolarizzati in Italia sia nati qui che ricongiunti con la famiglia nella prima infanzia; a questo scopo saranno intervistati otto ragazzi della seconda generazione, selezionati con il criterio di non manifestare particolari disagi e di conseguire buoni risultati scolastici, di cui si intende ripercorrere il processo di soggettivazione all'interno della storia del percorso migratorio familiare per far emergere come essi abbiano potuto affrontare le diverse situazioni conflittuali dell'età e culturali, riuscendo a risoggettivare a loro favore valori e riferimenti delle due appartenenze.

Questi adolescenti che imparano a destreggiarsi su più fronti e a fare riferimento a diverse sistemi simbolici, da quello familiare e quello dei pari come rappresentanti del nuovo contesto culturale, sono i portavoce di una *complessità*, che va riconosciuta e valorizzata; attraverso un'analisi qualitativa è stato possibile individuare gli *specifici artefatti* che possano portare a soluzioni

originali dei conflitti in atto e riconoscere la funzione degli apporti dell'ambiente esterno, dal contesto familiare a quello più allargato, che offrono un reale sostegno al loro sviluppo.

Nei primi tre capitoli, che costituiscono la parte teorica della ricerca, vengono considerati i fondamentali concetti della psicologia culturale e della psicoanalisi, a cui segue una panoramica delle caratteristiche dell'adolescenza e della crisi di passaggio che impegna ogni adolescente nel suo personale processo di individuazione, per introdurre, infine, la specifica costruzione identitaria dell'adolescente della cosiddetta "seconda generazione" .

Nei capitoli successivi si introduce la ricerca con le singole storie dei ragazzi intervistati, ricostruite attraverso le interviste in profondità, a cui seguono l'analisi dei dati, i risultati e le prospettive di intervento negli ambienti più prossimi all'adolescente, dalla famiglia alla scuola, per favorire e sostenere il suo complesso percorso identitario.

La condizione necessaria per consentire all'adolescente di esprimere la sua complessità e sperimentare nuovi intrecci identitari dipende dalla risposta dell'ambiente, rappresentato dal contesto sociale prossimale, in particolare la famiglia e la scuola, e dal contesto sociale allargato, rappresentato dalla società di appartenenza; infatti la relazione con i genitori è determinante per l'inserimento positivo degli adolescenti nell'attuale contesto sociale, al contrario lo scarso investimento sull'educazione, i conflitti culturali o le condizioni socialmente precarie costituiscono dei seri ostacoli per il loro benessere; ma anche la società italiana ha una funzione fondamentale nei confronti degli stranieri, e dei loro figli nati in Italia, nel favorire e promuovere interventi specifici di integrazione in ambito istituzionale, soprattutto all'interno della scuola, che è l'ambiente esterno più frequentato e significativo nel percorso di crescita di ogni adolescente.

# I

## **Incontro tra psicologia culturale e psicoanalisi, tra diversità culturali e culture affettive**

### **1a. Definizione di artefatto, origini e sviluppi della psicologia culturale**

In questo primo capitolo ci proponiamo di ripercorrere i principali fondamenti della psicologia culturale che delineano il concetto di artefatto e di teoria della cultura fino ad accennare agli attuali sviluppi della psicologia culturale, con lo scopo di orientare la successiva disamina della teoria psicoanalitica ed evidenziare quali contenuti teorici possono rappresentare un terreno di incontro con la psicologia culturale; successivamente verranno approfonditi gli studi psicoanalitici più recenti che si occupano del processo di soggettivazione adolescenziale da mettere in relazione ai modelli di acculturazione dei migranti e dei loro figli.

La presente ricerca ha come oggetto di studio la seconda generazione e si propone di approfondire la condizione specifica dell'adolescente di origine straniera, il quale è impegnato non solo nel processo di individuazione adolescenziale ma anche in un percorso di integrazione sociale, quindi in un processo di "risoggettivazione identitaria" che implica una trasformazione profonda a livello inconscio e conscio delle proprie appartenenze affettive e culturali.

In particolare gli adolescenti di seconda generazione, trovandosi a fare "da ponte" tra la propria cultura d'origine e la nuova cultura di appartenenza, sono impegnati in un quotidiano processo di negoziazione tra le diverse appartenenze simboliche e sono continuamente sollecitati ad attraversare dei "confini culturali"; la psicoanalisi era nata come teoria innovativa nel nominare la dimensione inconscia e nel domandarsi come poter attraversare i "confini tra conscio e inconscio" attraverso la cura.

Queste possibili convergenze rappresentano uno stimolo per creare un fecondo scambio tra diversi approcci teorici, relativi a teorie complementari, al fine di approfondire la relazione tra l'individuo, la cultura extrasomatica e la cultura intrasomatica nelle sue manifestazioni intrapsichiche e intersichiche.

#### **1a.1 Vygotskji e l'artefatto**

Vygotskji, psicologo e fondatore della scuola storico sociale russa, ha concepito un "modello storico culturale", secondo cui lo sviluppo evolutivo dell'individuo è un processo sociale e culturale, a partire dalle relazioni primarie con i genitori, per cui i comportamenti umani vanno



esaminati nel loro contesto storico; egli ha voluto mettere in luce l'influenza della cultura, e quindi del contesto socioculturale, sull'individuo da cui il soggetto non può prescindere (Vygotskji,1931). Nella sua opera fondamentale *Pensiero e linguaggio* (1934) egli propone una revisione della teoria della mente di Piaget, concepita come processo stadiale genetico indipendente dal contesto sociale; per lui linguaggio e pensiero sono due processi evolutivi che non si sviluppano parallelamente e il linguaggio non è un'emanazione del pensiero; essi sono processi indipendenti, che interagiscono tra loro e si integrano nell'individuo, dando luogo allo sviluppo del bambino e all'evoluzione filogenetica.

Secondo Vygotskji ci sono tre stadi di sviluppo del linguaggio: il primo è "esteriore", a carattere imitativo per socializzare; il secondo è "egocentrico" per poter interiorizzare il linguaggio e renderlo mentale; infine c'è il linguaggio "interiore" che permette di comunicare il pensiero. Si può notare come il processo sia in origine sociale, dal momento che il bambino all'inizio imita il linguaggio materno per poi trasformarlo in linguaggio intrapersonale.

Egli pone il linguaggio al centro della "linea sociale di sviluppo", che è storicamente determinata, la quale interagisce con la "linea naturale di sviluppo" genetica, attraverso la mediazione semiotica degli artefatti; viene, così, sottolineata la componente sociale che influenza lo sviluppo dell'individuo, dove il bambino, il soggetto, è elemento attivo, dotato di una sua intenzionalità e non solo frutto del processo biologico.

Vygotskji è il primo a teorizzare il concetto di *artefatto* come rappresentante ed espressione della cultura che media tra soggetto e realtà, situazione che viene visualizzata attraverso il triangolo della "mediazione semantico culturale" con al vertice l'artefatto e alla base, da una parte il soggetto, e, dall'altra, l'oggetto, per mostrare che l'individuo non può avere un contatto diretto con la realtà, se non mediato dalla cultura (*ibidem*,1934).

L'artefatto viene definito come elemento che non è presente in natura, in quanto è prodotto dall'uomo e storicamente tramandato, può essere "materiale", come oggetti di vario genere, oppure "immateriale", come idee, ideologie, espressioni artistiche, istituzioni familiari, sociali, ecc.; esso orienta l'individuo nei processi di attribuzione di significato alla realtà, per cui la cultura, costituita dall'insieme degli artefatti, è il "medium" specie-specifico dell'essere umano e il linguaggio ne è il portavoce. Anche la mente diventa uno strumento di mediazione tra mondo esterno e quello interno nella sua funzione di padroneggiare le strutture simboliche, permettendo al soggetto di interpretare l'esperienza, di organizzarla, e di aumentare in complessità, acquisendo sempre maggiori conoscenze.

Ci interessa sottolineare come Vygotskji metta in luce la duplice funzione dell'artefatto come strumento di comprensione e come simbolo, attraverso cui l'individuo tramanda significati tra le



generazioni; quindi la cultura offre gli strumenti per interagire con la realtà, ma anche per appropriarsi della stessa cultura e, vedremo con Bruner, per trasformarla.

### **1a.2 Bruner e la teoria della cultura**

Bruner con i suoi studi si propone di approfondire i meccanismi che promuovono la costruzione del Sé, indagando sul rapporto tra l'individuo e la realtà (Bruner,1986,1990). Secondo il suo pensiero nella mente umana coesistono due modalità di pensiero, complementari tra loro: il “pensiero paradigmatico” o logico-scientifico e il “pensiero narrativo” storicamente determinato, come ha teorizzato Vygotskji.

Bruner è interessato al modo in cui la mente umana si relaziona con la realtà e la interpreta, grazie alla sua specifica competenza di costruire, condividere e tramandare significati; la costruzione del sé passa attraverso la rappresentazione come “narrazione” di ciò che avviene tra il soggetto e il suo contesto di vita ed è anche legata alla padronanza del linguaggio (Bruner,1991).

Egli definisce il linguaggio come un sistema simbolico ben preciso, con specifici vincoli e opportunità che sottendono regole socioculturali; infatti esso, oltre ad essere uno strumento di comunicazione, è uno strumento di rappresentazione della realtà, per cui il linguaggio come prodotto culturale struttura il pensiero, influenzando così la costruzione del pensiero e il suo funzionamento.

Nel porre l'attenzione sul *processo di co-costruzione* tra uomo e cultura Bruner mette le basi per una *teoria della cultura*<sup>1</sup>, che consente all'individuo di interpretare la realtà e che si affianca alla teoria dello sviluppo cognitivo come “teoria della mente”: “La cultura, dunque, pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana”( Bruner,1966a, p.17).

La cultura ha la funzione di contenere i significati e gli strumenti utili per comprendere la realtà, in modo che l'individuo possa accedervi e intervenire su di essa, processo che Bruner denomina come “processo situato di significazione” (1990). Ne consegue che il rapporto con la realtà sia sempre filtrato dai processi di rappresentazione e da un sistema simbolico di riferimento, essendoci uno stretto legame tra rappresentazione soggettiva della realtà e il sistema simbolico del contesto esterno, che è culturalmente determinato; nell'interazione reciproca si evolve il Sé individuale e allo stesso tempo si costruisce e modifica la cultura.

---

<sup>1</sup> Nel prossimo capitolo verrà introdotta la “teoria coinemica” di Fornari che è fondata sulla esistenza di un *linguaggio affettivo*, costituito da pochi significati affettivi a cui corrispondono numerosi significanti, che rappresenta il sistema simbolico di riferimento inconscio.

Il bambino inizia con la madre a interiorizzare comportamenti e simbolizzare significati, che sono coerenti con la cultura di appartenenza; più i significati interiorizzati aumentano, contribuendo allo sviluppo cognitivo del bambino, e più migliorano anche le sue competenze e le sue potenzialità, che si sviluppano in funzione delle opportunità culturali presenti nel suo ambiente di vita.

Questo processo di interiorizzazione utilizza differenti meccanismi di rappresentazione (rappresentazione attiva, iconica, simbolica) e specifici artefatti, forniti dal contesto sociale, che consentono all'individuo di creare un suo "racconto autobiografico" che aiuta ad ordinare l'esperienza per renderla comprensibile e trasmissibile alle generazioni future ( Bruner,1966b).

La costruzione del Sé, secondo il pensiero di Bruner, non è più vista come un processo individuale e interiore, ma come un processo flessibile, con ampi margini di negoziazione per l'adattamento al contesto socioculturale di riferimento, dove il soggetto è parte attiva e può apportare cambiamenti agli artefatti e trasmetterli, modificando a sua volta la cultura in un continuo *processo di co-costruzione*.

### **1a.3 Sviluppi della psicologia culturale**

L'artefatto può chiamarsi anche con il suo sinonimo *meme* o *replicatore culturale*, proposto da Dawkins, biologo teoretico (1976,1982), che assimila il meme-artefatto al gene, in quanto replicatore biologico; secondo Dawkins la specie umana ha prodotto un sistema ereditario di trasmissione transgenerazionale di informazione culturale diverso da quello genetico, ma che risponde alle sue stesse leggi di fecondità, fedeltà di copiatura e longevità.

I memi possono essere "veicoli" che contengono le informazioni o "replicatori" che costituiscono l'informazione e che si trasmettono attraverso quei veicoli, come il D.N.A che racchiude l'informazione genetica e viene tramandato attraverso la cellula.

La mente umana è capace di costruire efficienti replicatori culturali che si tramandano nel tempo, essendo depositati al di fuori dell'individuo, sia come entità materiali che immateriali, dai contenuti dei libri ai valori sociali; l'informazione culturale può anche essere veicolata dalle persone, nel momento in cui un individuo trasmette le sue idee, i suoi valori, le sue credenze.

In sintesi le cose e le persone hanno la funzione comune di trasportare entrambe cultura.

Vedremo come nell'ambito della psicoanalisi viene approfondito il tema della trasmissione transgenerazionale che veicola cultura e affetti inconsciamente, sia nel mondo intrapsichico che interpsichico, da cui l'individuo ha bisogno di soggettivarsi.

Il processo di co-costruzione tra cultura e individuo, teorizzato da Bruner, mette le basi della psicologia culturale e mostra il rapporto dinamico tra soggetto e realtà, infatti l'artefatto come elemento costituente della cultura gode di una doppia proprietà, di un *doppio statuto*: da una parte

contiene e trasporta informazione di chi l'ha realizzato, e allo stesso tempo emette informazioni, in quanto prescrive azioni e comportamenti, che, a loro volta, possono essere modificati dall'individuo. Ciò vale sia per gli oggetti materiali che immateriali, come la famiglia, che contiene regole, valori, credenze, ideali, depositati da chi l'ha originata e, d'altra parte, induce comportamenti e fornisce ai suoi componenti significativi riferimenti che danno sicurezza e identità. Dalla mostra sul design della triennale (2011), dove erano esposti mobili e oggetti, artefatti della vita quotidiana, compare una didascalia, che si ispira al pensiero di Fornari (cap.2) e convalida questo processo dinamico di co-costruzione: "Gli oggetti possiedono una struttura affettiva attraverso cui comunicano con noi e influenzano il nostro comportamento" e allo stesso tempo possono essere nuovamente trasformati dal soggetto.

E' significativo per il nostro studio il legame tra gli artefatti e i processi psicologici, dovuto alla condizione insita nell'artefatto di prescrivere comportamenti e conferire identità, infatti gli artefatti sono "attivi" perché sono oggetti che connotano la persona e le danno un senso di appartenenza; essi possono rappresentare dei simboli di status o dei ruoli nell'assegnare, per esempio, una posizione in famiglia, nella genealogia familiare, o nella società; gli artefatti hanno, dunque, quella funzione simbolica che dà identità al soggetto perché lo connettono con la sua storia: "Gli artefatti sono peraltro connessi ai valori, alle norme, alle conoscenze della cultura: gli oggetti trovano cioè il loro significato in relazione ad una specifica società e ad un determinato momento storico."(Inghilleri, 2003, p.45,46)

Questo aspetto è particolarmente rilevante nell'incontro interculturale, come approfondiremo nel nostro studio, in quanto si possono generare dei conflitti, derivati dal confronto tra appartenenze culturali differenti e dall'uso di artefatti non corrispondenti ai propri sistemi di simbolizzazione, che possono mettere in crisi i propri riferimenti identitari e mettere alla prova l'adolescente di origine straniera alla ricerca di una sua nuova identità.

Nel rapporto tra mente e artefatto come rappresentante della cultura, l'artefatto contribuisce all'identità dell'individuo e ne influenza il comportamento, allo stesso tempo anche la persona è determinante per la sopravvivenza degli artefatti, infatti si parla di *doppio destino* degli artefatti, che si trovano in una posizione intermedia tra il mondo vivente e il mondo non vivente (Monod,1970). Secondo Monod gli artefatti appartengono al mondo inanimato, non vivente, e sono privi della "morfogenesi autonoma" in quanto per la loro sopravvivenza non possono riprodursi da soli ma dipendono da forze esterne; gli artefatti, se lasciati a se stessi, sono sottoposti alla legge dell'*entropia*, al disordine progressivo, alla perdita di informazioni e alla distruzione; a differenza degli esseri viventi che tendono all'aumento delle informazioni, alla progressiva differenziazione e

alla complessità, alla *neghentropia*, come dimostra lo sviluppo dell'uomo che dalla cellula fecondata diviene un essere adulto.

L'artefatto per sottrarsi alla legge dell'entropia deve attirare l'energia psichica dell'individuo e così può mantenersi nel tempo, aumentando di informazioni e di complessità come gli esseri viventi; naturalmente il doppio destino degli artefatti non riguarda solo gli oggetti materiali, ma anche quelli immateriali, come le istituzioni, le ideologie, la religione, i valori, gli affetti, che necessitano dell'investimento del soggetto per essere conservati ed essere trasmessi alle generazioni future.

Ogni individuo fa uso degli artefatti, a questo proposito è significativa la differenza tra materialismo terminale e materialismo strumentale delineata da Csikszentmihalyi (1981): nel *materialismo terminale* prevale il consumo degli oggetti, il loro puro possesso senza più controllo e si profila il rischio della dipendenza dagli artefatti, venendo a mancare un sistema di significati legati allo sviluppo del sé e alla società; il *materialismo strumentale* rappresenta, invece, la possibilità per gli artefatti di assumere un significato fondamentale per la costruzione dell'identità, divenendo lo strumento per star bene e dotare di senso la propria esistenza.

Nella condizione dei migranti il materialismo terminale può condurre ad un processo di assimilazione ai valori dominanti, connotato da un consumismo fine a se stesso e da una perdita di identità, a differenza del materialismo strumentale che implica necessariamente un processo di soggettivazione ed elaborazione della propria doppia appartenenza culturale verso una maggiore complessità; in questa ricerca ci occuperemo in particolare del processo di risignificazione degli artefatti, materiali e immateriali, che rimangono attivi e aumentano di complessità nel momento in cui vengono trasformati e risimbolizzati in modo personale e creativo dall'individuo, attraverso l'esperienza degli adolescenti di II generazione.

#### **1a.4 Evoluzione culturale e selezione psicologica individuale**

La sopravvivenza degli artefatti dipende dall'investimento psichico degli individui, che vengono attratti dagli artefatti nel momento in cui essi offrono una buona esperienza, come viene teorizzato nella teoria dell'esperienza soggettiva ottimale, il *flow of consciousness*, elaborata da Csikszentmihalyi: essa consiste in uno specifico stato di coscienza in cui cognizione, emotività e motivazione intrinseca funzionano all'unisono in maniera integrata, rispondendo sia alle richieste del mondo esterno che a quelle provenienti dal mondo interno, in un equilibrio tra i diversi livelli di sfida e di capacità personali, adeguate al raggiungimento dello scopo.

“Nel flusso di coscienza tutta l'energia psichica viene investita nell'esperienza in atto e il soggetto sperimenta sensazioni di autodeterminazione e competenza” (Inghilleri, 2003, p.39); ne consegue

che l'individuo tenda a riprodurre l'esperienza ottimale, operando così una selezione psicologica di quel determinato artefatto, che viene conservato e trasmesso, dando luogo all'evoluzione culturale. Secondo la moderna psicologia culturale la cultura influenza l'individuo e lo orienta nella comprensione della realtà, ma ne favorisce anche la "soggettivazione" attraverso l'uso personale degli artefatti in un processo continuo di co-costruzione; in particolare gli adolescenti di seconda generazione, che crescono tra diversi ordini simbolici di riferimento, sono sollecitati a fare un uso autodeterminato e creativo degli artefatti nel processo di risignificazione dei loro riferimenti affettivi e culturali.

Naturalmente l'esperienza soggettiva non può prescindere dall'ambiente esterno e dal contesto sociale, che può essere di sostegno od ostacolare il percorso di individuazione e autodeterminazione dell'adolescente: "la relazione tra artefatti ed esperienza soggettiva dipende anche dalle posizioni sociali delle persone e dalle forze di potere tra i gruppi sociali" (Inghilleri, 2003, p.44).

In una prospettiva bio-psico-sociale Gardner (1993) e Csikszentmihalyi (1996), hanno definito la *creatività* come un processo che implica, oltre all'esperienza soggettiva, l'interazione con la cultura e le forze sociali; infatti una persona per essere creativa deve poterlo fare e il suo atto creativo deve essere riconosciuto dall'ambiente sociale.

In adolescenza questo riconoscimento è ancora più necessario perché l'adolescente ha bisogno di un rispecchiamento esterno per costruire la sua identità, vedremo a questo proposito l'importanza dell'ambiente come "spazio psichico allargato"(Cap.2).

La creatività, secondo il modello degli autori sopra citati, deriva dall'interazione di tre elementi o "nodi": individuo, sistema simbolico, forze sociali. Per sviluppare la propria creatività è necessario che si verifichi una sorte di *micro conflitto* all'interno di questi nodi o nei loro rapporti, definito come *asincronia feconda*, perché è grazie a questa dissonanza che si genera l'atto creativo. L'adolescente di origine straniera è sollecitato dall'esperienza attuale, dell'"hic et nunc", che lo spinge a ricercare un'integrazione delle sue appartenenze affettive e culturali, spesso in contrasto tra loro, e a darsi un valore secondo una personale risignificazione dei propri riferimenti identitari.

La nostra ricerca si propone di approfondire come gli adolescenti di II generazione affrontino i loro inevitabili conflitti culturali e personali per far emergere quando l'"asincronia" diventi feconda, o secondo la prospettiva psicoanalitica quando nel processo di soggettivazione la conflittualità si possa tradurre in una sfida stimolante da superare per raggiungere un nuovo assetto psichico, più complesso e ricco per la strutturazione del sé; è proprio questa spinta identitaria che può favorire scelte creative e personali, espressione del proprio e unico percorso di soggettivazione.

## **1b. Psicoanalisi e nuovi modelli psicodinamici come teorie relazionali e culturali**

La psicologia culturale si interessa al rapporto tra individuo e cultura per far emergere le profonde connessioni tra la cultura, intesa come cultura extrasomatica e intrasomatica, e la costruzione identitaria dell'individuo; la teoria psicoanalitica esplora i processi psichici del mondo interno intrapsichici e quelli intersichici fondati sulla relazione, secondo gli sviluppi più attuali del pensiero psicoanalitico.

Freud con la psicoanalisi definisce le caratteristiche del mondo intrapsichico dell'individuo e teorizza la possibilità di intraprendere un lavoro analitico per decifrare l'inconscio e giungere alle sorgenti del desiderio pulsionale, fino a mostrare nella sua teorizzazione più matura come la cultura esterna venga interiorizzata attraverso un'istanza interna, che è il Super io. Nella sua iniziale concettualizzazione "la cultura" non rappresenta un elemento centrale all'interno della conflittualità psichica che è unicamente pulsionale; la cultura è presente solo indirettamente per divenire poi sempre più un elemento significativo nei suoi successivi sviluppi teorici attraverso la definizione del Super Io come istanza psichica interna anti pulsionale, rappresentante delle interdizioni familiari e socio-culturali, che è alla base della teorizzazione dell'insolubile conflitto tra civiltà, cultura e pulsioni, presente nelle sue ultime opere.

Il successivo sviluppo della psicoanalisi non potrà prescindere dalla cultura che influenza l'individuo, dal momento che è l'interazione continua tra soggetto e contesto ambientale che crea le condizioni per la costruzione dell'identità. Diversi autori esponenti del pensiero psicoanalitico, seppure con le loro specifiche teorizzazioni, intendono superare quel "determinismo pulsionale" di Freud come processo psichico innato per approdare ad una concezione più legata al contesto culturale, all'ambiente relazionale e ai legami intersichici che strutturano l'individuo e che, allo stesso tempo, gli permettono di soggettivarsi.

### **1b1. Freud e la psicoanalisi**

La psicoanalisi si può considerare come una teoria connotata dalla cultura dell'epoca, in quanto si sviluppa all'interno di un preciso clima socioculturale e riflette un determinato periodo storico tra la fine dell'800 e l'inizio del 900, segnato dalla crisi dell'Impero asburgico e dalla prima guerra mondiale; inoltre essa si rivolge ad una nuova classe sociale in ascesa, la borghesia, con i suoi valori e le sue ideologie, a cui offrire un nuovo metodo di cura che si rivolge all'individuo e al suo mondo interno. Freud all'interno del contesto culturale ebraico fa parte della nuova generazione che si distanzia da quella dei padri, i quali avevano subito la segregazione nei ghetti (ufficialmente abolita nel 1867) ed erano molto legati alle tradizioni, mantenute e tramandate in secoli di

isolamento; questa nuova generazione è più aperta e disposta ad operare dei cambiamenti con l'aspettativa di un miglioramento economico e di un maggior successo sociale, che porta inevitabilmente ad entrare in conflitto con la generazione dei padri per la necessità di allontanarsi dalla cultura tradizionale.

Nel corso della sua teorizzazione Freud elabora il concetto di *inconscio*, già presente nelle teorie filosofiche, per darne una definizione in quanto dotato di una sua specificità e intenzionalità attraverso il linguaggio dei sintomi, dei sogni, degli atti mancati; egli attinge al patrimonio della tradizione ebraica, in particolare si ispira ai motti di spirito, ai sogni, alle storielle, al sapere della cabala che contraddistinguono la sua cultura, per utilizzarli come strumenti della sua ricerca che ha come oggetto di studio lo psichico, l'inconscio, e come metodo la psicoanalisi che consente di riconoscere quegli aspetti rimossi che influenzano inconsapevolmente l'individuo e possono essere resi consapevoli con la cura terapeutica.

Nei primi suoi scritti Freud non scinde la teoria dalla clinica per aderire al metodo scientifico, che poteva dare maggiore credibilità alle sue teorie, anche perché la psicoanalisi nasce come terapia dell'isteria; nelle opere più mature egli intende fornire un modello teorico delle dinamiche psichiche che si colloca al di là dell'esperienza empirica per indagare sulla psiche, o anima, dell'uomo.

La sua opera fondamentale: *L'interpretazione dei sogni* (1899) corrisponde alla nascita della psicoanalisi e rappresenta il metodo privilegiato per svelare il "lavoro onirico" come mascheramento della realtà pulsionale e per conoscere il funzionamento dell'inconscio, dove vigono le leggi del principio del piacere; il sogno non coincide con l'inconscio, ma ne è una rappresentazione fedele, essendo sottoposto alle medesime leggi.

"L'analisi utilizza *l'interpretazione* del contenuto onirico per giungere alla *costruzione* del passato rimosso" (Vegetti Finzi, 1995, p.111), dove ritrovare, secondo la teoria freudiana, non solo le esperienze primarie dell'infanzia, ma anche quelle dell'umanità, dato che nel suo pensiero ontogenesi e filogenesi convergono; infatti "Il sogno conduce perciò ad una dimensione culturale, esterna allo psichismo individuale, molto più vasta di quanto siano le esperienze del singolo sognatore. Proprio per questa dimensione extrasoggettiva del sogno (e dell'inconscio), il lavoro analitico si giova della interpretazione dei simboli, un materiale onirico sedimentato nella cultura" (*Ibidem*, p. 111).

Il simbolismo onirico si ritrova anche nel mito, nei riti, nelle favole, essendo espressione di un inconscio universale, che in parte rimarrà sempre ignoto; la psicoanalisi consente di focalizzare l'attenzione sul "valore simbolico" dell'oggetto, come il ricordo nel sogno o il sintomo nella malattia, in quanto significanti di un contenuto latente universale e possibili soluzioni di compromesso tra la soddisfazione del desiderio inconscio e le esigenze della realtà conscia.



Inizialmente Freud parla solo della *pulsione sessuale*, come espressione del desiderio inconscio, che crea uno stato di eccitazione interno in cerca di scarica; successivamente nella sua teorizzazione più matura introduce la *pulsione di morte*, che si manifesta attraverso le pulsioni aggressive e si contrappone alle pulsioni di vita o sessuali.

La società controlla le pulsioni sessuali e aggressive attraverso l'introyezione del Super io, rappresentante dell'autorità e coscienza morale interna, per cui l'aggressività, che non può essere indirizzata verso i propri oggetti d'amore, si rivolge contro l'Io come rinuncia pulsionale. Ecco che Freud assegna al Super io, erede del complesso edipico, il compito di rappresentare le interdizioni e le richieste sociali, che sono espressione della cultura vigente; esse vengono interiorizzate, attraverso la relazione con i propri familiari e l'educazione, diventando componenti conscie e inconscie del nostro Io.

Nel suo sviluppo teorico Freud definisce una *I topica*<sup>2</sup>, che successivamente confluisce in una *II topica*, dove per topica non si intende la localizzazione anatomica dell'apparato psichico, ma una metafora topologica per rappresentare le differenti istanze psichiche. Nella prima topica sembra predominare lo spirito positivistico di Freud che concepisce la psicoanalisi come il metodo necessario per riportare alla coscienza il materiale rimosso, costituito dai desideri inconsci; vi prevale, quindi, una concezione ottimistica dell'Io, il quale diventa alleato della terapia e può condurre ad un soggetto nuovo, padrone di sé e della sua storia.

Nella seconda topica, invece, si afferma l'irriducibile conflitto tra l'individuo con i suoi desideri inconsci e la società, che impone la rinuncia pulsionale.

La seconda topica, costituita da Io-Es-Super Io, è fondata sulla "dicotomia" delle pulsioni, a differenza del precedente modello monistico fondato sull'unità della libido (Freud, 1922). L'Es costituisce il substrato psichico inconscio comune a tutti gli esseri umani, che trascende la storia individuale e rappresenta il nucleo iniziale a cui si sovrappongono i contenuti psichici rimossi, acquisiti nel corso dell'attività psichica dell'individuo.

## **1b.2 Freud e la kultur**

Nell'indagare sul rapporto tra l'individuo e cultura Freud mette al centro della spiegazione dei processi culturali le dinamiche della psiche individuale, infatti egli utilizza le conoscenze apprese

---

<sup>2</sup> Nella prima topica Freud suddivide l'apparato psichico in: Conscio-Preconscio-Inconscio (*Inconscio*, 1915): l'Inconscio, che è l'oggetto della psicoanalisi rimane inconoscibile al sapere; il Preconscio è retto dal processo secondario, costituito da pensieri latenti, da ricordi che possono essere resi coscienti; infine il Conscio, corrispondente all'Io, è collocato alla periferia dell'apparato psichico. L'Io, riceve sia le informazioni del mondo esterno, sia quelle provenienti dal mondo interno.

nella terapia del sintomo individuale per estenderle alla storia della civiltà, alla storia dei popoli, e quindi all'indagine delle formazioni sociali e dei processi culturali.

“Per “kultur”, che noi traduciamo come civiltà, Freud intende “ l’insieme delle norme e delle istituzioni dirette a regolare la distribuzione di beni e l’insieme delle tecniche dirette a procurarsi i beni essenziali alla sopravvivenza di una società. La civiltà si regge sull’utilizzazione della libido e sulla repressione dell’aggressività.” (S.Vegetti Finzi, 1995, p.156)

Secondo Freud con il patto sociale l’uomo rinuncia alla felicità in cambio della sicurezza, ma non si tratta di una semplice contrapposizione tra pulsioni e regole sociali, tra natura e cultura, in quanto avviene una compenetrazione tra le due, dove una influenza l’altra. La società e la cultura, infatti, sono debitorici alla sessualità, in quanto per mantenersi hanno bisogno di sottrarre energia sessuale all’individuo, che attraverso i processi della rimozione e della sublimazione viene incanalata e arginata, così la libido viene posta al servizio di mete collettive e consente di stabilire i legami tra gli uomini e mettere le basi della civiltà.

Ripercorriamo le principali tappe del pensiero freudiano, relative al rapporto tra psiche individuale e cultura, per seguirne lo sviluppo e le successive elaborazioni che culminano con la teorizzazione del disagio della civiltà.

A proposito della nascita della civiltà e della cultura Freud propone un’analogia tra lo sviluppo ontologico dell’individuo e quello filogenetico della specie, per cui lo sviluppo individuale dell’essere umano, caratterizzato dalla sessualità infantile, è parallelo all’evoluzione culturale dei popoli; viene così assimilata la condizione del bambino a quella dell’uomo primitivo (Freud, 1912-13). Secondo il pensiero di Freud la psiche umana sarebbe connotata in tutte le culture da processi universali, come il *complesso edipico*, che derivano da una storia ancestrale comune.

Infatti il totemismo e i tabù propri delle società primitive, presenti in differenti contesti geografici, derivano dal conflitto edipico tra padre e figli per il possesso della madre, che nella storia primordiale si risolse con l’uccisione del padre e il suo divoramento grazie all’alleanza dei figli; ciò ha comportato la nascita del senso di colpa e dei tabù come rappresentazione dell’interdizione edipica contro l’incesto, che viene estesa ad un’area sociale molto più vasta di quella strettamente familiare a dimostrazione della sua universalità .

Nel corso del suo sviluppo teorico Freud ipotizza accanto alla pulsione di vita o pulsione sessuale che sta alla base del desiderio inconscio, la presenza della pulsione di morte, sua antagonista, in quanto espressione delle tendenze aggressive e distruttive, volte alla dissoluzione e al ritorno allo stato primordiale inorganico, che fanno parte della natura umana e che sono antitetiche alle regole della civiltà. La pulsione di morte si rivela nel processo terapeutico attraverso la “coazione a

ripetere” come componente autodistruttiva che impedisce la remissione del sintomo, oppure come “senso di colpa” indotto dal Super-io (Freud,1920).

Inizia a profilarsi la teoria che la civiltà comporti la rinuncia alla gratificazione istintuale come libera espressione delle pulsioni, in cambio della sicurezza e dei legami sociali.

Successivamente Freud indaga sulla nascita del legame sociale e sui motivi che inducono gli individui a comportarsi in modo diverso quando sono uniti in una collettività, dove gran parte della libido viene inibita nella meta per rafforzare i legami comunitari attraverso i rapporti di amicizia; egli individua due meccanismi che spiegano come le culture si formino e durino nel tempo: il primo è la *desessualizzazione della libido*, dell’energia sessuale, che porta all’amicizia tra le persone come sublimazione delle spinte amorose originarie, il secondo è l’*identificazione con il capo*, su cui viene trasferita l’ostilità edipica, per cui gli individui si riuniscono in gruppo perché si identificano con lo stesso leader e di conseguenza si identificano tra loro. Freud utilizza un meccanismo intrapsichico universale per spiegare i processi sociali e culturali (Freud,1921).

Egli affronta anche il tema dell’idea religiosa, originata dalla necessità del controllo sociale esterno che suscita nell’individuo sentimenti di aggressività e ostilità, poi sublimati attraverso l’identificazione con l’autorità minacciosa e potenzialmente punitiva, come può essere quella rappresentata da Dio (Freud,1927).

In un’altra opera della maturità *Il disagio della civiltà* (1929) Freud ripropone l’eterna contrapposizione tra Eros e Thanatos e afferma l’esistenza di un dualismo polare tra pulsioni di vita e di morte, che modifica la precedente teoria monistica della libido; anche l’aggressività diventa costituzionale dell’uomo, come le pulsioni sessuali, e ha una funzione distruttiva rispetto ai valori sociali e alla cultura: “.. l’uomo non è una creatura mansueta, bisognosa d’amore, capace al massimo di difendersi quando è attaccata; è vero invece che occorre attribuire al suo corredo pulsionale anche una buona dose di aggressività”( Freud, 1929, pag.599).

Freud, dolorosamente influenzato dagli sconvolgimenti prodotti dalla prima guerra mondiale e dal crollo delle sicurezze di un tempo, concepisce una teoria più pessimistica, relativa all’inconciliabilità tra desideri dell’individuo e organizzazione sociale. “La vita umana associata è resa possibile a un solo patto: che più individui si riuniscano e che questa maggioranza sia più forte di ogni singolo e tale da restare unita contro ogni singolo. Il potere di questa comunità si oppone allora come “diritto” al potere del singolo, che viene condannato come “forza brutta”. Questa sostituzione del potere della comunità a quello del singolo è il passo decisivo verso la civiltà”(ibidem, p.585).

Ogni individuo nel far parte della società rinuncia ad una gestione libera, spontanea, e felice delle pulsioni sessuali e aggressive, essendo dominato dal senso di colpa e dalla rimozione del desiderio;

allo stesso tempo nell'inconscio permangono le pulsioni che cercano soddisfazione e si verifica un insanabile conflitto tra il principio del piacere, che caratterizza la dimensione inconscia dell'essere umano, e il principio di realtà, richiesto dalla società.

Per concludere si evidenzia come nella teorizzazione della psicoanalisi e nella disamina delle sue principali opere Freud possa estendere conoscenze che ha appreso durante il processo analitico e che hanno dato luogo ad una specifica teoria dell'organizzazione intrapsichica individuale, all'indagine delle formazioni socioculturali che sono a fondamento della civiltà; allo stesso tempo Freud ci consente di vedere che la contrapposizione tra la felicità dell'individuo e la società non è solo esterna ma costitutiva del mondo interno, infatti il Super io si origina attraverso l'interiorizzazione delle figure genitoriali e di conseguenza introietta le regole, l'educazione e le interdizioni sociali del contesto culturale di appartenenza: "Il Super io è quindi l'erede del conflitto edipico. Esso, tuttavia, non si forma tanto a immagine dei genitori, quanto a immagine del loro Super io, rappresentando così la continuità delle generazioni e la trasmissione di norme e valori, al di là dei mutamenti intenzionali individuali" ( S. Vigetti Finzi, 1995, p.131).

Attraverso questa istanza psichica la cultura diventa "intrapsichica", intrasomatica e viene rappresentata dagli *artefatti immateriali*, in quanto affetti, valori e simboli che saranno oggetto di studio nella nostra ricerca e che si tramandano da una generazione all'altra.

Nella teoria di Freud si prefigurano quegli aspetti che verranno sviluppati dai suoi successori relativi alla *trasmissione transgenerazionale* che è alla base del processo di soggettivazione e che emerge con evidenza nel percorso migratorio delle famiglie migranti.

### **1b.3 Nuovi modelli psicomodinamici**

La prospettiva teorica pulsionale di Freud connota la cultura con una valenza anti pulsionale che confligge con i desideri dell'individuo; ciò ha il merito di mantenere vivo lo sguardo sulla componente conflittuale tra conscio e inconscio, che caratterizza la costruzione identitaria dell'individuo, ma si basa sull'opposizione tra individuo e cultura.

Vedremo come i successivi modelli psicoanalitici si orientino verso una concezione più legata all'ambiente e alla relazione mamma-bambino, dove conta più la qualità dei primi rapporti oggettuali della componente strettamente biologica-pulsionale; ciò consente di intravedere una condizione dell'individuo meno assoggettata al "determinismo pulsionale" e più dipendente dal contesto, dalle relazioni interiorizzate e dai legami intersichici, che sono strutturanti per lo sviluppo individuale e che possono essere trasformati nel corso dell'esistenza.

In questa direzione la cultura non è necessariamente un'istanza anti pulsionale, ma diventa un *processo* attraverso l'interazione continua tra soggetto e contesto ambientale, che crea le condizioni

per la costruzione dell'identità; ne consegue che non si possa più ignorare la componente relazionale e culturale che condiziona profondamente l'essere umano.

Citiamo brevemente solo gli autori che costituiscono un riferimento teorico per la presente ricerca: Winnicott che ha concettualizzato la relazione primaria madre-bambino come "madre ambiente"(1971) e la funzione simbolica dell'oggetto come "oggetto transizionale", collocando l'esperienza culturale e creativa nell'estensione dell'area transizionale (1974); Bowlby che ha concepito "la teoria dell'attaccamento"(1969/1982) fondata sul bisogno innato di protezione e di relazione del bambino, per cui lo sviluppo del bambino dipende dal tipo di legame di attaccamento con la madre o con il suo "caregiver"; Fornari che ha introdotto la teoria dei codici affettivi (1981) che mette le basi per la concettualizzazione successiva dei compiti evolutivi adolescenziali; Kaës e la teoria psicoanalitica del legame intersoggettivo(2007); gli esponenti dell'etnopsichiatria e dell'etnopsicoanalisi che indagano sulla profonda interrelazione tra aspetti mentali e aspetti culturali nella costruzione identitaria dell'individuo e che nella cura non possono prescindere dalla cultura dei loro pazienti, e infine gli studiosi dell'adolescenza che attribuiscono all'ambiente una funzione strutturante e di rispecchiamento, indispensabili per lo sviluppo evolutivo (Cap.2).

Questi autori di formazione psicoanalitica, da punti di osservazione differenti, convergono nell'approfondire la relazione tra il soggetto e l'ambiente esterno e si interessano a come l'individuo possa interagire e trasformare la realtà e la cultura, indagando su quella parte dell'organizzazione intrapsichica e intersichica, che mette il soggetto in connessione con il mondo simbolico originario e quello del presente.

Per la nostra ricerca è particolarmente rilevante il pensiero psicoanalitico di Kaës (2007), che ha sviluppato la teoria freudiana dell'inconscio, introducendo la *terza topica* che colloca l'inconscio non solo nel mondo intrapsichico, ma anche nel legame intersoggettivo al di fuori dell'individuo; viene così approfondito lo stretto rapporto tra il mondo interno e la cultura, in una continua dinamica di incorporazione reciproca, come viene sostenuto dalla stessa psicologia culturale nel processo di "co-costruzione" tra soggetto e cultura.

Con la terza topica si può stabilire un significativo collegamento tra psicoanalisi e psicologia culturale, nel momento in cui l'inconscio ha una sede al di fuori del soggetto e si manifesta nelle relazioni familiari, nella loro storia e attraverso gli artefatti che la rappresentano; di conseguenza la filiazione inconscia alla propria storia familiare si verifica all'interno della realtà presente e della cultura in cui la famiglia vive e che tramanda attraverso le generazioni (Inghilleri 2009).

La cultura influenza l'individuo e lo orienta nella comprensione della realtà, ma ne favorisce anche l'autonomia e la "soggettivazione" con l'uso autodeterminato degli artefatti; di conseguenza l'individuo non è oggetto passivo della cultura e dei suoi artefatti ma agisce su di essi attivamente e

può modificarli per trasmetterli alle generazioni successive, operando così una “selezione psicologica”: “La cultura rappresenta, da qualsiasi punto di vista teorico la si consideri, un insieme di vincoli, di opportunità e di istruzioni al comportamento che svolge una doppia funzione. Da un lato, la cultura struttura il Sé, lo nutre, lo porta a crescere secondo certi parametri dettati dalle leggi intrapsichiche e dalle norme sociali. D’altro canto, questo effetto strutturante (assoggettante, direbbe Kaës) della cultura permette non solo uno sviluppo adeguato, ma anche l’autonomia e l’espressione attiva della propria soggettività”(Inghilleri, 2009, p.131).

Il processo di co-costruzione tra individuo e cultura si affianca al processo del mondo interno di “soggettivazione e assoggettamento” introdotto da Kaës che utilizza il paradigma psicoanalitico per mostrare la continua e profonda relazione tra mondo interno e mondo esterno attraverso alcuni concetti fondamentali: i *garanti metapsichici* e i *garanti metasociali*, i legami intersoggettivi tra *soggettivazione e assoggettamento* (Kaës, 2008), che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

#### **1b.4 Kaës e il processo di soggettivazione**

Kaës ha concepito una teoria psicoanalitica e una clinica che mettono in luce la relazione tra identità individuale e appartenenze familiari, gruppali, culturali; egli nel definire la terza topica come una terza possibile sede metaforica dell’inconscio ha voluto focalizzare l’attenzione all’interno degli spazi psichici del legame tra sé e l’altro.

In particolare egli è interessato ai processi intersoggettivi che “legano” le persone tra loro nel momento in cui si stabiliscono delle alleanze inconsapevoli all’interno di uno spazio psichico comune e condiviso, dove si deposita l’inconscio interpsichico o intersoggettivo, che possiede delle caratteristiche proprie e distinte dalla realtà intrapsichica dei singoli soggetti del legame.

Di conseguenza la realtà psichica non è costituita solo da processi e formazioni interni, ma si forma anche esternamente, all’interno di questo spazio interpsichico, che può intervenire sia nella strutturazione che destrutturazione della realtà psichica interna: “Ciascun soggetto della cultura s’iscrive così come soggetto dell’inconscio in una struttura e in una storia intersoggettiva. E’ in questa iscrizione che è soggetto della cultura. E’ anche in questo modo che una parte della realtà psichica è extratopica, fuori dal soggetto. Questa parte è depositata nei legami e nella cultura” (Kaës, 2009).

Questa nuova prospettiva consente di comprendere di più la relazione tra mondo interno e mondo esterno, tra individuo e cultura, realtà che non si possono più considerare come separate, ma di cui vanno indagate le possibili interrelazioni: i *garanti metapsichici* sono i miti, le credenze condivise, gli ideali comuni, i valori di una società, le alleanze inconsce intersoggettive e tutti gli elementi legati alla cultura di riferimento e che danno appartenenza e identità all’individuo. I *garanti*

*metasociali* sono le istituzioni sociali e culturali, politiche, religiose che presiedono la vita quotidiana, e su cui poggiano i garanti metapsichici; il loro buon funzionamento favorisce la costruzione del sé individuale, al contrario quando le istituzioni sociali e culturali sono in crisi si può verificare un aumento del disagio e della patologia psichica perché manca la funzione dei vari garanti; per esempio nell'esperienza della migrazione, o in passato delle colonizzazioni, questi garanti vengono accantonati o sostituiti e non possono fungere da riferimento per l'individuo, che inevitabilmente subisce un trauma nel non sentirsi più tutelato da essi.

I garanti metapsichici e meta sociali permettono l'attivazione dei processi psichici individuali, come il pensiero, il linguaggio, i processi di identificazione che si stabiliscono con le figure affettive di riferimento, così il soggetto si riconosce in modo profondo come appartenente ad un insieme di individui della propria famiglia presente e passata, iscrivendosi nella sua genealogia familiare; essi fanno da "organizzatore" dei processi e delle formazioni intrapsichiche individuali sostenendo il soggetto nella sua costruzione identitaria.

Secondo Kaës non è più possibile pensare alla mente solo nei termini della psicologia individuale perché il fondamento dei processi psichici sono le *alleanze inconsce* costituite da legami intersoggettivi e transgenerazionali: "Le alleanze inconsce sono la base e il cemento della realtà psichica che ci lega gli uni agli altri" (Kaës, 2007, p.255). Egli puntualizza come la maggior parte di queste alleanze abbia carattere inconscio, per cui esse si stipulano in modo che alcuni contenuti e implicazioni del loro legame siano inconsci per i soggetti di questo legame.

Nello specifico alcune di queste alleanze sono strutturanti, altre invece hanno una funzione essenzialmente difensiva e patogena e sono fondate sul "patto denegativo" basato su diverse operazioni difensive di rimozione, di disconoscimento, di scissione, di incistamento; ne consegue che queste particolari alleanze inconsce, di carattere difensivo, consentono di formare il legame ma, allo stesso tempo, creano qualcosa di non significabile, di non trasformabile, mantenendo il soggetto del legame estraneo alla propria storia e alla storia degli altri.

Vedremo come questa teorizzazione si avvicini a quella della Moro del "mandato trasgenerazionale" nella clinica transculturale, a proposito per esempio dei vissuti inconsapevoli dei genitori che passano da una generazione all'altra e dell'importanza di trasmettere la loro "storia", che altrimenti si tramanda in modo inconscio e scisso creando problemi nei figli.

Nel passaggio generazionale e transgenerazionale Kaës riprende il concetto di "contratto narcisistico" di Castoriadis-Aulagnier (1975) per affermare che ogni soggetto nasce simultaneamente nella vita psichica, nella società e nella successione delle generazioni, essendo portatore della missione di assicurare la continuità dell'insieme sociale a cui appartiene.



Il contratto narcisistico assegna a ciascuno il “suo ruolo” nel gruppo, che è conforme al mito fondatore del gruppo, cioè ai suoi valori e ideali, ma solo il processo di soggettivazione, fondato su un’adeguata regolazione narcisistica, permette all’individuo di assumere “attivamente” il posto che gli viene assegnato dal gruppo, per esempio dalla famiglia, e farlo suo, identificandosi, così, con l’antenato fondatore, cioè con la sua genealogia familiare; mentre ogni rottura di questo contratto provoca esperienze dolorose di tradimento, di mancata eredità o di diseredamento perché si viene a interrompere la continuità del Sé.

Kaës analizza il *processo di soggettivazione e assoggettamento* nel difficile passaggio generazionale e transgenerazionale, mostrando come l’individuo si trovi coinvolto tra due poli quello della soggettivazione e quello dell’assoggettamento rispetto ai propri riferimenti affettivi e culturali e mettendo in luce quali meccanismi consentano di mantenere una “continuità del sé”.

Per *soggettivazione* si intende la formazione dell’individualità, dell’Io, a partire dalle prime fasi della vita, e la capacità di essere soggetti. “La soggettivazione si crea mediante un duplice processo psichico: uno opera in ciascun soggetto secondo le sue determinanti interne, l’altro si sviluppa a partire dallo spazio psichico intersoggettivo” (Kaës, 2007, p.249).

L’Io, che è il fine del processo di soggettivazione, può appropriarsi della sua soggettività riconoscendosi in un’appartenenza familiare, di cui è inizialmente tributario, e da cui dovrà liberarsi senza però affrancarsene radicalmente; la soggettivazione<sup>3</sup> è un processo di trasformazione che non può essere fatta una volta per tutte, in quanto il soggetto in divenire ricomponete la sua storia man mano che si soggettivizza, oscillando tra movimenti opposti, rappresentanti dei due poli.

L’*assoggettamento* si riferisce alla condizione dell’individuo che è sottoposto ai processi dell’inconscio, processi che lo strutturano e gli permettono la formazione di un Io in grado di agire nella realtà come soggetto dato che l’inconscio è situato anche nei legami intersoggettivi, nelle relazioni con i propri genitori e con la propria storia familiare.

Kaës, mette in luce la condizione paradossale del soggetto: “E per il fatto di essere assoggettato che il processo di soggettivazione può realizzarsi, a meno che l’assoggettamento si sia fissato in alienazione”(ibidem, p.251), dove per alienazione si intende l’abbandono o il sacrificio di una parte di sé a vantaggio di un altro interno o esterno, come un’istanza pulsionale, una persona, un’idea.

Le “alleanze inconsce” mantengono nell’assoggettamento se non vengono riconosciute e superate; infatti nelle alleanze inconsce la parte dell’inconscio dell’altro diventa parte dell’inconscio del

---

<sup>3</sup> Il concetto di soggetto non è presente nella teoria freudiana, seppure ce ne siano i presupposti in *Pulsioni e loro destini* (1915); esso viene sviluppato nel pensiero psicoanalitico successivo e Kaës intende per soggettivazione il processo di trasformazione del soggetto assunto dall’Io e influenzato dai legami intersoggettivi.

soggetto, per cui si può parlare di co-rimozione, di co-diniego sia nei legami attuali, sia in quelli intergenerazionali e transgenerazionali.

Per Kaës il legame intersoggettivo deve essere considerato da un punto di vista dinamico, che impone alla psiche la necessità di un *lavoro psichico per soggettivarsi*; la clinica insegna che il disassoggettamento passa attraverso dinamiche complesse di dis-assegnazione nelle collocazioni intrapsichiche e intersoggettive delle alleanze inconsce difensive; dinamiche che espongono all'esperienza della separazione, della disillusione, del crollo narcisistico, ecc.

Farmer (1999, 2006) da un punto di vista antropologico ripropone il concetto di assoggettamento relativo ai processi migratori, che può interessare anche gli adolescenti di seconda generazione, nella sua accezione "difensiva" attraverso la definizione di *violenza strutturale* dove si evidenzia il rischio di assoggettamento quando il soggetto viene schiacciato dai "garanti psicoculturali" della propria esistenza senza potersi soggettivare. La violenza strutturale consiste in una specifica interazione tra l'individuo e il gruppo di appartenenza, in cui dominano meccanismi sociali che stabiliscono la suddivisione delle risorse e le modalità di accesso ad esse in modo rigido e assoluto; tali meccanismi vengono introiettati dall'individuo, dando origine a dipendenza e sottomissione, e possono portare ad una condizione di emarginazione, dal momento che vengono incorporati e naturalizzati in un'età molto precoce, celandone così l'origine sociale (Quaranta, 2006).

### **1c. Etnopsichiatria, etnopsicoanalisi, clinica transculturale nella cura e prevenzione**

Dal pensiero di Freud si sono sviluppate le successive teorie a indirizzo psicoanalitico che hanno affrontato l'influenza della cultura nell'ambito della clinica e indagato sulla profonda interrelazione tra aspetti mentali e aspetti culturali nella costruzione identitaria dell'individuo.

Ai fini della nostra ricerca, che si propone di approfondire le caratteristiche dello sviluppo identitario degli adolescenti di seconda generazione e si focalizza sul processo di integrazione rispetto alle due culture di riferimento, sono determinanti gli studi di etnopsichiatria e di etnopsicoanalisi perché approfondiscono gli elementi culturali insiti nell'inconscio e nel rapporto tra osservatore e osservato, tra terapeuta e paziente, tra studioso e oggetto della ricerca.

In particolare questi studiosi si pongono il problema di individuare dei dispositivi di cura adatti alle persone provenienti da altre culture, che tengano conto dei modelli e dei riferimenti culturali di origine, oltre alla necessaria analisi del controtransfert, sia di carattere affettivo sia culturale, che si stabilisce nella relazione con l'altro e di cui bisogna tener conto nell'approccio con persone di origine culturale diversa per evitare di cadere nell'etnocentrismo e utilizzare strumenti interpretativi corrispondenti al proprio modello culturale.

Questi principi teorici ci orienteranno nella lettura delle esperienze di vita degli adolescenti di seconda generazione presentate nella ricerca, in quanto i risultati dovranno tener conto delle diverse culture di riferimento dei ragazzi intervistati e dei conseguenti vissuti inconsci che si possono riproporre anche nella relazione transferale tra osservatore e osservato, in modo da operare quel decentramento necessario per comprendere “dal loro punto di vista” il processo di costruzione identitaria e la loro personale e soggettiva integrazione nel mondo di attuale appartenenza.

### **1c.1 George Devereux e l’etnopsichiatria**

Devereux, padre dell’etnopsichiatria o “psichiatria transculturale”, teorizza l’esistenza di una universalità psichica, di un funzionamento psichico comune a tutti gli uomini, che si declina individualmente e che si esprime con la matrice culturale di appartenenza (Devereux, 1973).

Egli, a questo proposito, definisce ulteriormente il concetto di inconscio freudiano scomponendolo in ciò che non è mai stato cosciente e in ciò che è stato rimosso dalla coscienza, tra cui i meccanismi di difesa e il Super-io. Vi sono poi due tipi di rimosso: il *segmento inconscio della personalità etnica* come parte dell’inconscio che un individuo condivide con i membri della sua cultura, infatti ogni generazione utilizza meccanismi di difesa che consentono di rimuovere alcune fantasie e pulsioni che sono incompatibili con la società, grazie alle istituzioni come la famiglia e la scuola che impartiscono una determinata educazione; poi c’è l’*inconscio idiosincratico*, come parte dell’inconscio che l’individuo ha dovuto rimuovere a causa di particolari stress e traumi che fanno parte della sua storia individuale (Devereux, 1956).

A proposito dell’inconscio etnico, Devereux sostiene che anche i sintomi della patologia psichica sono “declinati culturalmente” e vengono forniti dalla cultura di riferimento: le nevrosi e le psicosi sono disturbi etnici, dove il conflitto sottostante riguarda anche gli altri individui sani, ma viene rappresentato in modo estremo e drammatico con il sintomo. Per esempio nel mondo contemporaneo la schizofrenia è caratterizzata da tratti di personalità che sono elementi tipici e spesso valorizzati dalla società occidentale come: il distacco, l’assenza di affetti, la frammentazione, l’infantilismo (Devereux, 1965). Tra le patologie più attuali, caratterizzate dalla dipendenza, i disturbi del comportamento alimentare potrebbero rappresentare il sintomo della realtà occidentale come società dell’opulenza e del consumismo esasperato, a cui si contrappone l’“assenza anoressica” che può eliminare ogni genere di desiderio e bisogno.

Nella clinica Devereux ha analizzato con particolare interesse la relazione tra l’osservatore e l’oggetto di studio, dove le scelte e le azioni del terapeuta sono inconsce e dettate dal “controtransfert”, che risponde al transfert del paziente con delle reazioni affettive inconsce (Devereux, 1967). Inoltre la stessa relazione terapeutica è influenzata dall’appartenenza culturale

dell'osservatore e dell'osservato, soprattutto in riferimento all'inconscio etnico, a questo proposito Devereux introduce il *controtransfert culturale* che si verifica nella relazione tra osservatore e osservato, tra etnologo e oggetto di studio, tra terapeuta e paziente, per cui diventa fondamentale l'analisi dei nuclei inconsci presenti nell'osservatore (Beneduce, 2007).

Devereux, secondo Beneduce, si definisce "anticulturalista" in quanto non condivide il determinismo culturale in senso meccanicistico secondo cui la cultura è considerata come qualcosa di esterno e superiore che spiega il comportamento umano, ma per lui diventano fondamentali l'interiorizzazione della cultura e i processi inconsci soggettivi, dando maggiore importanza all'individuo nella sua singolarità (*ibidem*, 2007); ne consegue che la matrice culturale è importante, ma è l'individuo nella sua specificità intrapsichica come soggetto unico e irripetibile che coniuga in sé gli apporti culturali e quelli personali.

Emerge, da un punto di vista diverso, lo stesso principio della psicologia culturale che assegna alla cultura una funzione strutturante ma "aperta", che orienta l'individuo nella realtà ma attribuisce al soggetto la facoltà di trasmettere cultura, selezionandone gli artefatti (Inghilleri, 2009).

Devereux elabora la teoria del *complementarismo* ispirandosi al "principio di indeterminazione" di Heisenberg, secondo cui la comprensione del fenomeno della luce richiede due interpretazioni, una legata alla massa e l'altra alla velocità, ma entrambe sono valide e necessarie; anche i comportamenti umani, in quanto fenomeni complessi, possono essere spiegati attraverso discipline distinte, "un doppio discorso", per cui diventano complementari le spiegazioni, che fanno capo ognuna alla propria teoria di riferimento ma convergono nell'individuo e si uniscono nell'esperienza soggettiva (Devereux, 1961).

Devereux nella pratica clinica è fedele alla psicoanalisi e al concetto di "insight" come mezzo autentico di guarigione, ma ammette l'uso in psicoterapia delle *leve culturali*, per cui nel lavoro clinico diventa necessario l'analisi dei "significanti tradizionali", come gli oggetti del quotidiano, le abitudini sociali, i valori tradizionali, i modi di esprimere gli affetti, per potersi avvicinare al funzionamento inconscio del paziente secondo i parametri e riferimenti della sua cultura di origine (Devereux, 1951, 1973). Tali strumenti insieme a quella del controtransfert servono a facilitare l'insight nel senso psicoanalitico, ma non possono essere un loro sostituto; infatti le cure sciamaniche, secondo il suo pensiero, sostituiscono conflitti e difese idiosincratiche con conflitti culturalmente convenzionali e sintomi ritualizzati, come la prescrizione di tabù. Di conseguenza la cura non può accontentarsi di ricondurre il soggetto alle norme e ai valori della cultura di riferimento come adattamento, ma deve aiutare ad accedere alla sua soggettività più autentica (Beneduce, 2007).

La psichiatria transculturale è utile per svelare i limiti di una diagnosi etnocentrica che non tiene conto dei saperi tradizionali, ma Devereux ribadisce il primato della psicoanalisi in quanto l'individuo va considerato nella sua singolarità e va analizzato per come elabora individualmente la sua esperienza soggettiva.

### **1c.2 Nathan e l'etnopsicoanalisi**

Nathan, allievo di Devereux, fondatore dell'etnopsicoanalisi, ritiene che il complementarismo, teorizzato da Devereux, non può limitarsi alla teoria ma deve sfociare nella clinica, all'interno di precisi modelli e dispositivi di cura (Pandolfi, 1990); egli focalizza la sua attenzione sulle eziologie proprie dei *saperi tradizionali* per comprendere il comportamento normale e patologico all'interno della cultura di appartenenza.

L'esperienza di Nathan è centrata sulla cura dei pazienti africani, che esula dall'argomento di questa ricerca, ma costituisce un riferimento per il nostro studio come approfondimento delle caratteristiche dei saperi tradizionali; questa particolare prospettiva permette di comprendere i sintomi come espressione di realtà culturalmente diverse e non necessariamente patologiche, scoprendo modelli interpretativi della realtà differenti dal modello occidentale, che obbligano a decentrarsi dall'ottica prevalente della nostra società a "universo unico".

Il suo pensiero si articola su tre fondamenti teorici: la necessità di *teorie intermedie*, i *saperi tradizionali* come scienze esatte, i *dispositivi di cura*.

Un esempio di teoria intermedia può essere l'*Edipo africano* degli Ortigues (1966), secondo cui il concetto di complesso edipico freudiano viene trasformato e adattato al suo contesto di riferimento, mostrandone la funzione di meccanismo sociale; di conseguenza certi funzionamenti psichici, ritenuti universali, vanno inseriti nei contesti culturali specifici e letti secondo i parametri di quella determinata cultura. Infatti diventa impossibile in un contesto tradizionale provare dei sentimenti di aggressività nei confronti del padre, che come figura autorevole e potente si sovrappone a quella dell'antenato; ciò significherebbe minare le basi stesse della propria appartenenza, della propria identità sociale e del sé, così l'aggressività, le fantasie e le rivalità edipiche vengono spostate sui fratelli e le reazioni persecutorie confluiscono in specifiche pratiche sociali, come i riti che regolano la vita sociale.

Secondo Nathan i *saperi tradizionali* e i sistemi di cura tradizionali sono degli apparati concettuali estremamente razionali con un ordine e una logica interna e tecniche di cura conseguenti, essi sono da considerare come delle vere e proprie scienze esatte. Essi fanno riferimento alle culture a universi multipli, dove il mondo dell'invisibile, dello spirito e del magico, ha altrettanta logica e valore della realtà visibile e non si tratta di "credenze" come le definisce la cultura occidentale, ma

di dispositivi che creano collegamenti tra gli universi, dove viene distolto l'interesse dal malato per spostarlo sull'invisibile come origine e mandante del sintomo: "Un dispositivo divinatorio è sempre un *atto di creazione* che istituisce, rende tangibile e poi concepibile l'interfaccia degli universi" (Nathan, 1996, p.24).

I mondi culturali a universi multipli ricorrono alla divinazione, mentre i mondi a universo unico si fondano sulla diagnosi del malato, dove il sintomo viene assegnato al soggetto, saldando così il sintomo alla persona; nelle culture tradizionali un medicamento è un oggetto attivo che permette di mantenere la disgiunzione del sintomo dalla persona, esso permette di materializzare la teoria sulla natura del disturbo secondo le credenze della comunità di appartenenza; nel pensiero scientifico un medicamento come il farmaco è un oggetto attivo che permette di mantenere e di perpetuare l'opposto: legare il sintomo alla persona.

Lo scopo del guaritore tradizionale è quello di rivelare al malato l'intenzionalità dell'invisibile, scoprendo delle appartenenze insospettite e quindi individuando la possibilità di assegnarlo a un gruppo che lo riconosca come suo componente, guarendolo così dal sintomo (*ibidem*, 1996). Secondo questa prospettiva si passa dalla dimensione individuale alla dimensione collettiva, che è proprio delle culture a universi multipli, rispetto alla cultura occidentale che è a universo unico.

Anche gli studi della moderna psicologia culturale mettono in luce la differenza tra le società individualiste e collettivistiche, differenza che influenza profondamente la costruzione dell'identità, che nelle prime viene intesa prevalentemente come realizzazione individuale, mentre nelle seconde è subordinata e funzionale al gruppo di appartenenza; queste considerazioni riguardano da vicino la condizione degli adolescenti di seconda generazione, che potrebbero trovarsi in conflitto tra i riferimenti culturali della propria famiglia e il paese dove vivono e in cui loro si riconoscono.

Secondo Nathan il paziente immigrato si trova per definizione tra due mondi, quello di origine e quello di accoglienza, anche da un punto di vista psichico, di conseguenza è necessario adottare dispositivi di cura che consentano al paziente di ritrovare i legami con le proprie radici, in quanto è la *rottura del legame* la principale causa del disturbo patologico.

Si può fare ciò adottando sistemi e tecniche uguali a quelle della cultura di appartenenza, con le sue cure tradizionali e i suoi guaritori; per Nathan infatti inizialmente si tratta di comprendere l'eziologia tradizionale del disturbo e ottenere una guarigione secondo una logica tradizionale, favorendo una "riparazione intrapsichica" (Nathan, 1986), solo successivamente si può lavorare sul materiale idiosincratico del singolo.

Nathan introduce con l'etnopsicoanalisi dei *dispositivi di cura*, che si basano su tecniche particolari, come l'uso del gruppo terapeutico, il rilassamento corporeo, la trance, gli oggetti "attivi", usati cioè come oggetti magici (Nathan, 1993).

Per Nathan il *gruppo terapeutico*, al posto del singolo terapeuta della clinica occidentale, permette di presentificare l'appartenenza gruppe del paziente proveniente da una cultura tradizionale e si configura come un sostegno psichico e culturale, infatti esso deve essere costituito sia da familiari e rappresentanti della comunità del paziente, sia da psicoterapeuti di diversa origine culturale.

La funzione del gruppo terapeutico è quella di “decostruire” la rappresentazione che il paziente ha del proprio disturbo, attraverso le diverse interpretazioni di ogni co-terapeuta che è portavoce della sua teoria di riferimento e della sua appartenenza culturale; poi l'intervento del terapeuta principale ha il compito di cercare un senso e un ordine nelle diverse interpretazioni per trovare nuovi collegamenti e creare un legame tra la cultura di origine e la cultura attuale, aiutando il paziente a ritrovare una identità più integrata.

Oltre al valore terapeutico del gruppo un altro dispositivo sono gli *oggetti attivi* (1996) che si possono utilizzare nella cura, in quanto sono considerati magici nelle società tradizionali e sono attivi in quanto hanno delle loro proprietà strutturali grazie al loro potere di guarigione, indipendenti dal loro creatore e, per questo, considerati attivi in sé e fatti su misura per la persona, come i vari feticci o dei rituali particolari; inoltre essi contengono un sistema di conoscenze, che costituiscono un “vincolo a pensare” secondo certe logiche tradizionali, che portano il paziente a sentirsi in un modo diverso e a ritrovare un legame con le proprie origini.

Nel corso di questa ricerca si potrebbe ipotizzare che un determinato uso degli artefatti da parte degli adolescenti di seconda generazione porti a risignificare alcuni simboli della cultura di origine, così da renderli “attivi” e viventi nel creare un legame tra le proprie appartenenze culturali e la realtà presente.

### **1c.3 Moro e la “maison des adolescents”**

Dedicheremo ampio spazio agli studi della Moro che offre alla nostra ricerca diversi contributi stimolanti nell'ambito della prevenzione e cura degli adolescenti e sulle seconde generazioni; dalla sua esperienza di clinica transculturale emerge il concetto di “meticciamento” per i figli di migranti, che devono trovare un nuovo senso di sé e superare la “scissione” dettata dalla doppia appartenenza culturale; tale concetto è molto vicino al tema della “complessità” della seconda generazione della psicologia culturale.

In Francia la *consultazione transculturale* è nata per la prima generazione di migranti ed è stata introdotta negli anni ottanta da Lebovici nell'ospedale di Bobigny di Parigi che volle rendere migliore il servizio per la popolazione immigrata attraverso la proposta di un “dispositivo di cura” rivolto ai genitori, che consentisse loro di sentirsi partecipi e attivi nel raccontare la propria storia e prendersi carico dei propri vissuti.



Moro ha aperto inizialmente un servizio di consultazione transculturale per la II generazione sul presupposto che abbia delle sue problematiche specifiche; successivamente si è trasferita in una sede nel centro di Parigi, la *maison des adolescents*, che offre interventi rivolti agli adolescenti e non solo agli immigrati, in quanto deve essere uno spazio “aperto” a tutti e allo stesso tempo “specifico” quando è richiesto un intervento transculturale; nella nuova struttura convergono diverse competenze professionali: psicologi, psicoanalisti, educatori, avvocati, artisti, per un approccio pluridisciplinare.

Moro parte dall'ipotesi che per curare i disturbi dei bambini e degli adolescenti sia necessario in primo luogo comprendere ed esplicitare l'interazione tra i genitori e le loro origini culturali; infatti la relazione genitori-figli rispecchia il sistema culturale di appartenenza dei genitori, che comprende: la lingua, le rappresentazioni culturali riguardanti l'origine e la natura del bambino, le teorie eziologiche per spiegare le malattie e i disturbi della relazione genitori/bambino, le logiche delle terapie tradizionali (Moro,1994). Ciò vale non solo per la cura dei pazienti stranieri ma per tutte le consultazioni terapeutiche, per cui non basta prendere in considerazione la relazione figli-genitori ma occorre anche comprendere la relazione dei genitori con la loro storia, il loro ambiente di vita e quello culturale, infatti nel processo di filiazione diventa significativo *come* i genitori trasmettono ai figli le loro origini; sono infatti i vissuti dei genitori, relativi alla propria cultura di appartenenza che vengono trasmessi dai genitori ai figli.

In alcuni seminari, tenutosi a Milano sulla condizione degli adolescenti di origine straniera, Moro chiarisce come questa ipotesi debba tradursi nella pratica clinica, mettendo in evidenza come l'adolescente attraversi una fase della vita in cui per definizione entra in conflitto con i genitori, ma va tenuto in considerazione anche il suo bisogno di mantenere alcuni aspetti della cultura familiare per riconoscersi in un'appartenenza e per ritrovare le sue radici, i suoi garanti metapsichici (Kaës).

Le conseguenze della migrazione si ripercuotono sui genitori, sul singolo individuo e sul gruppo familiare, necessariamente i genitori hanno una *storia* che portano con sé e da cui dipende il modo di crescere dei figli; secondo Moro la *storia premigratoria* deve poter essere esplicitata, altrimenti i figli non la conoscono, e a questo può servire la consultazione transculturale che ha la specifica funzione di supportare questo “lavoro di filiazione” per ricreare i legami con le proprie origini e riparare i “buchi” e le fratture, causate dalla migrazione.

Nel progetto migratorio i genitori pensano di fare questa scelta per i figli, ma poi gli adolescenti si comportano come vogliono e ciò mette in discussione il progetto migratorio dei genitori; inoltre nelle migrazioni spesso si creano delle rotture che ostacolano la trasmissione delle proprie origini, mancando la “famiglia allargata” che rappresenta simbolicamente la cultura di provenienza.

Attraverso la cura, secondo le parole della Moro, è importante ricostruire l'*identità narrativa* dei genitori perché ciò possa avere una ricaduta positiva sui figli; a volte basta far raccontare la storia migratoria per cambiare le rappresentazioni che i figli hanno dei genitori e dei loro vissuti, restituendo loro un senso che assume così un valore agli occhi dei figli, oltre al poter condividere un'origine culturale comune che i genitori avevano rimosso (Seminario Moro, 2012).

Nel passaggio transgenerazionale la *lingua* viene naturalmente trasmessa dai genitori ai figli, ma durante la migrazione la lingua può essere o non essere trasmessa; la lingua rappresenta l'universo culturale di appartenenza e con essa si trasmettono emozioni, valori, storia, ma se i genitori si trovano in conflitto con la nuova cultura di accoglienza, a causa delle possibili condizioni di emarginazione o di razzismo che mettono in crisi la loro autostima, viene anche messa in discussione la loro funzione genitoriale e subentra la difficoltà a trasmettere qualcosa che abbia senso come la lingua di origine, dal momento che loro vivono una situazione critica e di rifiuto da parte del mondo esterno che destabilizza i loro riferimenti identitari.

Il cambio della lingua è sconvolgente nell'esperienza migratoria, infatti può essere difficile mantenere una lingua, quando all'esterno se ne parla un'altra; nella esperienza clinica emerge l'*importanza della trasmissione della lingua*, e quindi della storia familiare, in quanto l'adolescente ha bisogno di potersi raccontare una storia su se stesso per iscriversi in una appartenenza che lo aiuta a costruirsi un'identità e a strutturare il proprio Sé.

Quando avviene una "trasmissione sicura", che è la situazione ideale, l'adolescente può costituirsi un'identità plurale, come afferma la Moro riproponendo il pensiero di Winnicott, secondo il quale è l'esito della relazione primaria madre-bambino che consente poi all'individuo di avventurarsi con sicurezza nel mondo; se invece il passaggio di specifici valori e significati, veicolato dalla lingua che rappresenta l'universo culturale di riferimento, viene interrotto si arresta la trasmissione delle radici da cui ogni individuo ha origine (Seminario Moro, 2013).

La *consultazione transculturale* ha l'esplicita funzione di sostenere la trasmissione culturale e la lingua tra genitori e figli, per questo motivo è particolarmente importante la presenza del traduttore che, in alcuni casi, deve introdurre o creare certi concetti affinché possano essere compresi nelle diverse rappresentazioni culturali dei partecipanti e consentire, così, la comunicazione reciproca.

Per Moro il *traduttore* ha un ruolo di grande rilievo perché la sua funzione non si può limitare a tradurre le parole, ma deve cogliere il senso più profondo di ogni termine in modo da favorire o *creare delle alleanze* tra i vari interlocutori; per es. in alcune culture cambia la traduzione dell'idea di sacro, di trascendenza, di trasgressione o è assente il concetto di adolescenza, per cui certi concetti bisogna riformularli affinché vengano compresi e solo dopo si può farne la traduzione.

Tutto è negoziabile all'interno della consultazione, per cui bisogna soffermarsi a discutere per confrontare le rappresentazioni mentali che possono essere diverse, ma è necessario partire dalla rappresentazione dei genitori, infatti deve valere il principio di farli sentire "attivi" nel comunicare la propria rappresentazione, in modo da coinvolgerli nella cura; inoltre l'idea contenuta nella parola può confliggere con qualcuno della famiglia, per cui solo dopo che si è costituita un'alleanza si può dire il significato letterale della parola (Seminario Moro, 2012, 2013).

A questo proposito è interessante ricordare un saggio di Bettelheim che dedica il suo scritto all'importanza della traduzione della lingua, riferendosi agli scritti di Freud tradotti dal tedesco all'inglese, dove si corre il rischio di stravolgere il senso di alcuni concetti tanto da modificare i fondamenti della stessa concettualizzazione psicoanalitica: "Una traduzione approssimativa toglie alle parole di Freud, in maggiore o minor misura, quei toni di raffinata sensibilità, quella forza allusiva che egli aveva consapevolmente evocato perché il lettore potesse capire a che cosa egli veramente pensasse e perché sapesse trovare una risposta a livello non solo intellettuale ma anche emotivo- cioè non solo con il pensiero cosciente ma anche con il "pensiero inconscio". Solo chi intende gli scritti freudiani a entrambi i livelli può cogliere nel suo pieno significato, in tutta la sua sottigliezza e la ricchezza che gli sono proprie, il pensiero di Freud, e la cosa è di fondamentale importanza per una corretta comprensione della psicoanalisi" (Bettelheim, 1983, p.24).

E più avanti: "I lettori inglesi di Freud sono inoltre tratti in inganno dal fatto che in "psychoanalysis" l'accento cade su "analysis", enfatizzando così la componente a connotazione scientifica. Nel tedesco *Psychoanalyse* invece l'accento è spostato su "psyche", l'anima. Coniando il termine "psicoanalisi" per definire il suo lavoro, Freud intendeva sottolineare che isolando e analizzando gli aspetti più segreti e meno noti della nostra anima, noi possiamo prenderne coscienza e capire il ruolo che svolgono nella nostra vita. E' proprio l'accento posto sull'anima che ha fatto dell'analisi di Freud qualcosa di diverso da tutte le altre" (*ibidem*, p.28).

Da queste considerazioni di Bettelheim si evince come la traduzione errata di un concetto possa poi orientare l'interpretazione secondo una propria visione che si allontana dal significato che l'autore, in questo caso Freud, voleva dare alla parola.

#### **1c.4 La clinica transculturale**

Il modello di *clinica transculturale* della Moro, indirizzato alla cura del disagio degli adolescenti di origine straniera, si basa su dei principi che risultano molto utili per approfondire la conoscenza degli adolescenti di seconda generazione e per individuare quali interventi possano essere di supporto al loro percorso di crescita e di integrazione culturale.

Uno degli aspetti teorici del suo modello ci consente di entrare nel merito di un tema che emerge con più evidenza in adolescenza e si declina con delle particolari caratteristiche per gli adolescenti

di seconda generazione, si tratta del *mandato transgenerazionale* di cui ciascuno individuo è portatore inconsapevole.

Il mandato transgenerazionale affonda le sue radici nella vita psichica infantile dei genitori e dei loro rapporti e conflitti con i propri genitori (Moro 2007); Lebovici, che per primo ha avviato la consultazione transculturale, mette in luce nella sua teoria l'importanza delle dinamiche e dei legami tra una generazione e l'altra, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra identità individuale e trasmissione culturale. Ciò diventa particolarmente significativo nei figli di seconda generazione di migranti su cui grava l'esperienza migratoria dei genitori, che il più delle volte si rivela traumatica, e per i quali il mandato transgenerazionale diventa il *mandato migratorio*.

Questi concetti si avvicinano molto al processo di soggettivazione e di assoggettamento di Kaës in relazione alle "alleanze inconsce" che si stabiliscono nel rapporto tra i genitori e i figli.

Moro ritiene che il disagio adolescenziale dei giovani di seconda generazione è dovuto ad una rottura e spaccatura culturale, ad una "scissione" che non aiuta il processo di individuazione dell'adolescente; per questi adolescenti è necessario superare la scissione e arrivare ad un *meticciamiento* tra le loro diverse appartenenze culturali in cui trovare un nuovo senso di sé, dove non si tratta di scegliere un gruppo culturale o un altro ma di tessere dei legami tra le due culture, di conseguenza il "meticciamiento" diventa il cuore della *creatività* di questi adolescenti (Seminario Moro, 2012).

Nella esperienza clinica, secondo il modello della Moro, vengono concepiti dei dispositivi di cura specifici per le famiglie di migranti: il percorso terapeutico si avvia con la consultazione transculturale che è rivolta all'adolescente e alla sua famiglia, essa rappresenta quello spazio di lavoro ed elaborazione del gruppo familiare, dove vengono esplicitati i punti di vista individuali e dove si cercano di stabilire delle alleanze per arrivare insieme ad una costruzione comune, ad un *meticciamiento* di vissuti e a rappresentazioni condivise più complesse.

La decisione della consultazione transculturale, che si svolge tra due gruppi, quella del gruppo dei terapeuti e quella del paziente con la sua famiglia, deve essere condivisa tra genitori e adolescente, in quanto deve corrispondere ad un "percorso della famiglia" che si sente pronta a ciò in modo da creare delle alleanze, se mancano queste premesse non si può fare la consultazione; nel paragrafo precedente è stata posta l'attenzione sulla funzione della consultazione transculturale per i genitori e la loro storia, qui si vuole approfondirne la funzione come dispositivo terapeutico per l'adolescente.

All'interno del *gruppo terapeutico* l'adolescente si sceglie il "suo" terapeuta come *io ausiliare*, che spesso è il traduttore o il mediatore culturale del gruppo, che egli può percepire come suo alleato; durante la consultazione i figli possono finalmente condividere aspetti dei genitori, che in quello spazio comune e cosmopolita vengono esplicitati per arrivare insieme ad una costruzione comune,

ad un *meticciamiento* di rappresentazioni e vissuti, dove è importante diventare e *sentirsi attivi* nel comunicare la propria rappresentazione.

Moro nel suo modello clinico riprende alcuni principi teorici di Devereux, come quello dell' "universalità psichica" che tutti gli esseri umani hanno in comune anche se in forme diverse e complesse (Moro,1998), e quello della necessità di una continua *decodifica culturale* che non riguarda solo i pazienti, i migranti, ma anche i terapeuti e gli operatori in generale.

Gli adolescenti di origine straniera percepiscono la discriminazione del mondo esterno, in quanto sentono di appartenere ad una minoranza; nei vissuti degli adolescenti emergono le diverse forme di discriminazione che sentono di subire dagli adulti ma anche "dai pari", dove il *transfert culturale* si esprime anche attraverso i pregiudizi, di conseguenza l'adolescente si può sentire obbligato ad essere come lo vedono, assecondando le proiezioni sia familiari che sociali da parte dell'altro.

La consultazione transculturale lavora nella direzione di esplicitare il transfert culturale e ci sono *tre livelli di azione nella decodifica culturale* di cui tener conto nella consultazione:

1. Il livello ontologico delle *rappresentazioni* riguardante la persona malata, dove bisogna rispondere alla domanda: "Chi è?" e comprendere cosa si intende per "essere bambino", "essere genitore", "essere nonno" nella cultura di origine del paziente, e quali ruoli sociali tali condizioni comportino; se per esempio il genitore non ha il concetto di adolescente nella sua cultura, avrà un'altra rappresentazione del problema che andrà risignificata.
2. Il secondo livello è quello del *significato*, in cui va esplicitata l'eziologia del disturbo e bisogna rispondere alle domande: "Perché?", "Qual è il significato di ciò che è accaduto al figlio?", cercando il senso che viene attribuito agli avvenimenti che riguardano la vita del paziente e della sua famiglia secondo i parametri della loro cultura, così da confrontare le rappresentazioni diverse e il conflitto iniziale può sfociare in un nuovo "punto di vista".
3. Il terzo livello è quello del *fare*, che riguarda ciò che i pazienti si aspettano da coloro che li curano (Seminario Moro, 2012).

Moro ripropone l'importanza del controtransfert, come aveva teorizzato Devereux, relativo alle reazioni affettive e culturali conscie e inconscie del terapeuta, infatti il controtransfert va continuamente analizzato perché può impedire la disposizione al decentramento necessario alla relazione con persone di altre culture; esso infatti, insieme all'analisi del transfert, consente di indagare i vari ambiti relativi all'origine del disturbo, al conflitto tra le generazioni, ai possibili conflitti tra la cultura di provenienza e quella attuale del paziente.

Il modello di clinica transculturale prevede dei *dispositivi di cura* che consentono di mettere in pratica le ipotesi teoriche della Moro attraverso un'organizzazione terapeutica specifica, fondata su un sistema di cure *a geometria variabile*, cioè flessibile secondo le caratteristiche del paziente.

Possono esserci consultazioni urgenti o programmate, individuali o in gruppo con uno o più terapeuti, utilizzando, oltre alla parola, anche il corpo e lo psicodramma; si tratta di un sistema di cure plurale, in quanto vi è un'équipe multidisciplinare di professionisti che sono di origine culturale diversa e che insieme, da punti di vista diversi, contribuiscono a comprendere le specifiche situazioni, essendo tutti formati alla clinica (Moro, 2007).

Particolarmente significativi nel loro apporto preventivo sono i *gruppi di parole* pensati sia per gli adolescenti, che per i genitori, in quanto sono dei gruppi di sostegno, che si affiancano alla consultazione transculturale e sono fondati su alcune regole e obiettivi specifici; essi rappresentano un "sistema intermediario" tra la terapia specialistica e la domanda dell'adolescente o quella di supporto dei genitori; si tratta di un dispositivo che consente di poter accedere a situazioni in cui il disagio non è conclamato, ma dove i partecipanti si possono sentire supportati nel condividere determinate problematiche e sperimentare identificazioni incrociate tra di loro. La conduzione del gruppo è affidata a due persone di formazione differente, anche se formati entrambi alla conduzione di gruppo, come psicologo e ginecologo, medico e infermiere, per favorire lo scambio di parole, che si sviluppa su diversi registi interpretativi.

Lo scopo dei "gruppi di parole" non è di cura perché non si conoscono le storie individuali, ma è relazionale, dove è importante il movimento, l'attivazione dei suoi partecipanti, si tratta di una *funzione transizionale* che questa attività di gruppo può assumere (Seminario Moro, 2013).

## II

### **La crisi di passaggio adolescenziale e il processo di soggettivazione**

#### **2a. La crisi adolescenziale come crisi evolutiva**

Nel capitolo precedente abbiamo tracciato lo sviluppo del pensiero psicoanalitico attraverso alcuni autori che hanno approfondito la relazione tra il soggetto e l'ambiente esterno, dal momento che la realtà psichica non è costituita solo da processi pulsionali interni, ma si forma anche esternamente nello spazio interpsichico dei legami; ne consegue che l'individuo possa interagire con la cultura e trasformarla grazie allo sperimentare quella parte dell'organizzazione interpsichica che può metterlo in connessione con il mondo simbolico originario e quello attuale nel corso del suo continuo processo di soggettivazione.

L'età dell'adolescenza è l'età deputata a operare i cambiamenti fisiologici e psichici della pubertà, dove si configura con più evidenza la necessità di risoggettivare nel presente ciò che proviene dal passato, e questo appare ancora più evidente con gli adolescenti di origine straniera che hanno una complessità maggiore, dovendo trovare un'integrazione tra l'appartenenza culturale dei genitori e quella del paese in cui sono cresciuti per mantenere una propria continuità psichica.

Nella nostra ricerca ci proponiamo di approfondire l'età dell'adolescenza come fase della vita che è costituzionalmente di passaggio e "di confine" tra il mondo dell'infanzia e quello adulto, un'età dunque intrinsecamente rivolta ad attuare delle scelte come soggetti, superando la dipendenza infantile. È evidente che processi sociali, come la migrazione nelle sue conseguenze dirette per coloro che cambiano paese e cultura o indirette sui figli, diventano motivo e motore di cambiamento, che si intrecciano con i movimenti interni dei cambiamenti adolescenziali.

A questo proposito prenderemo in considerazione alcune teorie a orientamento psicoanalitico e i loro autori, che ci consentono di definire i cambiamenti insiti nell'adolescenza come "seconda nascita" e di collocare la "crisi adolescenziale" come crisi di passaggio e di sviluppo nell'arco evolutivo. In questa disamina non può mancare un riferimento al rito di iniziazione che attraverso le sue tappe iniziatiche mette in scena i fondamentali passaggi che segnalano la separazione dal mondo infantile per venire a far parte del mondo adulto.

#### **2a.1. La teoria coinemica come teoria degli affetti**

Come primo autore accenniamo al percorso teorico di Fornari, che non ha dedicato degli studi



particolari all'adolescenza, ma ha messo le basi per definire le caratteristiche dell'adolescenza dal punto di vista dello sviluppo evolutivo, che verranno sviluppate da altri autori attraverso la definizione dei *compiti evolutivi*.

Egli concepisce e fonda la *teoria coinemica*, una “teoria degli affetti” che si può affiancare alla teoria della cultura, infatti i coinemi (dal greco Koinós, che significa comune) potrebbero essere assimilati ai geni e ai memi come unità di base culturali, in quanto unità minime del significato affettivo, espressione di una competenza affettiva innata comune a tutti gli esseri umani.

Nel pensiero di Fornari si possono individuare dei principi teorici che corrispondono ai presupposti della psicologia culturale relativi al processo di co-costruzione tra individuo e cultura; infatti egli si propone di riconoscere un'intenzionalità del soggetto nel mondo interno e inconscio, che si configura come un *processo decisionale affettivo* che influenza le scelte operate nella realtà.

A differenza di Freud l'inconscio inteso come processo decisionale si attiva in funzione di situazioni di vita attuale piuttosto che di desideri fantasmatici, relativi ad esperienze rimosse dell'infanzia, ne consegue che l'individuo ha la possibilità di intervenire sulla realtà come soggetto.

Il suo sistema teorico è centrato sull'analisi della simbolizzazione affettiva, dove il sogno rappresenta l'espressione di una modalità umana di simbolizzazione universale che mostra i contenuti inconsci, invece che avere la funzione di mascherarli come inammissibili come aveva interpretato Freud, in quanto rappresentanti delle pulsioni governate dal principio del piacere: “Partendo dalle invarianti affettive che presiedono al simbolismo onirico si arriva a postulare unità elementari del significato affettivo paragonabili alle unità elementari sonore (fonemi) e commensali alla costituzione dei significati lessemici, rispetto ai quali vanno intesi come metasemantemi”(Fornari,1979, p.13).

Fornari opera una revisione della teoria del simbolismo di Freud: egli non vede un'opposizione tra il principio del piacere e il principio di realtà, tra sessualità e cultura, ma reputa esserci una “solidarietà” tra genialità e cultura (Fornari,1975). Maggiolini nei suoi studi, in cui ha approfondito la teoria di Fornari, afferma: “Nel contrapporsi al moralismo/contromoralismo freudiano, Fornari pensava a una sostanziale sintonia tra impulsi e ragione, tra sessualità e cultura, e riconosceva all'inconscio una sorte di logica etico-affettiva, fondata sul principio della sopravvivenza, che non necessita di alcun Super-io per essere regolata: l'equilibrio sarebbe dato dall'integrazione dei valori e delle motivazioni”(Maggiolini, 2009, p.113)

Il processo di simbolizzazione affettivo è sotteso dal “principio di sopravvivenza” e non dal “principio del piacere”, infatti i *coinemi* che sono alla base della *teoria coinemica* si dividono in “erotemi”, per la sopravvivenza della specie e in “parentemi” per la sopravvivenza dell'individuo; queste unità affettive di base appartengono all'*ordine della notte*, che è inconscio e si

contraddistingue per essere dominato dalla confusività e dall'onnipotenza, in contrapposizione all'*ordine del giorno* legato alla realtà diurna e alla dimensione percettiva cosciente.

Il conflitto, dunque, non è più legato alla sessualità, come nella teoria freudiana, ma alla confusività degli erotemi e dei parentemi, che sono espressione dell'ordine linguistico della notte: "Ciò che conta è piuttosto il contenuto della relazione drammatica che si instaura tra i due ordini linguistici, perché è in tale relazione che si decide, non solo la costruzione della realtà psichica, ma anche il modo di appropriarci del nostro vivere nel mondo" ((Fornari, 1979, p.380).

I *coinemi* costituiscono una sorta di "lingua degli affetti" e sono costituiti da pochi significati affettivi, intesi come segmentazioni precostituite dell'origine inconscia della comunicazione umana, a cui corrispondono numerosi significanti; essi sono riconducibili alle parti del corpo, alla nascita, alla morte, ai personaggi della famiglia e della relazione erotica.

Si tratta di un linguaggio onirico universale inconscio, connesso al patrimonio filogenetico comune a tutti gli uomini, indipendentemente dalla provenienza geografica e culturale di ogni individuo:

"Il codice coinemico costituisce pertanto il codice linguistico filogenetico, dal quale siamo parlati" (*ibidem*, p.14).

La semiosi affettiva rappresenta il fondamento di una teoria psicoanalitica del linguaggio, dove il linguaggio è "il luogo" della psicoanalisi: infatti in ogni segno verbale è contenuto il mondo interno, rappresentato dai coinemi, contrariamente a quanto afferma la cultura occidentale, secondo cui l'atto psichico è inteso come un processo di interiorizzazione delle parole, rappresentanti del mondo esterno; di conseguenza gli elementi del mondo esterno diventano i contenitori *significanti* dei coinemi, in quanto *significati* preconcepiti internamente.

Fornari nel concepire l'*analisi coinemica* evidenzia che il linguaggio affettivo si fonda su un sistema di regole, che accoppiano unità presenti a unità assenti, significanti a significati, contenitori a contenuti; processo che già Freud aveva introdotto attraverso la semiosi affettiva fondata sul desiderio inconscio che mette in relazione il contenuto manifesto con quello latente, trasformando il sogno, come simbolizzazione privata, in linguaggio sottoposto a regole, che sono espressione di convenzioni sociali condivise dai componenti di quella cultura.

Alla base della semiosi affettiva, secondo Fornari, ci può essere un'origine ancora più arcaica di quanto sia il transfert, attraverso ciò che l'uomo primitivo ha prodotto come primi strumenti o primi artefatti culturali, che diventano "i segni" di un oggetto affettivo interno preconcepito, di un coinema, come per esempio l'osso di antilope utilizzato come arma e segno significativo del "fallo aggressivo": "Faccio dunque l'ipotesi doppiamente congetturale che il primo strumento umano sia stato costituito da un coinema, e definisco il coinema una unità del significato affettivo commensale

al lessema, ma anche metalessemico, perché posso anche supporre che l'*Australopithecus* non sapesse ancora parlare” (*ibidem*,1979, p.17).

## **2a.2 Teoria dei codici affettivi**

Inizialmente Fornari assegna alla cultura, al mondo esterno, la funzione di contenitore e significante di significati affettivi, attribuendo all'analisi coinebrica la funzione di recuperare all'interno di ogni segno verbale il transfert affettivo rimosso; nel corso delle successive teorizzazioni il suo pensiero sembra diventare più un “processo di co-costruzione” tra affetti e cultura.

Un aspetto rilevante per un confronto con la psicologia culturale, consiste negli ulteriori sviluppi del pensiero di Fornari (1981) relativo alla *teoria dei codici affettivi*, che supera la funzione puramente semantica dei coinebri per segnalare la componente intenzionale inconscia, che dipende dalla scelta dell'individuo.

Ogni relazione intersoggettiva, ogni interazione privata o pubblica, è connotata da una dimensione transferale fondata su questi codici motivazionali e dai valori affettivi corrispondenti, che sono alla base del processo di simbolizzazione affettiva e che rappresentano una guida inconscia nelle interazioni umane.

Secondo Maggiolini nella *teoria dei codici affettivi* Fornari ci vuole mostrare come la simbolizzazione affettiva dipenda dall'*intenzionalità* del soggetto e i codici affettivi siano dei “processi decisionali” e pragmatici che mettono in evidenza l'intenzionalità soggettiva in un dato contesto, più che una letterale traduzione di significato come bastone = pene; il significato affettivo inconscio non è dato dalle caratteristiche dell'oggetto in sé, ma in funzione del valore che quella relazione con l'oggetto ha per il soggetto in un certo contesto, di conseguenza il “bastone” assume un determinato significato a seconda del sistema motivazionale che caratterizza quel contesto relazionale/ culturale, che può essere sessuale, familiare, competitivo.

“Il processo di metaforizzazione, infatti, non implica solo l'attribuzione a un oggetto di un significato affettivo e simbolico, ma anche un'identificazione di ruolo affettivo del soggetto, che “intenziona” l'oggetto con un proprio desiderio o motivazione” (Maggiolini, 2009, p.61).

Nel successivo sviluppo della sua teoria, Fornari definisce ulteriormente il simbolismo che diventa una modalità umana orientata alla decisione, come un linguaggio iconico che esprime delle intenzioni, fino ad arrivare a definire degli schemi relazionali di base, dei sistemi di valore affettivi rappresentati dagli “ideali dell'Io” o *codici affettivi* che coincidono con i *ruoli affettivi* o codici parentali, spostando così l'attenzione da relazioni tra parti del corpo o oggetti parziali, come seno, pene, utero, a relazioni con gli oggetti totali, cioè padre, madre, bambino, fratelli, maschio, femmina, in quanto soggetti di decisioni affettive.

Si tratta di un sistema inconscio di ruoli affettivi precodificato che indirizza le decisioni; ne consegue che la teoria dei codici affettivi diventi una teoria della “decisione affettiva” che mostra il modo in cui si prendono le decisioni in relazione ai sistemi di valori affettivi rappresentati dagli ideali dell’Io (Maggiolini,1988).

I codici affettivi si identificano con i componenti della scena familiare e costituiscono un sistema strutturato di ruoli affettivi, dove non c’è una gerarchia di valori ma tutti hanno la loro funzione, accenniamo brevemente alle caratteristiche dei singoli codici. Per *codice materno* si intende la capacità di identificazione empatica e la propensione a soddisfare i bisogni dell’altro, anche con atteggiamenti sacrificali, funzionali alla relazione mamma-bambino, che rischia di alimentare l’onnipotenza e il dominio sull’altro (Fornari,1981); per *codice femminile* si allude alla ricerca del legame per mezzo della seduzione che consente di legare a sé il partner e garantire nel tempo una continuità nel rapporto; per *codice paterno* si fa riferimento ai comportamenti che promuovono la separazione, il riconoscimento delle capacità e l’autonomia; per *codice maschile* si considerano gli aspetti erotici del rapporto d’amore, più che quelli di stabilità, propri del codice femminile; per *codice fraterno* si fa riferimento alla possibilità di un potere paritetico all’interno del gruppo dei pari che favorisce il raggiungimento della posizione adulta; infine per *codice del bambino* si ritrovano le caratteristiche speculari al codice materno, in cui vengono privilegiati aspetti onnipotenti e di dipendenza.

“In Fornari il modello di riferimento per descrivere il funzionamento della sessualità rimane quello pulsionale, anche se, nel momento in cui questa ha a che fare con il sistema decisionale pre-scritto nell’inconscio, assumendo un carattere di codice affettivo, perde il suo carattere pulsionale per acquisire quello decisionale legato ai codici parentali”( Charmet, Rosci,1992, p.111).

In questa prospettiva teorica, che attribuisce valore e competenza alla motivazione soggettiva, si può trovare una convergenza con i più recenti sviluppi della psicologia culturale; per Fornari esiste una predisposizione affettiva, un piano di scelte possibili corrispondenti ad un processo decisionale inconscio, che sono insature e che si saturano dall’incontro tra corpo, mente e ambiente (Fornari,1983). Il soggetto sceglie inconsciamente il suo ruolo affettivo e può indirizzare le sue decisioni che sono funzionali alla sopravvivenza sua e della specie; così come è il soggetto che può scegliere e investire di significato l’artefatto, che altrimenti si estingue per la legge dell’entropia, e può tramandarlo se esso suscita interesse e consente di vivere una buona esperienza.

Fornari parla di adolescenza a proposito della genitalità che corrisponde alla conquista della fine del processo adolescenziale (Fornari,1966); nel suo pensiero l’adolescenza rappresenta il momento di passaggio da una realtà affettiva dominata da bisogni a carattere predatorio, pregenitale, a possibili relazioni di scambio, a carattere genitale della condizione adulta.

La teoria dei “codici affettivi” verrà poi sviluppata da altri autori per dare origine ai cosiddetti *compiti evolutivi* come possibile chiave di lettura dello sviluppo adolescenziale, con cui ci orienteremo nella presente ricerca.

## 2a.2 I compiti evolutivi

La teoria dei codici affettivi, che indaga sui significati inconsci che sottendono le decisioni del soggetto, ha indirizzato altri studiosi, che afferiscono all’istituto “Minotauro” di Milano<sup>4</sup> ideato dallo stesso Fornari, ad occuparsi più specificatamente dell’adolescenza. Lo studio di questa particolare fase del ciclo di vita ha portato Charmet, tra i fondatori dell’Istituto Minotauro, e i suoi collaboratori a definire i *compiti evolutivi* dell’adolescente, che sono fase-specifici e che consentono di accedere all’età adulta attraverso una riorganizzazione del proprio assetto mentale e affettivo in un’ottica più evolutiva rispetto alla concezione originaria di Freud, secondo cui l’adolescenza è solo una riedizione dell’esperienza infantile.

I compiti evolutivi comportano dei precisi obiettivi: la *separazione dagli oggetti d’amore primari*; la *mentalizzazione della corporeità erotica*; la *nascita sociale*; la costituzione di un *Sé individuato*; di conseguenza sono compiti che implicano una risimbolizzazione profonda del Sé e delle figure genitoriali per potersi separare dalla “nicchia affettiva primaria”, che è il presupposto della nascita sociale dell’adolescente e del suo ingresso nel mondo adulto; essi verranno brevemente descritti nell’elenco successivo in quanto costituiscono un riferimento necessario della presente ricerca che si propone di indagare come gli adolescenti di seconda generazione possano affrontarli nel loro complesso processo di soggettivazione.

*-Separazione dagli oggetti d’amore primari e dalla nicchia affettiva originaria:*

“Il percorso che porta all’indipendenza dalle figure genitoriali reali e dalle loro rappresentazioni mentali idealizzate fin dalla primissima infanzia costituisce un momento di estrema sofferenza per l’individuo, per via del venir meno anche di quei vissuti di protezione e di idealizzazione del proprio Sé che trovano le loro radici nella presunta onnipotenza dei genitori” (Charmet, Rosci,1992,p.113).

Si tratta dunque di distaccarsi dai riferimenti affettivi dell’infanzia e abbandonare l’onnipotenza del Sé infantile, perdendo quel ruolo affettivo che fino ad allora aveva caratterizzato l’identità del bambino; il timore di affrontare la realtà esterna extra familiare e la paura di perdere le cure e la protezione, che i genitori hanno finora garantito, può intralciare il desiderio di avventurarsi nel

---

<sup>4</sup> Il Minotauro è l’ “Istituto di Analisi dei Codici affettivi”, concepito dallo stesso Fornari e realizzato da un gruppo di psicologi, psichiatri, psicoanalisti, che sono stati suoi allievi all’Università di Milano, e che propongono interventi nell’area della prevenzione e del trattamento del disagio psicologico in età adolescenziale.

mondo. Al processo di separazione corrispondono due movimenti interni, uno relativo all'elaborazione del lutto che espone l'adolescente a dolorosi vissuti di solitudine e di vuoto con possibili esiti a carattere depressivo, e l'altro di ritiro dell'investimento dalle figure genitoriali con una conseguente ricaduta dell'investimento sul Sé dell'adolescente, che comporta il rischio di un ritiro e chiusura al mondo di carattere narcisistico.

*-Mentalizzazione della corporeità erotica :*

Il processo di metamorfosi, insito nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, che coinvolge sia il mondo interno che le trasformazioni del corpo, comporta necessariamente un lavoro di elaborazione simbolica della nuova immagine corporea e di accettazione della maturazione sessuale, raggiunta con la pubertà, attraverso la rappresentazione mentale dei cambiamenti in atto.

L'adolescente ha il compito di integrare la "corporeità erotica", che è fonte di eccitazione e di nuove spinte e mete pulsionali, le quali vanno a turbare l'equilibrio precedentemente raggiunto, dovendo accogliere la nuova dimensione del desiderio e del piacere; durante la pubertà si compie uno spostamento dal Sé come oggetto esclusivo d'amore dei propri genitori, e quindi "oggetto dipendente" al Sé come "soggetto erotico" che prova consapevolmente dei desideri sessuali.

Questa nuova percezione del Sé rappresenta il primo passo verso il distacco dalle figure genitoriali e avvia il processo di definizione della propria identità di genere, che comporta l'abbandono della bisessualità che risponde ancora alle aspettative onnipotenti infantili; allo stesso tempo subentra il desiderio dell'altro per soddisfare i propri bisogni, esponendo, così, l'adolescente alla dipendenza da nuovi affetti, che egli inizialmente teme in quanto è impegnato ad allontanarsi dalla dipendenza dei legami familiari.

Il corpo in trasformazione sfugge al proprio controllo e può essere vissuto dall'adolescente come persecutore, trasformandolo nel bersaglio su cui riversare la propria aggressività e le proprie paure di cambiamento, come per es. avviene nei disturbi del comportamento alimentare; infatti solo elaborando mentalmente la nuova identità corporea si può evitare di percepire il corpo adulto e sessuato come nemico o estraneo.

*-La nascita sociale :*

Il desiderio di separarsi dal mondo familiare per raggiungere una propria autonomia spinge l'adolescente a investire sul mondo esterno, sia dal punto di vista affettivo nella ricerca di amicizie e nuovi riferimenti affettivi, sia dal punto di vista intellettuale nel percorso di apprendimento, richiesto dagli studi.

L'adolescente è sempre in attesa di un riconoscimento e di una valorizzazione del Sé da parte degli adulti e dei suoi pari; più o meno consapevolmente egli chiede al mondo esterno un continuo

rispecchiamento, tanto che il successo o l'insuccesso scolastico diventano degli indicatori relativi al senso del proprio valore, così come lo sarà la riuscita professionale.

Galimberti, filosofo studioso dell'adolescenza, ci tiene a sottolineare che: "Se il riconoscimento manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ciascuno di noi, si costruisce altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa, dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se poi fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere"( Galimberti, 2007, p.33).

Per ogni giovane la nascita sociale implica l'aspettativa di uno sbocco nel mondo del lavoro e il potersi prefigurare un futuro per raggiungere i propri obiettivi di indipendenza e autonomia; attualmente l'adolescente è in crisi perché mancano le opportunità lavorative e delle risposte concrete che integrino i giovani nel mondo reale, obbligandolo così ad una permanenza forzata nell'ambito familiare.

Questa condizione esterna si aggiunge alla condizione di indeterminatezza fisiologica dell'adolescente, che ha difficoltà a mantenere il suo senso di continuità nel tempo e nello spazio per le trasformazioni in corso e la rottura del suo senso di identità: il *tempo* diventa intollerabile perché il futuro, come realizzazione dei propri desideri e verifica delle proprie competenze, si allontana sempre di più e ciò amplifica il proprio senso di inadeguatezza; lo *spazio* invece appare illusoriamente più padroneggiabile e favorisce gli "agiti", tipicamente adolescenziali, che vorrebbero anticipare i tempi di sviluppo per conquistare la posizione adulta.

L'adolescente nella sua esperienza sia affettiva che reale predilige i "comportamenti agiti" per anticipare i cambiamenti dell'età che richiedono tempo e fatica per essere mentalizzati ed elaborati nel proprio mondo interno. Gli agiti sembrano speculari al nostro sistema sociale, che illude sulla possibilità di raggiungere il "successo", che si rivela il più delle volte illusorio e si basa sulla ricerca di risultati esteriori e apparenti che non corrispondono ai reali bisogni dell'individuo.

*-Costruzione del Sé :*

Il processo di individuazione inteso come costruzione della propria identità, che corrisponde al processo di soggettivazione, implica che l'adolescente affronti i suoi compiti evolutivi, riuscendo a separarsi dai riferimenti affettivi originari, ad integrare la sua nuova identità corporea e a crearsi nuovi riferimenti esterni alla famiglia; per gli adolescenti di origine straniera la costruzione del Sé comporta anche un processo di negoziazione identitaria tra le sue diverse culture di riferimento.

Affinché ciò possa realizzarsi l'adolescente fa riferimento all'ambiente e a dei sostegni esterni, che diventano una sorta di "istituzioni culturali adolescenziali", di seconda famiglia, come le *figure adulte di riferimento* , il *gruppo dei pari*, i *luoghi*, le *amicizie*, l'*innamoramento*.



I nuovi riferimenti costituiscono il presupposto e la condizione necessaria per operare i cambiamenti e superare le difficoltà, che altrimenti possono generare gravi forme di disagio e sofferenza; ci riserviamo in un successivo paragrafo di approfondire il valore e l'importanza dell'ambiente esterno per l'adolescente in tutte le sue molteplici sfaccettature.

Per concludere questa panoramica sullo sviluppo evolutivo dell'adolescente non si possono sottovalutare le problematiche adolescenziali che si innescano quando si verifica un arresto, uno scacco nella crescita; infatti la crisi adolescenziale in quanto "crisi di passaggio" può contenere il pericolo di una disorganizzazione del Sé per la rottura del senso di identità e di appartenenza al mondo infantile, che fino a quel momento avevano accompagnato la crescita e che davano identità al bambino. Secondo Charmet la crisi si instaura a seguito di uno scacco nella realizzazione dei compiti evolutivi, che genera stati di ansia e angoscia a cui l'adolescente oppone un sistema difensivo, che condiziona profondamente i processi di rappresentazione mentale e di simbolizzazione affettiva, ma che protegge dal rischio di disintegrazione del Sé: "La crisi è quindi caratterizzata dal predominio di una cultura affettiva che si colloca temporaneamente al potere e ispira i modelli funzionali e relazionali del soggetto"(Charmet,Rosci,1992,p.123).

Qui ritroviamo il pensiero di Fornari, infatti la *cultura affettiva*, intesa come l'insieme delle rappresentazioni affettive che l'adolescente fa di sé, della famiglia, dei propri oggetti d'amore e del mondo circostante, può essere la causa del disagio adolescenziale quando diventa totalitaria e porta ad una estremizzazione e ideologizzazione dei codici affettivi, fino a produrre dei "miti affettivi" che orientano la crisi adolescenziale e la caratterizzano. Ciò avviene quando un ideale dell'Io si trasforma in ideologia, come assolutizzazione di un sistema di valori affettivi, che viene scisso dagli altri ideali e viene applicato in modo rigido e avulso dalle circostanze reali.

Lo scacco evolutivo suscita nell'adolescente un profondo sentimento di inadeguatezza e di insuccesso, da cui egli si protegge con dei meccanismi di difesa specifici: per esempio la *crisi narcisistica* rappresenta la prevalenza del mito affettivo arcaico del "bambino onnipotente" che si manifesta attraverso modelli comportamentali, stili relazionali e sistemi di rappresentazione del sé e dell'oggetto, connotati da una profonda ambivalenza verso la dipendenza dall'oggetto; oppure la *crisi depressiva*, in cui predomina una cultura affettiva che si ispira ad un'ideologia affettiva di stampo materno, condizionando il comportamento, le relazioni e l'immagine del sé e dell'oggetto.

Per concludere la *crisi adolescenziale*, secondo questi autori, non può essere considerata una manifestazione psicopatologica, ma il più delle volte si tratta di una *crisi evolutiva* dovuta al momentaneo blocco nella realizzazione dei compiti fase-specifici; una volta superata la crisi, la cultura affettiva predominante viene integrata da rappresentazioni del Sé e della relazione con

l'oggetto più evolute che consentono una maggiore flessibilità nell'ambito degli investimenti affettivi e una ripresa dello sviluppo evolutivo.

### **2a.3. Seconda nascita e rito di iniziazione nelle culture tradizionali**

In adolescenza la crisi è fondamentalmente rivolta alla crescita e per questo viene definita *seconda nascita* in quanto l'adolescente si separa dalla nicchia affettiva originaria e nasce nella sua nuova identità, con un corpo che si è trasformato ed è portatore di nuove competenze fisiche e mentali che lo spingono nel mondo esterno, nel sociale.

La crisi adolescenziale è, dunque, una "crisi di passaggio" dalla condizione infantile a quella adulta, dal mondo familiare a quello sociale, e nelle società primitive veniva istituito "il rito di iniziazione", ancora praticato in alcune culture tradizionali per accompagnare questo momento di rinascita nel sociale.

Freud, come abbiamo precedentemente illustrato, arriva a teorizzare un insolubile conflitto tra l'individuo e la civiltà e ha voluto evidenziare come ci sia un conflitto anche tra la famiglia e la comunità più ampia a cui appartiene l'individuo, mettendo in luce il compito dell'adolescente di distaccarsi dalla famiglia; infatti la famiglia, che rappresenta la forma più antica di vita comunitaria, la "cellula germinale della civiltà", paradossalmente ostacola la separazione dei figli e il loro ingresso nel mondo sociale: "La famiglia invece non vuole lasciare libero l'individuo. Quanto maggiore è la coesione tra i suoi membri, tanto più essi tendono a segregarsi dagli altri e tanto più risulta loro difficile inserirsi nel circolo più vasto della vita. La forma più antica della vita in comune sotto il profilo filogenetico, che è poi l'unica forma valevole nell'infanzia, non si fa sostituire dalla forma successiva, acquisita dalla civiltà, senza opporre resistenza. Il distacco dalla famiglia è divenuto il compito che attende ogni giovane, e nell'adempimento di esso la società gli viene frequentemente in aiuto con i suoi riti di pubertà e iniziazione" (Freud, 1929, pp.592,3).

D'altro canto lo sviluppo adolescenziale implica un passaggio di consegne da una generazione all'altra, esso può dunque rappresentare anche un pericolo e una minaccia di disorganizzazione per il gruppo sociale di appartenenza; ne consegue che la società cerchi di regolare l'incontro tra generazioni per contenere il bisogno di indipendenza e di affermazione, insito nel ricambio generazionale.

Ecco che nelle società tradizionali il rito ha la funzione di accompagnare il giovane nel passaggio alla vita adulta e di offrire un "modello iniziatico" come contenitore simbolico e organizzatore dei cambiamenti in corso, che possa fargli da segnaletica nel difficile percorso.

Riteniamo utile mettere in evidenza la struttura fondante del rito, che si ripropone in ogni rito, per sottolineare come esso abbia l'importante funzione di trasmettere da parte del mondo adulto quelle

conoscenze antiche che costituiscono il patrimonio culturale e sociale della cultura di riferimento, i cosiddetti “garanti metapsichici” di Kaës. Questa trasmissione assume valore per l’alleanza che si viene a costituire tra adolescente e adulto al fine di contenere la minaccia di disorganizzazione individuale e sociale, connaturata nel ricambio generazionale.

Nel mondo occidentale sembra essersi persa questa “alleanza” tra adolescente e adulto, venendo a mancare l’accompagnamento verso la nascita sociale, privando così l’adolescente della possibilità di intraprendere una sua vita indipendente.

Il rito di iniziazione sembra mettere in scena e condensare nella successione delle sue tappe, collocate tra la morte simbolica del bambino e la rinascita da adulto, quegli stessi compiti evolutivi che abbiamo precedentemente descritto; infatti esso è costituito, secondo l’antropologo Van Gennep da tre fasi: *separazione*, *transizione*, *incorporazione* (Van Gennep 1909).

La *separazione* è la fase in cui il giovane viene separato dalla famiglia e gli viene imposto di vivere per un periodo in un posto isolato, sperimentando dal vivo il distacco dai propri affetti e sicurezze infantili, che allude simbolicamente all’elaborazione del lutto della perdita della nicchia affettiva originaria.

La *transizione*, che corrisponde ad un periodo di isolamento e di separazione tra i sessi, dove l’adolescente viene sottoposto ad estenuanti prove fisiche e vive una condizione di sospensione tra quello che non è più e quello che diventerà, che evocano il lungo periodo di elaborazione della propria identità corporea; in questa fase avviene l’incontro con i detentori del sapere, con lo sciamano che trasmette le conoscenze della tradizione, permettendogli di cambiare e di entrare a pieno titolo nella nuova condizione.

Infine l’*incorporazione*, come momento di ritorno in società per essere integrato nel nuovo status sociale di adulto, dopo aver preso parte ai segreti iniziatici che si traducono in specifici simboli e marchi sul corpo che sanciscono l’avvenuto passaggio; fase che corrisponde al processo di integrazione psichica della nuova immagine corporea e di definizione dell’identità di genere, che l’adolescente deve compiere nel suo processo di mentalizzazione delle trasformazioni in atto.

Nel rito di iniziazione vengono rappresentate le tipiche problematiche adolescenziali, o potremmo dire i compiti evolutivi, che il più delle volte hanno il *corpo* come principale espressione e vetrina dei cambiamenti in atto; come dice Jeammet, autore di rilievo negli studi psicoanalitici sull’adolescenza di cui parleremo in un successivo paragrafo a proposito della funzione dell’ambiente, il rito diventa “una rappresentazione codificata” della crisi di passaggio (Jeammet, 1992). Infatti il corpo dell’adolescente è al centro del rito, sia per le difficili prove a cui egli è sottoposto, sia per la centralità dell’identità sessuale che viene definitivamente connotata nel

suo genere di appartenenza, maschile o femminile, attraverso le incisioni degli organi genitali per sancire la fine dell'infanzia ed eliminare l'ambiguità della bisessualità infantile.

La violenza fisica, spesso presente nelle prove da sostenere, vuole rappresentare simbolicamente la violenza insita nel conflitto tra attività e passività, tra sottomissione e indipendenza nei confronti dell'adulto; l'adolescente per fronteggiare la sofferenza deve impegnare la propria forza fisica e la propria resistenza, che rendono visibili il lavoro psichico e la sofferenza necessarie per elaborare internamente i cambiamenti in corso. In questo senso il rito, con le sue tappe codificate e "drammatizzate", aiuta il giovane a rappresentarsi il cammino da percorrere e a rafforzarsi grazie alle sfide corporee su cui può esercitare un controllo, sentendosi protagonista e artefice della sua metamorfosi.

Il rito si contraddistingue anche per la sua ambivalenza attraverso l'accostamento continuo di aspetti contrari, come la morte simbolica e la vita, la violenza e la sottomissione, il piacere e il dolore; esso può allo stesso tempo nascondere e svelare, grazie alla polisemia dei suoi significati, consentendo al giovane iniziando di scaricare le sue tensioni interne, di soddisfare dei desideri contrastanti e conflittuali, senza doverlo ammettere con il pensiero.

Infine va sottolineato l'aspetto relativo alla partecipazione da parte della comunità al rito, infatti sono gli anziani del villaggio che consacrano il passaggio dei giovani e li accompagnano nel cambiamento per essere infine accolti come adulti in società; lo sciamano, nel mettere a conoscenza l'adolescente dei segreti antichi come patrimonio tramandato di generazione in generazione, consente di stabilire una continuità tra il prima e il dopo, senza rotture né individuali né sociali.

Queste caratteristiche del rito, che coniugano l'agire con il pensiero e la conoscenza, consentono al giovane di integrarsi nella comunità; tale descrizione non è certo esaustiva nell'analizzare tutti i possibili risvolti dei rituali nella relazione tra individuo e comunità, ma può servire al mondo occidentale per rappresentare la crisi di passaggio nei suoi elementi costitutivi e per comprendere ciò che sembra mancare agli adolescenti di oggi. Infatti nella nostra società non si stabilisce quell'alleanza tra adulto e adolescente che è necessaria per facilitare la nascita sociale, in quanto la comunità evita di assumersi quella "funzione adulta" che implica la responsabilità di accompagnare l'adolescente nel suo percorso di crescita per accoglierlo nel mondo adulto.

È risaputo che il meccanismo di difesa più tipico dell'adolescente è l'"agire", cioè la tendenza ad anticipare con l'azione ciò che risulta difficile da mentalizzare in un sistema di rappresentazioni interne per i tempi di attesa spesso intollerabili. Nei comportamenti adolescenziali a rischio spesso vengono precorsi i tempi, attraverso gli agiti, per dimostrarsi già adulti e sconfiggere i propri bisogni infantili, soprattutto quando il contesto non favorisce la nascita sociale e la valorizzazione delle proprie competenze; inoltre nei casi di evoluzione patologica della crisi adolescenziale si

assiste il più delle volte ad una *ritualità agita* che è fine a se stessa, come un rito personale, non più legata al consenso sociale e svuotata del suo scopo di accompagnamento e simbolizzazione del passaggio dal mondo infantile al mondo adulto.

Come afferma Jeammet, il disturbo patologico diventa una commemorazione indefinita della mancata alleanza tra adulto e adolescente, attraverso la continua ripetizione e ritualizzazione della condotta patologica (*ibidem*,1992).

## **2b. L'adolescente tra assoggettamento e soggettivazione**

In adolescenza si attiva una complessa interazione tra soggettività e cultura, intesa sia come cultura extrasomatica che intrasomatica, infatti il mondo degli affetti, rappresentato dalla famiglia, è preesistente alla vita stessa dell'individuo e necessariamente influenza sia la dimensione intrapsichica, cioè l'organizzazione mentale soggettiva, sia la dimensione intersichica, cioè il modo in cui il figlio entra in relazione con i suoi familiari. Sta dunque all'adolescente rivisitare e mettere in discussione i legami familiari dell'infanzia per le nuove esigenze evolutive, attraverso una elaborazione psichica dei suoi compiti di sviluppo, che abbiamo visto essere fase-specifici e che gli permettono di mettere in campo soluzioni nuove e creative attraverso il processo di risoggettivazione in atto.

Questo processo implica un "paradosso" in quanto l'adolescente ha come compito evolutivo quello di elaborare la separazione dagli oggetti d'investimento infantili da cui desidera rendersi autonomo, e, allo stesso tempo, ha bisogno di identificarsi e di interiorizzare alcuni aspetti dei genitori per diventare adulto e per mantenere una continuità con le proprie origini. Ne consegue l'atteggiamento ambivalente e contraddittorio dell'adolescente che, da una parte, vuole sentirsi indipendente dal mondo adulto e, dall'altra, ne cerca il sostegno e si aspetta il riconoscimento del suo valore attraverso un rispecchiamento dall'ambiente che lo circonda.

A proposito del passaggio al mondo adulto nel mondo attuale si diffonde sempre di più il fenomeno dell'"adultizzazione" sia dal punto di vista affettivo che materiale dei figli, che si ritrovano a sostituire gli adulti e a fare "gli adulti" al loro posto per colmare le inadeguatezze sul piano narcisistico e sul piano economico dei genitori .

Nella presente ricerca ci interessa approfondire con i ragazzi intervistati questo aspetto dell'adultizzazione per verificare come nella loro esperienza il ruolo "da adulti" possa essere utilizzato e ri-significato e se possa diventare una risorsa a loro favore nel processo di soggettivazione.

## **2b. 1. Il paradosso adolescenziale**

Come ha teorizzato Kaës ( cap.1) la possibilità di diventare soggetto si fonda sulla trama di alleanze psichiche stabilite precedentemente alla costituzione del Sé; ciò significa che la possibilità di esistere come soggetto psichico e sociale si basa sulla capacità di riconoscere la propria derivazione da altri, dal momento che le *alleanze inconsce* si stabiliscono tra una generazione e l'altra in modo inconsapevole e contribuiscono alla costruzione della propria identità come "organizzatori" delle formazioni intrapsichiche individuali.

In adolescenza le alleanze inconsce entrano più facilmente in crisi, dal momento che l'adolescente è alla ricerca di una sua identità e non è più disposto alla dipendenza e sottomissione dai genitori, come avveniva nei rapporti infantili: "Ciò che hai ereditato dai Padri, riconquistalo, se vuoi possederlo davvero: il fatto è che il soggetto dell'eredità, come il soggetto dell'inconscio, è diviso tra la doppia necessità di essere fine a se stesso e di essere anello di una catena a cui è assoggettato senza la partecipazione della sua volontà, ma che deve servire e dalla quale può aspettarsi un beneficio"(Kaës,1993a, p.18). Il processo di soggettivazione comporta, dunque, l'appropriazione simbolica del funzionamento dei precursori socioculturali in funzione del Sé.

L'adolescente percepisce più profondamente il rischio di assoggettamento e quello di sentirsi schiacciato da quei "garanti psicoculturali" della propria esistenza, che gli hanno assegnato rigidamente un ruolo nella famiglia o nella società, perché è nell'età in cui vengono messi in discussione i valori e le richieste degli adulti, essendo impegnato nel suo processo di individuazione e separazione dal mondo infantile.

A questo proposito è importante sottolineare, come hanno teorizzato Kaës e Moro, che la condizione di assoggettamento non necessariamente è visibile e manifesta all'interno delle dinamiche familiari, ma può essere connessa alle alleanze inconsce o al "mandato familiare trasgenerazionale" che vengono introiettati inconsapevolmente. Infatti l'incorporazione di queste strutture avviene a livello molto precoce e primario, tanto da apparire naturale e da eliminarne la connotazione di costruzione "socio-culturale"; ne consegue la necessità di un lavoro psichico di elaborazione per poterle riconoscere e potersene appropriare o liberare .

Jeammet mostra come la crisi adolescenziale, in quanto rottura dell'equilibrio precedente, possa mettere in crisi anche gli adulti di riferimento che si trovano specularmente sollecitati ad elaborare i propri lutti relativi alla propria esperienza infantile, compresi i conflitti nei confronti dei loro genitori che hanno accompagnato la loro crescita e che sono ancora da riconoscere ed elaborare: "La captazione del figlio nell'economia psichica dei genitori impedisce loro di prestare una sufficiente attenzione ai suoi bisogni, e di riconoscerne la specificità. La relazione è così, almeno

per una parte “pervertita” nella misura in cui essa è prioritariamente al servizio dei bisogni di uno o di entrambi i genitori” (Jeammet,1992, p.150).

Qui ritroviamo il concetto di “alleanze inconsce difensive” di Kaës (2007), secondo cui il genitore può sovrapporsi con i suoi bisogni inappagati o con le sue aspettative che riemergono dal proprio passato e che cercano un risarcimento dal figlio, ostacolandone lo sviluppo evolutivo; ne consegue il rischio che il figlio non venga riconosciuto nella sua diversità e soggettività, ma possa essere utilizzato per mascherare dei vissuti o dei fantasmi repressi nel mondo interno dei genitori.

Il disagio o le manifestazioni patologiche in adolescenza possono segnalare un eccessivo carico emotivo, che inconsapevolmente grava sul figlio e lo ostacola nella crescita; le alleanze dei legami familiari che potevano essere funzionali nel passato infantile non sono più necessarie nella condizione presente, in particolare le alleanze a carattere difensivo secondo cui i figli assumono la funzione di mettere a tacere le conflittualità non elaborate dei genitori.

Per esempio in adolescenza la maturazione sessuale avvia un processo di differenziazione e di definizione della propria identità di genere, che spinge ogni figlio verso una maggiore autonomia, minando così l’assetto familiare precedente e i relativi investimenti affettivi; infatti per le trasformazioni dovute alla pubertà si possono generare elevati contrasti interni che vengono esternati e riversati sui genitori, o gli altri adulti di riferimento. Questi conflitti, potremmo dire fisiologici, riattivano quelli che i genitori hanno avuto con i propri genitori e che i genitori negano per salvaguardarne l’immagine idealizzata, per cui subentra la delusione nei confronti dei figli che non sono più come erano da bambini e rischiano di deludere le aspettative riposte su di loro.

Ciò può avere a che fare anche con le esperienze traumatiche del genitore, in particolare a noi interessa il trauma migratorio dei genitori migranti che può essere trasmesso transgenerazionalmente ai figli senza essere riconosciuto, condizionando profondamente i vissuti degli adolescenti della II generazione.

Moro (Cap.1) ritiene che durante la consultazione transculturale, nella presa in carico delle famiglie migranti, sia necessario far raccontare ai genitori la loro esperienza migratoria davanti ai figli, che solo così vengono a conoscenza dei reali vissuti dei genitori; in questo modo i figli possono connettersi con la loro storia di origine ed evitare di operare delle scissioni psichiche e culturali, soprattutto quando viene a mancare la conoscenza delle proprie radici, che rimangono presenti a livello inconscio e condizionano la costruzione identitaria. Sta, dunque, all’adolescente trasformare l’ “eredità” dei genitori in un suo personale patrimonio che possa dare continuità al Sé, attraverso un processo di soggettivazione che lo renda più consapevole delle sue scelte.

Il *paradosso adolescenziale* consiste in questa contraddizione tra il bisogno di liberarsi dall’assoggettamento dell’adulto, sia a livello consapevole che inconsapevole, e



contemporaneamente il bisogno di mantenere dentro di sé i garanti metapsichici, cioè quei valori familiari in cui identificarsi per garantire una continuità del Sé e consentire il processo di soggettivazione; inoltre l'adolescente cerca nell'ambiente esterno lo sguardo e l'aiuto dell'adulto da cui vuole sentirsi riconosciuto e rispecchiato, nonostante possa mettere in atto comportamenti e atteggiamenti di apparente rifiuto nei confronti del mondo adulto.

Il rito di iniziazione, come abbiamo precedentemente mostrato, è fondato sull'esternalizzazione dei processi interni e permette di rendere visibili e anticipare i possibili motivi di conflitto nel passaggio transgenerazionale; se il rito di iniziazione evidenzia il paradosso adolescenziale relativo all'ambivalenza dell'adolescente, altri riti, a cui facciamo riferimento nel prossimo paragrafo, ci fanno riflettere sull'ambivalenza dell'adulto nel riconoscere l'alterità del figlio e dei suoi bisogni, a favore invece di un'eredità transgenerazionale da conservare e tramandare.

## **2b. 2. Il passaggio di ruoli in altre culture**

In alcune culture il "passaggio transgenerazionale" viene reso visibile fin dalla nascita, e viene ritualizzato attraverso la *scelta del nome*; infatti presso alcune popolazioni africane il bambino, dopo la nascita, dal primo al settimo giorno è ancora disumano e diventa umano con il nome, anche nella cultura ebraica e musulmana il figlio maschio viene circonciso nel settimo giorno ( Seminario Tahar Abbal, 2011).

Tra il primo e il settimo giorno si risponde a tutte le domande relative a come sarà il bambino e a tutte le paure che si erano presentate durante la gravidanza sulle possibili anomalie del bambino e per questo viene dato alla mamma un talismano per "racchiudere il disordine" che nessun altro può aprire; solo così si chiudono tutte le porte con l'invisibile, da cui è stato generato il nuovo nato, in quanto frutto dell'unione dello sperma umano e di quello degli spiriti.

Durante questo periodo i genitori scelgono il nome, che rimane segreto fino alla festa di nomina; il nome che viene scelto è un "Io-nome", essendo il nome di un parente prossimo con cui poi interagiscono i genitori, ne consegue che il genitore si relaziona al figlio come se parlasse con il parente, di cui porta il nome.

Secondo Tahar Abbal , clinico transculturale, il *mandato transgenerazionale* della nostra cultura si traduce in "relazione etnosistemica" tra bambino e genitore nella cultura africana, infatti è il nome che determina la relazione tra bambino e genitori, di conseguenza il bambino "è abitato" da tante cose: storia familiare, gioie, tristezze, traumi, si potrebbe dire dalle "alleanze inconsce" che si stabiliscono con i componenti della famiglia quando nasce; i genitori, dunque, interagiscono con la persona di cui il bambino porta il nome e sta al figlio il compito di "fare uso" di questo patrimonio che si trova attribuito, passando dall'assoggettamento alla soggettivazione.

Presso queste culture quando in adolescenza sorgono dei problemi si dice che i figli sono “malnominati” e bisogna “rinominarli” attraverso uno specifico rituale che attinge al patrimonio tradizionale. Dal nostro punto di vista la possibilità di rinominare l’adolescente da parte della comunità è illuminante nel mostrare la dinamica dei legami intersoggettivi familiari o sociali, che contribuiscono alla costruzione identitaria dell’individuo, ma che in adolescenza vanno risignificati attraverso una risimbolizzazione degli investimenti affettivi e dei ruoli affettivi assegnati dalla famiglia.

Nella cultura tradizionale il disagio viene dall’“invisibile”, proviene da fuori, e bisogna capire perché qualcuno venga colpito in quanto elemento più fragile del sistema familiare; nella cura si lavora sul domandarsi della fragilità e dei motivi dell’attacco esterno, rispetto al quale tutti si possono sentire fragili e si può cominciare a *ribilanciare il carico* con una assunzione collettiva della responsabilità (*ibidem*, 2011). Di conseguenza la ritualizzazione è fondamentale per segnare i passaggi perché l’individuo non può scegliere da solo, infatti il rito è collettivo e rappresenta una condivisione della responsabilità da parte di tutti.

Nelle società collettiviste l’individuo appartiene al gruppo e la libertà bisogna conquistarla; nella nostra società, a carattere individualista, la libertà dipende solo dalla scelta individuale, a prescindere dalle necessità della comunità.<sup>5</sup>

Abbiamo visto, con gli studi di Nathan, come nella cultura occidentale si tenda ad attribuire il sintomo al singolo individuo, per esempio agli squilibri adolescenziali, e non ad un sistema familiare o sociale non funzionante che assegna rigidamente dei “ruoli” a cui ci si deve attenere.

Isam Idris, collaboratore della Moro, ritiene che sia necessario un lavoro individuale di soggettivazione che consiste nel transitare da un nucleo ereditario, che contiene lingua, affetti, impliciti culturali, specifiche parole, alla realtà attuale. A volte civilizzazione e cultura di origine non corrispondono, ci possono essere delle differenze nella “socialità”, tra come lo richiede la società in cui si vive e la comunità o il gruppo etnico di riferimento; per esempio un tunisino è diverso da un senegalese rispetto alla sua appartenenza, infatti per un senegalese l’integrazione è un processo “di addizione” che non pone problemi identitari perché l’individuo può rimanere senegalese e diventare italiano, mentre per altre culture tale processo diventa conflittuale perché viene messa in discussione l’appartenenza culturale (Seminario Isam Idris, 2011).

Vi sono anche delle *differenze nei ruoli* assegnati per genere e per generazione, infatti nelle culture tradizionali la differenza di genere, cioè tra maschio e femmina è solo “tra ruoli”: moglie-madre,

---

<sup>5</sup> Hofstede(1980,1983) è lo studioso che ha approfondito le differenze tra società individualistiche e collettivistiche, secondo cui nelle società individualistiche l’individuo e il suo benessere sono prioritari rispetto al gruppo, mentre nelle società collettivistiche l’interesse della comunità è prioritario rispetto all’individuo.

marito-padre; il figlio non si può interessare alla donna che c'è nella madre perché sarebbe incesto, e così vale per la figlia che si relaziona al padre non come maschio ma unicamente come padre, per salvaguardare il fatto che lei è promessa ad un altro uomo. Ci sono proprio delle parole che delineano questi ruoli e conta di più essere “padre” e “madre”, cioè l'eredità che viene trasmessa ai figli, dell'essere “uomo” e “donna”; mentre nella nostra lingua queste parole si possono usare come sinonimi (*ibidem*, 2011).

Possiamo osservare come in una cultura a universi multipli, che rimanda al mondo dell'invisibile, vengono esternati e ritualizzati dei meccanismi che nella nostra cultura sono più internalizzati, come cultura intrasomatica; a proposito per esempio dei “ruoli affettivi” o codici parentali che costituiscono il motore inconscio che orienta le decisioni dell'individuo, secondo il pensiero di Fornari precedentemente illustrato.

Un altro aspetto interessante, che anticipa un tema che verrà approfondito nel prossimo paragrafo, riguarda l'inversione dei ruoli affettivi, infatti anche in altre culture viene avvertito il rischio di *inversione generazionale*, per esempio nella cultura del Magreb, come evidenzia Isam Idris, è necessario che i genitori si occupino dei *Jinn*,<sup>6</sup> affinché gli spiriti non vadano a trovare gli altri familiari o i figli, che potrebbero sviluppare dei sintomi, come per esempio l'enuresi; infatti i *Jinn* sono assetati di urina, per cui bisogna cambiare l'ordine e fare in modo che siano gli adulti ad occuparsi dei *Jinn* affinché non lo facciano i figli al loro posto. Il sintomo dell'enuresi segnala, dunque, che i genitori hanno assegnato ai figli responsabilità che non competono a loro, per cui la cura sta nel ristabilire gli equilibri familiari (*ibidem*, 2011).

Per le seconde generazioni la principale sfida è quella di crescere tra due culture diverse, che fanno riferimento a due organizzazioni psichiche differenti, in alcuni casi a due visioni del mondo distinte: circolare o lineare, a universi multipli o ad universo unico, che corrispondono a società collettivistiche o individualistiche.

Per questi adolescenti anche se il cambiamento porta angoscia, le difficoltà possono costituire uno stimolo perché aiutano a rinforzare le proprie risorse e a metterle in gioco fino a trasformarsi in scelte creative che implicano un “meticciamento” tra i diversi riferimenti culturali, come ci proponiamo di sostenere nel corso di questa ricerca.

### **2b. 3. Diventare adulti e adultizzazione dell'adolescente**

Nella società occidentale si è passati da una cultura autoritaria ad una cultura più liberale e permissiva, da una “famiglia etica” alla “famiglia affettiva”, secondo le parole di Charmet, dove i

---

<sup>6</sup> I *Jinn* rappresentano nella religione preislamica e in quella musulmana delle entità soprannaturale che si trovano tra il mondo spirituale e quello terreno, essi possono avere un carattere maligno ma anche benefico e protettivo per l'uomo.

genitori cercano di soddisfare ogni bisogno del figlio per evitargli difficoltà e sofferenze, al posto di imporgli principi morali e norme sociali come avveniva nel passato (Charmet, 2000); ciò rende meno demarcati i confini tra l'adolescenza e il mondo adulto, come se imperasse un'eterna adolescenza, che deresponsabilizza gli adulti ed impedisce agli adolescenti un reale ingresso nel mondo esterno con una propria indipendenza affettiva ed economica. Così si stabilisce un legame genitori-figli carico di aspettative e di idealizzazioni, di cui il figlio diventa il depositario inconsapevole e portatore di un "mandato" che spesso intralcia il suo sviluppo evolutivo.

Inoltre sempre più frequentemente si assiste ad un *processo di adultizzazione* che interessa sia gli adolescenti della nostra cultura occidentale, sia gli adolescenti di seconda generazione, seppure da due punti di vista differenti che intendiamo evidenziare ed approfondire con gli adolescenti intervistati in vista dell'ipotesi della presente ricerca relativa alla risignificazione di certi valori come opportunità vantaggiosa e condizione per un personale aumento di competenze e complessità. Nella nostra società l'"adolescente adultizzato" proviene dal "bambino adultizzato", figlio della famiglia affettiva, come chiarisce Colli, psicoterapeuta del Minotauro: "Il "bambino adultizzato", di cui parliamo, nell'immaginario dei suoi genitori e familiari, è un bambino circondato di cure e attenzioni, amato ed investito affettivamente da molti familiari adulti, avendo anche pochi fratelli-rivali; usufruisce di molte risorse, ha accesso precoce a media e tecnologie; è indipendente, e molto autonomo, per lo meno in alcune aree di competenza. In altre invece ci appare fragile e dipendente: viene ad esempio protetto dalle frustrazioni, non aiutato ad affrontarle; viaggia moltissimo nel virtuale ma ha poca dimestichezza con l'esplorazione fisica del territorio, se non seguito dall'occhio vigile di qualche adulto. E' molto impegnato, quasi quanto i genitori, in attività varie, come si dice, ha un'agenda settimanale davvero impegnativa. Deve avere successo, e fruire di quanti più stimoli possibile indipendentemente dalla sua soggettiva capacità di assimilarli e di metabolizzare l'eccitazione psichica, correlata ad esperienze complesse"( Relazione Colli, 2011).

Ne risulta un figlio "impegnato" fin dai primi mesi di vita, essendo sottoposto a tante sollecitazioni esterne, ma anche molto tutelato in quanto i genitori, pur non essendo direttamente presenti nei luoghi di socializzazione ed educazione, desiderano monitorarne e vigilarne il percorso educativo per evitargli eventuali frustrazioni e spesso per sostituirsi a lui nell'affrontare le inevitabili difficoltà di percorso. Si evidenzia così una contraddizione tra l'apparente autonomia del figlio, che già da piccolo intrattiene rapporti extrafamiliari e ha dei suoi luoghi di socializzazione, e la dipendenza affettiva che si instaura con la famiglia che lo vigila in tutti i suoi passi e che pretende dal figlio dei risultati tangibili, corrispondenti a certe aspettative onnipotenti e narcisistiche dei genitori che riversano sul figlio il loro desiderio di successo nella vita.

Nell'adolescente si manifesta ancora di più il divario tra l'apparente competenza in alcune aree, per esempio nel mondo delle tecnologie su cui si è esercitato fin da piccolo e di cui padroneggia il linguaggio, spaziando indisturbato nell'illusione di poter controllare il mondo, di contro alle richieste regressive in altri ambiti dove l'adolescente non può fare a meno dell'aiuto dell'adulto e ritorna a sentirsi o proporsi come fragile e indifeso; per. es. quando richiede all'adulto di occuparsi di cose del mondo "esterno" che potrebbe fare da solo, ma di cui non ne ha voglia o se ne vergogna e teme di fare brutta figura. Ciò rappresenta anche il movimento fisiologico dell'adolescente che alterna il bisogno di essere bambino al bisogno di diventare adulto, mettendo a dura prova l'adulto che non comprende questa oscillazione tra opposti e i conseguenti comportamenti contraddittori.

L'adolescente è alla continua ricerca di un "rispecchiamento narcisistico" da parte del mondo esterno come sua esigenza evolutiva, si espone così inconsapevolmente al rischio di collusione con il bisogno dell'adulto di sostenere quelle capacità e competenze del figlio che aumentano l'autostima del genitore e rappresentano una soddisfazione narcisistica dell'adulto.

Spesso l'adultizzazione del figlio si verifica quando inconsapevolmente il figlio viene incaricato di una "missione" molto pesante da sostenere, relativa al rendere felici i genitori e farli sentire dei "buoni genitori"; soprattutto quando i genitori hanno ancora dei conti in sospeso con la propria infanzia, delle ferite rimaste aperte e dei conflitti non risolti, essi possono riversare sul figlio il proprio bisogno di risarcimento, trasformando i loro bisogni inappagati in un *mandato trans generazionale* consegnato ai figli, che assumono inconsapevolmente il compito di curare le antiche ferite dei propri genitori a scapito del loro sviluppo evolutivo.

Per gli adolescenti di seconda generazione si parla di un *mandato migratorio*, relativo alla necessità di realizzare le aspettative dei genitori sia a livello di inserimento nella nuova cultura, sia sul piano del successo e del benessere generale, altrimenti i genitori emigrati sentono di avere fallito nel loro progetto migratorio che ha comportato per loro grandi sacrifici.

Si genera un'inevitabile conflittualità tra genitori emigrati e figli di seconda generazione quando viene a cadere l'alleanza tacitamente sancita con il mandato migratorio e il figlio non si adegua alle aspettative genitoriali, trasformandosi da risorsa in minaccia, in quanto portatore di nuovi valori corrispondenti alla società di accoglienza che i genitori non riconoscono come propri e spesso rifiutano.

Un altro aspetto dell'adultizzazione, che si rivela in tutta la sua portata di sofferenza nelle manifestazioni di disagio adolescenziale, riguarda la modalità attuale di abituare il figlio fin da piccolo ad interloquire con l'adulto come se fosse sullo stesso piano dei genitori, soprattutto sul piano affettivo, per cui il bambino prima, e l'adolescente poi, deve essere in grado di metabolizzare le emozioni e gestire gli affetti come se fosse grande, "alla pari" con i genitori e con gli adulti in

generale: “Il rischio ci sembra nascere dal mancato riconoscimento del bambino come portatore di bisogni e di competenze di gestione emotiva diversi da quelli adulti, nel momento in cui viene simbolizzato come partner relazionale alla pari ed a lui vengono delegati sia la funzione di conferma del ruolo genitoriale positivo, sia, a volte, la funzione di sostituto relazionale del partner di coppia, o di sostegno rispetto a consistenti fragilità identitarie del genitore” (*ibidem*, 2011). Paradossalmente si invertono i ruoli: è il figlio che fa da genitore ai genitori, assumendo su di sé le funzioni genitoriali, per rispondere inconsciamente ai bisogni del genitore di supporto rispetto alle sue fragilità identitarie.

L'*inversione dei ruoli* riguarda sia gli adolescenti della nostra cultura, soprattutto da un punto di vista psicologico nel momento in cui i figli assumono la funzione di colmare le fragilità dei genitori, sia gli adolescenti di seconda generazione che “devono” fare gli adulti anche su un piano materiale per aiutare economicamente i genitori; di conseguenza sembrano svanire le differenze generazionali, creando dinamiche familiari confusive e molto cariche di aspettative.

Si potrebbe stabilire un parallelo tra la condizione dei genitori della nostra società che non hanno più il sostegno di una famiglia allargata che possa aiutarli e sostenerli nella difficoltà di crescita dei figli, e la condizione, sicuramente più gravosa, dei genitori migranti che si trovano spesso isolati, senza più riferimenti familiari e senza una comunità di appartenenza, per cui i figli diventano la sola conferma della propria riuscita e vengono investiti della missione di avere ed essere “di successo” per rispecchiare i bisogni dei genitori.

Nelle esperienze migratorie i figli ricongiunti o di seconda generazione possono essere incaricati di mansioni che dovrebbero svolgere gli adulti, ma che i genitori non sanno fare perché non conoscono ancora la lingua del paese di accoglienza a differenza dei figli che frequentano la scuola; per esempio il figlio viene investito di ciò di cui ha bisogno il genitore, come fare da interprete nel presentare dei documenti per il lavoro, per le cure mediche o per la casa; per non parlare dei ragazzi migranti che sono obbligati a lavorare per la famiglia, che magari risiede ancora nel paese di origine, assumendosi responsabilità e doveri che toccherebbero ai genitori.

Accanto a queste situazioni che possono sfociare in gravi forme di disagio e disadattamento sociale, questa ricerca si propone di indagare sulla risimbolizzazione di determinati valori e ruoli che impegna l'adolescente di origine straniera nel suo processo di soggettivazione, tra cui anche la condizione di adultizzazione che potrebbe rappresentare una risorsa nel favorire la sua autonomia e autodeterminazione e condurre ad esiti favorevoli per il suo sviluppo evolutivo.

## **2c. Funzione dell'ambiente in adolescenza**

L'epoca storica e il contesto socioculturale sono determinanti per definire il concetto stesso di adolescenza, per esempio nelle società tradizionali non ritroviamo il processo di sviluppo evolutivo, così come viene descritto dai teorici della psicoanalisi; in alcune culture, come nelle isole Samoa (Margaret Mead, 1964), la pubertà prescinde dall'adolescenza intesa come momento di crisi e di conflitto, non essendoci quegli aspetti di discontinuità tra infanzia e vita adulta che caratterizzano la nostra società.

Anche nel Medioevo, secondo gli studi di Ariès (1976) vi erano delle differenze rispetto alla realtà attuale e il bambino aveva uno statuto familiare e sociale diverso: "Si allontanava molto presto dalla famiglia per svolgere attività di apprendistato lavorativo, non vi era preoccupazione educativa, i legami tra genitori e figli erano deboli, forse anche per l'elevata mortalità infantile...I bambini si inserivano nel mondo dei grandi intorno ai sette anni e da quel momento condividevano con gli adulti lavoro e passatempi. L'età di mezzo, l'adolescenza, non era socialmente diffusa in quanto il fenomeno della pubertà si presentava in una fase della vita in cui da tempo i figli erano entrati a far parte del mondo dei padri"(Charmet, Rosci, 1992, p.22).

Nel mondo occidentale, solo alla fine dell'ottocento e inizi del novecento, con l'affermarsi della borghesia, si modifica la visione dell'infanzia e dell'adolescenza, per cui il bambino, e poi l'adolescente, vengono considerati come oggetti di cure e soggetti di bisogni specifici, fino ad arrivare ai nostri giorni, in cui l'adolescenza è considerata come una fase del ciclo della vita in cui l'individuo ha bisogno di sviluppare una propria identità, separandosi dai riferimenti affettivi dell'infanzia.

Dal momento in cui si è venuta a delineare l'adolescenza come specifica fase dello sviluppo evolutivo viene anche riconosciuta la funzione fondamentale dell'ambiente nella costruzione identitaria di ogni giovane; come vedremo nei paragrafi successivi l'ambiente di riferimento è costituito sia dagli adulti che dai coetanei, in particolare vi sono delle "istituzioni adolescenziali", o si potrebbe dire degli artefatti specifici, che rappresentano delle risorse importanti per lo sviluppo identitario dell'adolescente, in quanto lo aiutano a separarsi dalla famiglia e ad affrontare le difficoltà del mondo esterno.

Infine sorge la domanda di come l'ambiente risponda ai bisogni dell'adolescente sia nel contesto familiare più prossimo, sia a livello sociale in relazione alla "nascita sociale" e all'ingresso nel mondo degli adulti, che presuppone la possibilità di raggiungere un'indipendenza economica e un'autonomia dalla famiglia.



## 2c.1 La madre ambiente e l'ambiente come apparato psichico allargato

Nell'ambito psicoanalitico gli studi di alcuni autori mettono in luce l'importanza fin dalla nascita del contesto familiare e dell'ambiente per lo sviluppo psicologico del bambino, e successivamente anche durante l'adolescenza, infatti l'adolescente ha un bisogno continuo di rispecchiamento dall'ambiente esterno, tanto più la sua realtà interna risulta conflittuale e confusiva per il disinvestimento delle figure genitoriali e la rottura del suo senso di identità precedente.

Winnicott con la sua teoria sullo sviluppo affettivo è l'autore che, per primo ha attribuito all'ambiente una funzione fondamentale, egli ha concepito la relazione primaria mamma-bambino come un'unità diadica costituita dalla *madre-ambiente*, dove il bambino si sente un tutt'uno con la madre, o meglio non percepisce la differenza tra Sé e il seno, per cui l'oggetto seno diventa parte di Sé in una sorta di continuità dell'essere solo se la madre è "sufficientemente buona":

"O la madre ha un seno che è, cosicché il bambino può anche *essere* quando bambino e madre non sono ancora distinti nella mente rudimentale del bambino; o altrimenti la madre è incapace di fornire questo contributo, nel qual caso il bambino deve svilupparsi senza la capacità di essere, o con una mutilata capacità di essere" (Winnicott, 1974, p.145).

Ciò darà luogo alla differenza tra "vero Sé", dove c'è un rispecchiamento da parte della madre, che è il presupposto del sentimento di essere e di identità del soggetto, o ci sarà un "falso Sé" compiacente quando il bambino deve adattarsi all'ambiente, anche se non viene corrisposto, perché la madre non è in grado di avvertire i suoi bisogni.

La nascita stessa della cultura, intesa come capacità di usare simboli, ha origine in un'area intermedia tra illusione e realtà, in una cosiddetta *area transizionale*, che si configura come uno spazio psichico in cui il bambino può illudersi che esista una realtà esterna corrispondente alla propria capacità di creare; essa sarà alla base del gioco e di tutte le forme di espressione creativa: "Ho cercato di richiamare l'attenzione all'importanza sia nella teoria che nella pratica di una terza area, quella del gioco, che si espande nel vivere creativo e nell'intera vita culturale dell'uomo. Questa terza area è stata posta in contrasto con la realtà psichica interna o personale e con il mondo reale in cui l'individuo vive, che può essere oggettivamente percepito. Ho localizzato questa importante area dell'*esperienza* nello spazio potenziale tra l'individuo e l'ambiente, quello che all'inizio unisce e separa al contempo il bambino e la madre, allorché l'amore materno, espresso e reso manifesto come attendibilità umana, dà in realtà al bambino un senso di fiducia o di sicurezza nel fattore ambientale" (*ibidem*, 1974, p.176).

Ai fini di questo studio consideriamo particolarmente significativo il presupposto teorico secondo cui creatività ed esperienza culturale prendono vita dall'area transizionale, dove si costituisce una realtà psichica intermedia, nella quale gli oggetti non sono né parte dell'Io, né estranei all'Io: "E'

soltanto qui, in questo stato non integrato della personalità, che ciò che noi consideriamo come creativo può comparire. Questo, se rispecchiato *ma soltanto se rispecchiato*, diventa parte di una personalità individuale organizzata, e come risultato questo alla fine fa sì che l'individuo sia, che sia ritrovato; finalmente lo rende capace di postulare l'esistenza del Sé”(ibidem, 1974,p.117).

Il concetto di “rispecchiamento”, introdotto da Winnicott, assume un valore strutturante nella relazione madre-bambino nei primi mesi di vita e si ripropone nell'età dell'adolescenza, dove di nuovo i confini con l'esterno sono più labili e l'adolescente ha bisogno dell'ambiente per essere rispecchiato. Infatti, secondo questo autore, il periodo dell'adolescenza è caratterizzato dal desiderio di indipendenza e autonomia dai genitori, alternato dal bisogno regressivo di dipendenza, replicando così la condizione del bambino dove non si sono ancora costituiti dei confini chiari tra Sé e l'oggetto e dove l'ambiente viene percepito come un'area sottoposta al proprio controllo onnipotente. Inoltre l'elaborazione del passaggio da relazioni con oggetti parziali a vere relazioni oggettuali è accompagnata da una fantasia inconscia aggressiva, secondo cui crescere significa prendere il posto dei genitori, “ucciderli simbolicamente”(Winnicott,1984).

Per questo motivo il gruppo tra pari in adolescenza, che sostituisce l'ambiente primario familiare, è così importante e assolve il compito di condividere inconsapevolmente tali vissuti e allearsi contro il mondo esterno su cui viene proiettata la propria aggressività; il gruppo dei pari ha la funzione fondamentale di “area transizionale”, di mediazione tra le fantasie e la realtà, aiutando l'adolescente nella sua costruzione identitaria e nel passaggio alla condizione adulta.

Bowlby è un altro importante studioso che mette in luce la relazione tra individuo e ambiente, egli elabora la “teoria dell'attaccamento” che si origina dalla psicoanalisi e poi assume un suo sviluppo autonomo, essendo fondata sui principi dell'evoluzione e della selezione naturale; la teoria dell'attaccamento indaga sull'interazione che si stabilisce alla nascita tra il bambino e la madre, o il suo caregiver di riferimento (Bowlby,1973).

Il comportamento di attaccamento, secondo Bowlby, è parte integrante della natura umana e svolge la funzione biologica di assicurare protezione e sicurezza al bambino, essendo finalizzato a garantire la vicinanza di chi può accudirlo. Esso rappresenta un processo “attivo” di adattamento e si declina in tre modalità differenti: “attaccamento sicuro”, “insicuro ansioso ambivalente” e “insicuro ansioso evitante”, che contraddistinguono la relazione del bambino con la madre e dipendono dalla qualità della relazione e dalla capacità della madre di sintonizzarsi con i bisogni e le richieste del bambino. La *base sicura*, costituita dalla buona relazione con la madre, consente poi al bambino di sviluppare l'esplorazione dell'ambiente e aumentare le proprie competenze cognitive e sociali; anche per Bowlby l'ambiente ha una funzione strutturante che influenza lo sviluppo successivo dell'individuo.

In adolescenza sono di particolare rilevanza gli studi di Jeammet che ha approfondito la funzione dell'ambiente, che viene definito come l'*apparato psichico allargato* dell'adolescente.

Questo autore parte dal presupposto che l'adolescente, essendo messo a dura prova dalle tensioni interne, cerchi nel mondo esterno i suoi nuovi riferimenti e ceda all'ambiente parte delle sue funzioni psichiche, trasferendole così sulla realtà esterna che appare più dominabile di quella interna; nell'infanzia l'ambiente extrafamiliare è importante, ma è sempre mediato dalle figure genitoriali, invece in adolescenza esso assume una specifica funzione di rispecchiamento:

“La risposta dell'ambiente non solo è sempre importante per l'adolescente, ma può essere determinante per il suo funzionamento mentale e la formazione della sua personalità, tanto più quanto la realtà interna dell'adolescente sarà conflittuale e caotica” (Jeammet,1992, pp.31,32).

Le persone adulte o i coetanei, presenti nei diversi ambienti di vita dell'adolescente, possono fungere da *organizzatori del mondo interno*, in quanto aiutano a differenziarsi e contrastare le spinte interne a carattere regressivo; la nuova condizione di soggetto sociale e sessuale spinge l'adolescente a cercare nell'ambiente esterno nuovi legami che sostituiscano quelli familiari e costituiscano un nuovo polo di interessi, di valori e di nuove identificazioni.

L'adolescente incontra nuovi *adulti di riferimento*, presenti nell'ambito extra familiare, che diventano dei modelli ideali e delle figure in cui identificarsi; potremmo aggiungere che per gli adolescenti provenienti da altre culture, alcune figure adulte, presenti in ambito scolastico o lavorativo, possono fungere anche da *organizzatori della realtà esterna*; infatti essi possono assolvere la funzione necessaria di mediazione tra la cultura di origine e cultura di vita di questi giovani, così da ridurre la distanza tra le due culture ed evitare all'adolescente la perdita delle proprie origini identitarie e il senso di continuità del proprio Sé; lo vedremo attraverso le esperienze dei ragazzi intervistati.

Come ci suggerisce Jeammet: “Si tratta di trovare un compromesso, a metà strada tra il dentro familiare ed il fuori, che mantenga dei legami di dipendenza, assicurando però contemporaneamente uno statuto di extraterritorialità rispetto alle norme che regolano il territorio familiare (*ibidem*, p.54). Se ciò è valido per ogni adolescente nel suo sviluppo evolutivo, diventa ancora più evidente nella condizione dell'adolescente di seconda generazione che deve necessariamente mediare tra le sue due culture di appartenenza e, possibilmente, approdare a nuove scelte più complesse.

Dal momento che l'adolescente trasforma l'ambiente nel suo apparato psichico allargato, diventa necessario che gli adulti, familiari o figure esterne alla famiglia, diventino più consapevoli del loro “*transfert affettivo e culturale*”, inteso come passaggio inconsapevole dei propri vissuti emotivi nei confronti degli adolescenti; abbiamo già precedentemente evidenziato quanto gli adulti di riferimento, i genitori o anche gli insegnanti, possano essere messi in discussione e in crisi

dall'adolescente che li sollecita a vedere le loro conflittualità e aspettative inesprese. La stessa clinica transculturale della Moro lavora proprio sulla continua decodifica affettiva e culturale necessaria nell'incontro tra rappresentazioni culturali differenti, che vanno riconosciute per poter essere trasformate.

L'altra componente fondamentale dell'ambiente sono i coetanei, il gruppo dei pari, come approfondiremo nel prossimo paragrafo, che diventano il principale referente "educativo" ed affettivo per l'adolescente. Infatti durante l'adolescenza si assiste alla nascita di gruppi contraddistinti da mode e stili di vita particolari, di "aggregazioni di strada" che istituiscono dei propri rituali di iniziazione e di appartenenza per definire una propria identità e distinguersi dagli altri; tale fenomeno oggi è molto diffuso tra giovani di diverse culture, dove le amicizie e il gruppo rappresentano il principale laboratorio per elaborare la loro nuova identità sociale.

## **2c.2 Le "istituzioni culturali" degli adolescenti**

Entriamo ora più nello specifico di quali siano gli "artefatti specifici" o di riferimento che costituiscono l'ambiente di vita dell'adolescente e che rappresentano delle risorse importanti per il suo sviluppo evolutivo; sono risorse o strumenti trasversali nelle diverse culture che, pur manifestandosi con consuetudini culturali diverse, accompagnano l'adolescente nell'affrontare i medesimi compiti evolutivi e svolgono quella funzione di supporto nel processo di individuazione e di soggettivazione di ogni adolescente.

In particolare il *gruppo dei pari* rappresenta la principale risorsa per l'adolescente, che ha bisogno di distaccarsi dalla famiglia ed è alla ricerca di una sua autonomia dal mondo adulto.

Nell'attuale società i bambini fin dalla più tenera età sono affidati alle istituzioni esterne, deputate alla loro socializzazione, così i figli crescono in gruppo con i propri pari, assecondando i bisogni e le aspettative dei familiari; infatti i genitori sia per le caratteristiche della moderna famiglia nucleare che è privata dell'apporto della famiglia allargata, sia per la necessità di lavorare entrambi non possono dedicare più tempo ai figli e devono delegare la loro educazione alle strutture extra familiari. E' importante sottolineare che in adolescenza il *gruppo dei pari* assume un nuovo significato, che è quello di fondare una propria cultura, differente sia da quella familiare che da quella sociale, dove condividere segreti e rituali che sanciscono l'appartenenza esclusiva al proprio gruppo di riferimento.

Tra pari diventa possibile elaborare la separazione dai propri riferimenti infantili e il gruppo diventa lo stimolo per la formazione di nuovi valori: "Gli ideali del gruppo, così come le figure carismatiche incontrate durante il procedimento di socializzazione adolescenziale, permettono un rinforzo dell'Ideale dell'Io, che si configura così quale istanza promuovente il processo evolutivo

dell'individuo verso un mutamento profondo della sua competenza affettiva interna. Il Super-io per contro pare costituire più un'istanza di conservazione che facilita scelte di natura regressiva" (Charmet, Rosci,1992, p.121). Il Super-io è l'erede del conflitto edipico, mentre l'Ideale dell'Io è l'erede dello sviluppo adolescenziale, in quanto rappresenta la sintesi dei processi di identificazione e dei modelli ideali con i quali l'adolescente si confronta durante questa età e su cui si fondano i valori di riferimento dell'individuo adulto.

La relazione con i pari rappresenta la "nuova famiglia" per l'adolescente che è così bisognoso di nuovi affetti e legami; tale ricerca si può articolare in diverse forme: dal rapporto con il piccolo gruppo di coetanei dello stesso sesso al gruppo allargato, dall'amicizia esclusiva alla coppia amorosa.

Nel percorso di elaborazione della perdita della nicchia affettiva originaria l'adolescente può sperimentare l'*innamoramento*, che spesso assume una valenza narcisistica, in quanto sull'oggetto d'amore vengono proiettate le parti idealizzate del Sé, sottraendole dai genitori e dal Sé onnipotente infantile; anche l'innamoramento aiuta a trasferire l'investimento affettivo su nuovi oggetti esterni al contesto familiare, pur non trattandosi ancora di reali rapporti oggettuali fondati sullo scambio reciproco e il riconoscimento dell'altro come distinto da sé.

Accanto all'innamoramento in adolescenza è fondamentale l'*amicizia* con l'amico o l'amica, con cui costituire una sorta di "coppia di ferro", che rappresenta un sostegno irrinunciabile nell'affrontare sia le trasformazioni del mondo interno che le difficoltà del mondo esterno; infatti con l'amico è possibile avventurarsi nel mondo, esplorarlo insieme ed elaborare la propria identità di genere, secondo l'ideale maschile o femminile della cultura di riferimento.

Il gruppo dei pari, le amicizie e gli amori saranno oggetto di particolare interesse nel corso della nostra ricerca per il loro valore strutturante, in particolare per degli adolescenti di seconda generazione che si trovano a cavallo tra due culture e le amicizie possono variare dai coetanei del paese di origine a quelli autoctoni.

Accenniamo solo brevemente al potere attuale assunto dai *social network* che fanno da intermediari nella relazione tra pari, sia nel gruppo che nelle amicizie duali, sostituendosi alla scrittura dei diari ormai "datati", infatti essi favoriscono e intensificano i rapporti, consentendo di vivere in diretta la realtà stando in connessione con l'altro; c'è anche il rischio che si trasformino in una vetrina virtuale che illude su un possibile controllo onnipotente della propria e della vita altrui, violando "il segreto" che caratterizzava il diario e ne rappresentava lo scopo.

Anche la *musica* ha una grande funzione di comunicazione tra gli adolescenti e raggiunge diversi scopi, come quello di aggregare i gruppi, di connotarli secondo scelte musicali specifiche, oppure essa accompagna nel quotidiano l'adolescente e lo aiuta nella elaborazione interna delle proprie

emozioni. Si potrebbe dire, con le parole di Charmet (2005), che la musica stia diventando una sorta di “esperanto” globale, di lingua universale, fruibile da masse planetarie di giovani per condividere emozioni con tutti quelli che hanno la stessa età e che possono trovarsi nei luoghi più disparati del pianeta terra ma che condividono la stessa esperienza.

Nella nostra società, caratterizzata dal tramonto della cultura autoritaria a favore di una cultura più permissiva e affettiva, i giovani non hanno più bisogno di contrapporsi agli adulti e anche la musica assume un valore differente: “Un tempo i giovani scrivevano sui muri o cantavano le canzoni degli altri per protestare, maledire, proporre un radicale cambiamento...Ora invece l’intenzione non è violenta, di protesta o di proposta; i giovani non hanno nemici e perciò le loro produzioni artistiche ed espressive sono autoreferenziali, non sono contro gli adulti e le loro abitudini...I giovani sono impegnati ad esprimere e cercare la verità della persona, non quella politica o sociale: è liberare il Sé che conta, non l’altro”(Charmet, 2008, p.48). La generazione degli adolescenti, figli della società del benessere, sembra più impegnata a riconoscere e comunicare le proprie emozioni, piuttosto che lottare contro l’autorità per cambiare il mondo.

I *luoghi* da abitare sono un altro punto di riferimento fondamentale per l’adolescente alla ricerca di una sua nuova collocazione e definizione identitaria; a volte è il luogo stesso di aggregazione che definisce la propria appartenenza a quel gruppo, stabilendone le caratteristiche specifiche e caratterizzandolo come diverso da un altro.

Inoltre in adolescenza il luogo per eccellenza è il *proprio corpo* che diventa la vetrina di se stessi, sia nel rendere visibili le trasformazioni puberali, sia nei vari tentativi da parte dell’adolescente di modellarlo e controllarlo a proprio piacimento per non subire passivamente i cambiamenti in corso. Il corpo può essere vissuto come familiare o estraneo e minaccioso per i cambiamenti che impone e, nei casi di maggiore disagio, su di esso si possono dirigere tutti quei movimenti aggressivi e gli attacchi contro di sé che in realtà sarebbero destinati ai genitori e al mondo esterno.

Il corpo è anche un mezzo di comunicazione ed espressione di sé nella relazione con gli altri, esso fa da “segnaletica” o da linguaggio non verbale per le aggregazioni tra pari, che si riconoscono nell’indossare i medesimi capi di abbigliamento, nelle particolari pettinature, nello sfoggiare gli stessi richiami o marchi e ricami sul corpo, dai piercing ai tatuaggi, che segnalano l’appartenenza alla stessa “tribù” o sottogruppo di riferimento.

Abbiamo voluto segnalare i principali “artefatti di riferimento” adolescenziali con il proposito di esplorarne la loro funzione di supporto nel processo di individuazione e di soggettivazione degli adolescenti di seconda generazione intervistati per la ricerca.

### 2c.3 L'ambiente e la nascita sociale dell'adolescente

La crisi adolescenziale si manifesta con dei sintomi che ricordano la crisi depressiva, in quanto rappresenta realmente un periodo di lutto per la perdita dell'infanzia e dei suoi riferimenti affettivi, ma essa non è quasi mai patologica; l'adulto, o in generale l'ambiente esterno, può essere di aiuto se è in grado di affiancare l'adolescente nel contenere la crisi con il suo potenziale aggressivo che può rivolgersi contro di sé o contro il mondo esterno, e se è in grado di intercettarne i movimenti trasformativi e valorizzarli a favore dello sviluppo.

Abbiamo visto come l'adolescente trasformi l'ambiente esterno nel suo "spazio psichico allargato" che diventa lo scenario su cui egli trasferisce i suoi conflitti e desideri interni; egli cede così all'ambiente e agli adulti di riferimento parti delle funzioni del suo apparato psichico, nella speranza che l'adulto, in quanto principale destinatario delle sue proiezioni, possa comprenderne il senso e rispondere ai suoi bisogni; proprio come un tempo avveniva nella relazione primaria madre-bambino all'interno della "madre ambiente".

Di conseguenza diventa indispensabile il ruolo dell'ambiente esterno per quella funzione di rispecchiamento di cui l'adolescente non può fare a meno, sia nell'ambito familiare attraverso la risposta dei genitori alle nuove richieste del figlio, sia a livello sociale nell'offrire reali e concrete opportunità ai giovani in quanto presupposto della loro nascita sociale. Come nel rito era necessario allontanarsi fisicamente dalla famiglia per avventurarsi in territori sconosciuti in cui si compiva la trasformazione e il passaggio simbolico al mondo adulto, così anche l'adolescente della nostra società ha bisogno di cimentarsi nelle sue nuove competenze e distaccarsi dalla famiglia.

Il mito del successo facile proposto dal nostro modello sociale è illusorio e produce solo dipendenza nel sollecitare le componenti narcisistiche dello sviluppo, funzionali alle aspettative idealizzate dei genitori e a quelle sociali, invece di sostenere un processo reale di emancipazione per consentire la transizione dalla condizione dell'onnipotenza infantile alla posizione adulta.

La nostra società rischia di dispensare "onnipotenza" nel suo continuo proporre consumi che risultano immediatamente accessibili, proprio come funziona l'adolescente che è attratto dalla scarica eccitatoria delle sue pulsioni interne, dall'*acting* al posto del lavoro e del tempo necessario per raggiungere l'obiettivo; infatti i consumi si dissolvono in fretta e non aiutano l'adolescente a darsi un valore autentico, corrispondente alle sue reali esigenze evolutive.

Ricordiamo, a questo proposito, la concettualizzazione di "materialismo terminale" e di "materialismo strumentale" di Csikszentmihalyi (1981), riproposta da Inghilleri: "Il materialismo terminale è connesso a una modalità di consumo degli oggetti basata unicamente sulla necessità di possedere un numero sempre maggiore di cose, di avere, e quindi di controllare, simboli di status e, in ultima istanza di consumare più energia ambientale, fisica, ma anche psicologica" (Inghilleri,



2003, p.28). Mentre il materialismo strumentale, o dotato di senso, è “quello per cui il possesso di oggetti è il mezzo essenziale per scoprire e sviluppare scopi personali e sociali. Gli oggetti sono allora gli strumenti ( di qui il nome di questo tipo di materialismo) usati per realizzare questi scopi”(ibidem, 2003, p.30).

Il materialismo strumentale si fonda su due processi psichici, la “motivazione intrinseca” e il sentimento di “autodeterminazione”, aspetti di cui sono privati i giovani nel momento in cui non possono accedere a delle prospettive lavorative reali, che permettano loro di dare un senso e un valore ai propri studi e che consentano di raggiungere un'autonomia economica.

Oggi i giovani mancano di un ruolo sociale definito per le incertezze nel loro futuro e corrono il rischio di un drammatico scacco evolutivo a proposito dell'elaborazione del lutto: “Forse però l'acme nello scacco nel processo del lutto l'adolescente lo attinge allorché gli risulta impraticabile la possibilità di raggiungere la certezza affettiva che la propria nascita sociale sia desiderata e attesa dalla comunità sociale nella quale vive, lavora, o studia. Allorché, esplorando il proprio futuro, l'adolescente non riesca a raccogliere indizi attendibili di una possibile reazione di giubilo da parte dell'organizzazione del lavoro e della comunità sociale nel suo insieme per la comparsa sullo scenario sociale, per la sua nascita come soggetto sociale competente, allorché, al contrario, egli raggiunga la certezza di non essere né atteso, né desiderato, inevitabilmente egli deve affrontare il più grave di tutti i lutti, quello riguardante il proprio futuro”(Charmet, Rosci, 1992, p.134). Galimberti a questo proposito dice: “La mancanza di un futuro come promessa priva genitori e insegnanti dell'autorità di indicare la strada. Tra adolescenti e adulti si instaura allora un rapporto *contrattualistico*, per effetto del quale genitori e insegnanti si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti del giovane, che accetta o meno ciò che gli viene proposto in un rapporto *egualitario*. Ma la relazione tra giovani e adulti non è simmetrica, e trattare l'adolescente come un proprio pari significa non contenerlo, e soprattutto lasciarlo solo di fronte alle proprie pulsioni e all'ansia che ne deriva”( Galimberti, 2007, pp. 28,29).

La funzione di rispecchiamento da parte dell'ambiente come sostegno allo sviluppo dell'adolescente e organizzatore del suo apparato psichico (Jeammet) viene disattesa e assume una valenza prettamente narcisistica, infatti “Narciso”, il prototipo dell'adolescente di oggi, sembra il prodotto della nostra società che sponsorizza il successo ad ogni costo, senza offrire gli strumenti adeguati per raggiungerlo, e che valorizza la “performance” al posto del lavoro che comporta fatica e attesa dei risultati; con il consumismo viene immediatamente saturata la richiesta e non c'è spazio per l'“attesa” di ciò di cui si ha bisogno, paradossalmente si viene privati del desiderio che rappresenta la spinta per raggiungere ciò a cui si aspira.

Ai giovani, privati del loro futuro, manca soprattutto la dimensione della progettualità futura in cui dare senso ai propri studi e ai propri compiti evolutivi che li hanno tanto occupati internamente ed esternamente nella ricerca di una nuova identità.

La permanenza più duratura nella famiglia d'origine perpetua la dipendenza senza il dovuto passaggio di consegne generazionale, che rischia di paralizzare l'adolescente in una condizione di "eterno presente senza futuro", infatti il *tempo* di attesa diventa insostenibile perché si allontana sempre di più il momento in cui realizzare i propri desideri e verificare le proprie competenze, mentre si amplifica lo *spazio virtuale* o la ricerca di una soddisfazione immediata nei facili consumi, su cui egli può esercitare un controllo apparente.

Nella famiglia dei nostri giorni è venuta sempre più a mancare la "funzione paterna" esercitata dal padre, che aiuta a contenere le ansie di separazione della madre e dalla madre e che sostiene il figlio verso la nascita sociale e l'assunzione di responsabilità, uscendo così dalle eterne illusioni dell'area materna-infantile. Ricordiamo, a questo proposito, la definizione di Fornari di codice paterno: "Il codice paterno si fonda (...) sul privilegiamento del principio di realtà e di prestazione, che si traduce, per quanto concerne le decisioni relative all'allevamento del bambino, nel valorizzare l'espansione delle capacità e dell'autonomia, favorendo così sia la progressiva e graduale separazione del figlio dalla madre prima e dalla famiglia poi, sia la sua introduzione nella società più ampia" (Fornari,1983, p.20).

Ne consegue che nella nostra società l'adolescente non sembra supportato né nel suo lavoro interno dell'età, né nella offerta futura di opportunità lavorative, ed è proprio questa *funzione paterna* che va di nuovo attivata sia in famiglia che nella scuola e nel sociale, per consentire ai giovani di sentirsi parte della comunità e riconosciuti nella necessità di raggiungere la propria indipendenza.

Il "lutto" nei confronti del proprio futuro riguarda la generazione dei giovani della società globalizzata; in questa ricerca intendiamo approfondire l'atteggiamento dei giovani di seconda generazione in risposta alla crisi sociale e alla mancanza di lavoro, per verificare se sia possibile un uso degli artefatti diverso, più creativo e complesso che favorisca il loro sviluppo evolutivo e la loro integrazione nella realtà sociale "da soggetti" portatori di nuovi valori, più corrispondenti ad un materialismo strumentale.

### III

## **Gli adolescenti di seconda generazione e la risignificazione degli artefatti.**

### **3a. Costruzione dell'identità negli adolescenti di seconda generazione**

Come abbiamo definito nel precedente capitolo l'adolescenza è quella specifica fase del ciclo della vita in cui l'essere umano è impegnato nella dialettica tra assoggettamento e risoggettivazione della propria eredità psichica, infatti nel passaggio dall'infanzia all'età adulta vengono messi in discussione i legami familiari e i valori affettivi dell'infanzia per le nuove esigenze evolutive che portano a trasformare e risignificare i riferimenti del passato.

Il processo di soggettivazione consente di dare una continuità psichica e culturale all'individuo e, allo stesso tempo, di sottrarlo da "alleanze alienanti" insite nei legami per sentirsi soggetti delle proprie scelte; gli stessi compiti evolutivi connessi al processo di individuazione prevedono una separazione dagli oggetti d'amore originari, ma anche un'identificazione con le figure parentali per acquisire una propria identità.

I cambiamenti in atto rappresentano una sfida da superare, in particolare per l'adolescente straniero, dal momento che essi attivano una complessa e conflittuale interazione tra il soggetto e la cultura, intesa sia come cultura extrasomatica che intrasomatica; l'adolescente di seconda generazione nell'appartenere a più culture è obbligato ad affrontare il conflitto culturale, essendo sollecitato dall'esperienza del presente, del *qui e ora*, che rappresenta una realtà spesso difficile per la pressione esterna familiare e sociale con cui egli si deve confrontare.

Ecco che il "conflitto culturale" si fa portavoce anche delle esigenze evolutive dell'adolescente, che ha la necessità di trovare una sua collocazione e costruire una sua identità attraverso un processo di *risignificazione degli artefatti*. Ricordiamo che per artefatto si intende tutto ciò che viene prodotto dall'uomo e che rappresenta la cultura, sia a livello materiale che immateriale, quindi dall'"oggetto" del quotidiano ai "valori" interiorizzati nel mondo interno (Cap.1); nella ricerca il termine viene utilizzato per nominare alcuni elementi organizzatori dei cambiamenti adolescenziali, che nell'ipotesi della presente ricerca diventano *artefatti specifici* in quanto strumenti funzionali al processo di soggettivazione.

In questo capitolo entriamo nel merito della seconda generazione per mettere a fuoco ciò che la contraddistingue, trattandosi di adolescenti che sono impegnati ad attraversare dei "confini

culturali” oltre ai confini insiti nel passaggio dalla condizione infantile a quella adulta e si trovano necessariamente a sperimentare un “meticciamiento” dei propri riferimenti affettivi e culturali.

Oggi, in particolare, assistiamo ad un nuovo fenomeno transnazionale, di cui sono protagonisti per primi gli adolescenti di seconda generazione, che riguarda il costituirsi di una generazione di adolescenti “trasversale” nel condividere interessi e aspirazioni comuni, grazie anche alla diffusione e all’uso dei social network che consentono la comunicazione a distanza.

In un mondo globalizzato, dove sono facilitati gli spostamenti da un paese all’altro sia per i flussi migratori che per la necessità dei giovani di recarsi altrove per studiare o trovare lavoro, l’ambiente si allarga, le differenze culturali non sono più così definite e i riferimenti culturali si intrecciano, per cui gli adolescenti hanno il difficile compito, ma anche stimolante, di affrontare la dialettica tra originalità culturale e omologazione, aprendo così nuove prospettive che possono rappresentare un *modello della complessità* in cui integrare le diverse provenienze culturali.

### **3a.1 Costruzione dell’identità tra filiazione e affiliazione**

Per alcune culture tradizionali il tempo è ciclico e non lineare; ci possono essere mondi culturali a universi multipli e non unico come nel modello occidentale; per le seconde generazioni vi è la difficoltà di crescere in culture spesso lontane tra loro, perché si tratta di organizzazioni psichiche profondamente distinte, per es. circolare e lineare, collettivistiche e individualistiche, rispetto alle quali gli adolescenti di seconda generazione devono tentare un’integrazione e operare un “meticciamiento”.

A proposito della *costruzione identitaria* facciamo riferimento agli studi della Moro che mettono in luce come avviene la filiazione e l’affiliazione, dove per *filiazione* si intende essere figli dei propri genitori e sentirsi iscritti in una discendenza, sia a livello cosciente che inconscio; mentre per *affiliazione* si intende che i figli non scelgono un gruppo culturale ma devono mescolare le appartenenze per sentirsi “uguali” e “diversi”, e per questo sono sollecitati a sviluppare scelte creative. Nell’affiliazione non si tratta di scegliere un gruppo culturale o un altro, ma di tessere dei legami tra le diverse culture: “il senso di appartenenza di venire dall’altrove ma essere qua”, per cui il *meticciamiento* è il cuore della creatività di questi adolescenti, concetto molto vicino a quello della *complessità*, oggetto cardine della nostra ricerca (Seminario Moro, 2012).

Questa prospettiva di cultura in via di trasformazione nella successione delle generazioni richiama i recenti studi della psicologia culturale, relativi alla “complessità” delle seconde generazioni, che costituiscono un ponte tra culture e l’apertura a nuovi scenari, di cui gli adolescenti sono i primi protagonisti.

Infatti alla base della clinica transculturale (Cap.1) vi è il principio di inquadrare i pazienti migranti in un'ottica di *modificazione della cultura*, attraverso l'analisi dei processi transgenerazionali relativi alla relazione tra le generazioni: tra la prima, quella dei migranti, e la seconda dei figli nati e cresciuti nel nuovo paese, e poi la terza, quella dei figli dei figli; in particolare nel processo di filiazione e affiliazione dell'adolescente di seconda generazione è necessario considerare la *pluralità delle affiliazioni*, relative al mondo in cui vivono, al mondo dei genitori e alla storia della migrazione, di conseguenza va considerato il processo di trasformazione culturale connesso al "movimento migratorio", oltre alla cultura di accoglienza e di origine (Seminario, Moro, 2013).

Nel processo di costruzione identitaria degli adolescenti di origine straniera si tratta di *reinventare* alcuni simboli, per esempio Moro mostra una diversità tra la prima e la seconda generazione, in quanto la II generazione può riproporre alcuni simboli, come può essere il "salvaguardare la verginità" o la "religione", che tuttavia hanno un valore diverso rispetto alla prima generazione .

Le ragazze adolescenti (di cultura islamica) difendono la *verginità* non tanto per assecondare delle richieste familiari, ma per richiamare dei simboli che possano definire la loro identità distinta, nel senso di fare della "differenza" la loro valorizzazione; queste ragazze sono alla ricerca di proprie strategie per vivere la sessualità, mantenendo la verginità o facendosi ricostruire l'imene, senza alcun vissuto di sottomissione, come si potrebbe pensare in occidente.

In funzione di ciò è sempre necessario operare un decentramento rispetto ai propri riferimenti culturali per evitare di operare un "controtransfert culturale" che interferisce con la comprensione di realtà culturali differenti dai nostri criteri di interpretazione e che rischia di essere etnocentrico.

Anche la *religione*, di cui potersi appropriare in modo personale, può essere strutturante, infatti la questione religiosa può essere indipendente dal contesto familiare, che magari non è religioso; per il giovane di II generazione la religione è un elemento che proviene dal mondo interno e diventa una questione intima, a cui aderire nella propria definizione identitaria, diventando un simbolo di riferimento e costruttivo del Sé (Moro, Seminario, 2011).

Il processo di soggettivazione risente del contesto esterno familiare e sociale ed è necessario sottolineare come l'adolescente di seconda generazione si trovi il più delle volte in mezzo tra due condizioni opposte: quella di essere fin troppo "acculturato" dalla propria famiglia di origine che ripropone solo i valori e la cultura tradizionale, oppure reso ignaro delle proprie origini, in quanto i genitori tendono a rimuovere la loro storia per potersi meglio adattare alla realtà presente.

Idris ci dice che l'adolescente che ha origini straniere quando "è troppo pieno" della sua cultura d'origine la vomita e la rigetta; questa manifestazione, apparentemente di disagio per i figli, assume una valenza positiva perché significa che la famiglia, nonostante viva in una nuova realtà culturale, mantiene e trasmette i suoi valori. Il problema sorge nel momento in cui la famiglia d'origine vuole

che l'adolescente sia "più tunisino", "più turco", e a ciò si aggiungono le richieste della società in cui l'adolescente vive. Di conseguenza l'adolescente deve districarsi tra queste contrastanti aspettative familiari e sociali per potersi iscrivere in più culture e creare dei suoi nuovi valori attraverso il processo di soggettivazione, che, per questi motivi, si configura molto arduo e complesso (Seminario, Isam Idris, 2011).

D'altro canto si presenta anche la situazione in cui gli adolescenti di seconda generazione vivono in un "vuoto identitario" quando i genitori non trasmettono la loro storia e le loro origini e così ostacolano il processo di filiazione che crea le basi dell'identità; nei casi in cui l'adolescente è più fragile il "vuoto" può venire presentificato attraverso l'atto trasgressivo, per cui se non c'è la parola che dà vita alle proprie origini, o alla storia della migrazione, si riempie il vuoto con l'azione.

Secondo Idris quando la "legge simbolica" della cultura d'origine non viene presa in considerazione e, allo stesso tempo, la "legge vigente" nel paese di accoglienza punisce, il giovane può incorrere in atti delinquenti per ricercare la punizione e colmare così il suo vuoto; è evidente che la giustizia non risana psichicamente ma provvede alla punizione necessaria, senza risolvere il problema che sta alla fonte ed è relativa al vissuto di *scissione* tra le proprie culture di riferimento.

Le possibili situazioni di disagio o gli atti delinquenti di questi giovani diventano un campanello d'allarme e un'implicita richiesta di aiuto rivolta all'ambiente esterno, che potrebbe rispondere con degli interventi mirati nei contesti specifici a favore dell'integrazione, aiutando l'adolescente e la sua famiglia a superare il rischio di scissione e di perdita di una cultura a favore di un'altra.

### **3a.2 Origine del processo creativo e lo spazio transizionale**

Dal punto di vista della psicologia culturale l'essere umano non è solo oggetto passivo dei processi innati biologici e psichici, ma è proprio la componente culturale che consente all'individuo di avere una funzione attiva e trasformativa della cultura, sottraendolo dal determinismo biologico.

Secondo Inghilleri (2003) l'individuo è allo stesso tempo elemento passivo e attivo rispetto all'eredità psichica e culturale, per cui la costruzione dell'identità e la costruzione culturale si intendono come processi che si influenzano reciprocamente, di "co-costruzione", dove assume un ruolo centrale l'esperienza soggettiva, grazie alla quale l'individuo apporta dei cambiamenti alla cultura, selezionando determinati artefatti, ma sempre in relazione al contesto di riferimento.

Nella genesi della creatività diversi autori sottolineano gli aspetti interattivi con l'ambiente esterno: una persona per poter essere creativa ha bisogno delle condizioni per poterlo fare e il suo atto creativo deve poter essere riconosciuto dagli altri.

Gardner(1993) e Csikszentmihalyi (1988a), come abbiamo precedentemente illustrato, definiscono la creatività come un processo in cui si stabilisce un'interazione tra tre elementi: individuo, cultura e forze sociali, per cui non esiste l'essere creativo di per sé, avulso dal suo contesto; secondo questi

autori il meccanismo che favorisce il processo creativo consiste nella *asincronia feconda* come dissonanza e micro-conflitto tra il Sé e il mondo, o tra parti differenti e in contrasto del Sé, che generano una situazione di sfida che il soggetto deve superare.

Gardner nei suoi studi ha preso in considerazione le vite di alcuni personaggi famosi, rappresentanti di idee nuove, creative e divergenti rispetto al loro contesto; tra i quali Freud che opponendosi all'ambiente medico del suo tempo ha introdotto la psicoanalisi come un nuovo metodo terapeutico. La psicoanalisi, infatti, ha rappresentato una teoria "di rottura", una sorta di sfida rispetto al pensiero scientifico di allora, ma ha consentito di accedere alla conoscenza dell'inconscio.

I possibili contrasti all'origine dell'atto creativo non riguardano solo l'esperienza dei "grandi uomini", ma concernono la vita di ogni individuo che è costellata di micro conflitti in relazione alla realtà, alla relazione con gli altri e al Sé. L'asincronia che si viene a generare può diventare una situazione di sfida stimolante che è alla base dell'*esperienza ottimale* attraverso la risoluzione e il superamento del conflitto e della dissonanza tra gli elementi; tale condizione permette alla persona di avere un rapporto autonomo e originale con gli artefatti, di usarli in modo consapevole al fine di rafforzare la propria identità e raggiungere il proprio benessere (*ibidem*, 2003).

Secondo il pensiero di Csikszentmihalyi l'individuo raggiunge la condizione della *personalità autotelica* quando può procedere creativamente e trasformare il significato abituale degli artefatti in un uso più consapevole e funzionale al proprio sviluppo (Csikszentmihalyi 1993, Inghilleri, 1995).

La personalità autotelica e creativa nasce già nell'infanzia e dipende dalla relazione con i genitori, che hanno favorito l'autonomia e la scoperta dell'ambiente ma che hanno anche saputo mettere dei limiti e delle regole. Ciò richiama la concezione di Winnicott (Cap.2) secondo cui il desiderio di esplorazione del bambino è direttamente correlato con la buona relazione con la figura materna che "contiene" il proprio bambino e che, allo stesso tempo, lo lascia crescere e allontanarsi da lei, sostenendolo nel suo avventurarsi nel mondo esterno; è proprio nel rapporto con la madre che si definisce quello *spazio transizionale* che è alla base del gioco e della creatività del bambino e che consente di avventurarsi nel mondo.

Altri autori ripropongono il valore dello "spazio transizionale" in adolescenza, età in cui la relazione con l'altro, con i pari o con gli adulti di riferimento, può rappresentare quell'area transizionale in cui l'adolescente può compiere le sue trasformazioni e strutturare la sua identità:

"In questo stato in cui tutto sembra sospeso, dove il senso di inconsistenza del soggetto è massimo, se la sfida dell'ambiente può, con la sua reazione, permettere d'essere riconosciuto come reale, l'adolescente rimane comunque all'interno di quella dimensione intermedia, transizionale appunto, ove la differenza tra soggetto e oggetto è sospesa, per permettere una definizione di sé elaborando il



rapporto tra realtà soggettiva e quella esterna nel campo della fantasia, del gioco, della creatività, dimensione che non appartiene né all'Io né al non Io”(Charmet, Rosci,1992, p.86).

La fase dell'adolescenza è quella più esposta ad entrare in conflitto con il mondo circostante, quindi ricca di micro conflitti, sia nei confronti del mondo esterno che del mondo interno, che spingono l'adolescente ad una soluzione, che può essere creativa o trasformarsi in una manifestazione di disagio in relazione anche alla risposta dell'ambiente. In particolare l'adolescente di origine straniera si trova per definizione in una condizione di conflitto, alimentata dai cambiamenti dell'età e dai contrastanti sistemi simbolici e culturali di riferimento nel suo contesto familiare e sociale; di conseguenza l'adolescente di seconda generazione è sollecitato dalla realtà del “qui e ora”, che lo spinge a cercare soluzioni nuove, possibilmente autonome e divergenti rispetto alle aspettative familiari e sociali, appoggiandosi a quegli spazi transizionali che possano costituirsi come ambiti di elaborazione identitaria e creativa.

Si può ipotizzare che le difficoltà da superare possano contribuire a strutturare un'identità più ricca e complessa, a meno che non ci siano dei traumi e rotture irreparabili di cui l'ambiente esterno evita di farsi carico; ciò dipende anche dai rapporti di forza tra i gruppi sociali e dai ruoli che l'individuo ricopre in famiglia e nella società.

Il processo creativo si esplica anche nel processo di soggettivazione teorizzato da Kaës, secondo cui è necessario un lavoro psichico per soggettivarsi in quanto il legame intersoggettivo, come nuova dimensione depositaria dell'inconscio, viene considerato da un punto di vista dinamico e consente all'individuo di trasformare la propria eredità psichica in modo soggettivo e funzionale alla strutturazione del sé. Attraverso l'esperienza clinica si può vedere come il processo di soggettivazione implichi un “dis-assoggettamento” che passa attraverso dinamiche conflittuali di rivisitazione delle alleanze inconse difensive da sciogliere e superare; ciò espone all'esperienza della separazione, della disillusione, del crollo narcisistico, ma porta a superare l'assoggettamento attraverso la risignificazione dei propri riferimenti psichici e culturali, condizione che l'adolescente sperimenta necessariamente nel suo processo trasformativo (Kaës, 2007).

### **3a.3 Uso creativo e autodeterminato degli artefatti**

Gli adolescenti hanno una particolare predilezione nel “significare” gli oggetti di cui fanno uso, dall'abbigliamento agli ornamenti, ai consumi, allo stesso corpo usato come oggetto da abbellire o mortificare nelle manifestazioni di disagio a carattere autodistruttivo, sono tutti comportamenti che denotano la ricerca di un'appartenenza di gruppo e di nuovi riferimenti identitari, così indispensabili per la propria crescita ; ne consegue che la costruzione della propria identità possa sfociare in un uso creativo e autodeterminato degli artefatti.

I giovani di seconda generazione esprimono con più evidenza questo bisogno di nuove appartenenze e diventa di difficile interpretazione il possesso di particolari artefatti, come certi indumenti alla moda o determinati oggetti di consumo; possesso che potrebbe essere letto come un assoggettamento alle leggi del mercato, invece di intercettarne il bisogno di appartenenza al mondo globalizzato, da cui può poi scaturire un modo personale e creativo di farne uso.

Come abbiamo illustrato nei precedenti capitoli Freud per primo e successivamente altri teorici della psicoanalisi hanno approfondito il valore simbolico dell'oggetto, sia come oggetto transizionale (Winnicott, 1974), sia come significante di un significato affettivo intrapsichico (Fornari, 1979); dal punto di vista della psicologia culturale gli oggetti o artefatti hanno un valore simbolico per il significato che gli viene attribuito dal soggetto, consentendo di dare identità al soggetto sia in un senso costruttivo come *materialismo strumentale*, che alienante e dipendente come *materialismo terminale*.

Infatti, secondo Inghilleri, gli oggetti sono "attivi" perché connotano la persona e facilitano l'espressione di parti di sé, essi possono rappresentare dei *simboli di status* e *modelli di ruolo* che denotano la posizione sociale del soggetto o che caratterizzano le *relazioni sociali*, come la diffusione di Internet e dei social network. "Al di là di queste specifiche funzioni, gli oggetti possono assumere significati radicalmente opposti in termini di costruzione dell'identità, di sviluppo del sé personale e di qualità dell'esperienza soggettiva. Essi possono cioè essere il mezzo, lo *strumento* per star bene, per arricchire il nostro mondo interno, per farci sentire che il nostro stare al mondo ha un senso o possono invece esaurire la loro funzione in termini di puro possesso senza nessuna rilevanza per la nostra soddisfazione psichica ed esistenziale. In questo secondo caso siamo di fronte ad un materialismo, cioè ad un uso e ad un'attrazione degli oggetti, di tipo *terminale*" (Inghilleri, 2003, p.27-28).

Nella teoria degli artefatti non ci si riferisce unicamente agli artefatti materiali, ma anche a quelli immateriali, per esempio: la famiglia, l'educazione, le credenze, i ruoli, le ideologie, i valori, le alleanze inconscie, che contengono informazioni e significati ma anche le regole e i valori di chi li ha concepiti, di conseguenza essi producono informazioni e prescrivono comportamenti che danno sicurezza e identità; gli adolescenti, in generale, si trovano con il difficile compito di separarsi dai precedenti riferimenti affettivi, legati all'infanzia, per trovarne dei nuovi, così da soddisfare il bisogno e il desiderio di risignificare in modo personale e soggettivo ciò che hanno ereditato.

Csikszentmihalyi (1981) ha evidenziato come l'uso degli artefatti sulla base della *motivazione intrinseca* e dell'*autodeterminazione* possa portare al *materialismo strumentale*, che comporta la soddisfazione dei propri desideri attraverso un rapporto con le cose consapevole e dotato di senso per se stessi, che fa sentire autonomi, competenti e protagonisti; in questa prospettiva la scelta degli

artefatti viene intesa come una sorta di *atto creativo*, che nasce dai piccoli o grandi conflitti, dalle dissonanze e asincronie che la persona sperimenta nella sua vita e a cui cerca di trovare una risoluzione attraverso l'attribuzione agli oggetti di significati importanti per il Sé, così da sperimentare un'esperienza soggettiva positiva.

L'adolescenza è la fase del ciclo della vita deputata fisiologicamente all'elaborazione personale dei conflitti fase-specifici che portano a soluzioni nuove e alla risignificazione degli artefatti in funzione del Sé; tutto ciò assume risvolti più complessi per gli adolescenti di seconda generazione, che il più delle volte devono assumersi una funzione riparativa rispetto agli eventi di disagio o traumatici del passato, avendo alle spalle un processo migratorio e più culture di riferimento.

Naturalmente il contesto sociale e la cultura dominante influiscono in modo determinante sullo sviluppo di un tipo di materialismo terminale o strumentale e la società occidentale contemporanea è più orientata verso il possesso e il consumo degli oggetti fine a se stesso rispetto ad altre culture; come è altrettanto fondamentale la posizione sociale che occupa il soggetto e i rapporti di forza tra i gruppi sociali, in particolare nella situazione delle minoranze etniche.

Di conseguenza il processo di individuazione e di soggettivazione adolescenziale non può prescindere dall'ambiente familiare e sociale: "Il tipo di comportamento verso le cose e la relativa qualità dell'esperienza non dipendono solo dai processi decisionali e dai tratti di personalità individuali ma anche dai contenuti, dalle ideologie, dai valori della cultura e dalle forze sociali che selezionano l'informazione come, ad esempio, i genitori (nell'ambito della famiglia), gli insegnanti (nell'ambito dei sistemi educativi), gli *opinion leaders*, i politici, i personaggi famosi, i capi di comunità" (Inghilleri, 2003, p.51). Si evidenzia, così, il peso e l'importanza che esercitano i "ruoli sociali", soprattutto se detengono un potere, in particolare agli occhi degli adolescenti che sono più inclini a comportamenti di imitazione o di opposizione nei confronti degli adulti; ciò vale anche per "i ruoli affettivi" che vengono interiorizzati e fanno parte della cultura intrasomatica, ruoli che l'adolescente ha bisogno di rivisitare affinché diventino delle risorse e non degli ostacoli al proprio sviluppo, in particolare nella condizione dell'adolescente "adultizzato", come condizione diffusa tra gli adolescenti di origine straniera.

Da prospettive e problematiche diverse emerge l'importanza vitale dell'ambiente che può assumere una funzione di supporto allo sviluppo dell'adolescente, anche rispetto al suo processo di risimbolizzazione e risignificazione dei valori di riferimento che riguarda, in particolare, gli adolescenti di origine straniera; di conseguenza il contesto familiare e quello sociale sono determinanti nel sostenere e favorire la complessità di questi adolescenti attraverso il *rispecchiamento* della loro necessità di intrecciare appartenenze diverse e nel valorizzare scelte che sono il frutto di un meticciamiento culturale; solo così questi giovani possono sentirsi "soggetti" e

attori del proprio cambiamento, che sono i presupposti dell'atto creativo per come è stato qui definito.

### **3b. La seconda generazione come modello della “complessità”**

La seconda generazione viene chiamata *cross generation* nel fare da ponte tra diverse appartenenze culturali e nello sperimentare su di sé la realtà di un mondo sempre più interculturale che genera *identità complesse* e anticipa la “mente multiculturale”<sup>7</sup>(Anolli, 2006) frutto dell'intreccio di diversi codici culturali, a cui l'essere umano necessariamente va incontro nel progressivo processo di globalizzazione.

Infatti l'adolescente di origine straniera convive tra due culture e si trova a ricercare un'integrazione tra il legame con la famiglia e quello amicale del gruppo dei pari, essendo il mondo familiare e quello amicale i suoi due poli di riferimento irrinunciabili, che veicolano culture e pratiche di vita diverse e che il più delle volte risultano conflittuali; egli nel difficile compito di risignificare e meticciare valori e riferimenti identitari, in altri termini gli artefatti delle due culture di appartenenza, che si possono intrecciare o contrapporre per generare nuovi significati, mettono le basi per un *modello della complessità*, più corrispondente ad una futura società cosmopolita fondata sullo scambio e la contaminazione tra culture.

Ne consegue che la seconda generazione possa mettere in discussione la presunta omogeneità culturale del paese in cui vive e in cui è nata, in quanto si generano nuovi intrecci culturali che modificano l'assetto precedente, concepito come univoco e statico, e si aggiungono nuovi significati e valori che rappresentano delle risorse e indicano delle *nuove prospettive* da condividere con gli autoctoni.

Nei prossimi paragrafi ci proponiamo di definire le caratteristiche della seconda generazione secondo alcuni studi significativi in ambito psico-sociale che prospettano degli “indicatori di riferimento” utili per il confronto dei dati e l'analisi dei risultati della presente ricerca, rivolta ad approfondire l'esperienza specifica degli adolescenti di origine straniera, di cui verificare l'incidenza dei fattori ambientali insieme agli aspetti più soggettivi e personali nel processo di soggettivazione e integrazione culturale in atto.

I fattori di carattere sociale insieme ai fattori di natura intrapsichica e interpsichica, che rappresentano il filo conduttore della presente ricerca, contribuiscono a comprendere le peculiarità specifiche della seconda generazione da più prospettive teoriche che convergono nell'esperienza di ogni singolo adolescente.

---

<sup>7</sup> Anolli introduce il concetto di *mente multiculturale* come un modello di funzionamento cognitivo secondo cui ogni individuo, che fa parte di una società multiculturale, può decentrarsi dal proprio modello di significazione culturale per considerare i riferimenti dell'altro, proveniente da un'altra cultura.

Dagli studi relativi all'integrazione dei migranti e dei loro figli emerge che l'esperienza di vita della seconda generazione consente di superare la concezione relativa alle "differenze tra culture", intese come sistemi statici e costanti nel tempo per approdare ad una prospettiva di trasformazione reciproca, di co-costruzione nell'incontro tra culture diverse; ne consegue che l'analisi dei processi transgenerazionali, sia da un punto di vista sociologico che psichico, porti a inquadrare il processo migratorio in una prospettiva di *trasformazione della cultura*, di meticciamento verso nuove scelte divergenti e creative.

### **3b.1 La generazione ponte**

Si parla di *generazione ponte* o di *cross generation* in quanto assume la funzione di mediazione e collegamento tra due sponde culturali, infatti essa si struttura attraverso i legami che crea tra mondi distinti; allo stesso tempo l'ambiente esterno, a livello familiare e sociale, può sostenere i giovani nel loro percorso identitario, favorendo una convivenza interculturale che genera prospettive nuove, creative e adatte ai contesti specifici.

Le seconde generazioni costituiscono un fenomeno numericamente rilevante a livello europeo; in Francia, che ha una storia migratoria più antica e consolidata nel tempo, si studiano già le terze e quarte generazioni, in Italia secondo una rilevazione ISTAT(2007) più della metà dei minori stranieri sono nati qui e crescono tra più appartenenze culturali.

Il panorama dei minori di origine straniera è complesso e si può suddividere in due raggruppamenti: i minori che sono nati all'estero e che, in età diverse, si sono ricongiunti con la famiglia, e i minori nati in Italia, figli di genitori stranieri, che rappresentano propriamente la seconda generazione; ne consegue una differenza nelle relative problematiche, ma anche in ogni individuo per le particolari condizioni ambientali e le specifiche dinamiche familiari che si vengono a creare e che influenzano necessariamente la loro crescita.

Ciò che accomuna il percorso migratorio delle famiglie di origine straniera è un processo di separazione e di frammentazione rispetto alla propria identità originaria, a cui possono subentrare ricongiunzioni successive tra genitori e figli o tra coniugi che producono trasformazioni dell'assetto familiare, particolarmente evidenti e dolorose nelle ricongiunzioni familiari, ma presenti anche nelle famiglie ormai stabilizzate, i cui figli nascono in Italia.

L'età di arrivo dei minori nel paese di accoglienza è determinante per la successiva integrazione nel nuovo contesto sociale, in funzione di ciò si fa riferimento alla suddivisione di Rumbaut (1997): la seconda generazione propriamente detta costituita dai bambini nati nel paese di vita attuale, figli di un genitore o di entrambi i genitori stranieri; la generazione 1,75 dei bambini arrivati tra i 0 e i

5anni; la generazione 1,5 dei bambini emigrati tra i 6 e i 12 anni e la generazione 1,25 dei ragazzi emigrati tra i 13 e i 17 anni.

Naturalmente è molto diverso emigrare da piccoli o nell'età dell'adolescenza, in quanto da piccoli si viene inseriti in un percorso educativo del paese di accoglienza che consente di apprendere la lingua, di conoscere i nuovi riferimenti culturali e di socializzare nel nuovo contesto di vita; da adolescenti è più difficile separarsi dai riferimenti affettivi e culturali del paese da cui si è emigrati e inserirsi nel nuovo contesto per tutte le difficoltà che insorgono, dalla lingua alle abitudini di vita, ai possibili conflitti familiari.

Nei ricongiungimenti familiari, come puntualizzano Ambrosini e Caneva: "I genitori a loro volta incontrano difficoltà nel ristabilire il controllo sui figli e ad affermare la propria autorità, a maggior ragione in quei casi in cui si sentono in colpa per aver abbandonato i figli. In questo caso è possibile che assumano comportamenti incongruenti o troppo indulgenti nei confronti dei giovani (Suarèz Orozco et al., 2002). La famiglia unita prima della partenza, quella tenuta viva e idealizzata nella separazione, subisce quindi un brusco ritorno alla realtà quando si ritrova nel nuovo contesto di vita e deve riapprendere quasi da zero a vivere insieme (Zontini, 2004), a negoziare regole e stili di vita, a cercare un equilibrio tra recupero del passato ( magari vagheggiato) e proiezione verso il futuro" ( Ambrosini, M., Caneva, 2009, p.9).

Secondo la prospettiva clinica della Moro la *storia migratoria* dei genitori è sempre presente sia nell'esperienza diretta delle ricongiunzioni familiari sia come trasmissione trasgenerazionale nei figli di seconda generazione; storia a cui i figli si devono riferire per potersi soggettivare e per elaborare scelte nuove e personali.

Se la prima generazione viene considerata come transitoria in quanto la sua presenza viene legata ad un lavoro temporaneo e per questo può essere vissuta come un mondo a parte, a volte invisibile, culturalmente distante e spesso oggetto di discriminazione, invece la seconda generazione che è nata in Italia fa parte della società italiana, avendone assimilato e interiorizzato i valori, le regole e le abitudini fin dalla nascita o nei primi anni di vita dopo il ricongiungimento familiare, grazie alla frequenza della scuola e ai contatti con il contesto attuale di vita.

A volte questi ragazzi non hanno particolari legami con il paese di provenienza dei genitori, essendo nati in Italia conoscono meglio la lingua italiana e si riconoscono nella cultura del paese dove vivono; essi si trovano quotidianamente esposti a convivere con differenze culturali significative e, per questo, sollecitati a trovare soluzioni di integrazione e di ridefinizione dei loro diversi riferimenti.

Inoltre la seconda generazione è consapevole delle condizioni di emarginazione, di pregiudizio e svalutazione, a cui sono stati sottoposti i genitori, per cui rivendicano i loro diritti di uguaglianza

sociale e sono combattuti tra il legame con il loro attuale ambiente di vita in cui si identificano, soprattutto in adolescenza dove prevale l'appartenenza al gruppo dei pari, e il legame con la famiglia, accompagnato dal desiderio di conoscere le proprie origini; dall'altra parte i genitori fanno fatica ad accettare i cambiamenti di cui sono portatori i figli e temono che siano messe in discussione le loro tradizioni culturali.

Alcuni autori (Portes e Rumbaut, 2001; Zhou 1997a) parlano di “*dissonanza generazionale*” per segnalare lo scarto che si produce tra genitori migranti e figli, dal momento che vivono esperienze diverse di acculturazione, per cui i giovani apprendono più velocemente la lingua e gli stili di vita del paese in cui vivono e in cui si rispecchiano; spesso accade che i figli si trovino a “fare da genitori” ai propri genitori, accelerando così il loro processo di adultizzazione (Cap.2) e, di conseguenza, essi diventano i *mediatori spontanei* tra le prime generazioni e le istituzioni della società ricevente.

Il rovesciamento dei ruoli può portare alla perdita di autorevolezza da parte dei genitori e la messa in discussione del loro ruolo, creando situazioni di disagio, che sembrano più acute quando manca una rete comunitaria di sostegno, intesa come comunità etnica (Ambrosini M., Caneva E., 2009).

In Italia ci sono 192 (MPI, 2008) provenienze diverse degli stranieri a cui non corrispondono altrettante comunità etniche, che sono presenti solo per i gruppi etnici più consistenti e di più radicata migrazione. L'esistenza di una *comunità etnica* rappresenta una risorsa importante per le famiglie migranti, in quanto offre una rete di relazioni che sostengono le prime generazioni nell'inserimento nel nuovo paese, sia dal punto di vista materiale che sociale, facilitando l'inserimento in alcune nicchie lavorative: “La comunità inoltre trasmette e rafforza i valori e le tradizioni del gruppo, gli obblighi e le norme, i tratti culturali e identitari (Portes e Rumbaut, 2001), fornendo alle famiglie un sostegno anche nella cura e nell'educazione dei figli” (Ambrosini M., Caneva E., 2009, p.12).

I conflitti familiari tra la prima e la seconda generazione possono venire smorzati dalla presenza della comunità, che assume una funzione di protezione offrendo ai genitori l'opportunità di confrontarsi con altri adulti nella medesima condizione e con cui trovare insieme delle soluzioni; per le seconde generazioni far parte di una comunità strutturata e visibile consente di valorizzare le proprie origini (Phinney e Rosenthal,1992) e favorire la socializzazione con i pari della stessa nazionalità (Everri, Foà, Mancini, 2007).

Le ricerche in campo internazionale, in particolare negli Stati Uniti, hanno individuato alcune direttrici utili per analizzare e comprendere la condizione della seconda generazione: in primo luogo è fondamentale l'età di arrivo nella società di accoglienza (Rumbaut,1997); poi risulta importante il livello di istruzione dei genitori di prima generazione nel sostenere e investire sull'educazione dei



figli, favorendone il successo scolastico (Portes e Rumbaut, 2006); inoltre l'esito dell'inserimento nel nuovo contesto dipende anche dalla lunghezza della permanenza nel paese di ricezione (Portes e Rumbaut, 2001); infine è determinante la coesione comunitaria per il mantenimento dei propri valori e riferimenti identitari (Portes e Rumbaut, 2006; Zhou, 1997a).

### **3b.2 La complessità identitaria della II generazione**

Accenniamo brevemente ai principali modelli di acculturazione che riguardano prevalentemente l'adattamento della prima generazione dei genitori, ma che sono un riferimento necessario per comprendere lo sviluppo identitario dei figli di II generazione, in quanto l'esito dell'integrazione dei genitori crea i presupposti per la successiva integrazione dei figli; tra le possibili varianti dell'integrazione dei migranti si profila il modello dell' "alternanza", che è più rappresentativo della complessità di cui sono protagonisti gli adolescenti della seconda generazione nel loro processo di soggettivazione e ri-significazione degli artefatti.

Berry (1984a,1984b) propone il *modello di adattamento culturale bidimensionale* in cui vengono presi in considerazione i due universi culturali di provenienza e di accoglienza dal momento che l'immigrato deve contemporaneamente rapportarsi con i propri riferimenti culturali e con le nuove regole e pratiche del paese di accoglienza. La relazione tra le due appartenenze porta a quattro possibili esiti: l'*integrazione* quando l'immigrato è in grado di relazionarsi con la nuova cultura, ne apprende la lingua e acquisisce i nuovi modelli culturali, pur mantenendo vivi i propri valori che trasmette ai figli per preservare una continuità con le proprie origini; l'*assimilazione* quando l'immigrato adotta pienamente la cultura del paese ospitante, accantonando la propria che viene rimossa; ciò comporta il rischio di momenti individuali di crisi in cui riemerge il conflitto culturale o il rischio che l'assimilazione possa ripercuotersi sui figli (II generazione) a cui vengono a mancare la conoscenza della cultura di origine e quei riferimenti identitari di cui hanno vitale necessità, anche perché la società dà loro un rimando di "differenza" che non sanno come integrare; la *separazione* quando l'immigrato non riesce ad accedere alla cultura di accoglienza in quanto rimane ancorato alla propria cultura, ai suoi valori e modelli, per cui si relaziona al nuovo contesto solo per la soddisfazione dei bisogni primari; infine la *marginalizzazione* quando l'immigrato non acquisisce i nuovi valori culturali ma perde anche quelli di riferimento della sua cultura di appartenenza, per esempio nei casi di delinquenza o di malattia psichica.

La Framboise, Coleman e Gerton (1993) propongono un *modello di biculturalismo* prestando più attenzione al soggetto migrante e al suo processo di adattamento psicologico e culturale al nuovo contesto, processo che dipende dalle caratteristiche individuali, dai modelli educativi, dalle

condizioni socioeconomiche e dai rapporti di disparità e disuguaglianza sociale tra gruppi minoritari e gruppo dominante.

Secondo questa prospettiva viene attribuita più importanza all'intenzionalità dell'individuo e alla consapevolezza soggettiva del processo di acquisizione culturale, per cui si può generare *stress* o *benessere*, *senso di appartenenza*, *livello di riconoscimento* o *disconoscimento sociale* sia da parte della società di accoglienza che di quella di origine.

Per questi autori gli esiti dell'adattamento possono essere: l'*assimilazione*, secondo cui l'individuo sceglie di abbandonare la propria cultura di riferimento per aderire ai nuovi valori e usi della cultura ospitante; l'*acculturazione* secondo cui l'individuo si trova forzatamente inserito in un nuovo contesto culturale e per questo mantiene più facilmente vivi i riferimenti culturali della propria appartenenza etnica; l'*alternanza*, secondo cui l'individuo fa riferimento ad entrambe le culture e le utilizza alternatamente in funzione delle specifiche situazioni, senza che ciò comprometta il proprio senso di identità che anzi si arricchisce e raggiunge una maggiore complessità; il *multiculturalismo* secondo cui gli individui di due o più culture convivono, mantenendo distinte le proprie identità culturali; infine la *fusion*e come modello ideale che prevede che gruppi culturali diversi si possano fondere insieme e produrre una cultura nuova.

Il modello dell'*alternanza* viene considerato come quello più favorevole allo sviluppo di un' "identità complessa", essendo fondato sulla duplice competenza culturale in modo da poter interagire con la realtà in funzione dei contesti sociali specifici e, allo stesso tempo, esso costituisce il presupposto di una possibile convivenza e integrazione tra più culture; modello che vedremo essere quello più sperimentato dalla seconda generazione.

Bourhis (2007) introduce il *modello di acculturazione interattivo* (IAM) che oltre alla situazione dell'immigrato considera anche le condizioni poste agli immigrati da parte della società di accoglienza, all'interno di specifiche relazioni di potere; ne consegue che si debba tener conto sia degli esiti di acculturazione dell'immigrato sia degli atteggiamenti, connessi alle politiche migratorie, delle società ospitanti e delle combinazioni che ne derivano.

Bourhis ripropone i quattro esiti di Berry da applicare sia all'individuo che alla società di accoglienza e vi aggiunge l'*individualismo* che contempla la possibilità che l'immigrato o la società di accoglienza si relazioni con l'altro in modo individuale, indipendentemente dalla cultura di appartenenza. I destini possibili relativi ai gruppi che si trovano a convivere sono: l'*armonia*, la *problematicità* e il *conflitto*.

“E' interessante notare come queste relazioni non si pongano solo sul piano sociale e grupale ma divengono vere e proprie (e intense) rappresentazioni interne per tutti i cittadini, sia gli ospitanti sia, soprattutto, gli ospiti. Si creano così le condizioni per situazioni di crescita e sviluppo del mondo

interno (nel caso dell'armonia o di una blanda e stimolante problematicità) o, all'opposto, stati di conflitto, disagio e sofferenza intrapsichici" (Inghilleri, Riva, 2009, p.77).

Abbiamo già definito la seconda generazione come *generazione ponte* in quanto si trova in mezzo tra i riferimenti culturali dei genitori e i nuovi riferimenti legati al paese di accoglienza, per cui si tratta di negoziare tra diverse appartenenze culturali, in particolare, se parliamo di adolescenti, il gruppo dei pari rappresenta l'altro polo identitario con cui identificarsi e sperimentare *possibili negoziazioni*.

Nella realtà italiana la II generazione fa anche da ponte tra la società monoculturale del passato e l'attuale società sempre più multiculturale; tuttavia in Italia, che è sempre stato un paese di emigrazione considerando i movimenti migratori dal sud al nord e quelli verso i paesi esteri, sussistono ancora numerosi ostacoli di natura sociale, giuridica, culturale che impediscono alla seconda generazione di sentirsi riconosciuta come appartenente alla società italiana a tutti gli effetti. La possibile distanza tra i riferimenti culturali della famiglia e le nuove regole della società di accoglienza è la prima ragione di conflitto per le seconde generazioni, soprattutto quando si parla di culture di origine straniera fondate sul *collettivismo* che si scontrano con il modello occidentale, orientato all'*individualismo*; di conseguenza l'adolescente si deve misurare con valori molto diversi e spesso contrastanti, che vanno a incidere sulla propria costruzione identitaria (Markus, Kitayama, 1991): " Per effetto della loro "duplice" socializzazione, l'immagine che gli adolescenti immigrati hanno costruito di se stessi tende, infatti, ad essere riconducibile ad una rappresentazione al tempo stesso *interdipendente* ed *autonoma* del sé", rappresentazione che affianca o alterna le principali caratteristiche dei due modelli, quella di sentirsi funzionali al gruppo familiare e, allo stesso tempo, sentirsi indipendenti e desiderosi di realizzarsi individualmente (Relazione Mancini, 2012).

La *complessità* della condizione della seconda generazione non è data unicamente dalla doppia cultura e dai conflitti che ne conseguono, ma riguarda anche le problematiche relative all'essere parte di una *minoranza etnica* ( Berry,1986), oggetto di pregiudizi e considerata in una posizione di inferiorità rispetto alla cultura dominante (Phinney, Rosenthal, 1992;Tajfel,1981). Pensiamo per esempio alla situazione di un ragazzo, figlio di genitori stranieri, che nasce in Italia e si sente italiano, ma viene identificato come straniero per il colore della pelle e diventa oggetto di proiezioni negative, fondate su rappresentazioni stereotipate e giudicanti che disorientano e confondono il suo sviluppo identitario.

Dunque la "complessità" si declina anche in funzione dei *processi di identificazione* che sono fase specifici in adolescenza, infatti gli adolescenti di origine straniera percepiscono la discriminazione del mondo esterno in quanto sentono di appartenere ad una minoranza, allo stesso tempo questa appartenenza è determinante per la loro costruzione identitaria. Ne consegue che essi possano

vivere sentimenti ambivalenti nei confronti dei loro coetanei tra il desiderio di identificazione e somiglianza con i pari del paese in cui vivono e, di contro, il rifiuto dettato dalle incongruenze insite nei valori e stereotipi della cultura che questi ultimi rappresentano; è anche inevitabile l'ambivalenza nei confronti della società di accoglienza che può essere discriminante nei confronti degli stranieri, ma anche attraente per le opportunità che offre.

Oltre ai pregiudizi ci sono le ideologie, le relazioni di potere (Tajfel, 1981) e le conseguenti politiche migratorie, che gli stati adottano nei confronti dei migranti e che determinano come gli stranieri devono integrarsi nel nuovo contesto sociale; ciò influenza gli esiti delle strategie di acculturazione dei genitori (Bourhis, 2007) e dei loro figli, i quali, a differenza dei genitori, sono più consapevoli e non vogliono sentirsi inferiori e discriminati dalla società in cui sono nati.

### **3b.3 Ruolo della famiglia nella costruzione identitaria**

Nell'ambito psicosociale alcuni autori propongono un "modello evolutivo" per gli adolescenti appartenenti alle minoranze etniche, fondato su un processo interno all'individuo finalizzato all'acquisizione della propria identità etnica; per esempio secondo il modello di Phinney, che si può applicare a tutte le minoranze etniche (Phinney, 1992), l'adolescenza è la fase della ricerca del significato che hanno le origini culturali per il Sé e in cui avviene l'integrazione delle componenti culturali all'interno della struttura identitaria, dopo la fase dell'infanzia in cui non c'è una consapevolezza dell'identità etnica, per giungere nella tarda adolescenza ad un apprezzamento della propria etnicità e delle proprie origini culturali.

Il modello evolutivo non sembra tener conto della complessità del processo identitario degli adolescenti di seconda generazione che devono integrare una doppia appartenenza culturale: a volte non conoscono la storia migratoria della famiglia ma ne sono inconsciamente condizionati, oppure si trovano in conflitto con le tradizioni della cultura familiare che non accetta i valori e i modelli del nuovo contesto sociale; di conseguenza essi sono alla ricerca delle possibili combinazioni identitarie attraverso una reinterpretazione del patrimonio culturale e dei valori etnici delle proprie origini.

Ne consegue che il *processo di negoziazione identitaria* della seconda generazione non possa essere solo un processo individuale evolutivo interno, ma dipende dall'ambiente esterno e dal confronto con le diverse realtà culturali di appartenenza: dalla famiglia al gruppo dei pari, dalle condizioni poste dal contesto sociale in cui egli vive, e dalle possibilità di riconoscimento simbolico e reale presenti nell'ambiente esterno; in particolare per l'adolescente è determinante l'influenza esercitata dagli ambienti che frequenta: le reti amicali, i luoghi di aggregazione, le iniziative promosse dalle istituzioni educative, principalmente dalla scuola, ma anche dagli oratori o dalle associazioni culturali (Berry et al., 2006).

Per comprendere la complessità della negoziazione identitaria dell'adolescente di seconda generazione è fondamentale tener conto della *famiglia* e in questa prospettiva vi sono studi relativi ai modelli di socializzazione familiare e agli stili di acculturazione che riguardano specificatamente gli atteggiamenti assunti dalla famiglia emigrata nella trasmissione e difesa dei propri valori culturali, atteggiamenti che incidono profondamente nella costruzione dell'identità culturale dell'adolescente.

Secondo alcuni autori l'*identità culturale* rappresenta un'integrazione tra l'*identità etnica* e quella *nazionale*, complessità a cui tende l'adolescente nel suo difficile compito di gestire l'appartenenza a più culture (Phinney e Ong, 2007; Sabatier, 2008); da alcuni studi è emerso il "ruolo protettivo" dell'identità etnica rispetto al benessere psicologico, all'autostima, al rendimento scolastico (Umaña-Taylor, Updegraff, Gonzales-Backen, 2011). Anche Portes e colleghi sostengono che la coesione del gruppo etnico e la trasmissione di tratti culturali distintivi da parte delle famiglie si associano positivamente con il successo scolastico (Portes e Rumbaut, 2001).

Queste ricerche mettono in evidenza il forte legame tra "identità etnica" e strategie di acculturazione dei genitori, che si impegnano a insegnare lingua e tradizioni del paese di origine; a ciò si affianca la funzione del gruppo dei pari, dove l'amicizia con i coetanei del proprio gruppo etnico rappresenta un supporto per lo sviluppo identitario, anche perché sono relazioni più accessibili e facili da realizzare rispetto a quelle con gli altri coetanei (Phinney, Romero, Nava e Huang 2001).

L'uso della lingua d'origine rappresenta un fattore facilitante per l'esplorazione delle proprie origini e per promuovere il senso di appartenenza e legame con la propria "identità etnica"; la funzione della lingua madre, o lingua "espressiva" di contro alla lingua "comunicativa", rimanda ai concetti di "madre-ambiente" di Winnicott e di "base sicura" di Bowlby (Cap.2) che erano i presupposti per l'esplorazione del bambino e per la strutturazione del Sé, infatti la lingua madre assume quella medesima valenza nel processo identitario dell'adolescente di origine straniera.

Gli stessi principi della clinica transculturale della Moro (Cap.1) mettono al centro della cura dell'adolescente di origine straniera l'utilizzo della lingua dei genitori e la conoscenza della loro storia migratoria, in quanto la lingua e la continuità con le origini rappresentano le condizioni necessarie per un favorevole inserimento nella realtà di attuale appartenenza e quindi verso una possibile coesistenza e integrazione dei differenti riferimenti culturali.

Allo stesso tempo Berry evidenzia come lo sviluppo dell'identità culturale venga influenzato dalla percezione di discriminazione da parte nella società ospitante (Berry et al., 2006), per cui tanto più quest'ultima è elevata quanto più avviene un rafforzamento dell'identificazione con il proprio gruppo etnico; ne consegue che la percezione della discriminazione del contesto sociale porti a

favorire l'esplorazione dell'identità etnica e successivamente dell'impegno nei confronti della propria appartenenza, a discapito dello sviluppo dell'identità nazionale.

Per esempio in un recente studio esplorativo circa l'identità etnica e nazionale di un campione di adolescenti immigrati in due città del nord Italia (Relazione Scacchi et al., 2011) è emerso che l'esplorazione e l'impegno verso l'identità etnica costituiscono le due componenti dell'identità etnica e possono seguire percorsi diversi, per cui mentre l'esplorazione non interferisce con lo sviluppo dell'identità culturale, invece l'impegno rispetto alla propria identità etnica può divenire un fattore ostacolante rispetto all'"identità nazionale" e al senso di appartenenza alla società ospitante.

L'apparente contraddizione tra il valore identitario dato dall'appartenenza etnica e, al contrario, il poter costituire un impedimento rispetto all'appartenenza al nuovo paese potrebbe dipendere dalle politiche attuate dalla società di accoglienza; infatti se viene a mancare un riconoscimento della complessità culturale di cui è portavoce la seconda generazione e non c'è una valorizzazione e un rispecchiamento da parte dell'ambiente esterno, che abbiamo visto essere determinante e strutturante per lo sviluppo dell'adolescente, è possibile che si inneschino comportamenti reattivi e oppositivi nei confronti della società.

Gli atteggiamenti assunti dalla famiglia rispetto alla trasmissione culturale costituiscono un supporto identitario per i figli, ma è altrettanto determinante la *qualità della relazione*, infatti altri studi sottolineano come il rispetto e la fiducia da parte dei genitori nei confronti dei figli e delle loro idee favoriscono un dialogo aperto e spontaneo tra loro e ciò permette all'adolescente di essere più sicuro nella sua esplorazione identitaria sia nei confronti dell'identità etnica che nazionale (Cooper, Grotevant, e Condon, 1983).

Il dialogo con i genitori diventa quello "*spazio transizionale*" e di confronto che può facilitare l'incontro e l'interazione tra il legame con le proprie origini e quello con la società di appartenenza con i suoi nuovi riferimenti; mentre è stato rilevato da altri ricercatori come i conflitti tra genitori e figli siano più consistenti quando i genitori adottano una strategia di acculturazione fondata sulla separazione o la marginalizzazione (Farver, Narang, Bhadha, 2002).

Da tutti questi studi emerge il ruolo centrale svolto dalla famiglia nei confronti del percorso identitario degli adolescenti di seconda generazione, che vengono profondamente influenzati dal contesto familiare, nonostante sia l'età in cui essi cercano nel gruppo dei pari i nuovi riferimenti affettivi; le diverse prospettive teoriche convergono nel sottolineare che quanto più si stabilisce un buon rapporto tra genitori e figli, tanto più si favorisce la ricerca e costruzione identitaria dei figli.

### 3b.4 Processi di negoziazione identitaria

“Essere figlio di chi?” “A chi assomigliare?” “Con chi identificarsi?” sono le domande che si pone l’adolescente, figlio di genitori migranti, e diventa fondamentale l’aspetto delle somiglianze e differenze con gli altri per arrivare a definire la propria identità: c’è bisogno di assomigliare a chi si sente vicino e di distanziarsi da chi si sente lontano. Inoltre l’adolescente ha bisogno di definire i propri desideri e aspirazioni di somiglianze, in quanto l’ambiente esterno assume un grande valore per come si è considerati e a chi assomigliare, soprattutto a questa età (Seminario, Moro, 2012).

I genitori rappresentano “naturalmente” dei modelli se diventano oggetto di valorizzazione e sono in grado di realizzarsi nella realtà in cui vivono, ma se ciò non accade, a causa della discriminazione sociale o dell’inevitabile abbassamento dello status sociale per via della migrazione, nascono dei conflitti identitari e dei vissuti ambivalenti nei loro confronti.

La più difficile sfida per questi adolescenti è quella di raggiungere un’integrità psichica, una *unitarietà del Sé*, che necessita di essere confermata dal mondo esterno, considerando quanto sia fase specifico il bisogno adolescenziale di rispecchiamento dall’ambiente.

Il disagio adolescenziale della seconda generazione è dovuto il più delle volte ad una rottura della propria continuità psichica, ad una spaccatura culturale, anche nei casi in cui l’adolescente ignori le sue origini, con il conseguente rischio che si crei una “scissione” che ostacola il processo di soggettivazione e la possibilità di trovare un nuovo senso identitario. Di conseguenza un adolescente di origine straniera è doppiamente sollecitato a trovare un senso di sé coerente nel tempo, nonostante i cambiamenti in atto interni ed esterni, e ha bisogno di essere riconosciuto dall’ambiente nella sua complessità per poter preservare la propria continuità identitaria.

Nella realtà italiana, secondo Leonini (2006), i ragazzi di seconda generazione adottano diverse *strategie di identificazione* nel tentativo di integrare le diverse appartenenze e ne individua diversi profili: i *cittadini del mondo* che si sentono cosmopoliti e parte di una comunità transnazionale, essi sono appassionati di internet e hanno amici di diverse provenienze culturali; gli *isolati* che sono culturalmente disorientati in quanto non si sentono di appartenere né ad una cultura né all’altra e tendono all’isolamento sociale; i ragazzi che aspirano ad un *ritorno alle origini* con un rifiuto per la cultura del paese in cui vivono e con un consumo prevalente di beni identitari, con la speranza in futuro di ritornare nel paese di origine; infine i ragazzi che adottano il *mimetismo* e riconoscono il nuovo paese come l’unica loro vera patria, per cui si assimilano ai modelli culturali italiani e ai consumi dei coetanei italiani evitando di frequentare coetanei connazionali.

Altri autori, come abbiamo precedentemente illustrato (La Framboise, Coleman e Gerton, 1993), prospettano un altro possibile esito dell’integrazione: quello dell’*alternanza culturale* che permette al giovane di seconda generazione di interagire su più fronti in modo partecipe e funzionale alla



specifica situazione, così da raggiungere un'“identità sfaccettata”, un'identità più complessa, fondata sull'averne una *doppia competenza* che permette di leggere contesti culturali diversi, di convivere con più identità culturali e di trovare soluzioni creative di meticciamiento culturale. La *doppia identità* potrebbe anche avere un esito nuovo, costituito dalla  *fusione* e combinazione dei due universi simbolici e dei relativi riferimenti culturali verso una mescolanza e ibridazione dell'identità culturale (Coleman,1995).

In questa prospettiva alcune ricerche svolte in Italia evidenziano la tendenza della II generazione a sviluppare un' alternanza, cioè un'identità multiculturale che è flessibile e varia in funzione del contesto in cui l'adolescente interagisce, così da arricchire la propria competenza culturale e superare la condizione di emarginazione e di svalutazione a cui è sottoposto sia lui che la famiglia di origine :“ Le ricerche condotte sugli adolescenti figli di immigrati in Italia (Mancini, 2001a, Diavolo, 2001), nonché quelle condotte sui figli delle famiglie miste (Stephan, Stephan,1989, Phinney, Alipuria, 1996) hanno tuttavia evidenziato come, in questi casi, un modo di superare le minacce derivanti dalla consapevolezza della posizione sociale svalutata attribuita alle proprie famiglie e/o a se stessi, consista invece nella possibilità di costruire una duplice identità variabile in funzione delle caratteristiche dei contesti sociali di interazione” (Mancini, 2012 ).

Si profilano, dunque, nuovi modelli di costruzione identitaria più corrispondenti alla seconda generazione; inoltre nella realtà di oggi è necessario considerare il fenomeno del *Transnazionalismo* che consente alle famiglie migranti di poter mantenere le relazioni a distanza con il paese d'origine con sporadici viaggi o più quotidianamente con i moderni mezzi di comunicazione (Benitez, 2006) che permettono di avere un contatto continuativo con i propri familiari.

Inoltre, quando le famiglie rimangono divise per la migrazione di alcuni suoi componenti, si possono costituire delle “famiglie transnazionali” (Parreñas, 2004) che implicano dei reciproci obblighi, determinati dalle rimesse a distanza che aiutano a mantenere i parenti rimasti nel paese di provenienza, oltre a creare dei “campi sociali” che connettono il paese di origine con quello di accoglienza, al di là dei confini degli stati nazionali (Ambrosini 2008).

Questo processo coinvolge direttamente gli adolescenti di seconda generazione che riescono a intrattenere rapporti non solo con i parenti lontani, ma anche con i coetanei rimasti nel paese di origine o con altri ragazzi di altri paesi con i quali si stabilisce una comunicazione telematica; tutto ciò favorisce la creazione di categorie di significazione nuove, originate dalla confluenza dei diversi riferimenti culturali.

In generale, l'adolescente di oggi rischia di diventare dipendente dal mondo virtuale attraverso l'uso eccessivo dei social network che favoriscono un rapporto “mediato” con la realtà, evitando così di confrontarsi con le proprie paure relative all'incontro più diretto con il mondo esterno, con i propri

compiti di sviluppo e i relativi conflitti. Per gli adolescenti di II generazione la soluzione di un'identità transnazionale fondata sulla comunicazione virtuale risulta un'opportunità costruttiva, ma potrebbe anche celare vissuti di non appartenenza culturale, che possono sfociare in un sentimento di alienazione e di perdita dell'identità se viene a mancare l'esperienza nella realtà.

I numerosi contributi teorici, a cui abbiamo fatto riferimento, consentono di evidenziare la complessità dell'adolescente di seconda generazione, il quale è impegnato a ridefinire e risoggettivare l'immagine di sé sia dal punto di vista psichico che culturale, attraverso la quotidiana *negoziazione* della propria identità che si esplica nel dover “tradurre” le sue diverse appartenenze per arrivare a conciliare nelle sue scelte codici culturali e affettivi differenti.

Di conseguenza egli è coinvolto in continui movimenti di rottura e di continuità, a partire dal distacco dai genitori e dai valori che rappresentano per raggiungere una propria autonomia, ma anche dal bisogno di conoscere le proprie origini culturali per arrivare a definire la propria identità; per questo le soluzioni identitarie sono flessibili e in continua trasformazione, in funzione anche delle risposte dell'ambiente esterno.

### **3c. Lo sviluppo di processi funzionali nel “qui e ora”**

Nella presente ricerca ci domandiamo come l'adolescente di II generazione possa sentirsi attore e protagonista della propria esistenza e non assoggettato a forme di violenza “strutturale” o “familiare”; nei paragrafi successivi verranno approfonditi gli ambiti intermedi tra la realtà interna ed esterna, che possano divenire quello *spazio transizionale* deputato ad aiutare l'adolescente a definire e costruire la propria identità attraverso soluzioni creative e complesse.

L'adolescente, in generale, si appoggia al *gruppo dei pari* ( Cap.2), essendo uno dei suoi principali riferimenti per la realizzazione dei compiti evolutivi, infatti egli ha la necessità di relazionarsi con il gruppo dei coetanei di cui viene a far parte e con cui può condividere esperienze di vita, stili di comportamento, nuove regole e valori che vengono conati dal gruppo per sancire l'appartenenza a quel determinato gruppo.

Il gruppo diventa quello spazio transizionale per lo sviluppo dei processi funzionali del “*qui e ora*”, che prendono forma in itinere attraverso l'identificazione tra i componenti del gruppo e l'elaborazione condivisa di vissuti e bisogni comuni dove il passato e il presente si connettono e si intrecciano per generare nuove prospettive.

Secondo gli studi della moderna psicologia culturale, che confermano le considerazioni teoriche della Moro precedentemente riportate, la partecipazione ad associazioni o a gruppi connotati dal punto di vista etnico o religioso può favorire l'adolescente straniero nella sua ricerca di risignificare e risoggettivare le proprie origini per mantenerle anche nel nuovo contesto, attraverso una

reinterpretazione dei contenuti del proprio patrimonio culturale e un meticciamento con i nuovi riferimenti del contesto attuale di vita.

Di conseguenza i giovani di II generazione utilizzino il *gruppo dei pari* nelle sue diverse configurazioni, dalla banda di strada all'associazione religiosa, come ambiti dove esplorare una possibile negoziazione identitaria e dove trovare modelli e valori in cui identificarsi per integrare i diversi ordini simbolici e culturali di riferimento.

Alcuni autori definiscono *etnicità reattiva* ciò che riguarda le manifestazioni più radicali ed estreme dell'identità etnica o religiosa, espressa dai valori e dai comportamenti di determinati gruppi, che secondo questa prospettiva assumono un'identità difensiva nei confronti della società di accoglienza che li emargina (Portes e Rumbaut, 2001). Oppure si parla di *identità resistenti* (Riva 2012 ) che trovano nell'aggregazione di gruppo l'ambito dove sperimentare nuove configurazioni simboliche, evitando così sia l'omologazione insita nella globalizzazione sia l'assimilazione ai modelli dominanti. La costruzione di identità "reattive" o "resistenti", che connotano le diverse forme di associazione di gruppo su base etnica o religiosa, sono il frutto di quel processo di risignificazione del proprio patrimonio culturale in cui l'adolescente, insieme ai suoi pari, esplora quali espressioni possano assumere le proprie origini nel contesto di vita attuale.

Tra i processi funzionali del "qui e ora" la riuscita scolastica è un altro degli strumenti o artefatti che possono essere messi in campo dagli adolescenti di origine straniera per la propria costruzione identitaria; essa è connessa alla *nascita sociale*, che fa parte dei principali compiti evolutivi, in quanto il successo scolastico consente di conquistare un valore e una visibilità esterna e di separarsi dalla famiglia; così la nascita sociale, accanto al *gruppo dei pari*, diventa un secondo ambito di sperimentazione di sé che aiuta nel processo di soggettivazione adolescenziale.

Nel nostro studio ci proponiamo di approfondire con gli adolescenti intervistati questi ambiti funzionali alla socializzazione per mettere a fuoco l'area delle relazioni con i pari, le modalità di incontro, la partecipazione ad aggregazioni di strada, i luoghi, che possono riguardare la frequentazione sia dei coetanei connazionali che dei coetanei italiani, a partire dalla scuola che rappresenta l'ambito più importante dopo la famiglia nella sua funzione educativa e socializzante.

### **3c.1 Le bande**

Nella realtà italiana il fenomeno delle *bande di strada* riguardava finora gli adolescenti autoctoni che vivono situazioni di emarginazione, come i "drop-out" che si sono allontanati o sono stati espulsi dalla scuola a causa dell'insuccesso scolastico; essi cercano nella banda quel riconoscimento mancato in famiglia o nella società, spostando i propri "compiti evolutivi" su degli interessi extra scolastici dove potersi realizzare e trovare un ruolo sociale, che altrimenti non sanno darsi.

Per gli adolescenti di origine straniera aggregarsi ad un gruppo etnico, ad una banda, assume un significato ancora più complesso, infatti i rapporti amicali all'interno del gruppo costituiscono un sostegno fondamentale, una seconda famiglia che compensa le difficoltà di inserimento nel contesto sociale e la scarsa presenza dei genitori, spesso assenti per motivi di lavoro.

Il “gruppo-banda” permette di condividere esperienze simili rispetto alla comune condizione di essere figli di genitori stranieri, come la discrepanza culturale tra genitori e figli e la frequente confusione dei ruoli in famiglia; il gruppo prescrive regole assegnando a ciascuno un ruolo definito, esso assicura protezione, orienta nelle scelte e impone rituali per entrare a far parte della banda, come aderire a certi stili di consumo e di abbigliamento, parlare un determinato slang, ascoltare una certa musica, tutti strumenti simbolici per definire la nuova identità del singolo e del gruppo.

Secondo i principi della clinica transculturale i momenti di aggregazione di gruppo su base etnica rafforzano l'adolescente nel suo processo di *riorientamento identitario* individuale; in questa prospettiva la banda, che si configura come una comunità immaginaria, è il luogo dove si crea l'illusione, lo “spazio potenziale” o transizionale di appartenenza etnica per poi trovare una propria integrazione nella realtà esterna, come se si dovesse passare dall'illusione e farne esperienza per poi rielaborarla e giungere a nuove identificazioni. Sono i fantasmi dell'adulto che classificano questi gruppi spontanei come negativi e pericolosi, invece di comprenderne il significato profondo di trasformazione (Isam Idris, Seminario 2011).

Di conseguenza dal punto di vista psichico il gruppo dei pari, di cui la banda è una espressione, rappresenta quello spazio condiviso, inter psichico (Kaës), in cui trovare una connessione tra il mondo simbolico originario e quello attuale per esplorare e fondare una “cultura comune” nell'*esperienza del qui e ora*.

Barrios e Brotherton (2004) delineano un modello<sup>8</sup> in cui vengono specificate le caratteristiche del gruppo banda: esso permette di esprimere il proprio disagio, di nominarlo e così di essere accettato dagli altri componenti (*Recovery*), di acquisire un'identità sociale, anche se marginale, attraverso la possibilità di rinominare se stessi e la realtà esterna con una maggiore consapevolezza di sé e autodeterminazione (*Renaming*), infine di riappropriarsi di una socialità in un proprio ambito di appartenenza e protezione (*Reintegration*).

Anche negli studi e ricerche svolte in Italia sulle aggregazioni di strada degli adolescenti di origine straniera emerge l'importanza e il valore identitario che assume l'appartenenza al gruppo-banda; a proposito di una ricerca svolta sulla comunità ecuadoriana a Milano si ripropone il modello precedente: “Quel che si osserva è semmai l'aggregazione in gruppi che trovano nei propri simboli,

---

<sup>8</sup> Barrios e Brotherton sulla base dell'analisi del funzionamento delle bande latine in USA, prospettano un modello che evidenzia il processo di *empowerment* psicologico e sociale per i soggetti che vi appartengono, grazie ad un processo di ridefinizione del sé “dal basso”.

nei propri codici espressivi e normativi la fonte di un'identità di cui possono sentirsi "padroni" e che difendono, affermano e riproducono attraverso la rivalità e il confronto con altri gruppi: di qui le risse, le fratellanze, i simboli esteriori dell'appartenenza (tatuaggi, bandane, magliette, ecc.)"(Cologna, 2009, p.72).

Altri studiosi (Queirolo Palmas e Torre, 2005; Queirolo Palmas et al., 2007) hanno messo in evidenza l'importanza del gruppo e delle "aggregazioni di strada" su base etnica non solo come riferimento e ancoraggio identitari, ma anche come supporto per i percorsi di integrazione dei giovani stranieri, sia da un punto di vista psicologico che materiale; esse offrono all'adolescente un luogo protetto, una "comunità immaginaria" connotata da proprie norme e comportamenti condivisi che danno origine ad una cultura di gruppo, in cui poter rielaborare il trauma migratorio e reinventare le proprie appartenenze culturali in modo originale, con l'aspettativa di diventare dei "soggetti sociali"<sup>9</sup>, proponendosi come rappresentanti delle loro rivendicazioni a livello sociale.

Riva nei suoi studi evidenzia come la banda etnicamente connotata possa rappresentare un "artefatto culturale", un contenitore culturale in cui condividere valori e significati che risalgono alla cultura di origine, che può essere quella latina, afroamericana, filippina, cinese: "Pertanto l'artefatto "banda" porta in sé caratteristiche di tipo linguistico, relazionale, comportamentale, valoriale estremamente simili a quelle delle macro-culture di provenienza degli adolescenti e dei giovani che ne vengono coinvolti, e allo stesso tempo, grazie alla partecipazione attiva di tali giovani, permette ad essi di sperimentare significati noti declinandoli secondo modalità nuove. Ad esempio il legame di sangue (fratellanza), molto importante nelle culture latine e in quelle africane, diviene uno dei valori principali in diverse bande, come anche quello della famiglia, e a volte addirittura quello di razza (De Laco, 2007; Barrios, Bratherton, 2004)" (Riva, articolo, 2011).

Da queste ricerche si può osservare come i valori e i contenuti della propria cultura di appartenenza vengano risignificati e rimodellati secondo i bisogni degli adolescenti, che creano una sotto-cultura specifica per quel gruppo in cui ciascuno può guadagnarsi uno "status sociale", che non ottiene ancora dalla società; mentre i mass media classificano queste aggregazioni, per es. le *bande dei latinos* come violente e criminali, questi autori ritengono che le bande possano essere una importante risorsa per gli adolescenti in quanto consentono di ottenere un rispecchiamento, un riconoscimento a livello individuale e collettivo, che viene a mancare nei loro contesti di vita.

Nel nostro paese non ci sono le condizioni di segregazione nei confronti delle minoranze etniche, né i quartieri ghetto come nelle città americane, per cui sembrano ridotte le possibilità per i giovani di intraprendere percorsi di *assimilazione verso il basso* (Portes e Rumbaut, 2001) o *assimilazione*

---

<sup>9</sup>Queirolo Palmas e colleghi per un quadriennio, dal 2003 al 2007, hanno realizzato una ricerca-azione in cui hanno valorizzato il ruolo delle reti etniche, in particolare delle aggregazioni di strada, nel favorire i percorsi di inserimento dei giovani stranieri nel tessuto sociale di attuale appartenenza.

*marginale*<sup>10</sup>, intesa come inserimento in gruppi marginali che si oppongono alla società ospitante e alle sue regole: “Le aggregazioni di strada studiate da Queirolo Palmas e colleghi sembrano quindi avvicinarsi maggiormente a reti di relazione in grado di sostenere e accompagnare l’inserimento dei giovani stranieri nella nuova realtà, piuttosto che caratterizzarsi come bande formate da ragazzi devianti, e venir equiparate alle *street gangs* americane.....l’aggregazione su base etnica non deve essere vista esclusivamente come una forma di autoesclusione che alimenta l’emarginazione e la chiusura, ma può essere anche una risorsa per l’adattamento”(Ambrosini, Caneva, 2009, p15,16).

Se da una parte le bande di strada hanno un’importante valenza identitaria, in alcune situazioni esse possono favorire anche l’abuso di sostanze o i comportamenti devianti come espressioni “agite” del disagio adolescenziale; non si può dimenticare che l’aggressività o la violenza esplodono proprio in età adolescenziale come manifestazioni evidenti della sofferenza sottostante, che per gli adolescenti di origine straniera è principalmente dovuta alle difficoltà che sono state precedentemente descritte relative ai problemi di identificazione e di riconoscimento sociale.

Di conseguenza nel “gruppo banda” emerge anche il bisogno di *rinominarsi* o di rinascere in una nuova condizione più corrispondente alla realtà presente; da un punto di vista psichico i comportamenti delinquenti o gli abusi di droga, che possono condurre anche alla morte, rappresentano in forma estrema quel bisogno di rinascita di cui ogni adolescente è portavoce nel suo processo identitario.

In Italia non tutti gli adolescenti stranieri o di origine straniera si aggregano su base etnica, Molina in una sua ricerca (2007) sostiene che le relazioni con i coetanei italiani dipendono dalla durata della permanenza nel paese di accoglienza: per la seconda generazione, nata qua, la socialità è simile a quella dei ragazzi italiani; per la generazione 1,75 c’è un maggiore attaccamento ai coetanei connazionali; la generazione 1,5 è a metà strada tra l’appartenenza al paese d’origine e il desiderio di identificarsi con i coetanei del paese di accoglienza; infine gli adolescenti, arrivati dopo i 13 anni, fanno molta fatica ad integrarsi e frequentano prevalentemente i coetanei del proprio paese.

Precedentemente è stato sottolineato il ruolo centrale svolto dalla famiglia rispetto all’identità culturale dei figli adolescenti che vengono profondamente influenzati dal contesto familiare; accanto alla famiglia è fondamentale la risposta da parte della società italiana nei confronti delle famiglie straniere e dei figli nati in Italia attraverso la scelta delle politiche migratorie, delle leggi, degli interventi istituzionali e delle pratiche di integrazione, per esempio in ambito scolastico, infatti

---

<sup>10</sup> Ambrosini e Caneva (2009) propongono un modello di assimilazione che considera l’interazione tra la componente culturale e quella economica, dal cui incrocio si possono individuare quattro “traiettorie idealtipiche” che riguardano i giovani di seconda generazione: *assimilazione marginale*, *assimilazione illusoria*, *assimilazione selettiva* (che corrisponde all’*alternanza*) e *assimilazione lineare classica*.

la scuola rappresenta l'ambito più importante dopo la famiglia nella sua funzione educativa e socializzante.

### **3c.2 L'integrazione a scuola**

L'istituzione che si è trovata più coinvolta nelle problematiche relative all'integrazione dei bambini o giovani di origine straniera è stata, fin dall'inizio, la *scuola* dove confluiscono sempre di più minori con differenti lingue, culture, religioni, che contribuiscono a trasformare la composizione monoculturale di un tempo delle classi scolastiche: "Possiamo certamente affermare che dal punto di vista strutturale e pedagogico-didattico, l'inserimento scolastico degli alunni stranieri è una delle trasformazioni più significative e profonde che la scuola italiana abbia attraversato: una modificazione destinata a durare, a consolidarsi nel tempo e a diffondersi, sia nelle città medio-grandi, sia nelle località minori. Insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue sta diventando dunque sempre di più un fatto "normale" e consueto"( Favaro, 2009, p.329).

Attualmente la maggioranza dei bambini in età prescolare delle famiglie di origine straniera è nata in Italia e inizia il suo percorso scolastico con il vantaggio di diventare bilingue, apprendendo sia l'italiano che la lingua d'origine, trovandosi da subito a convivere con una doppia cultura.

Vi sono anche le situazioni più complesse di cui sono protagonisti i bambini nati in Italia ma portati nel paese di origine dei genitori nei primi anni di vita e, poi, riportati nuovamente qui, con un concatenamento di separazioni traumatiche e fratture nella loro storia che si riflettono nel loro processo identitario. Infine ci sono i minori che si ricongiungono a uno o entrambi i genitori dopo aver frequentato per un periodo la scuola nel paese di origine, per cui si trovano in gravi difficoltà linguistiche e sono disorientati dalle differenze culturali e dagli stili di apprendimento che possono essere molto distanti da ciò a cui sono abituati, oltre a trovare ostacoli nel processo di socializzazione con i pari italiani.

Una caratteristica più recente è data dalla presenza di alunni di origine straniera anche alle superiori, mentre prima l'inserimento scolastico dei minori immigrati riguardava prevalentemente la scuola primaria e secondaria di primo grado. In passato il passaggio alle superiori costituiva un ostacolo insormontabile che ora può essere superato grazie agli interventi di supporto scolastico nei confronti degli stranieri e grazie all'esperienza didattica dei docenti che si è andata consolidando nel tempo, tuttavia si verificano ancora tassi elevati di abbandono al primo anno delle superiori con la tendenza a scegliere corsi di studio meno impegnativi.

E' anche vero che attualmente nei contesti delle grandi città, tra cui Milano, iniziano a prefigurarsi realtà scolastiche, come gli istituti tecnici, che sono orientate ad accogliere studenti di diverse provenienze culturali per sperimentare e realizzare una educazione interculturale. A questo



proposito Favaro evidenzia un fenomeno presente nella realtà italiana relativo alla *localizzazione dei diritti* dei minori stranieri, che riguarda le diverse situazioni di integrazione a cui va incontro un alunno a seconda della realtà sociale o scolastica in cui è inserito, per cui ci possono essere differenze significative da scuola a scuola e da città a città rispetto alle modalità e risorse messe in campo per favorire l'accoglienza e l'inserimento degli alunni di origine straniera.

L'inserimento degli alunni, figli di immigrati, richiede alla scuola e ai docenti nuove competenze di diversa natura: relazionale, didattica e culturale nella prospettiva di operare quel decentramento necessario che consente di entrare in contatto e comprendere altri modelli culturali ed educativi che appartengono agli alunni stranieri, oltre a saper accogliere i bisogni, i vissuti e i disagi dettati dalla storia migratoria di ciascuno.

In passato ha prevalso la tendenza a vedere l'inserimento degli alunni stranieri come un'eccezionalità o un'emergenza, per cui gli interventi di integrazione risultavano casuali, non verificabili, e dipendenti dall'iniziativa degli insegnanti coinvolti; sempre di più si configura la necessità di una scuola multiculturale dove il progetto di integrazione diventa più complesso e duraturo nel tempo; infatti la nuova realtà scolastica implica una pluralità linguistica e culturale che stimola a prendere coscienza delle diversità per consentire uno scambio e arricchimento reciproco.

Il modello di integrazione nella scuola italiana è stato, fin dalle prime circolari ministeriali, "interculturale", ma nella realtà dei fatti non c'è stata una sufficiente formazione dei docenti per un percorso così complesso ed è mancato un supporto "specialistico" e specifico nella realizzazione delle sue tappe, lasciando così all'iniziativa dei singoli insegnanti la sperimentazione dei possibili interventi nella fase iniziale dell'accoglienza, poi dell'educazione linguistica e dell'educazione interculturale.

Il rischio, che ne consegue, è quello di operare una semplificazione nella gestione dell'integrazione e delle differenze culturali: può prevalere l'idea di cercare un'unità nelle diversità, per cui si tende a sminuire le differenze culturali a favore di una concezione universalistica che può nascondere un atteggiamento etnocentrico e che induce ad applicare i propri parametri culturali per leggere e valutare la realtà degli "altri"; oppure c'è un'idea di multiculturalità che è il risultato della somma di più culture, accostate una all'altra, che si devono attenere a determinate regole di convivenza, senza considerarle in una relazione di scambio reciproco (*ibidem*, 2009).

In questo modo la cultura viene concepita come un "costrutto già dato", un'eredità culturale a cui assoggettarsi, che costituisce una cornice sovradeterminata per l'individuo senza riconoscerne la componente dinamica e in continua trasformazione, dovuta alle interazioni e scelte soggettive; oltre a non considerare i rapporti di potere e di diseguaglianza tra culture diverse che portano a

sottovalutare le reciproche rappresentazioni e gli stereotipi come impedimenti a incontrare l' "altro", diverso da sé.

Nel processo di integrazione dei giovani di origine straniera assume un peso rilevante l'ambiente esterno, sia il contesto scolastico che quello extrascolastico: la scuola e gli altri luoghi di socializzazione, frequentati dagli adolescenti di origine straniera, rappresentano una grande risorsa per sperimentare le proprie competenze e realizzare la "nascita sociale", che è tra i compiti evolutivi più ambiti dall'adolescente che desidera rendersi indipendente dalla famiglia e sperimentare la propria autonomia.

Il paragrafo che segue, relativo al *successo scolastico*, si riferisce ad una specifica comunità etnica, quella filippina, che tuttavia ci pare possa fare da portavoce della condizione degli adolescenti della seconda generazione quando vengono messi nella condizione favorevole di potersi realizzare ed essere riconosciuti dall'ambiente familiare e sociale.

### **3c.3 Il successo scolastico, le associazioni culturali e la nascita sociale**

Il successo scolastico degli alunni stranieri è un fenomeno che si sta diffondendo e viene segnalato dai media, sempre di più si leggono articoli in cui riportano notizie a proposito del *sorpasso*: "Panorama e il ministro dell'istruzione hanno acceso i riflettori sulla comunità degli studenti filippini negli istituti di Roma e Milano, scoprendo che hanno spesso i voti più alti, grazie anche ad un forte senso del dovere che a noi italiani sovente difetta" (Rizzacasa d'Orsogna, 2012,p.119). Nell'articolo vengono riportati i dati di uno studio, svolto nell'anno scolastico 2011/2012, su oltre un migliaio di alunni delle scuole pubbliche delle province di Roma e Milano, da cui risulta che gli alunni filippini sono spesso degli studenti modello e conseguono voti eccellenti.

L'autrice dell'articolo riferisce le considerazioni di alcuni esperti del settore che possono spiegare il successo dei figli della comunità filippina: prima di tutto sono migliorate le condizioni economiche, infatti in origine la comunità filippina si trovava costretta a rimandare al paese di origine i figli nati qui per poi richiamarli nell'età dell'adolescenza con la ricongiunzione familiare, causando un ulteriore sradicamento e l'incontro con dei genitori ormai estranei; ciò provocava inevitabilmente delle difficoltà scolastiche e di inserimento nel nuovo contesto socioculturale, attualmente invece le famiglie possono permettersi di crescere i figli nati qui e introdurli fin dall'inizio nel sistema scolastico italiano.

Un secondo elemento favorevole è dato dal fatto che i genitori filippini hanno spesso un buon livello di scolarità, conseguita nel loro paese, e investono molto sulla riuscita scolastica dei figli dato che loro si trovano a svolgere lavori non corrispondenti ai loro studi. I figli, vedendo le fatiche dei genitori, desiderano qualcosa di meglio per sé, per cui si impegnano maggiormente negli studi

per conseguire i risultati migliori; essi sentono anche la responsabilità nei confronti dei genitori che hanno fatto la scelta della migrazione per dare a loro un futuro migliore, perciò rispondono positivamente al “mandato migratorio” trasmesso dalla famiglia e per questo ricercano il successo scolastico.

Va considerato anche il problema della “visibilità” da parte delle famiglie migranti, per cui i problemi scolastici dei figli possono costituire una ragione per gli enti assistenziali esterni di intrusione nel privato, condizione non gradita e spesso motivo di paura per i genitori che magari sono in una posizione sociale irregolare; di conseguenza il successo scolastico dei figli consente ai genitori di non esporsi troppo all'esterno e allo stesso tempo di soddisfare tutte le loro aspettative.

A queste ragioni, evidenziate dall'articolo, si potrebbero aggiungere altre considerazioni che emergono dal confronto con la realtà degli studenti italiani attualmente colpiti da una profonda crisi; è una crisi che si intercetta nei comportamenti a rischio di alcuni di loro e che svela un disagio diffuso relativo alla distanza incolmabile tra le proprie aspettative di realizzazione professionale e di vita indipendente con la possibilità reale di realizzarle, da cui scaturisce il vissuto doloroso di sentirsi “senza futuro”. Per gli adolescenti autoctoni la scuola è spesso la vetrina o lo scenario dove rappresentare il proprio disagio, infatti nella relazione con i docenti o con i coetanei si evidenziano le difficoltà relative ai conflitti insiti nei compiti evolutivi adolescenziali che hanno a che fare con la famiglia, ma anche con una società che non offre sbocchi lavorativi, impedendo così l'indipendenza economica e l'autonomia dalla famiglia.

Nella condizione degli adolescenti di origine straniera, che dalla loro nascita hanno imparato a negoziare tra le due culture di riferimento e a sviluppare necessariamente una maggiore complessità, la scuola può invece rappresentare una grande risorsa sia a livello identitario nel trovare nuove figure di riferimento nei docenti e nei coetanei, sia a livello di *nascita sociale* grazie al successo scolastico che dà loro un valore riconosciuto e rafforza la loro autonomia; inoltre il profondo desiderio di riuscita e di riscatto sociale motivano profondamente questi studenti e permettono loro di modificare l'immagine dello straniero come emarginato per conquistarsi il diritto di partecipare da protagonisti alla vita sociale.

Nella ricerca, che ha come oggetto di indagine l'esperienza di vita di alcuni studenti di origine straniera che conseguono un *successo* nel loro percorso scolastico, l'obiettivo è quello di mettere a fuoco la “complessità” che li contraddistingue ed evidenziare quegli “specifici artefatti” che possono favorire un esito positivo del loro processo identitario e di integrazione sociale, andando a verificare che il successo scolastico corrisponda davvero al loro benessere e non sia un assoggettamento alla volontà dei genitori per corrispondere unicamente alle loro aspettative.

Infine per ultimare il quadro relativo al *successo* come condizione che favorisce la nascita sociale è significativo accennare alle *associazioni culturali* in quanto aggregazione tra giovani diverse dalle “aggregazioni di strada”, che cercano una visibilità esterna e si impegnano nel sociale, con lo scopo di farsi conoscere e di creare una rete di scambio e confronto con i loro coetanei.

In particolare consideriamo l’esperienza della redazione di *Yalla Italia*, che è un mensile allegato al settimanale “Vita Non Profit Magazine” di Milano: “Yalla Italia è una sorta di blog mensile dove le 2G arabofane scrivono come vivono il loro processo identitario attraverso il racconto delle loro esperienze, dei loro punti di vista sui temi attuali, dei rapporti con i loro genitori, come mitigano l’essere musulmani con il vivere in una società secolarizzata e come mediano le aspettative della famiglia con le loro aspirazioni personali” (Pillitteri, 2009, p.256).

I componenti della redazione sono prevalentemente giovani donne di seconda generazione arabo-musulmane che intendono dar voce alla loro generazione attraverso l’utilizzo dei media, in modo da promuovere nel sociale nuove idee e nuovi punti di vista come possibile integrazione tra le proprie radici culturali e la loro attuale appartenenza sociale.

Lo scopo di Yalla è quello di condividere diversi argomenti attraverso una *umanizzazione e individualizzazione* delle proprie esperienze per smontare le ideologie, i pregiudizi rivolti alla cultura di origine e il rischio di etnocentrismo sempre presente nella cultura dominante; infatti i temi affrontati dal mensile sembrano sfatare i più diffusi stereotipi, come per esempio mostrare la presenza di humor anche nel mondo arabo, oppure hanno l’intento di affrontare temi molto attuali e vicini alla loro esperienza di giovani adolescenti, come i rapporti con i genitori, i tabù, i matrimoni misti, l’alimentazione, le leggi sull’immigrazione, il ruolo dei mass media in una società sempre più multietnica.

Questa associazione culturale costituisce un esempio di aggregazione giovanile tra pari meno conflittuale delle bande, ma che cerca anch’essa, con altre modalità, un riconoscimento sociale e un’affermazione identitaria all’interno del nuovo contesto di appartenenza; il “blog” si fa portavoce di nuovi contenuti culturali rappresentativi della loro complessità identitaria che questi giovani desiderano condividere col mondo esterno, utilizzando il giornale che tutti possono leggere e in cui i coetanei si possono riconoscere e identificare.

Le *bande di strada*, le *associazioni religiose*, le *associazioni culturali* si fondano sul gruppo dei pari, che insieme ad altri artefatti specifici, come la *riuscita scolastica*, possono mediare tra processi di assoggettamento e di soggettivazione per aiutare l’adolescente nel suo processo di individuazione e di integrazione sociale. Attraverso le esperienze riportate si riscontra in Italia l’esistenza di percorsi complessi e originali che depongono a favore di una realizzazione di sé positiva e di una possibile integrazione degli adolescenti di seconda generazione, che con le loro specifiche

competenze promuovono un cambiamento nella loro immagine sociale, divenendo soggetti attivi e portatori di trasformazioni culturali innovative: “Ma vi è anche la possibilità che le capacità sviluppate dai giovani di origine straniera, l’abilità di giocare su più fronti, di fare riferimento a strategie identitarie molteplici favoriscano percorsi di successo e di ascesa sociale. Affinché questo avvenga è necessario anche l’impegno della società di accoglienza, la disponibilità a promuovere pari opportunità per tutti, a partire dalla scuola, a lottare contro i ritardi e la dispersione scolastica, a evitare di deprezzare le competenze acquisite dai soggetti” ( Ambrosini M., Caneva E., 2009, p.21).

## IV

### La ricerca

#### 4a. Presentazione della ricerca

Nella seconda parte di questo studio viene presentata la ricerca che consiste in un percorso di interviste in profondità rivolte a dei giovani di origine straniera per indagare sulla condizione degli adolescenti di seconda generazione, che sono impegnati ad affrontare i compiti fase specifici dell'età e che sono, allo stesso tempo, impegnati nel processo di integrazione delle loro diverse appartenenze culturali; seguono nel capitolo successivo l'analisi dei dati, il confronto dei risultati, le conclusioni e le prospettive di intervento per favorire e sostenere il loro complesso percorso identitario.

Abbiamo scelto l'adolescenza come oggetto di ricerca in quanto è per eccellenza la fase del cambiamento e della trasformazione psichica nel passaggio dal mondo infantile al mondo adulto, età in cui il giovane è impegnato in un processo di separazione-individuazione e di soggettivazione per arrivare a definire il proprio Sé; in particolare l'adolescente di origine straniera, che ha una doppia appartenenza, è obbligato ad affrontare il *conflitto culturale* per trovare una sua collocazione e costruire una sua identità.

Il principale fine della ricerca è quello di evidenziare la *complessità* insita nel processo di soggettivazione degli adolescenti della seconda generazione, fondata sull'abilità di destreggiarsi su più fronti e sul fare riferimento ai due diverse sistemi simbolici a volte in contrasto tra loro, quello familiare e quello dei pari come rappresentanti del nuovo contesto culturale; essi sono quotidianamente sollecitati dall'esperienza del presente, del *qui e ora*, vivendo spesso in una realtà problematica per la pressione esterna familiare o sociale, di conseguenza diventano protagonisti di un originale processo di risignificazione degli investimenti affettivi del passato infantile e dei relativi riferimenti simbolici.

Il giovane di origine straniera può apportare contributi originali e creativi attraverso una selezione culturale nuova rispetto alle rispettive culture di riferimento nelle situazioni in cui l'ambiente esterno offre un sostegno e lo rispecchia nei suoi bisogni; egli infatti desidera trasformarsi in un soggetto attivo e partecipe della società, superando le condizioni di emarginazione dei suoi genitori di prima generazione e facendosi portavoce di nuove prospettive che modificano l'immagine sociale

di “straniero” per diventare soggetto sociale, portatore di una complessità e di un arricchimento culturale nei propri contesti di vita.

La ricerca si rivolge agli adolescenti che sono scolarizzati in Italia sia nati qui che ricongiunti con la famiglia nella prima infanzia; a questo scopo saranno intervistati alcuni ragazzi della seconda generazione, selezionati con il criterio di non manifestare particolari disagi e di conseguire buoni risultati scolastici, di cui si intende ripercorrere lo sviluppo evolutivo e il processo di soggettivazione all'interno della storia del percorso migratorio familiare.

A questo proposito cercheremo di mettere in luce i meccanismi che favoriscono il processo di soggettivazione e che possono sfociare in scelte creative, in particolare quel meccanismo della “asincronia feconda” di Gardner come dissonanza e micro-conflitto tra sé, la cultura familiare e la società che può rappresentare una sfida stimolante da superare per sentirsi soggetti e protagonisti delle proprie scelte.

Nelle storie dei ragazzi intervistati andremo a intercettare i loro specifici tentativi di risignificare in modo personale e creativo determinati e specifici artefatti e andremo a verificare la funzione dell'ambiente nel costituire un sostegno e un rispecchiamento per l'adolescente sia da parte della famiglia che della società.

Come abbiamo precedentemente illustrato il contesto familiare e la relazione con i genitori è determinante per l'inserimento positivo dei figli nell'attuale contesto sociale, al contrario lo scarso investimento nell'educazione dei figli, i conflitti culturali o le condizioni socialmente precarie costituiscono dei seri ostacoli per il benessere dei figli. Passando dalla famiglia al contesto sociale più allargato la società italiana ha una funzione fondamentale nei confronti degli stranieri, e dei loro figli nati in Italia, nel favorire e promuovere interventi specifici di integrazione in ambito istituzionale, soprattutto a partire dalla scuola e poi negli altri ambiti sociali e sanitari.

#### **4a.1 Ipotesi**

Nel presente studio che ha per oggetto il processo di soggettivazione degli adolescenti di seconda generazione la nostra ipotesi consiste nel verificare che la *spinta identitaria*, frutto della spinta evolutiva adolescenziale e della doppia appartenenza culturale, possa alimentare la motivazione nella riuscita sociale per rispondere al bisogno di integrazione, di rispecchiamento e di partecipazione attiva nel contesto attuale di appartenenza, in modo da sentirsi *soggetti* riconosciuti, proprio come desidera ogni adolescente nel suo traghetto verso il mondo adulto.

Gli adolescenti di seconda generazione consentono di rendere *più visibile* ciò che avviene fisiologicamente in adolescenza a livello intrapsichico e interpsichico nel processo di separazione dai riferimenti infantili, infatti essi si trovano ad affrontare determinati conflitti che sono dettati



dalla loro particolare condizione di vita e che li sollecitano a reiventare in maniera personale aspetti tradizionali relativi all'origine familiare per creare nuovi artefatti, che sono il frutto di un meticciamiento culturale.

La *complessità* che caratterizza lo sviluppo evolutivo degli adolescenti di origine straniera e le risorse messe in campo da questi adolescenti possono costituire un contributo per comprendere da un "altro punto di vista", rispetto all'adolescente autoctono, le difficoltà in cui si trova ogni adolescente nel suo personale processo di soggettivazione.

In generale l'attenzione sugli stranieri o sui figli di seconda generazione viene richiamata dai molteplici motivi di *disagio* che emergono a scuola con le difficoltà di apprendimento e i comportamenti a rischio o nelle strutture sanitarie quando pervengono richieste relative a gravi blocchi evolutivi con le conseguenti manifestazioni patologiche.

Nel contesto italiano ci possono essere i presupposti che inducono l'adolescente di seconda generazione a sviluppare manifestazioni di disagio o di ribellione, dovute allo scarto tra il processo di socializzazione culturale in atto e la marginalità socioeconomica che genera un disconoscimento dei propri bisogni sia a livello familiare che nei propri diritti a livello sociale, come quello primario di cittadinanza. Di conseguenza risaltano meno le situazioni più favorevoli e positive di cui sono protagonisti tanti altri adolescenti di origine straniera.

In questo studio ci domandiamo se le difficoltà della crescita insite nel processo di soggettivazione possano portare verso un esito favorevole e originale, dal momento che gli inevitabili conflitti dovuti all'età e al divario culturale, sia intrapsichici che intersichici, potrebbero motivare maggiormente l'adolescente di origine straniera, spronandolo a mettere in gioco le sue risorse e competenze per arrivare a nuove soluzioni più complesse in cui realizzare un'integrazione dei suoi diversi riferimenti; inoltre ci domandiamo se l'ambiente, rappresentato dai diversi contesti di vita dell'adolescente, possa favorire o ostacolare il suo percorso identitario.

Il criterio di selezione dei ragazzi da intervistare per la ricerca è stato quello di partire da una particolare prospettiva, quella degli adolescenti di seconda generazione che hanno "successo a scuola" per mettere a fuoco gli elementi sia soggettivi che del contesto esterno, come l'ambiente familiare e scolastico, che possono rappresentare un aiuto e un riferimento nel processo di individuazione adolescenziale e di integrazione sociale.

La buona "riuscita scolastica" non corrisponde necessariamente al benessere del soggetto e può diventare un *successo evolutivo* come esito positivo del processo di soggettivazione dell'adolescente se corrisponde al raggiungimento di una propria identità culturale, che si viene costruendo via via nell'esperienza quotidiana. Infatti l'elaborazione psichica connessa alla continua negoziazione tra le proprie culture di riferimento rappresenta un costante "lavoro" che l'adolescente

di origine straniera sperimenta per arrivare a realizzare scelte personali e originali, frutto di un meticciamento culturale e di un complesso percorso in cui diventa determinante sentirsi indipendenti e autonomi come esigenze evolutive dell'adolescente.

Si può dunque ipotizzare che la risignificazione di specifici artefatti, corrispondenti ai compiti di sviluppo adolescenziale, permetta di raggiungere un benessere individuale determinato da una buona integrazione tra le due culture di riferimento e dallo sviluppo di una complessità culturale che faccia sentire l'adolescente di origine straniera più competente e protagonista della sua vita.

La condizione necessaria per consentire all'adolescente di esprimere questa sua nuova identità culturale dipende dalla risposta dell'ambiente, rappresentato dal contesto sociale prossimale, in particolare dalla famiglia e dalla scuola, e dal contesto sociale allargato, rappresentato dalla società di appartenenza; l'ambiente esterno può essere di supporto o discriminante nei confronti dell'adolescente di seconda generazione e può assumersi o sottrarsi alla funzione di rispecchiamento del suo complesso processo di soggettivazione e integrazione sociale.

#### **4a.2 Obiettivi**

Gli obiettivi che si propone la ricerca consistono nell'analizzare in che modo gli adolescenti di origine straniera facciano esperienza di alcuni specifici artefatti, corrispondenti ai compiti evolutivi e di come facciano uso degli strumenti fase-specifici rappresentati dalle "istituzioni culturali adolescenziali", come il *gruppo dei pari*, le *amicizie*, l'*innamoramento*, i *luoghi* e le *figure adulte di riferimento* che fungono con diverse modalità da "seconda famiglia".

Infatti vogliamo verificare sia la funzione identitaria di alcuni specifici artefatti, sia la funzione dell'ambiente prossimale e sociale come fattori facilitanti e supportivi dello sviluppo evolutivo e dell'integrazione culturale del giovane di seconda generazione. A tale scopo ci proponiamo di individuare e approfondire nella storia di ogni singolo adolescente intervistato la funzione degli *spazi transizionali*, che mediano tra i processi di assoggettamento e soggettivazione e che sono così vitali per la sua crescita e definizione identitaria.

Riportiamo in seguito i compiti specifici adolescenziali su cui verte la nostra indagine relativa al processo di soggettivazione dell'adolescente di origine straniera:

-La **separazione** in cui avviene il distacco dai riferimenti affettivi dell'infanzia e la perdita di quel ruolo affettivo che fino ad allora aveva caratterizzato l'identità del bambino; per l'adolescente di seconda generazione il conflittuale processo di separazione dai genitori implica, allo stesso tempo, il bisogno di recuperare le proprie radici, infatti appropriarsi delle proprie origini etniche rappresenta quella base sicura che costituisce il presupposto per raggiungere la "complessità culturale" come risultato dell'integrazione tra i suoi diversi riferimenti affettivi e culturali.

-Le **relazioni familiari** possono rappresentare quello *spazio potenziale o transizionale* in cui rinegoziare i ruoli familiari e dove risignificare le proprie appartenenze culturali all'interno di un dialogo tra genitori e figli che permetta di accettare le nuove scelte operate dai figli.

Nella particolare realtà di questi adolescenti si può verificare un processo di *adultizzazione precoce* e un'*inversione dei ruoli familiari* quando il figlio assume mansioni adulte al posto dei genitori.

-Il processo di **mentalizzazione** dei cambiamenti fisiologici, psichici e culturali dell'età, comporta necessariamente un lavoro di elaborazione simbolica della nuova immagine corporea e dei nuovi modelli culturali della società di attuale appartenenza; l'adolescente di seconda generazione è costantemente impegnato in un processo di mentalizzazione dei cambiamenti in atto che deve operare quotidianamente attraverso le sue scelte tra una cultura e l'altra o verso la loro possibile integrazione, grazie alla condivisione delle medesime problematiche con i pari della stessa provenienza culturale e i pari autoctoni, come andremo ad osservare nelle storie di ciascun adolescente.

- La socializzazione e la **nascita sociale** sono fondate sul desiderio di separarsi dal mondo familiare per raggiungere una propria autonomia che spinge l'adolescente a investire sul mondo esterno, sia dal punto di vista affettivo nella ricerca di amicizie e di nuovi riferimenti affettivi, sia dal punto di vista intellettuale nel percorso di studio intrapreso, a cui l'adolescente di origine straniera tiene particolarmente per le proprie aspettative di riuscita e di promozione sociale, e infine anche nel *lavoro* in cui questi giovani si impegnano parallelamente alla frequenza scolastica. .

- Il **gruppo dei pari** rappresenta lo *spazio transizionale* "per eccellenza" in quanto luogo di risignificazione delle proprie appartenenze culturali e affettive, in cui sperimentare nuove identificazioni e coniare dei propri valori; la ricerca si propone di evidenziare come si caratterizzano queste relazioni tra pari, dall'amicizia all'amore, al gruppo nelle sue *possibili configurazioni e aggregazioni*, e quali siano i *luoghi* che questi adolescenti prediligono per incontrarsi.

- Nell'ambito della socializzazione dell'adolescente di origine straniera ci proponiamo di individuare quali possano essere le **figure adulte di riferimento** significative per quel rispecchiamento esterno di cui necessita l'adolescente, in particolare nel contesto scolastico che è il principale ambito extra familiare di socializzazione e di nascita sociale in cui poter sostenere e facilitare il percorso di integrazione di questi studenti.

- Gli adolescenti di origine straniera sono sottoposti alla difficile sfida di raggiungere un'integrità psichica, una **unitarietà del Sé** che eviti loro di vivere una dolorosa scissione culturale.

La ricerca si propone di ripercorrere con l'adolescente la costruzione della propria identità e di far emergere quella *complessità culturale* di cui sono protagonisti gli adolescenti intervistati,

doppiamente sollecitati dalle problematiche della crescita e dalla integrazione delle loro diverse appartenenze culturali.

#### 4a.3 Metodo della ricerca

La ricerca si fonda su un'*indagine qualitativa* rivolta ad alcuni studenti di origine straniera, che condividono la caratteristica di conseguire buoni risultati scolastici, per approfondire la loro esperienza di integrazione tra le due culture di riferimento e di costruzione del Sé attraverso i loro unici e personali processi di soggettivazione.

L'indagine si rivolge ad adolescenti nati in Italia, figli di genitori stranieri o a giovani emigrati dal paese di origine nella prima infanzia e scolarizzati in Italia; essi, pur con caratteristiche diverse relative all'essere nati in Italia o ricongiunti, possono rappresentare la *seconda generazione*.

L'*età del campione* è compresa tra i 17 anni e i 20 anni, in quanto sono gli anni in cui l'adolescente si affaccia al mondo adulto; alcuni di loro, oltre a frequentare la scuola, hanno già un'esperienza lavorativa parallela agli studi.

L' *ambito di indagine* è la città di Milano e alcune scuole superiori, in cui si rileva un crescente interesse nell'accogliere studenti di origine straniera e nel favorire un'educazione interculturale.

In particolare sono state selezionate alcune *studentesse* di origine straniera, *nate in Italia*, di cui tre seguite dall'Associazione Ghilardotti<sup>11</sup> che offre delle borse di studio agli studenti meritevoli di origine straniera e li assiste nel passaggio dalla scuola media alle superiori, e alcuni *studenti* di un Istituto superiore secondo il criterio che avessero un soddisfacente rendimento scolastico e si fossero *ricongiunti* con la famiglia durante l'infanzia.

Gli *strumenti* sono:

-*Questionari semi strutturati*, in cui vengono definite delle aree che costituiscono la traccia dell'intervista, con domande aperte inerenti all'argomento considerato.

-*Interviste in profondità*, che si avvicinano a dei colloqui clinici in quanto sono finalizzate ad ottenere le informazioni relative alla traccia dell'intervista, ma rappresentano anche lo strumento per mettersi in ascolto dell'altro, così da cogliere i vissuti e i bisogni dei ragazzi connessi alle loro esperienze passate e presenti.

Le interviste si propongono di approfondire alcune *aree* con lo scopo di indagare come gli adolescenti abbiano potuto gestire l'appartenenza alle loro due culture e sulle scelte adottate per negoziare la loro identità, in modo da preservare sia il legame con la cultura d'origine, sia il legame con il nuovo contesto.

---

<sup>11</sup> L'Associazione Ghilardotti, nata nel 2006, persegue esclusivamente finalità di solidarietà sociale, tra le diverse iniziative vi è il Progetto di sostegno a ragazze e ragazzi "*capaci e meritevoli*" di famiglie immigrate, per la prosecuzione degli studi dopo la licenza media.

Le aree esaminate sono: *storia familiare e personale, relazioni familiari, relazioni amicali, profitto scolastico e relazioni sociali, identità culturale*, da cui rilevare sia il successo che il disagio nell'esperienza di vita degli adolescenti intervistati e da cui emergono le funzioni di alcuni specifici artefatti, di natura materiale e immateriale, che hanno consentito ai giovani di sperimentare una negoziazione culturale e giungere ad una risoggettivazione originale e personale degli stessi nel continuo processo di co-costruzione tra cultura e individuo.

-*Gruppi focus* rivolti agli adolescenti intervistati, in cui è previsto un incontro conclusivo delle interviste con un lavoro di gruppo su alcuni temi, emersi nei percorsi individuali e condivisi da più soggetti, per consentire un confronto e uno scambio di punti di vista "tra pari".

#### **4a.4 Dati: le storie degli adolescenti**

Le *storie* degli adolescenti intervistati vengono ricostruite attraverso i colloqui effettuati e i *due gruppi focus* di discussione di gruppo sono la conclusione dei percorsi individuali delle interviste. Nel titolo di ogni *storia* accanto al nome del protagonista si evidenziano *due parole*, che rappresentano gli *artefatti più significativi* su cui si articola il processo di soggettivazione di quel particolare adolescente, spesso coinvolto in un conflitto tra posizioni opposte che lo stimolano a raggiungere nuove soluzioni, più complesse e originali; infatti le due parole, o artefatti, definiscono gli strumenti o le modalità utilizzate dall'adolescente per trovare una sua collocazione identitaria, un *mezzo* e un *fine* in cui riconoscersi.

Alla storia di ogni ragazzo segue una prima *analisi del caso* dove vengono evidenziati gli aspetti relativi al *mandato migratorio* e alla *risoggettivazione e risimbolizzazione degli artefatti* che costituiscono il fulcro di indagine e di interesse della ricerca, rimandando al capitolo successivo un'analisi conclusiva dei risultati, attraverso un confronto e una sintesi dei dati di tutti i ragazzi.

Gli incontri per le interviste alle prime quattro ragazze (nate in Italia) si sono svolti presso l'Università degli Studi di Milano, gli altri quattro presso l'Istituto scolastico, frequentato dai ragazzi intervistati.

### **Jimpy (17 anni): la sfida e il ballo**

J. è nata in Italia, poi a 4 mesi è stata portata nelle Filippine per vivere con i nonni materni fino a 3 anni quando è ritornata in Italia; è una ragazza dall'aspetto esile e fragile che contrasta con la sua determinazione e padronanza dialettica, infatti fin dall'inizio dei nostri colloqui emerge la sua originale *capacità introspettiva* nel ripercorrere la storia della famiglia e nell'affermare le sue esigenze di adolescente contro le limitazioni imposte dalla famiglia.

La famiglia della mamma è composta dai genitori e nove figli, quella del papà da sei figli; la mamma all'età di 16 anni è stata mandata dalla famiglia in Spagna, poi si è trasferita in Italia e verso i 25 anni ha incontrato il suo futuro marito con cui si è sposata, essendo rimasta incinta di J. La famiglia del papà aveva osteggiato il matrimonio perché il figlio avrebbe dovuto sposarsi con un'altra ragazza, a cui era promesso; attualmente sono in cinque: mamma, papà, lei e i suoi fratelli gemelli.

Con la sua nascita è sorto un disaccordo tra la famiglia della mamma e quella del papà, trasformandosi nel tempo in un eterno conflitto che spesso la madre rinfaccia a J. attribuendole la colpa quando qualcosa non funziona in famiglia, tanto che lei definisce "*cattiva*" la sua situazione familiare non essendosi sentita desiderata e accettata; ancora adesso la mamma non vuole che frequenti i suoi cugini (da parte della famiglia del padre) con cui è cresciuta, dopo che le cugine quindicenni sono rimaste incinte e sono dovute tornare nelle Filippine.

Ultimamente si sente controllata a vista dalla mamma che non vuole che esca senza il suo permesso; si viene così delineando una figura materna molto forte che impone le sue decisioni su tutta la famiglia.

In Italia J. ha frequentato la scuola materna mentre i suoi genitori lavoravano entrambi fino a tardi, per cui non potevano venirla a prendere a scuola e si appoggiavano ai parenti o alle babysitter; anche nel periodo delle elementari J. tornava a casa con un compagno che abitava nel suo stesso palazzo e poi stava a casa da sola fino a quando arrivava qualche parente a curarla.

Nell'infanzia J. ricorda con un certo compiacimento alcuni **episodi di sfida** e di ribellione che, tuttavia, denotano un suo profondo disagio nel sentirsi "abbandonata" dai genitori troppo impegnati nei loro lavori; una prima volta ha provocato un incidente al dito alla sua babysitter per protestare di essere affidata ad altri adulti al posto loro; una seconda volta, in terza elementare, si è nascosta per un giorno intero, in attesa di vedere se i suoi genitori sarebbero venuti a cercarla. Anche in quella occasione J. dichiara che è stata una protesta contro di loro che la trascuravano dopo la nascita dei suoi fratellini; infatti quando aveva sei anni nacquero i suoi due fratelli gemelli, di cui poi lei si è sempre occupata in prima persona essendo molto più presente in casa e a cui è molto affezionata

avendo stabilito un forte legame, tanto che adesso sono i fratelli che vogliono proteggerla e difenderla in famiglia.

Ha sempre avuto buoni risultati alla scuola elementare, senza nessun aiuto da parte dei suoi genitori, che sembravano disinteressati e poco partecipi alla sua vita scolastica e alle riunioni della scuola in cui si mostravano ai genitori i lavori in corso; racconta che in seconda elementare suo padre era rimasto deluso per un “buono”, pretendendo da lei dei voti più alti, e più avanti, in quinta, per un “sufficiente” lui ha minacciato di rimandarla nelle Filippine.

Con i suoi fratelli i genitori sono diversi e meno esigenti; secondo lei non c'è differenza nel loro atteggiamento tra figli maschi e femmine nei confronti della scuola, semmai la differenza è tra il primogenito e i figli successivi.

I suoi fratelli a scuola non vanno tanto bene e, nonostante siano più viziati di lei e prendano spesso delle note, sua madre si limita a sgridarli e affida a lei il compito di seguirli nello studio. Nelle Filippine non tutti i figli riescono a studiare e si privilegia il più grande nel proseguire gli studi.

J. racconta di essersi sentita *più curata a scuola* che a casa, perché lì veniva seguita e anche le maestre cercavano di valorizzare i suoi risultati scolastici agli occhi della famiglia, inoltre si trovava molto bene con i compagni con cui poteva giocare; alle elementari era l'unica filippina insieme ad una ragazza iraniana e due egiziani, solo in quinta è arrivato un altro ragazzo filippino.

Anche alle medie si è trovata molto bene e le sono piaciuti i corsi pomeridiani per il tempo libero, in particolare quello di ballo che avrebbe voluto continuare anche alle superiori ma sua madre non voleva che frequentasse dei corsi che non fossero organizzati dalla scuola; J. ha il permesso di ballare solo in alcune occasioni per i preparativi o durante le feste tradizionali filippine; così lei ha deciso di diventare autodidatta attraverso Internet dove ha imparato il ballo moderno e il liscio, che ora insegna ad amici e parenti.

Spesso viene chiamata per organizzare le feste filippine e per i compleanni, in particolare si occupa dei balli e delle coreografie, preparandosi anche per tre mesi prima dell'evento; i suoi fratelli l'aiutano quando deve esercitarsi in balli di coppia.

Inizia a profilarsi una sua passione, il **ballo**, che nel tempo diventerà una sua peculiarità identitaria “di meticciamento”, in quanto in esso vi confluisce sia la cultura filippina, contrassegnata dal rituale della danza per accompagnare ogni occasione di festa tradizionale, sia la cultura italiana di adolescente “indipendente” che utilizza il ballo per contraddistinguere il proprio gruppo di aggregazione e per contrapporsi e ribellarsi alla scarsa autonomia che le è concessa in famiglia.

Adesso frequenta un istituto *tecnico per il turismo*, i suoi genitori avrebbero voluto che scegliesse ragioneria, ma lei ha preferito questo indirizzo perché vuole conoscere diversi paesi e culture; le piace questa scuola perché ha avuto la possibilità di fare tante gite, anche di più giorni in Italia; lei



avrebbe scelto un altro Istituto per il turismo dove c'erano dei corsi di ballo tra le attività pomeridiane, ma i suoi genitori hanno optato per questo perché ha un'utenza prevalentemente femminile. Ancora una volta J. sottolinea il bisogno di controllo da parte della mamma, che ha chiesto ad un cugino, iscritto nella sua stessa scuola, di fingersi come suo fidanzato per evitare che lei fosse importunata dai ragazzi.

In seconda superiore, quando aveva quindici anni, ricorda un altro suo episodio di **sfida** nei confronti dei genitori: in occasione del suo compleanno aveva chiesto di poter fare una festa che le è stata negata, così ha coinvolto i suoi compagni in una "bigiata" generale per trovarsi tutti al parco; lì ha fatto delle riprese con la telecamera che poi ha lasciato apposta in camera dei genitori perché vedessero il filmato. Il risultato è stato un controllo ancora maggiore da parte di sua madre, per cui si è trovata segregata in casa senza poter uscire né frequentare i suoi amici e parenti.

Dichiara con dispiacere che quest'anno la mamma non vuole che lei faccia la **festa dei 18 anni**, anche se tutti i parenti se lo aspettano perché nelle Filippine è una festa molto sentita come occasione per assicurare un futuro marito alla ragazza festeggiata e su cui le famiglie investono molto sia in denaro che nella preparazione; a questo proposito sa che la mamma vorrebbe che lei si sposasse con il figlio di un suo caro amico, ma lei non è d'accordo.

J. ci tiene a sottolineare che quando sarà grande le piacerebbe avere una *sua famiglia* dove stare bene e non vivere una "brutta situazione" come percepisce la sua attuale condizione familiare; sempre di più emerge un clima di conflittualità in famiglia, che sembra avere J. come capro espiatorio in quanto lei è determinata ad opporsi alle limitazioni e al controllo che le vengono imposti, facendo valere le sue esigenze adolescenziali di autonomia dai genitori e il suo bisogno di sentirsi vicina alla mentalità dei suoi coetanei e alla libertà di cui loro possono disporre.

In casa si parlava filippino fino alla nascita dei suoi fratelli, poi di più l'italiano su invito dei loro insegnanti; le capita di parlare filippino con la mamma perché lei si esprime meglio nella sua lingua. Ormai J. non fa più caso se parla il tagalog o l'italiano e cambia lingua a seconda dell'interlocutore, conosce anche il dialetto del papà che capisce ma ha difficoltà a parlarlo.

Con la mamma ha più dialogo, anche se sono frequenti le discussioni: nei litigi J. intuisce che la mamma possa temere che le succeda quello che è capitato a lei di rimanere incinta, e nonostante J. la rassicuri la mamma crede che lei sia brava a parlare ma si metterebbe nei guai se fosse lasciata più libera e per questo deve controllarla costantemente. Con il papà il rapporto è migliore perché lui la coccola di più, ma anche il papà non riesce a contrastare le decisioni della mamma; quando parlano lei non alza la voce come le succede con la mamma per farsi ascoltare, da lui si sente rispettata e così lei lo rispetta anche se ne ha più paura e ne teme il giudizio.

Entrambi i genitori sono molto esigenti nei riguardi dei suoi risultati scolastici, facendole notare che loro lavorano per farla studiare e non sono disposti a venirle incontro su altri suoi bisogni perché la distoglierebbero dai suoi compiti.

Di positivo c'è che la mamma le riconosce il suo **senso di responsabilità** che ha dimostrato nell'accudire i fratelli e che J. ha poi utilizzato nelle sue prime esperienze di lavoro quando in seconda e terza superiore ha deciso di fare la babysitter per avere dei suoi risparmi, anche se poi non ha potuto continuare essendo minorenne e i suoi genitori non volevano che il lavoro interferisse con il suo impegno scolastico.

Quando parlano di ragazzi la mamma è partecipe agli inizi e poi, se la frequentazione si fa più assidua, è contraria perché non vuole che lei abbia un fidanzato; negli ultimi tempi J. le ha presentato tre "ragazzi": il primo è stato bollato come maleducato in seguito ad un episodio in cui lui ha chiamato per nome la mamma che si è sentita mancare di rispetto; con il secondo ragazzo la mamma andava più d'accordo perché era cresciuto nelle Filippine e aveva la sua stessa "mentalità" ma non andava bene a lei; il terzo ragazzo, che è cresciuto in Italia e non conosce il tagalog, secondo la mamma era troppo distante dalla cultura filippina. Anche con lui è finita perché le sembrava che il rapporto con lui la distraesse dalla scuola, così J. l'ha lasciato anche se poi ci ha ripensato ma glielo ha detto troppo tardi e lui aveva già un'altra ragazza.

Da allora J., che è sempre stata un'alunna modello, ha iniziato ad avere *problemi a scuola*: a ottobre di quest'anno ha lasciato il ragazzo, a novembre ha cominciato a prendere brutti voti, a dicembre ha iniziato a fare delle assenze senza dirlo ai genitori; poi è partita con la famiglia per le Filippine e quando è tornata ha tardato una settimana il suo rientro a scuola, tanto i professori pensavano che fosse ancora via, perché ha saputo che il suo ex stava con un'altra ragazza, così non voleva più tornare a scuola. Poi si sono incontrati e lui era molto gentile e protettivo con lei, ma sempre convinto di continuare a stare con la nuova fidanzata perché accusava J. di essere troppo ingenua e di dare troppa confidenza ai ragazzi senza accorgersi che loro la corteggiavano, nonostante J. ritenga di essere stata abituata a stare con i maschi essendo cresciuta con i cugini, e per lei è naturale essere disinvolta con loro.

Adesso, a metà anno scolastico, ha sempre più difficoltà a scuola: fa fatica a stare in classe e a studiare, ultimamente evita di andare a scuola all'insaputa dei suoi genitori, forse come **nuova sfida**; è consapevole che più fa assenze e più sarà difficile rientrare, inoltre teme il momento in cui i professori avvertiranno a casa, ma è anche quello che desidera perché spera che così i suoi genitori si rendano conto delle sue esigenze e le permettano di fare una vita più adeguata alla sua età, come fanno le sue coetanee che possono uscire quando lo desiderano.

Per sua madre le *figlie femmine* devono stare a casa e vestirsi decentemente, soprattutto coperte d'estate, a differenza dei maschi che possono uscire quando vogliono e sono più liberi, essendo sempre preoccupata che J. possa replicare la sua esperienza e ritrovarsi incinta senza volerlo. Di conseguenza in casa non c'è un clima sereno, ma sempre litigi a proposito dei lavori domestici che lei prima faceva per cercare di contrattare le sue uscite il sabato e la domenica; dal momento che i genitori non la lasciano uscire lei non fa più i lavori richiesti e in questi mesi è in procinto di abbandonare anche il suo impegno scolastico.

Tuttavia J. è molto determinata a non perdere le occasioni per incontrare i suoi amici e fare ciò che la interessa; infatti nella sua **vita clandestina**, cioè quando riesce con dei sotterfugi a stare fuori di casa, ha tanti amici e ha il suo gruppo di riferimento, costituito da ragazzi e ragazze filippini con cui parla un po' italiano e un po' filippino, a volte mischia italiano, tagalog e inglese, anche nei messaggi telefonici; ha imparato l'inglese a scuola, ma anche dagli amici che arrivano in Italia dopo aver frequentato le scuole nelle Filippine dove l'inglese è la prima lingua.

Racconta che in Duomo, nel centro di Milano, ci sono i tre principali gruppi di aggregazione filippini, che sono delle bande contrapposte tra loro; a lei fanno schifo perché le sembra stupido dividersi tra filippini, per esempio se lei facesse parte di un gruppo potrebbe trovarsi a scontrarsi con un altro a cui appartengono i suoi fratelli. Per entrare in queste *bande* bisogna superare delle prove di coraggio, come delle bruciature sulle mani come segno di appartenenza, o picchiare qualcuno come dimostrazione di forza, e per le ragazze "stare" con il capo del gruppo

J. ha amicizie in gruppi diversi, in particolare frequenta un gruppo di coetanei che hanno *qualcosa in comune* da condividere, come il dialetto o il ballo; si tratta di un gruppo di **aggregazione di strada**, che si ritrova per ballare nel mezzanino della metropolitana di Porta Venezia, dove lei insegna il ballo moderno ai coetanei e il liscio ai bambini. Nei preparativi delle feste filippine e dei compleanni dei "7" e dei "18", come età simbolo da festeggiare nella tradizione filippina, ci sono le prove di ballo per i tre mesi precedenti, tutti i sabati e le domeniche.

J. può andarci quando ha il permesso dei genitori, ma anche senza il loro permesso quando riesce a sfuggire al controllo materno e inventarsi qualche scusa per uscire .

In occasione di un nostro incontro, dopo l'intervista, ho accompagnato J. in Porta Venezia e prima di scendere in metropolitana lei mi ha presentata ad alcuni suoi amici, che non sembravano particolarmente sorpresi della mia presenza essendo già informati da J. del nostro lavoro; questi ragazzi, dopo i saluti, si sono fatti di nuovo catturare dalle loro conversazioni e programmi, facendo un uso frenetico del cellulare come un "tamtam" per informare gli amici e incontrarsi al più presto nel loro luogo di aggregazione, come se in tempo reale la rete amicale si potesse materializzare all'appuntamento, e così è successo nel ritrovarsi tutti al "mezzanino".

Il gruppo era costituito da circa venti ragazzi tra maschi e femmine: J. era molto disinvolta e padrona della situazione, oltre a darmi l'impressione non di una reclusa, ma di una ragazza molto abituata a stare con gli altri coetanei; a gruppetti si sono messi a ballare, J. insegnava alle ragazze e un altro ragazzo ai ragazzi con una apparente dispersione organizzativa ma, in realtà, secondo una consolidata regia riproposta ogni volta con l'accompagnamento dalla musica dei cellulari. Sembravano tutti molto a loro agio, "a casa loro", ignari della gente che poteva passare e che poteva guardarli, come se fossero su un altro pianeta separato e distinto dalla realtà circostante.

Secondo J. ci sono delle *differenze tra i coetanei italiani* e quelli filippini, per esempio i filippini stanno molto di più al cellulare grazie alle promozioni; ci sono diversità anche nell'abbigliamento: le ragazze che hanno sempre vissuto in Italia si vestono come le italiane, invece si nota subito chi è arrivato da poco; a lei piace stare comoda, "in pigiama" perché deve sentirsi libera per ballare e gli amici le danno dell' **alternativa**.

Il suo desiderio sarebbe quello di essere felice, libera e di non essere guardata male perché è filippina. Racconta un episodio in cui si è trovata con una sua amica in metropolitana e parlavano tra loro in tagalog, accanto c'era un gruppo di ragazzi italiani che hanno iniziato a parlare male di loro, accusandole di parlare contro di loro con una lingua del "c." e che dovevano tornare al loro paese invece di stare in Italia; lei ascoltava senza far capire di conoscere perfettamente l'italiano e si sentiva impotente perché non poteva ribattere, pensando che questi pregiudizi fossero dovuti alle differenze sociali tra i filippini più poveri e gli italiani che hanno un maggior benessere.

Nell'ultimo incontro J. mi informa che i suoi genitori hanno saputo delle sue continue assenze da scuola dalla coordinatrice che è l'insegnante che l'ha sempre seguita da vicino; la notizia ha lasciato tutti disorientati perché questo è il primo anno che lei ha problemi a scuola, essendosi finora distinta come **leader** positiva della classe. Infatti J. ha avuto buoni rapporti con i professori fin dalla prima superiore, tanto che in terza le hanno affidato degli incarichi particolari, come il *Progetto Educazione tra pari* con gli operatori ASL, insieme ad altri 16 ragazzi scelti in tutta la scuola.

Il corso di preparazione del progetto durava una settimana sul tema del *bullismo*, poi a coppie andavano nelle classi prime, a cui era rivolto l'intervento; durante l'incontro si scriveva alla lavagna la parola bullismo e si raccoglievano le associazioni dei ragazzi, per arrivare a spiegare la differenza tra lo "scherzo", che non è ripetitivo, il "bullismo" che si ripete con la stessa persona e il "reato" quando si commette un atto delinquenziale; in alcune classi J. notava dal vivo situazioni di bullismo, così ne parlava con gli operatori dell'ASL che seguivano l'intervento.

Quest'anno il tema era *sessualità e droga* rivolto alle classi seconde; l'intervento consiste nel "gioco del tabù", in cui vengono distribuiti dei cartoncini con delle parole che si riferiscono alla sessualità, come le parti intime, le mestruazioni, la pornografia, la masturbazione, ecc., e a ogni

ragazzo toccava un cartoncino con una parola che doveva poi spiegare a tutti. I ragazzi-conduttori dovevano spiegare anche l'uso dei contraccettivi e la trasmissione delle malattie nei rapporti sessuali, informazioni che avevano imparato nel corso con il personale ASL con cui erano anche andati a visitare un consultorio.

Racconta di essersi sentita un po' imbarazzata a trattare il tema della sessualità perché è timida e nella preparazione del corso le hanno proposto lo stesso gioco da sottoporre poi ai compagni; anche sull'argomento della droga lei era spaesata perché non conosceva tutte quelle droghe. In compenso si è trovata meglio nelle classi perché le aveva già conosciute con l'intervento dell'anno precedente; anzi vedeva meglio le dinamiche della classe, come l'atteggiamento di prendere di mira un compagno, o quando c'erano dei gruppetti in conflitto tra loro soprattutto tra maschi e femmine.

Ha avuto qualche problema a recuperare le lezioni che perdeva facendo l'intervento, ma è stata un'esperienza che le ha dato tante informazioni e conoscenze sui consultori per poter indirizzare le sue amiche se avessero avuto bisogno; in particolare mi racconta di una sua amica che ha avuto problemi per una gravidanza e mi chiede ulteriori informazioni (dove ho il sospetto che J. parli per interposta persona).

Questa esperienza l'ha fatta sentire importante, ma ancora di più quando ha fatto la *rappresentante di classe* in seconda e in terza; quest'anno non si è più candidata per non sentire le critiche dei compagni che l'accusano di fare troppe assenze, con l'insinuazione che i professori la proteggono e con lei chiudono un occhio.

Successivamente ai nostri incontri, che si sono svolti nell'arco di due mesi, ho saputo dalla *tutor* dell'Associazione Ghilardotti, che ha seguito la ragazza per i primi due anni delle superiori, che J. ha continuato ad assentarsi da scuola, nonostante ne fossero venuti a conoscenza i genitori; tuttavia, la tutor, come figura di adulto non istituzionale che si è occupata di J. e dei problemi della sua famiglia, ha potuto fare *da mediatrice* con la madre, la quale era molto preoccupata e disorientata dai comportamenti ribelli della figlia e le chiedeva come comportarsi, accettandone poi i consigli che provenivano da una persona estranea alla sua cultura che poteva aiutarla a vedere le difficoltà da un diverso "punto di vista".

### **Analisi del caso**

J. potrebbe essere un adolescente *a rischio*, avendo fin dalla nascita manifestato con le sue ribellioni e sfide nei confronti dell'adulto il **suo profondo disagio** e il suo bisogno di richiamare l'attenzione dei genitori da cui si sentiva trascurata; se da bambina la richiesta era quella di essere accettata e curata dalla madre, da adolescente la sfida si fa più dura, fino a mettere in gioco il suo successo

scolastico nella speranza di ottenere un riconoscimento delle sue esigenze adolescenziali e un rispecchiamento della sua complessa ricerca identitaria .

J. è sempre stata una figlia modello nel crescere i suoi fratellini e nel suo **successo scolastico**, dimostrando responsabilità e doti da persona adulta e matura, così come si è costruita il suo ruolo di leader del **ballo** all'interno di un'*aggregazione di strada* per soddisfare il suo bisogno di unirsi al gruppo dei pari, separarsi dalla famiglia e fondare una sua cultura di gruppo.

Nei momenti difficili della crescita sembra riproporre la modalità della sfida e della ribellione che in adolescenza la porta a condurre una *vita parallela*: in famiglia da “segregata” e fuori da “clandestina” libera da regole, fino a quando si fa intenzionalmente scoprire dagli adulti per avanzare le sue richieste e ottenere più considerazione dei suoi bisogni.

J., come ogni adolescente, è attratta dalla trasgressione che può mettere in atto ogni volta che riesce a raggiungere gli amici senza il permesso dei genitori, ma prende le distanze dalle “bande” di ragazzi filippini perché hanno regole inflessibili e ruoli troppo rigidi che lei stessa non condivide.

Dagli amici viene definita *alternativa*, espressione che svela lo sforzo di J. di trovare una sua soluzione creativa e personale, come il ballo o il suo particolare abbigliamento “in pigiama”, libero e neutrale, che possano mettere insieme la sua cultura di origine con quella attuale di adolescente che aspira alle stesse libertà dei coetanei italiani; anche con i suoi amici filippini lei rivendica più libertà nel poter avere amici maschi, essendo abituata e cresciuta insieme ai cugini, ma questo comportamento disinvolto non è ammesso nella cultura filippina, così lei utilizza il gruppo per consolidare la sua identità complessa.

J. si sente particolarmente a suo agio nel suo ruolo di **leader** che si articola diversamente a seconda del contesto in cui si trova, dal proporsi come *insegnante di ballo* nel mezzanino della metropolitana a *rappresentante di classe e conduttrice di un corso* di prevenzione a scuola, essendosi con intelligenza e abilità appropriata degli strumenti della cultura in cui vive e che integra con le sue origini culturali, combinazione che le fornisce una *determinazione* e una *motivazione* particolari.

Allo stesso tempo J. sembra “utilizzare” positivamente ogni occasione di conoscenza con un adulto, che possa esserle di riferimento in continuità con il *tutor* nell'intervento di sostegno dell'Associazione Ghilardotti che si è concluso alla fine del secondo anno delle superiori; J. fa capire in più occasioni il suo bisogno di avere vicino un **adulto** come persona **competente** a cui riferire delle sue difficoltà familiari e con cui condividere i suoi vissuti, una figura che possa fare *da mediazione* tra lei e la sua famiglia, in particolare con la mamma che la tiene agli “arresti domiciliari” per timore che lei possa ripetere la sua esperienza e rimanere incinta alla sua età.

J. si rivelerà nel tempo molto abile a indirizzare le situazioni a suo favore, sfidando la realtà sia scolastica che familiare per raggiungere i suoi obiettivi, utilizzando con gli adulti l'arma della sfida, della trasgressione e delle "bugie" per poter ottenere o praticare quello che desidera; le sue richieste implicite si potevano intercettare durante i nostri colloqui nel suo porre delle domande sui problemi di alcune sue amiche riguardo per esempio alle *gravidanze indesiderate*, che forse la riguardavano direttamente, ma che lei non osava esprimere per timore delle ripercussioni familiari.

Alla fine J. è stata bocciata ma ha potuto fare a Milano una *festa dei 18 anni* secondo tutti i sacri crismi e con tutta la grandiosità che contraddistingue questo evento così sentito nella cultura filippina; inoltre, durante l'estate, J. ha potuto frequentare un tirocinio lavorativo all'estero, grazie all'interessamento dei suoi insegnanti che hanno mantenuto una particolare attenzione e riguardo per lei, essendo sempre stata un'alunna intelligente e leader nel suo rendimento scolastico, e che sono tuttora ben disposti ad aiutarla nel prossimo anno di ripetenza.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

J. è consapevole del **vincolo** che la lega a sua madre e da cui vuole liberarsi per sentirsi libera di scegliere, sia da un punto di vista interpsichico per cui desidera sottrarsi dall'ansia materna relativa al timore che lei possa avere il suo stesso destino di rimanere incinta, sia dal punto di vista culturale secondo cui lei deve rappresentare il "riscatto sociale" nel riuscire vincente a scuola e poi nel lavoro in modo da giustificare le scelte migratorie dei genitori.

Il *mandato migratorio* risulta una responsabilità carica di ambivalenza, che J. cerca di utilizzare a suo favore nel *proporsi come leader* in diversi ambiti per migliorare le sue conoscenze e competenze e per sentirsi protagonista delle sue scelte.

Il principale desiderio di J. è quello di crearsi una **buona famiglia**, la "sua famiglia" in contrapposizione alla *cattiva* in cui è cresciuta, dove sembrano convergere sia il **valore della famiglia** in senso tradizionale, sia il desiderio di una *relazione genitori-figli* diversa da quella che sta vivendo, con una vicinanza maggiore ai figli e un'attenzione "più occidentale" alle loro esigenze evolutive, piuttosto che rientrare in un progetto familiare secondo la cultura dei suoi genitori.

Nella sua esperienza familiare si è verificato uno **scambio di ruoli**, facendo lei "da genitore" e sostituendosi nella educazione dei fratelli, condizione molto gravosa ma che le ha permesso di sentirsi grande e capace.

Nel corso delle interviste colpisce la *consapevolezza psicologica* di J. nel far corrispondere certi suoi comportamenti attuali con i suoi vissuti di bambina attraverso l'uso di un linguaggio più "da adulta" e da una competenza introspettiva che sembra aver appreso dall'incontro con persone al di fuori della sua cerchia familiare, e che prelude al suo **originale percorso identitario** in cui far



confluire le sue diverse appartenenze culturali per poterle integrare, trasformando i valori tradizionali che le sono trasmessi in qualcosa di corrispondente alle sue attuali esigenze.

Infatti J. sembra in grado di **alternare** le lingue, dal tagalog all'italiano e all'inglese, così come alterna mentalità differenti, da quella tradizionale familiare a quella italiana, che sembra più vicina ai suoi attuali bisogni, pur mantenendo i suoi riferimenti tradizionali, come la *festa dei 18 anni*, di cui non può fare a meno.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine***

J. ha vissuto un'infanzia travagliata che le ha generato disagio e ribellione, ma le ha anche permesso di sviluppare delle sue specifiche e originali risorse: dall'infanzia solitaria ha imparato ad essere molto **autonoma** e indipendente e ciò ha favorito lo sviluppo della sua competenza di **leader** a scuola o nel ballo quando è fuori dalla tutela materna, ma anche in casa prendendosi cura dei fratelli.

J. sa giostrarsi tra vissuti contraddittori e **giocarsi alternatamente** le sue due facce di *brava figlia e alunna* e di *adolescente a rischio* con il suo momentaneo abbandono scolastico e con il rischio di gravidanza che rimane un "non detto" ma a cui forse si è avvicinata, in continuità con la cultura filippina dove per una ragazza la gravidanza sembra essere l'unico mezzo di emancipazione e indipendenza dalla famiglia.

J. è in grado di utilizzare la sua doppia competenza culturale attingendo a tutte le conoscenze che la scuola le mette a disposizione e che compensano l'assenza di informazione e di comunicazione in famiglia, raggiungendo il **successo** e un riconoscimento di leader in classe; così come utilizza in modo creativo il **ballo**, elemento tradizionale della cultura filippina, che può coniugare un suo specifico interesse con i vantaggi di un'**aggregazione di strada** dove lei si sente parte del suo gruppo di riferimento e può sperimentare *da coreografa e protagonista* una diversa "regia" della propria vita.

Inoltre J. ha accolto positivamente l'aiuto degli adulti che hanno supplito alle carenze dei genitori, come le varie figure di insegnanti che l'hanno accompagnata nel percorso scolastico, o le figure di altri **adulti competenti** che hanno fatto da mediatori e che l'hanno supportata nel cercare un dialogo con i genitori.

Forse J. avrebbe desiderato fare lei *da ponte* tra la cultura familiare e quella di attuale appartenenza in modo da avvicinare i suoi genitori ai valori della realtà in cui vivono, tuttavia ha avvertito che l'impresa era impossibile per il bisogno di controllo di sua madre, così ha cercato di far leva sugli adulti di riferimento come tramite tra le due culture per facilitarla nel suo percorso identitario.

I due artefatti del titolo della storia, la **sfida** e il **ballo**, mostrano come J. abbia dovuto far leva sulla ribellione come *mezzo* per mettere in moto i suoi cambiamenti e approdare al gruppo di

aggregazione, che diventa lo *spazio transizionale* e il laboratorio esperienziale in cui trasformare un elemento tradizionale della cultura di origine in una sua risorsa e competenza che le permette di stare coi suoi pari, trovando con loro un comune linguaggio e un rispecchiamento del suo complesso percorso identitario.

### **Teresa (17 anni): essere italiana e il confronto con la mamma**

T. è nata in Italia, di famiglia filippina; appare come una ragazza sorridente, spigliata e aperta al dialogo, infatti si dimostrerà molto partecipe ai colloqui per le interviste e riconoscente di avere uno *spazio* tutto suo dove poter parlare della sua vita e condividere vissuti con un adulto, che ascolta e può riconoscere i suoi bisogni.

La sua famiglia è composta dalla mamma, dalla sorella (14 anni) e dal fratello (15 anni), mentre il papà è morto quando lei aveva sette anni. Inizialmente sono arrivati in Italia i nonni materni, poi si sono trasferiti i suoi genitori andando a vivere prima a Roma, dove c'era la famiglia del papà e poi a Milano; i nonni in seguito sono ritornati nelle Filippine e recentemente è arrivata anche la zia, sorella della mamma, per cercare lavoro, avendo cinque figlie da mantenere che ha lasciato nelle Filippine con il marito.

Quando le chiedo del papà scoppia a piangere e dice che è un dolore che non ha mai potuto esprimere con nessuno e di cui non è mai riuscita a parlare né con la mamma né con i suoi fratelli; non sa ancora di cosa sia morto, le hanno detto che era malato di cuore e quando era in ospedale la mamma non l'ha portata a trovarlo; allora c'era la nonna materna, mentre il nonno era già ripartito. Con la mamma non parla del papà perché ha paura di piangere e di vederla piangere; lei lo ricorda dalle fotografie e sa che lui veniva a prenderla a scuola.

T. è nata e vissuta in Italia e ogni tre anni va con la famiglia in vacanza nelle Filippine; quando ci è andata le prime volte ricorda che le sembrava tutto diverso e “pieno di insetti”, anche la lingua è stato un ostacolo perché in famiglia parlano solo italiano e lei ha imparato il dialetto andando là.

Le piace recarsi nelle **Filippine in vacanza**, non più di due mesi, a volte vanno dalla famiglia del papà che vive sul mare o in campagna dalla famiglia della mamma.

Quando è là sente la *differenza culturale* perché non può avere troppa confidenza con i maschi, deve fare il bagno con il vestito, tranne in piscina dove ci sono solo femmine, non deve vestirsi troppo scollata o in pantaloncini corti e quando lei ha osato farlo tutti la guardavano male, mentre per lei era normale perché faceva caldo.

A Milano ha frequentato il Trotter dalla materna alle scuole medie; non ha particolari ricordi, se non del periodo delle elementari in cui ha conosciuto due amiche che sono diventate le sue migliori amiche e che sono rimaste con lei anche alle medie. Poi lei ha cambiato casa e si sono perse di vista, anche se alle superiori frequentano lo stesso istituto ma con indirizzi di studio diversi; una delle due amiche è filippina e ora frequenta solo coetanei filippini, mentre a lei piace stare più con gli **amici italiani**.

In coincidenza dell'inizio delle superiori si sono trasferiti in un'altra casa, che si trova in un quartiere migliore e che le piace di più, anche se improvvisamente si è trovata da sola senza amici;

la scelta della scuola era avvenuta prima del cambio di abitazione e così ha iniziato le superiori nella scuola scelta precedentemente.

Lei non ha avuto particolari problemi scolastici nel periodo elementari e medie, mentre suo fratello si è trovato in difficoltà quando hanno cambiato casa; in terza media era molto brava in matematica, con 10 all'ammissione d'esame, e il consiglio orientativo degli insegnanti era per un istituto tecnico; lei inizialmente voleva fare l'istituto socio pedagogico perché ci andava la sua amica, poi ha cambiato idea e con l'aiuto della mamma ha scelto *ragioneria*.

All'inizio delle superiori T. si è sentita disorientata, la classe era molto numerosa e lei conosceva solo una ragazza, anche lei filippina proveniente dalla stessa scuola media; ha avuto qualche difficoltà in storia e italiano, ma grazie all'aiuto della sua tutor dell'Associazione Ghilardotti che le ha trovato delle ripetizioni ha potuto superarle. Ora ha dei problemi con una materia importante, che è economia aziendale, ma secondo lei è dovuto all'insegnante che non è in grado di insegnarla.

T. nel suo tempo libero ha scoperto una grande risorsa che è l'*oratorio*, vicino alla nuova casa, frequentato inizialmente dai suoi fratelli e dopo da lei come **animatrice**; infatti trovandosi in una realtà abitativa nuova e non conoscendo nessuno T. ha avuto l'idea di proporre ad una sua amica di fare le animatrici in oratorio, dove hanno poi conosciuto altri ragazzi. All'oratorio ci sono gruppetti differenti: i *bulli* che stanno fuori dall'oratorio nei parchetti e *quelli dell'oratorio* che sono più legati all'oratorio; lei frequenta quelli dell'oratorio, qualche volta anche le ragazze del gruppo bulli, ma non i ragazzi perché non li conosce e si vergogna.

Si dichiara contenta della sua scelta di indirizzo scolastico, anche perché voleva fare degli studi che non la obbligassero a proseguire con l'università, ma che le permettessero di lavorare. Finite le scuole superiori vorrebbe fare una pausa nello studio e trovare un lavoro; ha già fatto uno **stage** presso un Istituto di arte terapia come ragioniera; anche questa estate ha lavorato presso lo stesso istituto dove lavora una socia della Associazione Ghilardotti e continua anche adesso, andandoci due volte al mese.

In famiglia si parla prevalentemente l'italiano, anche se a volte la mamma, soprattutto quando si arrabbia, si rivolge in dialetto e i figli rispondono in italiano, altrimenti la mamma cerca di parlare in italiano correttamente, scegliendo i termini specifici e facendo un po' la maestrina, ma i figli la prendono in giro e sua sorella spesso la corregge; la *cucina* in famiglia è *sia italiana che filippina*, la mamma preferisce quella italiana quando cucina cibo più leggero, ma alterna i piatti.

In generale T. non percepisce una grande differenza tra la cultura filippina e quella italiana, forse perché si sente molto inserita nel contesto italiano.

T. ha un **buon rapporto con la mamma**, anche se non riesce a parlare delle sue cose più personali, la mamma si sfoga di più con lei perché è la primogenita ma lei sa controbattere, così la mamma

quando si arrabbia è capace di non parlarle per tre giorni, allora lei protesta e si rifiuta di fare i lavori domestici ma ciò le crea comunque disagio; con suo fratello la mamma si innervosisce di meno perché lui evita di risponderle, con sua sorella più piccola la mamma non litiga perché riesce a non prendersela.

Secondo lei la mamma è *più protettiva con le figlie* femmine, infatti ha potuto uscire da sola solo in prima superiore in coincidenza del cambio di casa, anche perché prima abitavano proprio davanti ad una strada molto trafficata, mentre ora la casa è all'interno di un quartiere, da quest'anno esce anche la sera e può andare in piazza Duomo da sola.

Suo fratello fa un po' quello che vuole e la mamma non sa dargli delle regole, anzi lo asseconda anche quando dovrebbe punirlo, infatti nonostante sia stato bocciato torna a casa quando decide lui; a volte litiga con suo fratello perché lei gli *fa da mamma* ed è testimone che lui non svolge i compiti, ma allo stesso tempo non vuole fare la spia.

Con sua sorella va d'accordo, anche se ultimamente è diventata ribelle; i suoi fratelli, avendo solo un anno di differenza, frequentano gli stessi amici che conosce anche lei perché sono quelli dell'oratorio; quando i suoi fratelli litigano con la mamma lei li difende, ma loro non fanno altrettanto con lei.

Adesso c'è la zia, sorella della mamma, che si occupa della casa mentre prima ognuno aveva i suoi compiti, in passato capitava che lei facesse da mangiare per sé e i suoi fratelli quando arrivava presto a casa da scuola.

La mamma lavora fino a tardi e non esce la sera, quando può frequenta i parenti e anche i genitori dei compagni di scuola dei figli quando li accompagna per le attività sportive; T. è consapevole dei sacrifici di sua madre e della sua insoddisfazione per il lavoro attuale perché aveva studiato ragioneria nelle Filippine ma qui fa la domestica, inoltre può divertirsi solo con i parenti, con cui trascorre il tempo giocando a carte.

T. ha molti amici, ma non vuole limitarsi ad una sola compagnia perché le dispiacerebbe trascurare altre amiche, quest'anno ha festeggiato "tre" volte il suo compleanno per non mescolare le amicizie; a proposito delle sue amicizie T. ha sia le amiche di scuola che sono più casalinghe e non hanno tanta libertà se non per uscire a fare shopping e le amiche di quartiere più disponibili a incontrarsi fuori casa; un tempo, alle medie, aveva le "migliori amiche", adesso ha amiche appartenenti a gruppi diversi, comprese quelle dell'oratorio.

Lei ha soprattutto **amiche italiane**, qualche amica filippina anche lei italiana; non ha una compagnia, ma esce quando può con le sue amiche, mentre sua cugina ha la *compagnia di Greco* perché fanno vita di gruppo. Dopo il trasferimento di casa ha un luogo di riferimento che è

l'**oratorio** dove può incontrare gli amici con cui uscire, ci sono età miste dalla prima superiore in su e d'estate esce anche la sera.

L'oratorio è diviso in due sedi diverse, uno per i maschi e uno per le femmine; solo d'estate, in occasione della settimana in montagna, si ritrovano insieme ragazzi e ragazze, per questo motivo quest'anno lei ci terrebbe a fare la vacanza con loro, anche perché sarebbe l'ultimo anno possibile.

T. **non esce con i coetanei filippini** perché non conosce e non parla il tagalog, in casa si parla solo il dialetto quando capita; inoltre, secondo lei, i gruppi di ragazzi filippini portano a fare scelte sbagliate, come le gravidanze premature per le ragazze, dovute al desiderio di tenere legato a sé il ragazzo e rendersi autonome dalla famiglia. Non si riconosce nella *cultura filippina*, anche perché i giovani si fidanzano sempre tra loro e fanno quello che vogliono *senza regole*; per esempio un suo compagno di classe filippino beveva, fumava e si era sposato, con la moglie che viveva nelle Filippine e lui qui faceva quello che voleva.

In futuro lei preferirebbe un fidanzato italiano, anche se in questo momento non le interessa perché vuole divertirsi con le sue amiche. La mamma, a casa, chiede alle figlie informazioni sui fidanzati, ma viene subito presa in giro dai figli.

Dopo un anno di discussioni con sua madre ha finalmente ottenuto il permesso di andare in discoteca in alcune occasioni speciali, come Halloween o i compleanni; lei vorrebbe andarci almeno una volta al mese perché si diverte, però se si confronta con le sue compagne si ritiene fortunata in quanto loro non possono mai uscire la sera; la prima volta è andata in discoteca con un'amica italiana, poi è ritornata a casa accompagnata dal papà della sua amica.

È consapevole che in discoteca si possano correre dei rischi, tra cui la droga, per es. con le sue amiche del quartiere si trova a fare *scelte diverse*, infatti a lei non piace “fumare” e quando si trovano in tre e loro fumano lei si sente a disagio perché loro ridono e lei è tagliata fuori, così ha deciso di frequentarle individualmente; un suo compagno è andato in carcere per traffici illeciti, e lei ha tardato a informare la mamma che l'ha accusata di non averle riferito l'accaduto, ma lei l'ha fatto perché non voleva che le impedisse di frequentarlo. Secondo lei sua mamma dovrebbe ascoltarla fino in fondo per capire realmente le cose, così poi si potrebbe ricredere rispetto alle sue convinzioni.

Con le amiche parlano di scuola, spettegolano su ciò che succede, si raccontano le loro situazioni sentimentali e familiari, a lei piace tanto ascoltare e si rende conto che ci sono delle differenze tra le amiche; una sua compagna, in particolare, è molto attaccata alla famiglia e segue tutto quello che i genitori dicono, mostrando da una parte un atteggiamento infantile e dipendente e dall'altra proponendosi come “mamma” che fa la morale a tutte loro e riprende le amiche se dicono parolacce o vanno in discoteca. Per T. ciò è insopportabile perché ci sono già i genitori a fare le

raccomandazioni, inoltre lei si sente più autonoma della sua amica, infatti se litiga con la mamma sa difendere il suo punto di vista e in alcune occasioni ha anche fatto di nascosto ciò che desiderava. Una volta è andata in discoteca senza dirlo alla mamma e questa compagna l'ha sgridata, dicendole che se le fosse successo qualcosa sarebbe stato un problema perché la madre non sapeva dove fosse, ma T. rimane convinta delle sue ragioni, sostenendo che se avesse il permesso di andarci non lo farebbe di nascosto.

L'anno scorso i ragazzi della scuola avevano organizzato una serata e lei non ci è potuta andare perché secondo la mamma doveva aspettare di compiere 18 anni, ma lei non ha ceduto facilmente e, a forza di insistere, ha ottenuto di andare in discoteca almeno per Halloween; addirittura l'ultima volta, per un compleanno di un'amica, la mamma le ha scelto e comprato un vestito attillato e con il pizzo per la serata.

T. è abile nel mettere in campo tutte le sue *capacità di convincimento* per avere la mamma dalla sua parte e con la sua perseveranza e insistenza ottiene i risultati sperati, conquistandosi via via più libertà e soprattutto la complicità materna che è una condizione a cui non può rinunciare; a questo proposito desidera farsi un **tatuaggio** alla fine dell'anno e dopo aver valutato le scelte possibili ha deciso di tatuarsi le *iniziali dei suoi genitori* che rappresentano i valori a cui si sente più legata.

A capodanno è andata da sola a Roma dallo zio che lavora per la comunità filippina per partecipare all'organizzazione della loro festa; durante il giorno è andata in giro per negozi con la nonna paterna che l'ha viziata regalándole ciò che le piaceva, pur essendo una donna molto severa e tradizionale, infatti ritiene che la nipote non debba sposarsi prima dei 25 anni.

I programmi estivi dipendono dalle decisioni della mamma; l'anno scorso hanno fatto solo tre giorni a Parigi, che per T. sono stati troppo pochi perché ha trascorso il resto dell'estate a Milano; se questa estate non andassero nelle Filippine lei vorrebbe andare in vacanza con le sue amiche e la mamma ha messo come condizione che ci vada con i suoi soldi, utilizzando i suoi risparmi che mette via ogni volta che i parenti le fanno dei regali, ma non sa se questo progetto possa realizzarsi. A scuola ha sempre avuto buoni rapporti con i suoi compagni e con gli insegnanti, in particolare alle medie dove c'è un'attenzione individualizzata verso gli studenti, mentre alle superiori si è trattati tutti allo stesso modo; ricorda in terza media quando la professoressa di italiano propose il suo nominativo per usufruire della "borsa di studio" dell'Associazione Ghilardotti e lei non se l'aspettava.

La borsa consisteva in un aiuto economico, di cui la mamma è stata molto contenta, e di un supporto scolastico coordinato dal *tutor* della durata di tre anni; inizialmente l'associazione organizza una riunione con i ragazzi che usufruiscono della borsa, con i loro genitori e con i tutor, poi durante l'anno ci sono degli incontri con i ragazzi per conoscersi e uscire insieme.



Nella sua scuola è previsto che durante il terzo e quarto anno ci siano due settimane di stage, che va approvato dal consiglio di classe; ogni studente deve trovarsi il suo stage e lei è stata aiutata dalla sua tutor che lavora presso un Istituto di Arte Terapia. Lo stage di ragioneria consiste in un lavoro di otto ore al giorno presso la segreteria dell'Istituto dove lei tiene la contabilità e si occupa dell'archiviazione dei documenti, alla fine c'è una valutazione che viene consegnata alla scuola; allo stage c'è un clima allegro e la trattano *da grande*, le insegnanti sono “un po'matte” perché si divertono e scherzano tra loro, lei è la più giovane e all'inizio era un po' imbarazzata mentre adesso sta con loro anche a pranzo.

T. anche durante l'anno scolastico continua a frequentare l'ufficio dell'Istituto per due volte al mese, come **lavoro retribuito**; l'estate scorsa ha fatto due settimane di lavoro pagata e due settimane come animatrice dell'oratorio; quest'anno avendo lo stage durante le vacanze pensa di non lavorare per dedicarsi solo all'attività di animatrice.

A proposito della **festa dei 18 anni** che rappresenta un evento imminente e particolarmente significativo nella cultura filippina, lei non vuole fare la cerimonia “alla filippina” con tutte le regole che la caratterizzano così impegnative; secondo lei è una festa molto bella da vedere, recentemente è stata invitata ad un diciottesimo e tutto era perfetto, con la ragazza che si è cambiata numerose volte il vestito durante la festa, ma è una spesa eccessiva che non ha senso. La mamma ha una *mentalità italiana* ed è d'accordo con lei; la nonna paterna, che è la più tradizionalista, giustifica il fatto di non rispettare le usanze della cultura filippina perché manca il papà, così T. ha ottenuto quello che desidera e potrà festeggiare i suoi 18 anni come più le piace.

Per la famiglia rimasta nelle Filippine loro sono ritenuti fortunati e benestanti perché sono riusciti a inserirsi in Italia e sono considerati *come dei vip* in quanto fanno una vita privilegiata rispetto a chi rimane; infatti quando tornano nelle Filippine le piace avere la sensazione di **sentirsi importante**, mentre sua sorella è meno contenta, compiendo gli anni a Luglio quando sono nelle Filippine dove non riceve dei regali, anzi sono loro a farli ai parenti, essendo quelli realizzati e facoltosi all'interno della famiglia; se dovesse fare uno scambio con sua cugina, che vive nelle Filippine, lei sarebbe “gelosa di brutto” perché preferisce vivere qui e non starebbe mai là.

In più occasioni, durante le interviste, dichiara di **sentirsi italiana** e spera che passi la legge che le consenta di avere la cittadinanza italiana, mentre la mamma suggerisce quella doppia per mantenere il legame con il paese di origine.

### **Analisi del caso**

T. è una ragazza nel complesso serena, seppure abbia subito la perdita del padre quando era piccola; si dichiara a suo agio nella realtà in cui vive, considerandosi a tutti gli effetti italiana per cui non

vive particolari conflitti culturali, avendo operato la scelta di allontanarsi dai coetanei filippini, che lei ritiene che portino sulla cattiva strada, soprattutto nei confronti delle ragazze sedotte e poi abbandonate.

A sentirla parlare e raccontarsi T. esprime le esigenze e problematiche tipiche di una adolescente italiana, che frequenta le sue amicizie in *oratorio* e nel *quartiere* senza alcun particolare attaccamento alle sue origini; infatti prende le distanze dai coetanei filippini, che ai suoi occhi si comportano male e hanno interessi che non le corrispondono.

Anche in famiglia la mamma e gli altri adulti di riferimento sembrano integrati con l'attuale contesto di appartenenza, tanto che si recano *nelle Filippine in vacanza* e per i parenti filippini loro rappresentano i "vip" avendo raggiunto il benessere nel nuovo paese. Già la generazione dei suoi genitori e parenti ha adottato una sorta di **alternanza culturale** nell'alimentazione, nella lingua, nelle feste tradizionali, e ciò sembra favorire l'integrazione di T. che può avvicinarsi e aderire alla cultura di attuale appartenenza senza vivere eccessivi conflitti.

La mamma di T. è una donna istruita e ci tiene al percorso scolastico dei figli, soprattutto della *primogenita* a cui passa il testimone della responsabilità e dell'impegno; la madre ripone nella figlia le sue aspettative che la riscattino dalla sua mancata realizzazione professionale in Italia, essendosi trovata a fare sacrifici e a svolgere un lavoro che non corrisponde ai suoi studi e ai suoi interessi.

T. ritiene di avere una *vita perfetta*, anche se vorrebbe essere al posto della sua migliore amica, libera di parlare di tutto con i suoi genitori che sono più permissivi e le concedono di tornare a casa quando vuole; per questo vorrebbe stabilire un diverso *rapporto con la mamma*, più confidenziale e più intimo, così come vede esserci tra le sue coetanee italiane e i loro genitori ma che probabilmente non è praticato nella cultura filippina. In più occasioni fa capire quanto ci tenga al *dialogo con sua madre*, soprattutto per far valere il suo punto di vista e conquistarsi la sua fiducia, come se per raggiungere una maggiore autonomia avesse sempre bisogno della approvazione materna e inconsapevolmente di riconfermare la sua dipendenza da lei in quanto "base sicura" da cui separarsi gradualmente.

In realtà T. oscilla tra il desiderio di essere approvata dalla madre e il richiamo delle **amiche italiane** come portatrici di nuove esigenze; tutto ciò è molto fisiologico in adolescenza caratterizzata dal graduale processo di separazione dalla famiglia per riunirsi con il gruppo dei pari, ma per lei si intercetta un ulteriore compito che è quello di *poter integrare* le sue origini culturali, rappresentate dalla mamma, con i suoi attuali riferimenti e modelli in cui si identifica.

T. appare molto gratificata nel poter svolgere un *lavoro* retribuito, grazie allo stage, che la fa sentire grande, ma sembra anche molto curiosa di frequentare delle persone adulte italiane che si comportano in un modo diverso da quello a cui lei è abituata perché appaiono contente e interessate

a quello che fanno, a differenza di sua madre che non riesce a svolgere un lavoro corrispondente agli studi fatti.

Alla fine dei nostri incontri T. ci tiene a sottolineare che per lei questi interviste sono state molto importanti perché è bello trovare una *persona adulta* con cui parlare e condividere cose “non dette” che finora aveva tenuto per sé; a scuola c’è lo *psicologo* per gli studenti a cui si è rivolta una sua amica, ma nel colloquio lei si è messa a piangere e lui è stato sempre zitto.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

T. è rimasta orfana di padre e necessariamente è soggetta all’influenza delle donne di famiglia, in particolare con la madre ha un rapporto molto stretto, essendo il suo unico riferimento genitoriale; per questo T. sembra assumere il **mandato migratorio** senza particolari conflitti e *da primogenita* accetta il compito di mettere in pratica quello che la mamma non ha potuto realizzare, infatti si fa consigliare da lei per la scelta di **ragioneria**, che era ciò che aveva studiato la mamma prima di trasferirsi in Italia. L’aspettativa familiare è quella che lei possa riscattare le sorti non del tutto soddisfacenti della mamma, obbligata a svolgere un lavoro che non le corrisponde; anche la nonna paterna ha il suo peso nel rappresentare la tradizione e nell’emettere il *dictat* di non sposarsi prima dei 25 anni, con l’implicito invito a non rischiare una gravidanza prematura e a dedicarsi allo studio e al lavoro prima di crearsi una famiglia.

T. è *molto motivata* sia nello studio che nelle sue prime esperienze lavorative, per lei il lavoro, in quanto *valore* trasmesso dalla famiglia, rappresenta idealmente il suo ambito di gratificazione e di sviluppo; infatti allo stage ha incontrato degli adulti, che rappresentano dei **nuovi modelli** in cui identificarsi per il loro diverso approccio al lavoro come possibile fonte di realizzazione personale.

Dalla storia di T. sembra emergere un atteggiamento “assimilatorio” nel privilegiare la sua identità italiana a scapito di quella filippina, in realtà T. *adotta naturalmente* un’**alternanza** nelle scelte di ogni giorno. L’atteggiamento spontaneo dell’alternanza sembra essere l’esito favorevole di un precedente inserimento da parte della madre e della sua famiglia nel contesto italiano, infatti vengono utilizzate la cultura italiana e quella filippina a seconda delle situazioni: sia nella cucina, variando dai piatti italiani più leggeri a quelli filippini più elaborati, che nella lingua con un uso quotidiano dell’italiano, intervallato dal dialetto quando per es. la mamma è più coinvolta emotivamente e sceglie la sua **lingua di origine**, come se la lingua delle emozioni fosse ancora quella e come tale vada tramandata.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d’origine***

T. sembra volersi distanziare dalla cultura filippina, infatti non frequenta i coetanei filippini, non ne condivide le scelte e non vorrebbe vivere nelle Filippine dove hanno usi e costumi che non le corrispondono, riconoscendosi nelle abitudini dei pari italiani; *si sente importante*, una “vip”,

quando si reca nelle Filippine in vacanza, dal momento che agli occhi dei parenti vivere in Italia rappresenta una promozione e un successo sociale. Tuttavia si evidenziano delle sue attitudini e interessi, come quella di proporsi come **animatrice** per i bambini dell'oratorio o quella di **stagista impegnata**, in cui emergono le competenze legate alla sua cultura di origine; infatti T. sa prendersi cura dei bambini perché lo ha fatto con i fratelli fin da giovanissima e sa assumersi la responsabilità di un **lavoro** come ha sperimentato all'interno della sua famiglia in un'ottica di collaborazione familiare.

Queste sue risorse si intrecciano con i suoi bisogni di adolescente di avere un luogo di riferimento dove sentirsi **autonoma** e fare conoscenza di nuovi amici come l'**oratorio**, e quello di sperimentare un lavoro, grazie allo stage, per raggiungere i suoi obiettivi futuri ma soprattutto come ambito in cui lei può entrare in contatto con **altri adulti**, diversi dai parenti, che rappresentano dei *nuovi modelli* più corrispondenti ai suoi attuali riferimenti culturali.

L'elemento determinante per lo sviluppo identitario di T. è il **rapporto con la madre**, che T. definisce *buono*, anche se con lei non riesce a parlare di questioni più personali e intime come la perdita del padre. T. attraverso il rapporto con la madre, in quanto *spazio transizionale* di contrattazione e di **rinegoziazione culturale**, ricerca un'integrazione della sua doppia appartenenza, infatti da una parte avanza le sue richieste da adolescente italiana e cerca di "educare" la mamma sui cambiamenti insiti nell'appartenere al nuovo contesto sociale e dall'altra mantiene una dipendenza dalla mamma, da cui cerca il consenso per le sue scelte come condizione per mantenere *una continuità* con le sue origini.

I due artefatti del titolo della storia, **essere italiana** e il **confronto con la mamma**, esprimono il percorso identitario di T. che ha bisogno di affermare la sua *italianità*, sostenuta dalle scelte amicali e dagli interessi condivisi con le sue coetanee italiane, come *mezzo* per conquistarsi le prime libertà e ottenere l'approvazione materna; ciò avviene a volte con il confronto e il *dialogo con la mamma*, a volte conflittualmente, ma l'obiettivo è quello di raggiungere il rispecchiamento della mamma che rappresenta la continuità con la cultura di origine, così da poter "*meticciare*" i suoi diversi riferimenti e trovare una sua identità più complessa.

### **Cristina (17 anni): la fuga e l'impegno**

C. è nata in Italia, di famiglia cinese; si presenta come una ragazza molto curata nell'aspetto fisico che le fa assumere un'aria più adulta; nel corso degli incontri si dimostra riservata e interessata allo stesso tempo, come se fosse abituata a mantenere un certo controllo ma nel suo intimo fosse desiderosa di comunicare ed esprimere i suoi bisogni.

Il padre e la madre sono arrivati in Italia relativamente a 17 e 18 anni per lavoro, grazie ad uno zio paterno per il papà e ad uno zio materno per la mamma; i genitori si sono conosciuti in Italia e si sono sposati quando la mamma aveva 19 anni, prima del matrimonio lavoravano come operai dagli zii, poi hanno aperto un loro laboratorio tessile ed è nata la sorella maggiore di tre anni più grande.

Quando C. è nata i suoi genitori l'hanno mandata in Cina dai nonni paterni perché erano troppo occupati dal lavoro, poi lei è ritornata dalla Cina a tre anni per iniziare la scuola materna in Italia; dopo due anni l'hanno di nuovo portata in Cina per un intervento agli occhi, che in Cina era più economico, dove ha fatto l'ultimo anno di materna. Infine è ritornata in Italia, intanto i genitori avevano chiuso il laboratorio e aperto un ristorante; nel periodo in cui è stata in Cina i genitori sono andati solo una volta a trovarla e durante l'operazione c'era unicamente la nonna ad assisterla.

C. sente **genitori più i suoi nonni** che i suoi genitori, avendo vissuto i primi anni della sua vita con loro; in Cina vedeva anche i nonni materni, che a loro volta avevano un'altra nipotina a cui badare.

Ricorda che da piccola parlava tanto con i nonni e quando è tornata in Italia parlava soprattutto con sua sorella maggiore, mentre non ha mai comunicato molto con i suoi genitori; anche adesso il rapporto principale è con la sorella maggiore con cui è cresciuta.

I suoi genitori hanno gestito il ristorante per dieci anni ma era troppo faticoso, così hanno cambiato con un negozio di abbigliamento; due anni fa ne hanno aperto un altro e adesso un altro ancora. Tutti i figli aiutano la famiglia, infatti in uno c'è la mamma con due operai, nel secondo c'è sua sorella con un operaio e nel terzo c'è suo padre e lei va dove c'è bisogno.

Nel 2000 è nato suo fratello, in coincidenza con il suo ritorno definitivo dalla Cina; fa notare che per i suoi genitori era importante la nascita di un *figlio maschio*, infatti lui è stato curato da loro e seguito nell'educazione senza mandarlo in Cina.

I suoi genitori non si preoccupano tanto delle figlie femmine perché si aspettano che siano brave a scuola e che si comportino bene, invece con il figlio maschio parlano di più, lo curano di più e sono meno esigenti nei confronti della scuola.

Sua sorella ha fatto l'Istituto tecnico aziendale, ma non ha voluto continuare gli studi, mentre C. nel suo **percorso scolastico** dalle materne alle superiori ha sempre avuto delle **esperienze positive**, ricorda la scuola materna con delle brave maestre e dei compagni che poi ha ritrovato alle elementari; in prima elementare ha dovuto rimparare l'italiano che aveva dimenticato.

Racconta che la **scuola in Cina** è molto diversa nei metodi e nelle materie: alle materne, per es., si impara già a scrivere, si studia l'alfabeto inglese e si fanno le prime operazioni matematiche con il pallottoliere. I metodi sono molto più rigidi e severi, infatti se non si seguono le regole ci sono le punizioni, come stare in piedi per tutta la lezione o delle punizioni corporali in cui si colpiscono le mani con dei legni; inoltre in Cina si deve andare a scuola in divisa, senza gioielli, con i capelli corti o raccolti per essere tutti uguali e potersi concentrare nello studio.

In Italia alle elementari ha avuto delle maestre gentili e dei bravi compagni, di cui gli stranieri erano una maggioranza, era una classe unita con due insegnanti brave, soprattutto andava d'accordo con quella che insegnava **inglese** anche perché a lei è sempre piaciuta quella lingua; ancora adesso lei la preferisce, rispetto al francese e allo spagnolo, indipendentemente dai suoi risultati scolastici.

C. **stava meglio a scuola** che a casa perché veniva più seguita e curata dagli adulti.

Durante il periodo delle elementari e delle medie il sabato ha frequentato anche una *scuola di cinese* per imparare a scrivere il cinese.

Anche alle medie è andato tutto bene, ha avuto un buon rapporto con i compagni e con gli insegnanti che aiutavano chi era in difficoltà; durante il periodo delle medie non usciva con le compagne di classe che avevano le loro compagnie; mentre alla scuola di cinese i compagni le chiedevano di uscire e lì, attraverso un'amica comune, ha conosciuto il suo *migliore amico*.

Nel periodo delle medie aveva una buona media scolastica, che le ha permesso di ottenere la borsa della Associazione Ghilardotti; era brava soprattutto in inglese e matematica e i suoi insegnanti le avevano consigliato il liceo linguistico, nonostante fosse molto brava in matematica; adesso alle superiori non è più brava in matematica e la sua insegnante la prende in giro dicendo che "è l'unica cinese che non capisce la matematica".

C. aveva iniziato il liceo linguistico ma era troppo impegnativo e successivamente si è trasferita all'*Istituto tecnico linguistico* con l'aiuto della tutor dell'Associazione, dove poi, a parte le difficoltà iniziali, è andato tutto bene.

Attualmente i suoi genitori devono gestire i tre negozi e non possono allontanarsi dall'Italia; nel periodo delle medie il papà aveva letto un suo tema in cui lei esprimeva il desiderio di ritornare in Cina, così è potuta tornarci cinque anni fa con sua sorella e ci è rimasta tre mesi; anche l'anno successivo ci è tornata con tutta la famiglia e si è fermata nuovamente per tre mesi, mentre i suoi genitori e suo fratello sono rientrati prima per via del lavoro.

La prima volta che è ritornata in Cina all'età di 12 anni non si è trovata tanto bene con i nonni che l'hanno cresciuta, avendo con loro meno confidenza di un tempo, per cui non riusciva tanto a comunicare con loro mentre con la zia più giovane, sorella del papà, si intendeva di più e con lei poteva uscire.

I **nonni in Cina** criticano la moda occidentale dei giovani che si vestono con pantaloncini e magliette, oltre a portare i gioielli, sostenendo che alla loro età bisogna pensare solo allo studio senza altre distrazioni, inoltre hanno paura delle cattive compagnie e dei ragazzi trasgressivi che potrebbero frequentare in Italia e che potrebbero influenzare negativamente le nipoti.

Della Cina ricorda il caldo soffocante, per cui si sta molto in casa con l'aria condizionata; di sera la gente esce perché fa più fresco, divertendosi a fare shopping e a passeggiare, anche se il traffico è caotico e le strade sono molto rumorose; inoltre si mangia più spesso che in Italia, al mattino presto la prima colazione, il pranzo alle undici, alle diciassette e trenta la cena e poi ancora uno spuntino la sera, tornando dal passeggio.

Nell'ultima vacanza in Cina aveva osato soddisfare un suo desiderio che le è stato subito contestato, infatti aveva approfittato per andare dal parrucchiere con la sorella che si era fatta lisciare i capelli, mentre lei si era fatta la permanente riccia, ma i suoi genitori nel vederla le avevano chiesto se fosse stata "colpita da un fulmine", imponendole di ritornare subito alla pettinatura di sempre.

C. nel suo tempo libero **lavora nei negozi** e ha un permesso speciale dai suoi genitori per i nostri incontri; in futuro le piacerebbe viaggiare, magari in Cina o in Europa e forse proseguirà gli studi con l'università ma dipende dai suoi risultati scolastici.

In famiglia si parla il *dialetto dei suoi genitori*, suo fratello capisce il dialetto ma parla il cinese mandarino, anche a lei verrebbe spontaneo parlare il mandarino che ha imparato a scuola durante il periodo delle elementari e medie, ma i suoi genitori, nonostante parlino bene l'italiano, preferiscono comunicare con la loro lingua.

Nella sua famiglia si alterna la cucina cinese con quella italiana, avendo avuto un ristorante che proponeva entrambi i piatti.

Il valore principale che le hanno trasmesso i suoi genitori è quello dell'**istruzione**, anche perché entrambi non hanno potuto studiare e il papà ha iniziato presto a lavorare, essendo il primo dei figli maschi e il primo a venire in Italia; i suoi genitori non fanno distinzioni tra maschi e femmine e ci tengono all'istruzione di tutti i figli per ottenere un lavoro migliore e poter avere una vita meno sacrificata della loro.

Secondo lei in Cina le famiglie lasciano ai figli una maggiore autonomia e libertà fin da piccoli, lasciandoli giocare e muoversi da soli, oppure da ragazzi frequentano dei college lontano dalla famiglia per rientrare a casa solo il fine settimana. In Italia i figli delle famiglie cinesi hanno **poca autonomia**, infatti i suoi genitori non le lasciano tanta libertà: dall'età delle medie ha il permesso di uscire solo se va da una compagna o dalla sua tutor; in realtà lei è sempre impegnata tutti i giorni nel lavoro del negozio, la domenica mattina potrebbe uscire ma è troppo stanca e si riposa, mentre il pomeriggio tutta la famiglia deve scaricare le merci della settimana.



C. nei suoi viaggi in Cina ha potuto osservare da vicino la vita cinese, di cui apprezza il ritmo della giornata che è più rilassato e si fanno le cose più lentamente, tutti lavorano con più calma e non si è sottopressione come qua che si lavora per 365 giorni all'anno.

I suoi genitori limitano le sue uscite perché temono che lei possa frequentare cattive compagnie; anche lei *non è sicura di uscire* da sola perché non sa di chi fidarsi, se poi dovesse uscire più spesso rischierebbe di non concentrarsi più nei suoi **impegni di scuola** e di **lavoro** perché penserebbe solo ad uscire.

Nella sua famiglia non ci sono conflitti perché *i figli fanno quello che dicono i genitori* e la mamma fa quello che dice il papà; secondo lei la mamma dipende dal papà perché non ha un particolare rapporto coi figli con cui ha difficoltà a comunicare, mentre col marito possono parlare di lavoro; il suo desiderio maggiore sarebbe che nella sua famiglia si parlasse di più e che migliorasse la **relazione con i suoi genitori**.

Ricorda un **unico** episodio di **conflitto** con i suoi genitori all'inizio delle superiori: quella mattina c'era una verifica a scuola e lei era arrivata in ritardo e non poteva più entrare, così è stata fuori tutta la mattinata con il suo *migliore amico*. Il giorno dopo la professoressa le aveva chiesto la motivazione della sua assenza, dicendole di aver chiamato a casa e di aver parlato con il padre che ne era all'oscuro, così C. non ha avuto il coraggio di tornare a casa ed è rimasta fuori con il suo amico tutto il giorno fino a sera inoltrata senza dare sue notizie.

In quel periodo, che ritiene essere stato molto problematico per lei tanto da avere difficoltà anche a scuola, era una **ragazza emo**<sup>12</sup> per cui si truccava e vestiva secondo quella moda; ci tiene a dire che anche in Cina ci sono i ragazzi emo per dimostrare al mondo di essere superiori e *diversi dagli altri*, si tratta quindi di un *movimento culturale* diffuso in diversi paesi, un movimento internazionale.

Adesso che si veste normale i suoi genitori non dicono più niente, tranne quando vorrebbe mettere i tacchi che loro non approvano.

Oggi pensa che in quegli anni lei aveva voglia di divertirsi e stare con gli amici, ma non aveva neanche un giorno libero perché lavorava anche la domenica; nella sua *fuga di un giorno* tutti la cercavano, sia i genitori che la sorella, ma lei spaventata non rispondeva al cellulare, fino a quando la mediatrice culturale (della Associazione) è riuscita a contattarla e le ha detto che se non tornava a casa il papà avrebbe chiamato la polizia. La mediatrice insieme a due tutor sono andate a prenderla per riportarla a casa; lei era così spaventata che si sarebbe buttata dalla finestra, ma loro l'hanno rassicurata che arrivate a casa lei poteva andarsene nella sua camera e le tutor avrebbero parlato con

---

<sup>12</sup> Emo è una subcultura giovanile con dei suoi precisi canoni nell'acconciatura e nell'abbigliamento e stile di vita, emersa negli Stati Uniti tra gli anni ottanta e novanta, deriva direttamente dal genere musicale emo da cui ha preso ispirazione e caratteristiche, ma anche dal punk rock e da altri generi di musica alternativa. L'origine della parola emo non è chiara, ma potrebbe essere l'abbreviazione di "emotional"

i suoi genitori. Da quel giorno, grazie all'intervento della tutor, sono cambiate le cose e lei ha ottenuto il permesso di essere libera la domenica mattina.

I suoi genitori sono contrari alle sue frequentazioni di ragazzi cinesi, nonostante ne conoscano i genitori, mentre sarebbero contenti se C. frequentasse amici italiani perché pensano che siano dei bravi ragazzi, più studiosi e seri. Il suo *migliore amico*, il ragazzo a cui si era appoggiata nella fuga, è cinese, adesso anche lei non si fida tanto di lui perché ha giocato con i suoi sentimenti, proponendosi come suo ragazzo per poi abbandonandola e riprovarci ancora senza alcun impegno.

Ora ritiene che la sua fuga sia stata una stupidaggine e capisce i suoi genitori perché lei per prima è convinta di *non saper distinguere le buone dalle cattive compagnie*, per es. i coetanei cinesi non vanno bene perché hanno l'abitudine di uscire in gruppo e non si sa che cosa facciano durante il giorno; lei dedicandosi alla scuola, al negozio e alla casa, non ha tanto tempo per sé o per stare con gli amici, così dopo questo episodio ha capito di aver sbagliato e ha cambiato atteggiamento.

C. ha sperimentato la sua maggiore **autonomia a scuola**, dove ha sempre conseguito dei **buoni risultati**; quando la famiglia aveva il ristorante se non capiva qualcosa relativa ai compiti chiedeva ai clienti italiani e si faceva aiutare.

Il suo principale *gruppo di riferimento* sono i compagni di classe, prevalentemente composta da femmine tranne un unico compagno, ci sono ragazze filippine, italiane e una peruviana che formano diversi gruppetti, per es. quello dei bocciati, oppure quello dei più impegnati che si trovano ai primi posti, come lei, o il gruppo dei filippini; quest'anno il gruppo dei filippini si è sciolto perché una ragazza è rimasta incinta e non è più venuta a scuola, essendo andata nelle Filippine a sposarsi per poi ritornare qui con il marito e il figlio; qualche volta la domenica mattina si incontra con le compagne per studiare insieme, oppure quando finiscono prima le lezioni può stare insieme a loro.

C. dichiara di **non avere una migliore amica** perché non ha una persona a cui confidare tutto, non avendo neanche la possibilità di uscire per frequentare qualcuno; un tempo aveva il migliore amico con cui parlare e confidarsi, ma poi lui si è comportato male e lei non sapeva più se fidarsi o no. Durante il periodo della scuola di cinese, all'inizio delle medie, i suoi compagni cinesi uscivano *in gruppo*, mentre lei non poteva e quindi non aveva tanta confidenza con loro.

Con sua sorella ha un buon rapporto, parla con lei ma non di tutto, perché per alcune cose preferisce consigliarsi con le compagne, dato che la sorella fa parte della famiglia e potrebbe arrabbiarsi o dirle che non è giusto quello che fa.

Sua sorella si era fatta tanti amici a scuola, poi finita la scuola si è fidanzata con un ragazzo cinese che pretende che lei esca solo con lui, come avviene anche nelle coppie tra filippini, e così ha smesso di vedere gli amici e da quel momento non si è più presentata l'occasione di condividere con lei le amicizie. C. non si permetterebbe mai di dire a sua sorella cosa pensa del suo fidanzato

perché essendo la maggiore deve portarle rispetto, invece la sorella non vuole che frequenti il suo “migliore amico” in quanto non è serio e non frequenta buone amicizie, andando sempre in discoteca ed essendo stato coinvolto in alcune risse.

I suoi genitori non si preoccupano che lei non veda delle amiche perché, adesso, la priorità è la scuola e gli amici non sono sempre una buona compagnia; secondo C. per i genitori i *figli sono sempre piccoli*, per es. non sanno che la sorella ha il ragazzo o non lo vogliono ammettere, infatti questa estate il papà, andando a trovare la sorella in negozio, ha trovato il suo ragazzo alla cassa ma ha fatto finta di niente.

In casa ognuno ha un compito: il papà fa da mangiare, essendo cuoco, la mamma lo aiuta, intanto i figli devono mettere in ordine le loro cose e, dopo mangiato, C. sparcchia e la sorella lava i piatti; a volte le capita di litigare con la sorella per motivi futili, come le faccende domestiche, per cui non si parlano per qualche ora.

Il papà se ha tempo prepara cucina cinese, altrimenti italiana, essendo una cucina più veloce, come la pasta e la bistecca; a lei piace variare un po' italiano e un po' cinese.

Secondo lei non ci sono delle *differenze* tra la cultura cinese e quella italiana rispetto agli interessi dei ragazzi, mentre possono esserci nelle abitudini: i **ragazzi cinesi** si ritrovano *in gruppo*, amano andare in discoteca, stare tra ragazzi e ragazze e andare al cinema; si ritrovano in Bicocca, dove c'è la “play city” con vari divertimenti: bowling, biliardo, pallacanestro, ballo, guida, karaoke e molti *giochi virtuali* che attirano particolarmente i ragazzi cinesi. Lei ci va ogni tanto con sua sorella la domenica mattina.

C. racconta di essere stata affiancata dalla **tutor** per tre anni dalla terza media ai primi due anni delle superiori secondo un progetto per cui la scuola sceglie gli studenti stranieri più meritevoli e li segnala all'Associazione Ghilardotti che poi assegna la borse e il tutor a ciascuno studente; viene fatto un primo incontro nella sede dell'Associazione con tutti i ragazzi provenienti da diverse scuole, e viene assegnata la borsa a condizione di non essere bocciati per tre anni; viene offerto anche un aiuto scolastico, per cui se qualcuno avesse avuto bisogno avrebbe potuto rivolgersi al tutor specialista in quella determinata materia. Quando C. è entrata in crisi in prima liceo per latino e lettere è stata aiutata da un'altra tutor durante l'estate per recuperare i debiti, poi in seconda è passata al *tecnico linguistico*.

In prima superiore la sua tutor l'ha “salvata” durante la fuga, aiutandola a rientrare in casa senza ritorsioni familiari; all'inizio lei non aveva capito la *funzione della tutor* e non parlava mai dei suoi problemi, neanche di quelli scolastici, ma la tutor veniva a saperlo dagli insegnanti, così lei ha cominciato a *fidarsi di più*, a parlarle e a farsi aiutare. Ogni mese si incontrava con la tutor e

l'informava dell'andamento scolastico ed era a lei che comunicava se prendeva o no un bel voto, visto che suo padre si interessava solo ai risultati finali.

L'Associazione organizzava tante iniziative e la tutor faceva da tramite, *da mediatrice* con il papà per convincerlo a farla partecipare, oltre a sostituire il papà nei colloqui coi professori, per poi riferirgli del suo andamento scolastico.

Adesso finalmente è riuscita ad ottenere *da sola* il permesso per andare in Spagna con la sua classe come sua prima gita scolastica perché finora non aveva mai avuto il permesso.

C. è ancora in contatto con la sua tutor, nonostante sia ormai terminato il percorso della borsa, si sentono telefonicamente, si scambiano i regali a Natale e quando la tutor va in Francia le manda una cartolina; durante i tre anni che hanno condiviso la tutor è diventata il suo principale riferimento perché con lei si è potuta confidare e le piacerebbe poter fare così anche con i suoi genitori.

Anche gli zii, la sorella della mamma e il marito, sono critici nei confronti dei suoi genitori perché dicono che sono troppo occupati dal lavoro e pensano troppo ai soldi che tanto non si possono portare nella tomba, inoltre vivendo per il lavoro trascurano i rapporti con i parenti e soprattutto non si curano e non comunicano con i figli, di cui non vedono i bisogni. Lo zio ha fatto presente ai suoi genitori di non aver mai visto una ragazza di 20 anni non uscire di casa la sera, riferendosi a sua sorella, e i suoi genitori hanno sorriso ma non sono cambiati; tutti i conoscenti dicono che i suoi genitori sanno fare i soldi ma non sanno relazionarsi con i figli.

Lei pensa che i suoi genitori le vogliano bene ma se lo *tengono dentro*; se si confronta con le sue coetanee nota la differenza nel modo di rapportarsi genitori-figli in Italia, come se fossero "amici" e si potesse parlare di tutto, esattamente il contrario di ciò che avviene nella sua famiglia.

C. ha vissuto e vive esperienze di emarginazione quando si sente messa da parte dalle compagne che parlano di cose che lei non può condividere, come le uscite e i programmi televisivi; di conseguenza si sente *tagliata fuori* perché non può fare le loro stesse cose, mentre prima aveva la tutor che le faceva "da sostegno" ed era la sua portavoce con i genitori per le naturali esigenze della sua età.

Sta bene quando riesce a condividere delle esperienze con le amiche, ultimamente una sua compagna si è innamorata di un ragazzo cinese e chiede a lei consiglio sul significato delle parole o sui comportamenti da adottare, per es. le domanda se va bene mettersi davanti alla porta per poterlo guardare e a lei fa ridere perché non lo farebbe mai; le piacerebbe condividere con qualcuno S. Valentino, che è una giornata simbolica e si festeggia *anche in Cina* tra le coppie di fidanzati che trascorrono un pomeriggio speciale per poi parlarne e confrontarsi tra amiche; così a lei piacerebbe che qualcuno si ricordasse di lei per sentirsi legata ad un ragazzo, nonostante sia un bisogno che non viene considerato e riconosciuto nella sua cultura familiare.

C. per aiutare la famiglia **lavora in negozio**, dove si sente *orgogliosa di sé* perché parla e scherza con i clienti, soprattutto quando è in negozio con sua sorella; va a lavorare volentieri se non ha molto da studiare, altrimenti deve recuperare la sera, almeno in negozio non si annoia e può parlare con qualcuno, mentre a casa non c'è nessuno.

Nel complesso C. dichiara che è soddisfatta della sua vita perché i genitori le fanno fare quello che desidera per quanto riguarda gli studi, le piace anche lavorare, così può contribuire all'economia familiare; l'unico problema, a suo parere, è quello della *relazione con i suoi genitori*. A questo proposito ricorda positivamente la sua infanzia in Cina, quando poteva parlare e dire quello che desiderava, così otteneva quello di cui aveva bisogno dai nonni e dagli zii; secondo lei “da piccoli non ci sono paure”, come invece sente di provare adesso sentendosi **piena di paure** e incapace di affrontare il mondo fuori dalla famiglia; proprio perché ha vissuto una buona esperienza da piccola vorrebbe che ora si potesse realizzare una buona relazione con i suoi genitori, altrimenti aumenta quella **frattura** interna tra lei e loro che lei non sa come colmare.

### **Analisi del caso**

C. è una ragazza che fa timidamente trapelare il suo disagio, nonostante si mostri soddisfatta della sua vita e proietti nel futuro la realizzazione dei suoi desideri.

Il disagio è dovuto alla sua storia infantile, ai viaggi ripetuti dall'Italia alla Cina come causa di continue **rottture affettive**, ma soprattutto al fatto di essere cresciuta nei primi anni con i nonni che poi ha dovuto lasciare per ritrovarsi in un rapporto difficile e di *estraneità con i suoi genitori*; di conseguenza C. è alla ricerca di quella “continuità identitaria” che si è precocemente interrotta.

C. si sente attratta dalle abitudini di vita in Cina, che lei sembra idealizzare perché appartengono alla sua infanzia dove ha potuto sperimentare una relazione buona con i nonni e un maggiore ascolto dei suoi bisogni. Dal suo racconto si intuisce che in Cina, nonostante le regole ferree a scuola e quelle probabilmente impartite anche dai suoi nonni, C. ha potuto vivere più liberamente e con una maggiore comprensione da parte degli adulti; anche i ritmi di vita in Cina sembrano più umani, rispetto all'intensità del lavoro in Italia a cui si sottopone tutta la sua famiglia e anche lei alternando studio e lavoro.

In realtà C. può valutare unicamente l'esperienza dei suoi genitori così accaniti nei confronti del lavoro, senza osare confrontarsi con la realtà di altre famiglie, sia per le scarse opportunità di conoscere altre situazioni, sia per non entrare in conflitto con loro.

Intorno ai 14 anni ha tentato di ribellarsi ai genitori diventando una **ragazza emo** (forse non è un caso che “emo” potrebbe essere l'abbreviazione di “emotional”) per esprimere con la moda e il suo stile di vita dei bisogni profondi, rimasti inascoltati, vivendo in una famiglia in cui è bandita la

possibilità di comunicare e manifestare gli affetti; in quel periodo aveva fatto una fuga, durata un giorno, con il suo *migliore amico* cinese perché voleva liberarsi da tutti i vincoli e da tutte le limitazioni che vigevano in famiglia e che probabilmente riflettono la condizione dei migranti cinesi che non si integrano con il nuovo contesto e ripropongono una *cultura cinese* “ghettizzata” e *separata* dalla realtà esterna.

Dopo questo unico atto trasgressivo C. sembra **aver rinunciato alle sue esigenze di adolescente**, essendo per lei prioritario cercare di avere un buon rapporto con i genitori e ritrovare una continuità tra l’infanzia e la sua realtà attuale, che lei dice essere *piena di paure* perché non ha nessuno con cui confidarsi e da cui sentirsi rispecchiata. Infatti il principale desiderio, che lei esplicita in più occasioni, è quello di avere una *migliore relazione con i suoi genitori*, dove il suo bisogno di parlare e comunicare con loro allude ad una più profonda necessità di stabilire un rapporto affettivo e di conoscenza reciproca.

Nella situazione di C. è determinante il contesto familiare che sembra *recludere* lei e sua sorella all’interno delle mura familiari o dei negozi, dove manca qualsiasi apertura nei confronti del mondo esterno; anche la scuola e l’istruzione hanno valore solo come mezzo di promozione sociale e non di arricchimento personale, per cui i suoi genitori non valorizzano l’impegno che C. mette per raggiungere i suoi risultati, pur pretendendo da lei il massimo e dando per scontato il suo successo.

C. si dichiara *incapace di valutare cosa possa farle bene o male* nella realtà fuori di casa e cerca degli adulti competenti che la supportino nella sua crescita dato che i suoi genitori non comunicano con lei e soprattutto non sono interessati ai suoi bisogni di adolescente e individuali, a prescindere dalle necessità dell’impresa familiare.

Solo attraverso l’esperienza con la sua **tutor** scopre la possibilità di *potersi fidare* dell’adulto, infatti si trova bene con gli *adulti europei* per il modo di fare e ricorda ancora l’episodio della sua fuga in cui la tutor, una sig.ra francese, era dalla sua parte e non ha svelato che lei durante la fuga si era rifugiata dal suo ragazzo, oltre ad essere stata la persona disposta a **mediare** con i suoi genitori e a consentirle di avere qualche libertà in più rispetto agli impegni eccessivi che loro pretendono da lei.

C. può sperimentare la sua autonomia esclusivamente a *scuola* e nel lavoro del *negozio*, in questi ambiti si sente orgogliosa delle sue capacità e soprattutto può comunicare con i suoi pari e con altri adulti che valorizzano il suo impegno, non avendo né il permesso né il tempo per frequentare gli amici come fanno i suoi coetanei cinesi.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

C. è molto **fedele** alla cultura familiare e si conforma alle richieste come se fosse un suo compito naturale aderire senza conflitti alle “condizioni” del **mandato migratorio** dei genitori che la

coinvolgono nell'attività lavorativa di famiglia e che pretendono dai figli un futuro successo economico e sociale, secondo la regola che *i figli fanno quello che i genitori decidono*.

Nonostante la soddisfazione nel rispettare i suoi impegni C. fa intuire la presenza di una profonda ferita, dovuta alla **frattura** che si è creata nella sua infanzia quando ha dovuto lasciare i nonni, che lei considerava come genitori, per raggiungere i suoi veri genitori che non le hanno mai dimostrato affetto. Infatti C. nel suo esprimere più volte il desiderio di dialogo con i genitori manifesta un bisogno profondo di *creare una continuità* con il suo passato, dove "il parlare" si riferisce anche al bisogno di dare voce ai vissuti dei componenti della famiglia che sembrano degli estranei tra loro e non fanno trapelare le proprie emozioni rispetto ai cambiamenti intercorsi nella loro vita.

Lei stessa dice che i suoi genitori "si tengono dentro" il loro affetto per i figli, invece di viverlo; ciò sembra avere a che fare con la **trasmissione transgenerazionale** tra genitori e figli, che i suoi stessi genitori probabilmente hanno vissuto nei confronti dei loro genitori e che si manifesta con i figli della seconda generazione attraverso l'**incomunicabilità** dei sentimenti e dei conflitti sottostanti, producendo solo effetti di difesa e isolamento del nucleo familiare sia all'interno che all'esterno.

I principali *valori familiari* dell'**istruzione** e del **lavoro** si traducono nel suo impegno quotidiano, che corrisponde al suo mandato ma che le consente anche di scoprire cose nuove nei contesti esterni alla famiglia in cui si trova a fare esperienza, per es. ha saputo riconoscere la qualità di un "rapporto diverso" con gli adulti, come quello che ha potuto avere con la sua tutor.

C. è attratta dalla sua **cultura di origine** e ritiene la vita in Cina migliore di quella italiana, fin da ragazzina avrebbe desiderato stare con i coetanei cinesi che si ritrovano in gruppo, ma lei stessa dichiara di *non saper distinguere le buone dalle cattive compagnie*, come se non sapesse ancora collocarsi dal punto di vista identitario e certamente non si sente appoggiata dai suoi genitori, che pensano solo al lavoro e non la favoriscono nel suo bisogno di socializzare e di crescere.

C. nei suoi deboli e fugaci tentativi di ribellione nei confronti dei genitori, dal parrucchiere in Cina in cui ha osato farsi una permanente fino all'esplosione della moda emo, ha cercato di trovare elementi di incontro tra le sue **due appartenenze** culturali nel tentativo di tenere insieme le sue radici con la realtà italiana e dare un suo personale significato al proprio stile di vita.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine:***

C. sembra dover aderire alla cultura familiare come se non le fosse possibile operare dei cambiamenti, tranne nel suo unico episodio di ribellione in prima superiore in cui era una **ragazza emo** per dimostrare di essere superiore, diversa dagli altri, e per fuggire dai suoi impegni scolastici ma soprattutto dall'obbligo di conformarsi alle regole familiari; allora frequentava un ragazzo cinese che condivideva con lei quella *moda trasgressiva*, presente anche in Cina essendo culturalmente *trasversale* e che idealmente poteva rappresentare un'integrazione dei suoi riferimenti.



La **scuola** ha costituito un supporto fondamentale nel percorso di crescita e identitario di C. in quanto ha rappresentato il suo principale *luogo di aggregazione* con i coetanei; la scuola è anche il luogo di gratificazione personale per i suoi buoni risultati scolastici, oltre ad essere l'ambito esterno alla famiglia dove conoscere degli adulti competenti, come gli insegnanti che l'hanno sempre seguita e stimata.

C., impegnata a scuola e in negozio, non ha potuto frequentare e vivere esperienze con i suoi coetanei, per cui ha cercato aiuto negli adulti, in particolare ha saputo riconoscere nella figura del **tutor** un modello di adulto "nuovo" di cui potersi fidare e da cui farsi aiutare nei momenti di crisi, affidandogli la funzione di **mediare** tra lei e la famiglia e di *tradurre i suoi bisogni* ai genitori .

Un altro punto di forza per C. è il **lavoro** che lei trasforma e "risignifica" come occasione per socializzare e uscire dal suo isolamento nell'intrattenere i clienti.

Sia a scuola che nel lavoro C. può sperimentare la sua **autonomia** dai genitori e ciò favorisce la sua autostima e le permette di vedere le cose anche "dal suo punto di vista", infatti è consapevole del comportamento inadeguato dei suoi genitori che pensano che i *figli siano sempre piccoli* e per questo li controllano e non lasciano loro alcuna libertà; tuttavia C. desidera sfruttare tutte le possibili occasioni, come la tanto sospirata vacanza studio, per uscire dalla famiglia.

C. sceglie l'**inglese** come lingua preferita come se fosse per definizione la lingua *al di sopra delle parti* che le permetta di proiettarsi in una dimensione internazionale, meno angusta di quella che sta vivendo nella sua esperienza di vita quotidiana e più corrispondente alla sua complessità culturale a cui aspira nel suo difficile processo di soggettivazione, così ostacolato dalla "chiusura familiare" al mondo esterno.

I due artefatti del titolo della storia, la **fuga** e l'**impegno**, apparentemente contrastanti sono collegati dallo stesso desiderio di C. di uscire dalla morsa in cui si trova in famiglia dove bisogna fare solo quello che i genitori dicono, per cui nella prima adolescenza diventa ragazza emo che osa la *fuga* di un giorno come mezzo per ribellarsi all'insensibilità emotiva dei genitori, poi di nuovo deve sottostare alle loro regole, ma con l'*impegno* a scuola e nel lavoro può perseguire l'obiettivo di raggiungere una sua autonomia e costruire una sua identità più integrata e aperta al mondo, grazie anche all'incontro, fuori dall'ambito familiare, con figure di adulti che prestano più ascolto ai suoi bisogni e la sostengono nella difficile impresa di mediare con la famiglia .

### **Vittoria (17 anni): *la colonna portante e il futuro***

V. è nata in Italia, a Milano all'ospedale Buzzi, di famiglia filippina; è una ragazza sorridente dall'aria sicura e determinata, che dall'inizio mostra di apprezzare di potersi recare all'Università per i nostri incontri, così ha modo di ambientarsi in un luogo che in futuro desidera frequentare, infatti pensa di proseguire gli studi all'Università e vorrebbe fare Scienze linguistiche e Culture straniere.

Sua madre è in Italia da 25 anni e il papà da 20 anni, lei è figlia unica e in famiglia vivono loro tre con la zia, sorella maggiore della mamma. Entrambi i genitori sono venuti in Italia per lavorare, prima la mamma, poi è arrivato il papà con cui era fidanzata; nelle Filippine il papà aveva studiato ragioneria, mentre la mamma aveva frequentato una scuola privata in ambito turistico.

V. ha iniziato il suo percorso scolastico dal nido alle medie da Padre Beccaro, al nido e alla materna c'erano bambini sia italiani che stranieri, alle elementari e alle medie più stranieri con cui lei si è trovata meglio. Alle medie gli stranieri erano i "benvenuti" senza discriminazioni, era una classe mista dove c'erano tanti filippini, sudamericani, un cinese, due africani, due albanesi e tre ragazzi italiani che si comportavano male; era una unica sezione per cui si conoscevano tutti e non si litigava quasi mai, le uniche differenze erano la divisione tra il gruppo dei ragazzi e quello delle ragazze.

Ricorda il tempo delle medie insieme ai suoi compagni, che sono adesso con lei alle superiori, come un periodo felice in cui si stava bene sia con i compagni che con gli insegnanti; infatti ci sono stati dei *momenti indelebili* come la gita a Lourdes nell'ultimo anno delle medie dove i compagni erano diventati tutti amici, oppure i mini tornei per le diverse attività sportive, dove ci si divertiva molto.

Non ha mai avuto problemi a scuola, se c'era bisogno di aiuto gli insegnanti sono stati sempre disponibili fino alla scuola media, invece alle superiori i professori sono più esigenti e poco disposti a ripetere se non si ha capito qualcosa; grazie al consiglio dei professori delle medie ha scelto un Istituto tecnico con *indirizzo turistico* per il suo interesse per le lingue e ora ne è soddisfatta.

Nel primo biennio delle superiori si erano formati diversi gruppetti: uno con le ragazze "più emancipate" che si truccavano in classe e che poi sono state bocciate, uno composto dalle ragazze più interessate alle lezioni e più partecipative, e poi il gruppetto dei ragazzi; nel triennio la sua classe è stata accorpata ad un'altra dove si è trovata molto bene, anche se all'inizio c'era divisione tra i compagni ma poi si è creato un bel gruppo di ragazzi seri e impegnati, formato da cinque filippini, una marocchina, un eritreo e il resto italiani, da qualche mese hanno iniziato ad uscire insieme anche fuori dalla scuola, diventando una classe sempre più unita.

Per V. **la scuola è una priorità**, come le ha insegnato la mamma per avere un "bel futuro", anche se può essere pesante e impegnativa. I compagni dicono che lei è *la colonna portante* della classe, a

volte lei si sente costretta a studiare per soddisfare i desideri dei genitori e per questo cerca di ottenere dei buoni voti, ma dice che loro vogliono sempre di più, investendola delle loro aspettative. In seconda superiore ha ottenuto una *borsa di studio* per la sua media alta tra l'otto e il nove.

V. ritiene esserci una differenza nell'impegno scolastico con i *coetanei italiani* perché loro si sentono meno responsabilizzati e sono quindi *meno motivati* nello studio; racconta che in seconda superiore c'è stata una discussione con la prof. di inglese che nell'apprezzare gli studenti stranieri sosteneva che erano più motivati e una compagna aveva replicato che gli "stranieri rubano il posto" agli italiani.

Quest'anno è stata eletta **rappresentante di classe**, insieme ad un'altra sua compagna italo-egiziana, anche se i prof. le avrebbero affidato l'incarico già negli anni passati, essendosi già distinta come leader positiva nella classe. V. ci tiene a precisare che se non si sente pronta non fa le cose, per cui ha aspettato tre anni e ha preso la decisione in seguito ad una visita scolastica a Palermo per assistere ad una cerimonia in memoria di Borsellino e Falcone, infatti, dopo aver conosciuto la loro storia, ha capito di voler partecipare più attivamente alla vita della scuola e ha accettato di fare la rappresentante.

I compagni di classe si fidano di lei e quando c'è bisogno vanno a chiederle aiuto e consiglio su tutto, in realtà solo le ragazze perché con i compagni non ha rapporti perché loro sono molto chiusi; lei si trova bene con quasi tutte, tranne con quelle che sono "*tutte italiane*" perché sono un po' chiuse e si sentono escluse dalle altre italiane che sono più grandi ed emancipate e meno dipendenti dalla famiglia.

Lei non ha problemi di relazione con gli adulti e come rappresentante di classe fa *da mediatrice* con i professori quando ci sono delle difficoltà, oppure è lei che va a parlare con la preside per avanzare le richieste della classe. È consapevole di avere un atteggiamento molto critico ed *esigente verso se stessa* e "deve sempre pensare prima di agire", mentre è molto disponibile nei confronti degli altri; i suoi genitori e i professori pretendono molto da lei e lei non può permettersi di prendere cinque perché subito glielo fanno notare e pesare.

Nel suo tempo libero si divide tra momenti per la famiglia, per gli amici con cui esce una o due volte alla settimana e per sé quando va in palestra, suona la chitarra da autodidatta o sta a casa a riposare. Alle medie aveva fatto teatro come materia di studio, presentando alcuni spettacoli al teatro Litta di Milano; essendole piaciuta molto quell'esperienza le piacerebbe fare il corso di animatrice a scuola, ma per ora non ha avuto tempo.

Nel complesso si definisce come una persona *leale, onesta e diretta*, le piace pensare prima di agire perché non le piace far soffrire le persone e arrabbiarsi, se capita lei perdona subito e se qualcuno la dovesse offendere aspetta il momento giusto per parlarne con l'interessato, sente di essere anche

*ambiziosa* e dopo l'ultimo stage estivo ha capito che le piacerebbe lavorare in un'agenzia viaggi o in un hotel per business turistici, dove può relazionarsi con tante persone.

Nel suo **stage** estivo faceva la "receptionist" presso un hotel di Milano, all'inizio era molto spaventata, poi ha conosciuto i colleghi più grandi di lei, con cui ha iniziato a scherzare fin dalla prima settimana e loro le hanno insegnato come relazionarsi con i clienti e accontentarli dato che il cliente per definizione ha sempre ragione e lei aveva paura di non farsi capire in inglese; lavorava otto ore in piedi al caldo, poi tornava a casa per riposarsi o per andare in palestra.

I colleghi scherzando le hanno anche fatto capire che "diventare grandi è difficile" ed è importante divertirsi quando si è giovani perché si hanno meno responsabilità, consigliandole di prendere la vita con più leggerezza senza caricarsi di troppi impegni.

Quest'anno vorrebbe ritornare nello stesso hotel ma la professoressa la invita a fare un'altra esperienza, nonostante a lei dispiaccia tantissimo perché con un secondo stage avrebbe forse potuto ottenere un contratto a termine.

In famiglia si parla prevalentemente il "tagalog" e i suoi genitori le chiedono di parlare anche l'italiano così loro possono impararlo meglio, ma le viene più naturale *parlare in filippino quando torna a casa*, come quando ci si mette comodi in casa e se non parlasse filippino con i genitori le darebbe una strana sensazione. I suoi genitori hanno sempre voluto che lei imparasse il filippino per potersi orientare e comunicare con gli altri filippini in Italia o se dovesse recarsi nelle Filippine.

V. ci tiene a spiegare che il tagalog e l'italiano sono molto diversi, per es. nella sua lingua d'origine c'è un suffisso davanti alla parola che ne definisce il ruolo, come "ate" che si mette davanti a sorella per indicare che è la maggiore, poi si dà del "lei" ai nonni; attraverso la lingua emergono delle **regole** precise che costituiscono dei riferimenti e valori culturali a cui ci si deve attenere.

In famiglia i **valori** che le sono stati trasmessi sono l'*istruzione*, il mantenimento della *lingua madre*, il valore della *famiglia* e l'*essere amichevoli* con le altre persone filippine anche se non si conoscono. Inoltre la mamma le ha insegnato *a come fidarsi delle persone*, facendole notare quali sono i comportamenti scorretti, ma lasciando scegliere a lei senza imposizione; per esempio quando V. fa delle nuove amicizie e poi le presenta in casa la mamma si fa una sua idea su cui poi si confrontano; la mamma fa questo per aiutarla a scegliere le persone giuste che non la portino sulla cattiva strada, anche se, a volte, interferisce troppo sulle sue cose.

Tra i suoi genitori la mamma è più apprensiva e controlla di più, mentre il papà è più permissivo nei confronti delle sue uscite con gli amici; la mamma pretende che lei faccia "la piccola donna di casa", infatti lei cucina, stira, mette a posto, sostituendo la mamma quando è al lavoro, mentre il papà la lascerebbe più libera.

Per la mamma, e in generale per la famiglia, non ci devono essere fidanzati fino alla fine delle scuole superiori e solo dopo aver trovato un lavoro, perché hanno paura delle gravidanze premature, come spesso accade alle ragazze filippine che arrivano in Italia *con la ricongiunzione familiare* nell'età dell'adolescenza; secondo V. queste ragazze a 17 anni “scoppiano” perché non essendo cresciute con i genitori non hanno potuto ricevere il loro affetto e vogliono tornare a tutti i costi nelle Filippine, per cui utilizzano le gravidanze come espediente per ritornare a casa.

V. conosce di persona degli amici filippini, cresciuti nelle Filippine e arrivati da adolescenti in Italia, per cui si sentono “estranei” e si trovano a convivere con genitori che non conoscono; sono ragazzi *diversi da lei*, escono quando vogliono senza chiedere il permesso, con dei genitori molto permissivi e che non si preoccupano dei rischi in cui possono incorrere.

Lei può uscire, anche se non spesso, purché dica con chi, se ci sono dei ragazzi i suoi genitori si preoccupano e la mettono in guardia, infatti vorrebbero che lei uscisse solo con le ragazze, possibilmente di pomeriggio; sono rare le occasioni di sera, magari per una pizzata o per un diciottesimo, in realtà quando esce, all'insaputa dei suoi, ci sono anche dei ragazzi che per lei sono come dei “fratelli”, conoscendoli da tempo.

A casa si mangia cibo filippino con cui si ingrassa perché una porzione richiama l'altra e si continuerebbe a mangiare; nella cucina italiana c'è una successione di piatti, dal primo, al secondo e contorno, al dolce, invece nella cucina filippina si mette tutto in tavola: riso, carne, verdure, ecc.

Secondo lei c'è una grande differenza tra le due cucine, per cui c'è *differenza tra casa e fuori-casa* dove le capita di mangiare cucina italiana o italo-filippina.

Lei passa da una “lingua” o da una “cucina” all'altra a seconda della situazione in cui si trova, c'è anche una differenza nell'uso delle posate, come il cucchiaino nella mano destra e la forchetta nella sinistra, poi lei usa le bacchette per l'insalata anche se non c'entrano niente con le Filippine.

Le sue compagne italiane sono un po' invidiose della sua **capacità di alternare** e passare facilmente da una lingua all'altra e da un cibo all'altro; lei si adatta facilmente alle situazioni nuove, per es. nella vacanza con la scuola a Dublino mangiava di tutto, mentre le sue compagne senza la pasta non riuscivano a mangiare.

Una sua compagna italo-egiziana si vergogna di dire che suo padre è egiziano, per V. ciò è inammissibile perché lei dovrebbe essere libera di dirlo, anzi più culture si conoscono e più si diventa aperti verso il mondo.

In occasione delle feste comandate per lei è importante riunirsi tutti insieme con la famiglia allargata, compresi i parenti di secondo grado, infatti nella cultura filippina la famiglia ha un significato più ampio e comprende tutti i parenti.

Racconta che a **13 anni** era più **ribelle** e le dava fastidio il controllo da parte della mamma, perché lei si sentiva grande e voleva uscire senza chiedere il suo permesso, voleva avere il ragazzo ed essere autonoma, magari trovandosi un lavoro e così diventare indipendente e fare le stesse cose delle sue coetanee italiane. Dopo quel breve periodo non ci sono stati più grandi conflitti in famiglia, se non per le uscite serali, dove alla fine vincono i genitori e lei si adegua dato che la mamma ha paura dei “delinquenti” mentre secondo lei bisogna provare a uscire per vincere le paure; i suoi genitori le lasciano libertà di scelta per le decisioni relative alle iniziative della scuola, dai progetti alle gite, come se fosse un ambito di sua pertinenza e di sua autonomia.

Gli amici filippini la prendono in giro quando nel ritrovarsi c'è il suo “ex”, che risale al periodo dei 13 anni, e il gruppo cerca di rimetterli insieme ma V. non è più interessata.

V. ritiene molto importante *comunicare in famiglia, confrontarsi e sentire l'appoggio* dei suoi genitori dato che per lei conta molto la loro opinione e grazie alle gite della scuola, a cui ha il permesso di partecipare, conquista anche la sua autonomia; durante gli stage, quando si è dovuta relazionare con altre persone adulte, ha capito di essere ancora giovane anche perché i suoi colleghi le hanno fatto il “lavaggio del cervello”, invitandola a godersi il presente senza anticipare le tappe con la ricerca del lavoro e consigliandola di divertirsi nel modo giusto, rispettando le regole e le raccomandazioni dei genitori.

V. si sente italiana ma con una forte appartenenza alla cultura filippina, con gli amici filippini le viene spontaneo parlare italiano, con quelli appena arrivati un po'italiano e un po'tagalog; in genere esce con un **gruppo di amici filippini** e le ragazze hanno come lei il “copri-fuoco”, cioè l'orario di rientro per le otto di sera.

Il suo gruppo di circa venti ragazzi è misto, prima ha conosciuto le ragazze alle medie e poi si sono aggregati altri amici, hanno un'età dai 17 ai 20 anni e insieme organizzano delle uscite per andare *nei parchi* di P. Venezia, Q.T.8., Villa Pizzone o a casa di un'amica, chiedendolo prima ai genitori per evitare di disturbarli se riposano, oppure vanno al bowling, al cinema o *nel mezzanino di P. Venezia* per provare i balli per la festa in grande dei 18 anni, dato che nella cultura filippina c'è la tradizione di festeggiare i compleanni dei sette e poi dei diciotto anni delle ragazze.

Le piace molto quando fanno le prove nel mezzanino di P. Venezia perché, oltre a ballare, ridono tanto e si divertono; per organizzare le uscite utilizzano gli sms del cellulare, che lei usa anche per accedere a internet e per face-book, senza arrivare agli eccessi di una sua amica che è capace di mandare mille messaggi a settimana.

Alcuni suoi amici bevono alcolici e fumano, lei e la sua migliore amica si tengono a distanza da ciò; nel gruppo ha alcuni migliori amici, due maschi e due ragazze, una di loro era molto brava a scuola, ma dopo essersi fidanzata con un ragazzo ha perso la voglia di studiare, anche altri due ragazzi del

gruppo hanno smesso di frequentare la scuola e si “sono persi” nonostante le sue raccomandazioni e quelle delle altre amiche.

L'altra sua *migliore amica* vuole studiare all'Università e poi viaggiare come lei, infatti sono sulla stessa lunghezza d'onda essendo molto *proiettate sul futuro*, come se avessero una tabella di marcia da seguire, ma forse dovrebbero indietreggiare un po' e prendersela con più calma. V. attribuisce alla migliore amica il suo medesimo **conflitto** di cercare nell'impegno scolastico e nel futuro lavoro la propria autonomia, sentendosi *troppo dipendenti* dalla famiglia; l'amica fra poco compirà i 18 anni e farà la festa in grande nelle Filippine con la nonna e gli altri parenti, essendo molto legata alla famiglia e alla tradizione, anche perché sua madre la considera ancora come la “sua bambina” e prende le decisioni per lei.

In occasione della **festa dei 18 anni** la debuttante può, a seconda delle disponibilità economiche, vestirsi con più abiti lunghi e di colore diverso, cambiandosi a seconda del momento della cerimonia; la festeggiata sceglie 18 ragazzi e 18 ragazze che indossano tutti lo stesso vestito e dello stesso colore, stabilito in precedenza, e si ballano i balli lisci classici; le prove dei balli vengono fatte per due, tre mesi, nel mezzanino della metropolitana o in locali affittati dai genitori, che a volte procurano anche un coreografo per i balli.

V. è stata invitata ad alcuni diciottesimi e ogni volta ha comprato un vestito nuovo, con il colore scelto dalla debuttante, ma *lei è contraria* alle feste “in grande”, anche perché è uno spreco di denaro; lei in ottobre compirà 18 anni ed è indifferente ai festeggiamenti, pur sapendo che i genitori vorranno fare la festa con i parenti. Secondo lei la festa dei diciotto era legata ad un eventuale fidanzamento, ma con gli stessi soldi, circa quindicimila euro, si possono fare altre cose, lei preferirebbe viaggiare in Europa a Madrid, Parigi, Londra, oppure in Indonesia o in California dove abitano dei cugini di primo grado, che le piacerebbe andare a visitare.

Oltre a frequentare il gruppo degli amici più stretti, ci sono i compagni di classe delle medie e delle superiori, con cui esce qualche volta durante l'anno o li sente per telefono; alterna il suo gruppo filippino con i compagni di classe che “fanno l'aperitivo”, ma lei non può quasi mai andarci perché si incontrano tardi.

V. sente una **differenza con le compagne italiane**, che escono senza chiederlo ai genitori e tornano quando vogliono; nel periodo delle medie voleva fare come loro, mentre adesso è d'accordo con la mamma e chiede il permesso per uscire.

Certe volte le dispiace stare a casa perché può guardare solo la televisione dove sceglie i programmi sui giovani, in particolare “sulle ragazze incinte” e i programmi di cucina; le piace preparare dei dolci, come i pancake o i muffin, quando è da sola si prepara cibo italiano perché deve mangiare in



fretta per poi andare in palestra. Spesso studia dopo cena, vede gli amici venerdì e sabato, mentre la domenica è il giorno del riposo, per cui dorme fino alle dodici, pranza e si rilassa.

Le sue **esperienze positive** sono quelle **scolastiche**, relative ad alcuni Progetti per i quali i professori scelgono i ragazzi che *si meritano il successo* in quanto sono più motivati e partecipi alla vita scolastica; per es. adesso c'è il progetto per diventare “tour-operator” e cimentarsi in viaggi che si desidererebbe fare; anche gli *stage* sono esperienze fondamentali in cui lei ha scoperto che il mondo lavorativo è molto diverso da quello scolastico dove si è tra coetanei, mentre al lavoro ci si trova con dei colleghi di età diverse e per lei è più facile capirsi con gli adulti.

L'estate scorsa ricorda il *Progetto di Palermo* che prevedeva di unirsi alla manifestazione in memoria di Falcone e Borsellino, in tutto l'Istituto di milleduecento alunni sono stati scelti quattro ragazzi: lei con un'altra ragazza e due ragazzi; è partita spaventata, poi ha conosciuto i suoi compagni italiani con cui si è trovata bene e ha potuto conoscere meglio anche il preside, che li lasciava girare da soli a Palermo e a lei sembrava strano, in quanto sarebbe stato impensabile rispetto alle sue abitudini e regole familiari.

Per lei è importante quando gli adulti, i genitori o altre persone, si fanno una buona opinione di lei, si fidano di lei e le lasciano prendere l'iniziativa, come quando lei ha proposto alla professoressa di fare un'esperienza di teatro che poi si è realizzata; con queste nuove esperienze lei riesce a confrontarsi con altre **figure esterne** alla famiglia e *capire qualcosa di più di se stessa*.

*A differenza dei suoi coetanei italiani* ha più rispetto per i genitori e gli adulti in generale, infatti quando esce si sente di appartenere alla sua cultura di origine nel modo di pensare, di divertirsi e di comportarsi per strada, non come i suoi compagni italiani che per mostrarsi grandi non rispettano le regole e per strada urlano e dicono parolacce, così tutti li guardano e lei si sente imbarazzata; inoltre non le piace andare in discoteca, essendoci troppo rumore, mentre per lei uno dei suoi luoghi di svago è la palestra dove non ci sono stranieri; anche negli interessi si sente diversa: ascolta musica inglese e legge libri in italiano.

Quando discutono in classe ha le sue opinioni, per es. riguardo al **tatuaggio** che i suoi compagni italiani vogliono fare perché è di moda, mentre per V. deve avere un significato importante e se lei dovesse farlo scriverebbe: *fiducia-speranza-amore* in inglese che sono i valori che la rappresentano.

V. ritiene che la sua origine filippina sia fonte di arricchimento perché più cose si conoscono meglio è, i suoi compagni sono invidiosi di lei perché parla diverse lingue e sono molto curiosi delle feste tradizionali filippine che si festeggiano “in grande”, ma soprattutto apprezzano di *poter pensare in due modi diversi*.

V. dichiara di essersi dovuta *adattare* alla cultura italiana perché lei è più attaccata alle abitudini filippine che i suoi genitori non vogliono che lei dimentichi e che continuano a trasmetterle; in

futuro si vede in Italia a lavorare per il turismo, mantenendo sempre con sé i valori della cultura filippina.

### **Analisi del caso**

V. è una ragazza molto decisa, sicura di sé e ambiziosa, quasi esemplare nei suoi comportamenti a casa e a scuola tanto da rappresentare un modello positivo di integrazione culturale grazie alla sua capacità di sperimentare l'**alternanza**, infatti lei può fare riferimento alla sua cultura di origine e allo stesso tempo si può avventurare nella sua nuova cultura di appartenenza, da cui cerca di cogliere nuove conoscenze e prospettive di vita.

A scuola rappresenta la *colonna portante* per i compagni di classe e con piacere si assume il ruolo di **mediatrice** con l'autorità del preside, in qualità di *rappresentante di classe*, perché vuole partecipare *attivamente* alle vicende scolastiche, così come sembra voler *mediare* anche *in casa* nel farsi portavoce delle opportunità e diverse iniziative che la scuola le mette a disposizione grazie ai suoi particolari meriti nello studio e che le permettono di conquistare più indipendenza dalla famiglia.

La sicurezza di V. è certamente dovuta al suo contesto familiare che appare sereno, con dei genitori partecipi alla sua crescita e che la sostengono soprattutto in tutto quello che riguarda la sua istruzione e formazione, mentre permane una stretta vigilanza nei confronti delle amicizie e dei suoi tentativi di autonomia che sono ancora sotto "il controllo materno".

V. è figlia unica e su di lei si riversano tutte le aspettative familiari di realizzazione e di successo, divenendo la **colonna portante** della famiglia, ruolo che lei sembra essersi assunta senza particolari conflitti; solo nel suo affacciarsi all'adolescenza, intorno ai 13 anni, ha tentato una ribellione nei confronti delle limitazioni alla sua autonomia imposte dalla mamma.

In quel periodo ha avuto il suo "primo fidanzato", un ragazzo filippino, con cui voleva uscire e godere della stessa libertà delle sue compagne di classe italiane, ma poi ha ceduto alle raccomandazioni dei genitori e si è di nuovo allineata con le regole familiari che per lei sono garanti della sua cultura di origine, dedicandosi principalmente ai suoi impegni scolastici.

Nella amicizia frequenta prevalentemente un *gruppo filippino* e anche lì riscontra delle differenze tra chi è bravo a scuola, avvalorando l'aspettativa familiare di dare importanza all'istruzione e quindi accettando la propria dipendenza familiare o, al contrario, chi si orienta verso l'abbandono scolastico come atto di ribellione che può culminare con una gravidanza per le ragazze, replicando così la "tradizione filippina" che utilizza la maternità per raggiungere più velocemente l'autonomia e l'indipendenza.

Al di là delle apparenze esterne in cui sembra che per lei tutto sia facile da conquistare, dati i suoi numerosi **successi** e riconoscimenti a scuola, V. internamente vive un **conflitto** continuo nel doversi quotidianamente confrontare con le sue due culture di riferimento e nel suo dilemma fase specifico tra *dipendenza e indipendenza* dai genitori: la sua “parte filippina” può vivere come un *lavaggio del cervello* l’incontro con altri punti di vista, ma allo stesso tempo lei desidera assorbire nuove idee e ascoltare il parere di altri adulti “occidentali” per imparare a *conoscersi meglio*; per es. nelle sue esperienze di **stage** i colleghi la invitano a godersi la sua giovinezza e le fanno notare che può essere dannosa un’*adulterizzazione precoce* fondata sul dover raggiungere subito gli obiettivi del successo, del lavoro e del matrimonio, secondo le aspettative familiari a scapito delle sue esigenze attuali.

Anche V. sente di essere troppo proiettata sul futuro e di voler perseguire i suoi obiettivi troppo in fretta, rischiando di saltare delle tappe e di negare i bisogni della sua età, infatti *deve sempre pensare prima di agire*, contrastando la tendenza adolescenziale a fare esattamente il contrario.

V. è alla ricerca della sua **autonomia** per separarsi dalla famiglia e soprattutto dalla mamma, solo che non vuole farlo nella modalità trasgressiva “alla filippina” con una gravidanza prematura, così sembra trovare un compromesso nelle sue prime esperienze lavorative degli stage o attraverso i progetti scolastici dove può sperimentare la sua indipendenza senza la tutela materna e dove può consolidare la sua autostima nel sentirsi rispecchiata da nuove figure di adulti.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

V. è figlia unica e sembra voler incarnare il desiderio dei suoi genitori di raggiungere il successo e dare un senso al loro progetto migratorio, diventando la **colonna portante** della famiglia; infatti V. si è inserita nella cultura italiana pur mantenendo una forte appartenenza alla cultura filippina e ha accolto senza conflitti il mandato migratorio di proseguire il progetto familiare, dato che i suoi genitori hanno dovuto accettare le attuali condizioni di vita, poco corrispondenti al livello di istruzione acquisito nelle Filippine, per assicurare un futuro migliore all’unica figlia.

La realtà familiare di V. è quella di una famiglia unita ed equilibrata nel volere un’integrazione con la cultura italiana e, allo stesso tempo, nel voler assicurare una **continuità culturale** con le proprie origini; V. avendo un buon rapporto con i suoi genitori e non avendo vissuto particolari traumi nel passato, anche perché i genitori sono ormai in Italia da più di venti anni, ha potuto **interiorizzare** positivamente i **valori** che le sono stati trasmessi. I suoi genitori, da persone istruite, investono molto nell’istruzione della figlia e solo in quell’ambito sono disposti a concederle quelle libertà che altrimenti non sono ammissibili nella loro mentalità.

V. opera una *continua alternanza* culturale sia nel mondo esterno che nel suo percorso identitario di “conoscenza di sé” per raggiungere quella **complessità** che le sue compagne italiane già le

invidiano, ma che lei ancora deve fare sua; infatti V. adesso *si sente più filippina* che italiana perché non ha la libertà che hanno i ragazzi italiani e fino a quando vive in casa deve stare alle “regole di casa”, ma specifica *adesso* perché in futuro vorrebbe essere più autonoma con una vita indipendente, come i ragazzi italiani, e allo stesso tempo desidera *mantenere i valori* della sua cultura, integrando così le sue due appartenenze..

***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d’origine:***

V. fa prevalentemente riferimento alla cultura filippina, anche il **gruppo di amici** che frequenta è filippino, pur facendo notare che ci sono delle differenze nel gruppo tra i ragazzi che hanno abbandonato gli studi e si sono “persi” e quelli, come lei, che rispettano le regole e i valori familiari. Con gli amici filippini condivide i **luoghi** di ritrovo, i diversi *parchi di Milano*, ma soprattutto il *mezzanino della metropolitana* dove si ritrovano per ballare; allo stesso tempo V. fa le sue scelte divergenti, come frequentare la *palestra* dove “non ci sono stranieri” ma solo italiani, o gli *stage* come occasione per conoscere persone italiane, anche se adulte.

V. sa utilizzare le opportunità che le offre la **scuola**, dall’essere eletta *rappresentante di classe* ai *Progetti* per i più meritevoli, che sono il risultato del suo impegno e successo scolastico, come esperienze in cui **sentirsi protagonista** e occasioni per affacciarsi sul mondo, separarsi dalla famiglia e poter a poco a poco realizzare l’integrazione tra le sue due culture di riferimento.

V. nel racconto della sua storia e delle sue origini si propone come **guida della cultura filippina**, mostrando di sentirsi orgogliosa di poter far conoscere le caratteristiche della sua lingua, o delle sue tradizioni e usanze; in questo modo V. può *risignificare* un valore che le è stato trasmesso della “lingua madre” facendo notare le differenze tra il *tagalog* e l’*italiano*, dove il suffisso davanti al nome ne definisce il ruolo, per es. “ate” che si mette davanti a sorella per indicare che è la maggiore.

Attraverso la metafora della lingua V. sembra alludere alla sua possibilità di fare riferimento sia esternamente, ma anche nel suo mondo interno, a delle regole e a dei *ruoli familiari ben precisi*, che le sono stati trasmessi dai genitori e che le danno quella sicurezza necessaria, quella base sicura per esplorare realtà nuove, magari “prive di regole” come lei percepisce la cultura italiana più permissiva e libera, ma anche meno sostenuta da dei valori autentici.

Nell’immaginare il suo *tatuaggio* V. vorrebbe incidere nella pelle i suoi tre valori fondamentali: ***fiducia-speranza-amore***, che ricalcano in forma idealizzata il suo percorso identitario di integrazione e che vorrebbe scrivere in *inglese* come lingua di incontro tra le sue origini (nelle Filippine l’inglese è insegnato a scuola come lingua obbligatoria) e il suo futuro progetto di realizzarsi nel mondo.

I due artefatti del titolo della storia, la **colonna portante** e il **futuro**, mostrano il processo di soggettivazione di V. alla ricerca di una integrazione culturale.

La *colonna portante* è la rappresentazione che la contraddistingue, infatti si riferisce al ruolo che le è stato “assegnato” di sostenere il mandato migratorio familiare, essendo l’unica figlia su cui si riversano tutte le aspettative familiari, ma si riferisce anche alla sua funzione di fare da mediatrice, *da ponte*, che lei ha assunto e risignificato per avanzare le sue richieste in famiglia; infatti facendo “la colonna” si sente capace e riconosciuta negli ambiti dove può sperimentare una maggiore autonomia, come a scuola e nello stage, e sentirsi così più sicura nel confrontarsi con i genitori.

Il *futuro* per V. rappresenta la transizione ad un’identità culturale più integrata: se adesso è più filippina in futuro sarà più italiana, quindi meno dipendente dalla famiglia e più libera di scegliere e alternare le sue due culture di riferimento.

### **Miriam (18 anni): lo spartiacque e la brava cuoca**

M. è una ragazza di origine senegalese, molto solare e determinata, infatti sa essere spigliata e sicura nel comunicare il suo personale punto di vista; nel corso dei nostri incontri rivelerà delle capacità di analisi della sua realtà affettiva particolarmente pertinenti, consapevoli e mature rispetto alla sua età.

La sua famiglia è composta da madre, padre e quattro fratelli, due maschi maggiori e due femmine minori, lei fa *da spartiacque* a metà tra i fratelli più grandi e le sorelle più piccole, nate in Italia; il papà è venuto in Italia 28 anni fa, la mamma 16 anni fa, lasciando M. in Senegal con la zia, sorella della mamma, che le ha fatto da madre nei primi anni di vita insieme ai nonni paterni.

I genitori venivano a trovarla ogni due anni; intorno ai sette anni c'è stata la **ricongiunzione familiare** quando insieme ai fratelli maggiori è venuta ad abitare in Italia, dove ha trovato una sorellina di due anni e il giorno dopo è nata un'altra sorella.

Si ritiene più affezionata alla **zia** che le ha fatto **da mamma** rispetto ai genitori, anche adesso è rimasto questo rapporto di maggiore confidenza con lei, con cui si sente tutti i giorni su Skype e dal 2008 torna ogni anno in Senegal durante le vacanze per andare a trovare lei e gli altri parenti.

In Senegal abitava a Dakar con una famiglia molto numerosa: i nonni, gli zii e i cugini che abitavano tutti insieme in una casa di tre piani; di conseguenza il **passaggio** in Italia è stato **molto doloroso**, ricorda il suo disorientamento già nel viaggio in aereo per poi trovarsi con dei genitori per lei quasi estranei, una casa piccola, una sorella già nata molto gelosa di lei e una in arrivo "il giorno dopo".

M. dichiara che una volta arrivata in Italia è **finita la sua infanzia**, all'inizio non voleva starci essendo tutto così traumatico, poi ha dovuto trovare il suo equilibrio. Aveva iniziato la seconda elementare senza sapere l'italiano, dopo a Natale è stata in vacanza con una famiglia di italiani, amici del papà, che diventerà la sua famiglia *adottiva* dove ha iniziato ad imparare velocissimamente l'italiano, così a scuola ha iniziato a capire e a comunicare e a gennaio era già in grado di parlare.

D'estate è andata tre mesi dalla "*famiglia ligure*" dove i genitori e le sorelle dell'amico del papà sono diventati le sue zie e i suoi nonni, replicando la famiglia senegalese.

Non ha avuto difficoltà nel percorso delle elementari, dall'inizio le maestre erano brave, gentili e comprensive; in quarta elementare si sono trasferiti di casa, per cui ha dovuto "riiniziare" con delle nuove maestre più anziane che erano molto materne con lei perché sapevano che lei aveva delle difficoltà di rapporto con i suoi genitori.

Era **bravissima in Italiano**, già in seconda leggeva Rodari con l'amico di famiglia e questo l'ha aiutata a scrivere e parlare bene in italiano; anche adesso le piace l'italiano come materia, mentre non ama la matematica.

Invece alle medie c'era *molta rivalità* in classe sia per quanto riguardava i voti sia per altro e si era creata una divisione in gruppetti, con il gruppo più forte che prendeva di mira i più deboli. Si ricorda di aver **avuto paura alle medie** perché non poteva chiamare "maestre" le professoresse e, mentre alle elementari c'era la maestra che teneva la classe e si occupava dei bambini, alle medie c'era una maggiore distanza nel rapporto insegnanti alunni e quindi si formavano dei gruppetti rivali, con cui lei si è dovuta confrontare.

Nelle sue amicizie M. non vorrebbe litigare e non vorrebbe mai schierarsi, ma si trova sempre *in mezzo* perché le piace avere amicizie anche in gruppi rivali. Si rende conto che si è assunta nel tempo un **ruolo difficile**, ma il segreto sta nell'ascoltare senza commentare per non dare adito all'uso improprio delle sue parole e a inutili pettegolezzi.

Quando ha dovuto scegliere le scuole superiori si è consigliata con un'amica che faceva il turistico, ma quella scuola era troppo lontana per lei, così ha scelto questo istituto sempre con *indirizzo turistico*; si trova bene perché è una **scuola multiculturale** dove ci si scambia le esperienze e ci si diverte perché l'80% degli alunni sono stranieri, per cui le viene da pensare che "siamo tutti nella stessa barca".

In futuro le dispiacerà lasciare la scuola, anche perché lei preferisce venire a scuola che stare a casa, sentendosi più seguita dagli adulti presenti a scuola, mentre a casa deve cavarsela da sola.

Infatti per la sua storia familiare è rimasta *poco bambina* dato che in Italia i suoi genitori erano e sono sempre assenti per lavoro e lei si è dovuta dedicare alla famiglia al posto della mamma, essendo la figlia maggiore, così ha cresciuto lei le sorelline, oltre ad occuparsi dei fratelli maggiori che lavorano entrambi fuori casa. Essendo *sempre impegnata a curare i fratelli* non ha potuto dedicarsi ad altre attività nel tempo libero per mancanza di tempo, invece le sarebbe piaciuto fare uno sport, come nuoto in piscina; in Liguria ha imparato a nuotare con la famiglia ligure, mentre in Senegal la nonna era terrorizzata dai pericoli dell'oceano e le vietava di nuotare.

M. non ha mai voluto far vedere ai suoi genitori che aveva dei problemi, ma ha sempre sentito la **mancanza di quell'affettività** che c'è nelle famiglie italiane.

Vorrebbe fare l'università in Italia, ma se avesse le possibilità andrebbe in Francia, dove ha molti amici e parenti che vivono lì e stanno bene grazie agli aiuti economici da parte dello stato. In Francia, secondo lei, c'è una mentalità molto più aperta e vengono affidati incarichi importanti anche agli stranieri, mentre in Italia, pur ottenendo la cittadinanza italiana non cambierebbe molto perché i lavori importanti sono "ereditari" e si ottengono solo attraverso delle conoscenze.



In futuro vuole rimanere in ambito turistico perché le piace *viaggiare*, visto che ha “sempre viaggiato” tra l’Italia e il Senegal, per andare in posti nuovi e conoscere diverse culture.

In famiglia si parla il **dialetto wolof**, anche se la lingua ufficiale in Senegal è il francese; a volte parlando con i fratelli mescolano francese, wolof e italiano e se non viene una parola si passa ad un’altra lingua, la prima che viene in mente. Le sue sorelle più piccole, nate in Italia, parlano più italiano e il papà parla il dialetto per mantenere la lingua d’origine.

M. nota delle *differenze con le sue sorelle*, perché nella cultura senegalese c’è più rispetto nei confronti degli adulti, mentre loro hanno un modo più maleducato di atteggiarsi e trattano gli adulti come se fossero dei coetanei, *come fanno i figli italiani* con i loro genitori. Lei cerca di farsi rispettare, essendo lei che insegna l’educazione ai fratelli, dato che i suoi genitori da dicembre a marzo sono in Senegal.

M. si sente il **tramite culturale** con i suoi fratelli e le piace trasmettere i valori delle sue origini, come quello della *solidarietà*.

M. afferma di avere un carattere molto diverso dai fratelli e dai genitori, è molto *tranquilla e ascolta sempre*, anche se si è sentita obbligata a diventare **responsabile al posto dei genitori**; solo nella *famiglia ligure* può fare la “nipote” e si fa un po’ viziare, infatti quando va a trovare i “nonni” e le “zie” sono loro che prestano attenzione che lei mangi e le preparano da mangiare senza farla mai entrare in cucina, a differenza della vita di casa dove fa tutto lei e prepara da mangiare per tutti. A M. piace farsi viziare e coccolare ogni tanto perché *così può sentire la differenza*, mentre i ragazzi italiani non sanno proprio cosa significhi essere autonomi.

Non ha particolari conflitti con i genitori, mentre i suoi fratelli, che erano più ribelli e casinisti, litigavano con loro per poter uscire e per tornare tardi la notte; a lei non piace andare in discoteca, tanto che l’ultima volta si è addormentata perché si annoiava, mentre le piace andare al cinema.

M. è l’unica tra i figli che frequenta le superiori e **studia per il suo futuro**, nonostante i suoi buoni risultati scolastici i genitori non le fanno i complimenti e solo per i brutti voti hanno da ridire, mentre sono più incoraggianti con le sorelline.

I suoi genitori si lamentano con i parenti che *lei parla poco* e non chiede nulla, ma lei vuole lasciare più spazio alle sorelle che essendo più piccole hanno più bisogni; anche dal punto di vista affettivo lei si ritrae perché non sente esserci uno scambio con la mamma, a differenza dei figli maschi e delle figlie piccole con cui la mamma ha stabilito un migliore rapporto; la persona più vicina a lei è la zia in Senegal che le ha fatto da mamma e l’ha curata quando era piccola.

Con notevole lucidità ritiene che a lei sia mancato l’apporto affettivo da parte dei genitori e *adesso è tardi*, per cui lei non si aspetta niente di diverso.

Nonostante le sue difficoltà lei è felice della vita che sta facendo perché **sa cavarsela da sola** e ciò le dà *sicurezza* per il suo futuro; inoltre ritiene essere un'esperienza positiva quella di occupare una **posizione importante** in famiglia.

Fuori dalla scuola frequenta il **suo ragazzo senegalese**, le sue amiche senegalesi e una ragazza meticcias; M. cambia la lingua a seconda degli amici, con gli amici senegalesi parla un misto di dialetto e italiano perché certe parole "suonano meglio" in dialetto.

M. da due anni sta con il suo ragazzo di 24 anni, che prima studiava e adesso lavora e vive con un amico; è un ragazzo serio che capisce la sua particolare situazione familiare e la aiuta, tanto che lui sostiene che loro sono già una famiglia, composta principalmente da loro due e dalle due sorelle più piccole, che sono come delle figlie.

Di conseguenza sono rari i momenti in cui stanno da soli e quando riescono vanno al cinema e a mangiare fuori; insieme frequentano una compagnia di amici che spesso vengono a casa a trovarli e lei prepara per tutti e fa da mangiare *a richiesta* essendo una **brava cuoca**: cucina **piatti italiani**, come le lasagne e la pasta al pesto, la torta di riso e la torta al cioccolato, il tiramisù, tutte ricette che ha imparato dalla famiglia ligure oppure si dedica ai **piatti senegalesi**, come i "risotti senegalesi" fatti con dei sughi che richiedono anche tre ore di lavoro per i tempi di preparazione di ogni ingrediente, che lei va a cercare nei negozi etnici specifici.

E' molto gelosa della sua cucina e non vuole intromissioni; dichiara che i fratelli e gli amici la "usano" per la sua abilità di cuoca e per preparare grandi cene, ma in questo modo si crea un *bel clima in casa*, anche le sorelle ne traggono piacere e la domenica si è sempre in compagnia.

M. si definisce una *persona solare* a cui piace stare a contatto con le persone se c'è uno scambio e si sente voluta bene; adesso è come se gli **amici** fossero la sua **vera famiglia** in quanto lei ha imparato a sentire l'affetto attraverso di loro, che a loro volta sono generosi e ospitali con lei.

Il suo ragazzo oltre a volerle bene, sta bene con le sue sorelle; hanno il progetto nel futuro di andare a vivere insieme e se fosse per lui ospiterebbe anche loro, tanto c'è tempo per pensare ai figli.

M. ritiene che nel suo modo di essere c'è un **miscuglio di culture**, cinquanta e cinquanta: dalla cultura senegalese lei trae il valore della **solidarietà** e del **rispetto**; dalla cultura italiana quello dell'**educazione** che dipende anche dal livello di istruzione della famiglia.

In Senegal definiscono *snob i senegalesi di ritorno*, che vengono chiamati i "vacanzieri", così i suoi coetanei e parenti la giudicano perché si sentono considerati inferiori a lei, infatti in Senegal chi emigra è lo "zio d'America", come suo padre che sta costruendo una casa a Dakar, che è la loro città di origine; di conseguenza possono nascere dei conflitti perché il loro modo di fare è diverso e lei quando torna in Senegal ha due amiche, ma passa la maggior parte del tempo con la zia-mamma.

A Dicembre è andata in Senegal e il suo ragazzo l'ha presentata ai suoi genitori e agli altri parenti, per lei è stato molto emozionante, era il 24 Dicembre e c'era una grande festa, per cui hanno passato la nottata con loro da cui si è sentita subito accolta, apprezzata, e trattata come *una principessa*.

A Milano, fuori di casa, non vive particolari conflitti anche perché a lei piace stare *in pace* con tutti e se si trova in conflitto è perché sta difendendo qualcuno e non per sé; a scuola conosce tante persone e con i compagni in generale si trova abbastanza bene, con alcuni ha più amicizia e confidenza e a volte li frequenta, ma solo nei ritagli di tempo o d'estate prima delle vacanze.

Racconta di avere in classe compagni di diversa provenienza: filippini, sudamericani e italiani: i filippini sono persone chiuse e misteriose, mentre i sudamericani sono molto aperti e liberi, quasi agli antipodi, gli italiani stanno in mezzo e sono più tranquilli. Secondo lei i filippini sono persone bravissime, ma hanno un carattere molto riservato come i cinesi e parlano tra di loro, anzi quelli che sono cresciuti qua sono *più sicuri*, mentre quelli che sono arrivati da poco sono timidi e hanno paura di sbagliare.

La comunicazione tra amici avviene attraverso face book: “ci si sente lì e ci si aggiorna lì” anche perché è il sistema più economico; fa anche grande uso di Internet con Skype per parlare con la zia o con i genitori quando non ci sono.

In mancanza dei genitori, le sono stati di aiuto i “parenti liguri” e una **sua vicina** di casa, una signora di 65 anni che l'aiuta molto, rendendosi sempre disponibile e invitandola ad uscire con il suo ragazzo e lasciare a lei il compito di badare alle sorelle.

A scuola M. ha sempre avuto un buon rapporto con gli insegnanti, si ricorda ancora della sua maestra che le ha fatto da mamma alle elementari; adesso si trova bene con l'insegnante di francese, ma ha un buon rapporto anche con gli altri professori.

Nel periodo delle superiori racconta di avere avuto delle esperienze interessanti negli **stage** presso le agenzie di viaggi, dove ha imparato dei programmi difficili, come “Amadeus”; in terza ha fatto anche due vacanze studio, preparandole prima con delle simulazioni come se fosse una operatrice di un'agenzia di viaggio, lei era la **leader** del gruppo e ha proposto un pacchetto turistico che ha presentato con sua grande soddisfazione davanti a tutti e alla preside.

Inoltre ha partecipato con altri dieci alunni al *Progetto multiculturale* dell'Istituto Cavalieri; hanno scelto lei tra tanti studenti perché ha la fama di essere *curiosa e disponibile* a partecipare alle nuove iniziative. Il progetto era finalizzato a studiare le culture, i cibi dei vari paesi grazie alla partecipazione di esperti in materia; oltre alle lezioni si svolgevano delle simulazioni con uno spettacolo finale dove ognuno aveva la sua parte e lei doveva mimare il “risotto alla milanese”, quello che più l'ha imbarazzata era di recitare davanti a tutti.

A scuola non ha mai vissuto situazioni di emarginazione, si è solo sentita *svalutata* dalla prof. di matematica, ma per scherzo. Invece fuori da scuola sì, perché *certi sguardi parlano*, magari le persone non dicono niente direttamente ma guardano e giudicano perché non accettano che tu sia di un altro paese e che *tu possa essere migliore* di loro. Ricorda un episodio in cui si trovava in treno con la vicina di casa per recarsi ad una festa di paese e attraverso lo specchio vedeva che un ragazzo con la sua ragazza la prendevano in giro cantando “i vatussi”, che lei conosceva grazie alla vicina, così ha reagito con educazione facendo loro notare che la scelta della canzone era provocatoria e aveva il secondo fine di “sminuire lo straniero”.

M. sostiene che sono proprio le situazioni in cui non ci si conosce, come il treno, che si prestano alle provocazioni e al razzismo; ci sono anche le persone adulte che la guardano “con invidia” e la squadrano, per questo secondo lei *gli italiani sono indietro* rispetto, per esempio, alla Francia dove sono più evoluti.

Nel prossimo futuro le dispiace lasciare la scuola e ha paura per quello che farà, infatti nelle scelte importanti si trova sempre *da sola a decidere*.

### **Analisi del caso**

M. appare come una persona adulta, sia come esito della sua storia che l’ha fatta maturare velocemente, sia per la sua naturale e spontanea capacità di saper integrare nel suo percorso identitario riferimenti culturali diversi e trasformarli in qualcosa di suo, generando scelte creative e di sviluppo per il suo futuro.

Da quando è arrivata in Italia, a sette anni, M. è **cresciuta da sola** e contemporaneamente ha iniziato a occuparsi delle sue sorelle più piccole, dopo aver trascorso la sua infanzia in Senegal con la zia, la nonna e tutta la famiglia allargata a cui lei era molto legata e che poi ha “ritrovato” nella famiglia ligure che si è presa cura di lei, o che lei ha “replicato” nel riunire intorno a sé i fratelli e gli amici. Nonostante le difficoltà della ricongiunzione familiare M. si è dimostrata capace di attingere al mondo esterno per avere quell’aiuto e supporto che non riceveva a casa, affidandosi ad **altri adulti**, come la famiglia ligure o la vicina di casa, con cui poter “fare la figlia”, mentre a casa era l’adulto che si curava della famiglia.

M. è consapevole del suo **trauma** dovuto al passaggio dalla famiglia in Senegal alla sua famiglia in Italia, in cui improvvisamente si è conclusa la sua infanzia ed è iniziata la vita adulta, oltre al dolore di essersi dovuta allontanare dai suoi affetti e alla frattura conseguente alla separazione forzata.

Questi cambiamenti l’hanno spinta a sviluppare delle sue competenze, per esempio lei dice di sé di aver fatto **da spartiacque** essendo *in mezzo* tra i suoi fratelli maggiori e le sorelle più piccole, nate in Italia e cresciute da lei, ruolo particolarmente difficile che si è poi tradotto nel fare **da tramite**

**culturale** con i suoi fratelli tra la cultura senegalese, che lei aveva con piacere assorbito nella prima infanzia, e la cultura italiana.

M. racconta delle sue iniziali difficoltà nel **passaggio dalla scuola elementare alle medie**, ricordando che le maestre si occupavano dei bambini e sapevano tenere la classe, oltre al particolare affetto e alla comprensione che le maestre le avevano dimostrato, mentre alle medie gli insegnanti erano più distanti e lei non poteva chiamare “maestre” le professoresse, così nella classe si formavano gruppetti rivali.

Attraverso questo quadro scolastico, così ben delineato, M. sembra esprimere le stesse difficoltà che lei ha incontrato nel passaggio dal *Senegal all'Italia*; infatti mentre in Senegal c'erano degli adulti che si occupavano di lei con affetto e attenzione e a cui lei si poteva rivolgere come una bambina, arrivata in Italia ha percepito “la distanza” dai suoi genitori, in particolare dalla mamma con cui non si è mai stabilito un particolare legame affettivo e che non le è stata di aiuto rispetto alle inevitabili rivalità, gelosie, e prepotenze tra fratelli che si sono create nel nuovo assetto familiare e con cui lei si è dovuta confrontare da sola.

M. dichiara più volte di voler essere *in pace* con gli altri, dai familiari agli amici, evitando i conflitti, probabilmente per la sua paura di affrontarli ma anche per quella sua capacità interna, che si è andata sempre più delineando, di trasformare e utilizzare gli ostacoli che ha dovuto affrontare in una sua forza e determinazione a voler stare bene; infatti, oltre ad essere una studentessa di successo, diventa una **bravissima cuoca** che può nutrire gli altri e nutrirsi dell'affetto altrui, *alternando i piatti* senegalesi con quelli italiani e scegliendo gli ingredienti migliori, quelli più adatti alla situazione del momento.

M. ha anche **un fidanzato** stabile con cui condivide la vita familiare e con cui si può prefigurare un futuro, sentendosi sostenuta dalla calorosa partecipazione affettiva dei “suoceri” che l'hanno accolta in famiglia come una principessa, come lei si sarebbe voluta sentire con i suoi genitori.

M. è felice della vita che sta facendo perché **sa cavarsela da sola** e ciò le dà sicurezza, allo stesso tempo sente il peso di trovarsi *da sola* nelle scelte importanti per il futuro dato che i suoi genitori non sono mai stati partecipi e interessati a incoraggiarla e sostenerla nella sua crescita; per questo avverte il dispiacere di lasciare la **scuola** che in passato ha costituito *una guida* nel suo percorso di crescita e un ambito in cui confrontarsi con degli adulti interessati a lei, oltre ad essere un luogo di sperimentazione di nuove esperienze che hanno contribuito alla sua educazione e formazione.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

M. si è assunta in pieno il *mandato familiare* tanto da sostituire i genitori nel loro compito di crescere i figli, forse in continuità con la sua cultura d'origine dove le figlie maggiori si prendono cura dei fratelli; inoltre è anche la figlia che si distingue per i buoni risultati scolastici e ha dei

progetti futuri in cui realizzarsi, *aperta ai viaggi e "al mondo"* di cui si sente parte, al di là delle sue appartenenze.

Nel corso della sua crescita si è creata una **frattura** quando ha lasciato il Senegal per venire in Italia, soprattutto una frattura affettiva che non si è più ricucita con i suoi genitori, tanto che lei sembra mantenere una continuità del suo sviluppo identitario con la zia, sorella della mamma, piuttosto che con la mamma.

In casa si sono **ribaltati i ruoli** tra M. e i suoi genitori, dove lei si è assunta il compito di "angelo del focolare" dato che la mamma l'ha investita delle "sue" responsabilità per seguire il marito nei suoi viaggi di lavoro, approfittando del buon carattere di M. che cerca di evitare in tutti i modi i conflitti e si assume tutto il carico familiare.

M. si fa anche portavoce con i fratelli e gli amici di alcuni valori tradizionali, che provengono dalla sua cultura di origine, come la *solidarietà*, che forse nel mondo interno di M. si associa all'*affettività*, che lei ha potuto sperimentare con la sua famiglia in Senegal ma non in Italia dove i suoi genitori non sono stati per nulla solidali con lei e le hanno affidato dei compiti fin troppo impegnativi, oltre ad essere stati disinteressati al suo percorso scolastico e ai suoi successi a scuola.

M. ritiene di essere il **tramite culturale** per le sue sorelle e i suoi fratelli, infatti lei è in grado di utilizzare i **valori** che trae sia dalla cultura senegalese, come la *solidarietà* e il *rispetto*, che dalla cultura italiana da cui attinge il valore dell'*educazione*, riuscendo ad **integrarli** in modo da sentirsi capace di badare a sé stessa e anche di prendersi cura degli altri, educando i suoi fratelli.

M. da quando è arrivata in Italia era destinata ad un'**adulizzazione precoce**, infatti anche se era molto piccola si è dovuta prestare ad un doppio impegno: la scuola e la famiglia, ma questa è stata anche la sua forza. Da subito si è sentita "**lo spartiacque**" tra i suoi fratelli maggiori e le sue sorelle minori, facendo *da ponte* tra la cultura di origine e quella italiana; questa particolare condizione le ha permesso di sviluppare delle sue specifiche competenze e di raggiungere una *complessità* che l'ha resa più consapevole e capace di farsi una ragione della sua situazione familiare.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine***

M. grazie al suo carattere, che lei stessa definisce solare, curioso e socievole, è riuscita a trasformare e a "risignificare" il suo impegno e le responsabilità che le sono state affidate in un'opportunità per **sentirsi importante e capace**; infatti con le sue sorelline, di cui sicuramente è stata gelosa, è diventata la loro principale figura di riferimento, mentre con i fratelli e gli amici ha "istituito" le cene domenicali per stare tutti bene insieme, dove lei poteva esercitare le sue arti culinarie da **cuoca** provetta.

M. ha potuto utilizzare a suo favore un valore fondante della sua cultura di origine: la **solidarietà**, che all'inizio forse ha subito nel dover essere solidale con la mamma per aiutarla, ma che

successivamente ha scelto come suo stile di vita per condividere il piacere di stare con gli altri grazie alle sue doti affettive e culinarie.

Anche l'**educazione** appresa in Italia rappresenta un valore che lei ha utilizzato a suo favore grazie a tutte le nuove conoscenze che ha appreso a scuola, ai rapporti con gli insegnanti e con tutti gli **altri adulti** che l'hanno potuta aiutare nella sua crescita, dato che in famiglia nessuno l'ha educata, anzi è lei che ha educato le sue sorelline.

Solo con la famiglia ligure, che le ha fatto da famiglia "adottiva", lei si è sentita viziata e coccolata e ha *percepito la differenza con i suoi coetanei italiani* che sono molto più viziati dai genitori, ma sono anche meno autonomi rispetto a lei, che si sente fiera della sua **autonomia e indipendenza**.

Inoltre M. nell'alternare le sue due culture di riferimento e nel **viaggiare** attuale (tra Italia e Senegal) e futuro nel mondo, desidera proiettarsi in una **dimensione** più **internazionale**, dove le persone capaci possano emergere non "per ereditarietà", come pensa succedere in Italia ma per le loro reali competenze; lei si vuole porre anche al di là dei pregiudizi senegalesi quando viene giudicata come "vacanziera" essendo troppo distante dalla tradizione, invece di essere riconosciuta in tutta la sua ricchezza e complessità.

I due artefatti del titolo, lo **spartiacque** e la **brava cuoca**, segnalano il difficile percorso identitario di M., che si è trovata "in mezzo" tra i suoi fratelli maggiori e le sorelle minori che ha cresciuto come se fosse lei la madre, e "in mezzo" a due culture dopo la ricongiunzione durante l'infanzia che l'ha separata dai suoi affetti in Senegal. Lo *spartiacque*, come lei stessa si definisce, può segnalare una linea di confine ma può anche diventare il *mezzo* per unire, infatti lei si sente il *tramite culturale* dei valori della sua cultura di origine che vuole trasmettere ai fratelli; allo stesso tempo accoglie e alterna i nuovi valori, come se sapientemente riuscisse a combinare ingredienti diversi per creare una *buona cucina* da offrire agli amici, sentendosi capace e apprezzata da tutti. Fare la cuoca ha permesso a M. di **alternare** le sue culture di riferimento con piacere e creatività e soprattutto di nutrirsi attraverso lo stare bene insieme ai fratelli e agli amici, nuova condizione che può consolare dall'assenza dei genitori e che le permette di mantenere una continuità con le proprie origini.



### **Debora (18 anni): l'emarginazione e la moda**

D. è nata in Italia, la sua famiglia proviene dalle Mauritius; è una ragazza, molto curata e femminile nell'aspetto e nell'abbigliamento, dall'aria inizialmente timida ma in realtà desiderosa di comunicare e di mettere in mostra le sue origini, come quando in un nostro incontro si è vestita appositamente con una camicia "tradizionale" che ha abbinato con i jeans per farmela vedere.

La sua famiglia è composta da mamma, papà e un fratello maggiore di 28 anni che adesso vive per conto suo con la sua ragazza italiana; quando suo fratello viveva ancora con loro c'era anche un cane che lei si divertiva a portare al parco.

I suoi genitori erano venuti in viaggio di nozze in Italia e si sono innamorati del posto, la mamma aveva 24 anni e il papà 34 anni; così appena sposati si sono trasferiti in Sicilia, a Catania presso uno zio, poi a Milano dove è nata lei e dove il papà ha avviato un'impresa di pulizie.

I suoi genitori desidererebbero *ritornare al paese* di origine e ogni estate tutta la famiglia ci trascorre un mese nella casa costruita dal papà con l'intenzione di andarci a vivere in futuro. Anche D. vorrebbe trasferirsi là per "stare tranquilla"; domenica scorsa racconta di essere andata in pronto soccorso per delle fitte al cuore, ma le hanno detto che si tratta di **stress**.

Si ricorda la prima volta che è andata alle Mauritius, dove ha provato tanta paura per gli insetti e ha realizzato che lo stile di vita era più rudimentale di quello a cui era abituata: c'era poca acqua e per avere l'acqua calda bisognava scaldarla, oltre a dover mangiare sulle foglie di banano; allora non c'era ancora la loro casa e andavano ospiti dai nonni materni o dagli zii, avendo pochi rapporti con i nonni paterni.

Nel suo percorso scolastico ha avuto nel tempo un miglioramento e grazie alla mamma ha capito l'**importanza dello studio**, dato che la mamma non ha potuto studiare perché doveva aiutare i suoi genitori, mentre lo zio, fratello della mamma, ha studiato fino al liceo. Anche suo fratello ha studiato ma era un gran lavativo, aveva iniziato gli studi come odontotecnico poi ha avuto un incidente in macchina con una lunga degenza a letto e alla fine si è diplomato come geometra.

I suoi genitori *puntano su di lei* per raggiungere il **successo scolastico** più che sul figlio, che comunque già lavora e fa una vita indipendente; così D. si sente *più responsabilizzata* di suo fratello e le peserebbe tanto deludere la mamma, anche se i suoi genitori non apprezzano tanto la scuola italiana che non prepara sufficientemente per le lingue, in confronto alle Mauritius dove si impara l'inglese come prima lingua, poi il francese, l'indi e il dialetto locale.

Ricorda che alle elementari "sembrava un'emigrata", faceva tanti errori perché sentiva parlare tante lingue, i dialetti dei suoi genitori e l'indi dei film che vedeva in casa.

La mamma l'ha aiutata con delle ripetizioni, anche adesso ne usufruisce se ne ha bisogno; alle elementari la maestra le diceva che lei era un'*emigrata con problemi*, tanto da chiedere ai genitori

di farle fare degli esami per individuarne la causa, sia test acustici che per la dislessia. Per tutti i cinque anni delle elementari è andata avanti così anche perché c'era la stessa maestra, per cui con lei prendeva sempre voti negativi, avendo difficoltà soprattutto in italiano, mentre storia e matematica erano le sue materie preferite.

Anche l'inizio delle medie è stato traumatico perché non conosceva nessun compagno e aveva difficoltà nello studio; in terza media andava meglio in lettere e storia grazie all'insegnante che "emetteva un bagliore" e la illuminava, interessandola alle sue lezioni. Con la classe si è trovata abbastanza bene e notava le sue compagne *molto avanti* che si truccavano e si vestivano da ragazze emancipate, mentre lei era *orribile*, con i capelli lunghi, senza curarsi nell'abbigliamento perché andava a scuola per studiare e non le interessavano i maschi; i suoi compagni glielo facevano notare, così **in terza media** ha iniziato a **cambiare** per seguire la moda e vestirsi meglio.

In prima superiore la mamma le consigliava di non truccarsi troppo, di fare attenzione allo smalto perché alle Mauritius il *rosso era bandito* essendo riservato alle donne sposate, soprattutto sulle unghie dei piedi; così metteva lo smalto di altri colori dato che il padre le proibiva il rosso, aspettando di compiere i diciotto anni e poter fare come voleva. I suoi genitori non le hanno mai imposto un abbigliamento castigato, come si usa alle Mauritius, semmai è lei che ama anche i vestiti tradizionali e le piacerebbe mostrarmeli in uno dei nostri incontri.

Alla fine delle medie aveva scelto un istituto con *indirizzo aziendale* su suggerimento del papà che voleva il suo aiuto al lavoro, mentre lei avrebbe scelto l'*indirizzo turistico* per tornare alle Mauritius e lavorare in ambito turistico secondo i suoi progetti futuri.

All'inizio delle scuole superiori era la *più brava* della classe; in seconda ha avuto il suo **primo ragazzo** e si è data una **batosta** da sola perché ha perso un anno di scuola, non interessandosi più allo studio, poi la mamma è intervenuta, le ha tolto il cellulare e le ha fatto capire che così non andava bene e lei ha seguito i suoi consigli lasciando il ragazzo, che era anche lui originario delle Mauritius e nato qua.

Ora le sue attività nel tempo libero sono: dormire, fare la patente e studiare, portandosi avanti con la tesina richiesta agli esami e con la scelta dell'università, perché deve assolutamente riuscire a *raggiungere i suoi obiettivi*.

I genitori parlano il **dialetto**, che è un misto tra il francese e l'indiano, e l'indi, mentre con lei usano l'italiano, essendo la lingua con cui D. si esprime; ogni tanto alla mamma scappano le parolacce e il papà intima a tutti di non sentirle.

In casa vengono mantenuti **tradizioni** e **cibi** del paese di origine, per esempio i vestiti tradizionali che vengono indossati in alcune occasioni di festa o il cibo che per lei è troppo piccante e le fa venire il mal di pancia. Domenica è d'obbligo stare tutti insieme in famiglia, mangiare cibo

tradizionale, ridere, guardare insieme un film oppure uscire; durante le feste la mamma, che ha imparato dalla nonna, fa il pane in casa ma a lei dà fastidio per il fumo che si sprigiona con la cottura; è bello anche quando festeggiano il compleanno alle Mauritius perché è un momento di **unione familiare** in cui si va a mangiare fuori e si scherza con i parenti.

I genitori le hanno trasmesso dei valori importanti, come il **rispetto** e il **perdono**, infatti alle Mauritius sono tutti più amichevoli, tutti si salutano ed evitano di litigare perché l'importante è *stare in equilibrio con le altre persone*.

Secondo D. non ci sono grandi *differenze culturali* tra il suo paese d'origine e l'Italia, solo nel cibo e nell'abbigliamento perché alle Mauritius se uno si veste scollato e con i tacchi è visto male. Una volta, quando era là, non ha potuto mettersi dei pantaloncini corti perché la guardavano tutti e non poteva mettersi neanche una canottiera; la mamma, essendo una *mamma moderna*, la invitava a fare come voleva, invece il papà e i parenti volevano che si vestisse più tradizionale.

Nella sua classe ci sono diversi credi religiosi, tra cui una ragazza induista e un'evangelista, l'importante, secondo lei, è non voler influenzare gli altri; per es. D. non mangia la carne di mucca per la sua religione e quando si trova con gli amici potrebbero sorgere dei problemi per la sua paura di contaminazione con le posate.

Riconosce di avere gusti alimentari difficili: non le piacciono le verdure, poco la frutta, detesta aglio e cipolla, mentre le piacciono altri tipi di carne, la pasta e i legumi; non è entusiasta neanche della cucina tradizionale, per fortuna la mamma fa *tutte e due le cucine*.

D. l'anno prossimo vorrebbe andare all'estero, a Londra, per frequentare una scuola in cui approfondire l'inglese, sapendo di non poter affrontare degli studi universitari senza conoscere bene la lingua che le servirà in futuro per lavorare alle Mauritius; non ritiene essere un problema allontanarsi dalla famiglia perché andrebbe da alcuni parenti che risiedono in Inghilterra.

I suoi genitori sono **molto protettivi**, di più il papà che è timido e non parla tanto, così chiede alla mamma tutte le informazioni su di lei, relative a con chi esce, cosa fa, dove va; la mamma chiede a D. di farsi sempre venire a prendere dal padre, perché entrambi hanno paura del mondo esterno e degli eventuali pericoli, di conseguenza le fanno sempre mille raccomandazioni per paura della droga e dell'alcool, trasmettendo anche a lei gli stessi timori.

D. ricorda che nell'*età della ribellione*, tra i 15 e i 17 anni, non sopportava i suoi genitori che non la lasciavano uscire, le sembrava che il papà non si interessasse alla sua vita e l'unico con cui parlare era suo fratello che le faceva da padre e da madre perché i suoi genitori lavoravano molto, ma lui la "scopriva" in ogni cavolata che faceva, anche se lei non ha mai bigiato.

A **15 anni aveva il ragazzo** ma suo fratello non era per niente d'accordo e riferiva alla mamma che quel ragazzo voleva approfittarsi di sua sorella e la mamma ne parlava poi con lei, mentre il papà

non sapeva niente. Di conseguenza *litigava con la mamma*, che le sequestrava il telefono e che l'aggrediva con le parole e lei non capiva cosa stesse facendo di sbagliato; fino ai 17 anni non ha avuto il permesso di uscire e pur arrabbiandosi tantissimo alla fine ha rinunciato al fidanzato.

Dopo quegli anni di conflitti D. ha capito che *bisogna essere responsabili* e che lei deve comunicare quando esce e quando torna, la mamma le dice di dirlo al papà, ma lei non lo fa per non dover rispondere a troppe domande; l'anno scorso, mentre frequentava un ragazzo, la mamma "era complice" e la lasciava uscire il sabato. Anche suo fratello aveva una ragazza che non piaceva ai genitori e c'erano sempre litigi in famiglia, lui voleva portarla a casa, *come si fa in Italia*, mentre il papà non voleva fino a quando non si fossero sposati; a 25 anni suo fratello se ne è andato di casa per convivere con lei.

Con gli amici parla solo *in italiano* e se qualcuno le parla in dialetto lei risponde in italiano, in quanto parla in dialetto solo con i suoi parenti; non ha un gruppo di riferimento ma amici sparsi, anche più grandi di lei.

Sono amicizie nate nel frequentare i corsi extrascolastici proposti dalla scuola, sono **italiani e mauriziani**, in genere si incontrano nel fine settimana, qualche volta ha il permesso di uscire la sera se la mamma sa con chi si trova; nel pomeriggio vanno al parco per stare insieme e divertirsi, la sera in qualche locale tranquillo dove poter parlare. Per lei non ci sono particolari differenze con gli amici italiani rispetto alla moda o all'uso dei media per comunicare tra loro.

Ci sono anche le **feste tradizionali** dei mauriziani, in occasione dei compleanni, dove si mangia e si balla, a cui lei partecipa raramente insieme alla mamma perché sono ambienti pettegoli, dove le ragazze con le mamme si mettono a giudicare gli altri.

Il papà, che è più legato alla tradizione, ci terrebbe che lei sposasse un mauriziano, per la mamma va bene chiunque purché lei sia contenta.

Nelle Mauritius non ha amici ma frequenta solo parenti che ha voglia di vedere perché si ritrovano solo durante l'estate, per esempio le **cugine coetanee** con cui ha un buon rapporto e loro le chiedono di portare dall'Italia i *vestiti alla moda*, mentre non sa se si può fidare dei ragazzi non essendoci abbastanza tempo per conoscerli.

Secondo lei ci sono alcune *differenze nello stile di vita* con i cugini che vivono alle Mauritius: a scuola sono molto impegnati e hanno anche dei corsi pomeridiani, tra cui tanto sport compreso nelle materie scolastiche; fuori da scuola, nella vita sociale, i ragazzi sono *incivili* e non hanno idea dell'educazione, si spingono per strada, escono la sera per bere e fumare e "fanno schifo" perché vivono per strada, come i vecchi che stanno fuori per giocare a carte e per far passare il tempo.

Lei ci tiene all'aspetto esteriore e si cura nell'abbigliamento, mentre loro escono in ciabatte e guardano male *con occhio sospettoso* se uno si veste bene, secondo lei le ragazze dovrebbero avere

un minimo di attenzione a come si presentano e non vestirsi come viene; per es. lei ha portato degli stivali alti per la cugina, la quale non se la sentiva di metterli perché tutti la guardavano come un'estranea o *fuori dalle regole*. Lì i ragazzi non sono alla moda e guardano male chi viene da fuori, anche per lei era strano vedere i ragazzi con la cresta, dato che in Italia è una moda già superata.

In Italia **le sue amiche** sono tutte diverse e a lei piace “conoscerle dentro”, secondo lei le persone belle sono inavvicinabili, mentre le più brutte o normali sono quelle più disponibili; lei sa anche riconoscere per esperienza le persone false, che dietro le apparenze di essere amichevoli si comportano da furbe. Si sente bene con le amiche che l'apprezzano e non pretendono niente da lei, infatti per lei è importante il *rispetto* e la *sincerità* per potersi dare consigli sullo studio o su qualsiasi altra cosa.

Nella sua classe non c'è spirito di gruppo perché ci sono sempre alcuni elementi che disturbano e se la prendono con lei; la classe è mista ma prevalgono le femmine e lei ha spesso **conflitti con le compagne** perché commentano ogni cosa e pretendono che lei stia al loro servizio e le aiuti con i compiti, oltre a non potersi fidare nel fare delle confidenze che vengono subito sparse ai quattro venti. **Prima**, fino a due anni fa, era *tosta* e rispondeva sempre alle frecciate delle compagne, a volte anche alzando le mani; in particolare si scontrava con due sue compagne, una marocchina e una mauriziana che è la più emarginata della classe, che si erano coalizzate contro di lei, facendo stare dalla loro parte anche altre compagne e lei si era sentita molto a *disagio* e rifiutata da tutti. **Adesso** non condivide più le sue cose private con le amiche, è più guardinga, essendo stata scottata in passato, e quando conosce una persona deve passare del tempo prima di potersi fidare.

In classe *si fida di più dei maschi* perché i compagni sono diversi, fanno le battute e con loro capita di divertirsi, come durante le lezioni di diritto in cui giocano a poker; lei si trova meglio con i maschi perché non giudicano la persona dall'esteriorità, a differenza delle femmine con tutti i loro pettegolezzi, ma “guardano più dentro” la persona. Le sue compagne sono gelose perché lei è la *più brava della classe* e loro con lei fanno le false, almeno i maschi dicono apertamente quello che pensano e se hanno bisogno chiedono aiuto.

D. dichiara di “tenere i suoi problemi fuori dalla scuola” e di non essersi mai aperta con i professori, anche perché non ha mai trovato qualcuno di cui fidarsi; ormai se chiede consigli è solo per un aiuto scolastico e in passato si è risolta *da sola* i suoi problemi, anche quelli relativi ai suoi conflitti familiari, che si sono conclusi con la sua rinuncia alle rivendicazioni dell'età, infatti ora aspetta che siano i genitori a lasciarle più libertà, anche se ciò rappresenta per lei un carico emotivo eccessivo.

Con una certa consapevolezza dichiara che **il suo corpo parla** al posto delle parole e lei stessa si rende conto di esprimere le sue ansie con degli *attacchi di panico*, a cui è soggetta frequentemente.

Sarebbe stato diverso se avessero vissuto alle Mauritius, perché lei avrebbe avuto *più libertà* dato che lì tutti si conoscono; con tutte le limitazioni che i genitori le hanno imposto lei ha perso le sue frequentazioni e quindi le “*mancano dei pezzi*”, per es. aveva una *miglior amica* alle medie che non ha più potuto vedere.

I suoi genitori sono stati diversi con suo fratello perché *lui è maschio* permettendogli di fare quello che voleva, per esempio lui è potuto andare ad Ibiza mentre a lei è stato proibito; adesso, dopo che lei ha compiuto i 18 anni, anche lui la invita ad uscire e la difende davanti ai genitori; in terza superiore ha fatto una *settimana in barca a vela* con la scuola grazie all'appoggio di suo fratello.

Per lei è stata un'esperienza importante di **autonomia** dalla famiglia e si è dovuta misurare con delle cose che le facevano paura, come salire sul gommone e muoversi sulla barca o le passeggiate in montagna su dei sentieri ripidi; l'ultima sera è potuta uscire con un'amica in compagnia di altri amici, *senza il solito coprifuoco* di famiglia; in generale, si è trovata bene sia con i compagni che con l'insegnante con cui si è stabilito un rapporto più stretto.

Recentemente ha fatto anche un'esperienza di lavoro curando i bambini di una signora per guadagnare qualcosa, con l'aiuto e la presenza della mamma, per cui sempre con un'autonomia “vigilata” e il controllo della mamma. D. dichiara di sentirsi la *fotocopia della mamma* perché deve fare quello che la mamma non ha potuto realizzare per se stessa; infatti la mamma vuole il meglio per sua figlia sia negli studi che nel futuro lavorativo e si aspetta questo da lei.

Riconosce di avere **poca autonomia** e vorrebbe farsi un **tatuaggio**: *una chiave con gli animali* che rappresenta i valori della famiglia.

### **Analisi del caso**

D. sembra nascondere dietro le apparenze di ragazza impeccabile e curata nell'aspetto esteriore un **disagio interno** e un'inquietudine ancora irrisolti, essendo alla ricerca della *chiave* che le apra la porta dell'autonomia dalla famiglia e che le permetta di definire una sua identità corrispondente alla complessità che la contraddistingue.

Fin da piccola, dall'inizio della scuola elementare, D. ha vissuto una sorta di **emarginazione** che a scuola si traduceva nella sentenza della maestra di *emigrata problematica* in cui le venivano attribuiti possibili handicap, fisici o cognitivi, senza che lei o la sua famiglia potessero ribattere; successivamente lei ha voluto smentire tale verdetto e, grazie alla sua determinazione e responsabilizzazione, è riuscita a diventare la più brava della classe. Il suo **successo scolastico** rappresenta un riscatto rispetto al suo passato, ma anche un necessario tributo alla sua famiglia, dove i genitori hanno “puntato” su di lei e lei non può deluderli.

D. avrebbe voluto separare i suoi problemi familiari dalla scuola, come ambito di sua esclusiva pertinenza e autonomia, in realtà a scuola si sono riproposti i medesimi conflitti di emarginazione che viveva a casa quando è stata *emarginata dai suoi bisogni adolescenziali*, come quello di vivere le libertà dei suoi coetanei, di uscire e di poter frequentare un ragazzo, invece di essere sempre controllata dai suoi genitori in ogni suo movimento e iniziativa indipendente da loro.

A lei interessano le persone che vanno oltre l'esteriorità e che guardano "dentro" alla persona, come le sembra che i maschi *possano* fare, dove traspare tutta la conflittualità di D., che da una parte desidererebbe "guardarsi dentro" e comprendere meglio le ragioni del suo malessere, comportandosi come i ragazzi che si vestono come vogliono e, dall'altra, al contrario sembra fare attenzione solo al suo aspetto esteriore, sempre curato e conforme alle aspettative degli altri, da cui non deve trapelare il suo disagio interiore.

Infatti D. senza esserne del tutto consapevole si confronta con il fratello, il quale si è conquistato libertà che a lei sono proibite: quella di raggiungere risultati negli studi senza particolari meriti o "investimenti familiari", quella di viaggiare e quella di andare a convivere con la sua ragazza italiana, come se lui *in quanto maschio* avesse potuto avvicinarsi alle abitudini e ai valori della cultura italiana, che a lei invece sono interdetti; ai suoi occhi suo fratello sembra essere riuscito ad integrare più facilmente le sue appartenenze culturali e, nonostante i conflitti con i genitori, ha potuto fare le sue scelte personali e divergenti.

Nell'*età della ribellione*, come lei stessa la definisce, dai **15 ai 17 anni**, ha provato a dare più ascolto ai suoi bisogni, infatti aveva un fidanzato con cui probabilmente condivideva le stesse **difficoltà identitarie** di mauriziano nato in Italia, ma non è poi riuscita a tenere il passo con la scuola su cui sentiva tutto il carico delle aspettative familiari e non reggeva i litigi in famiglia, tanto da perdere un anno scolastico e alla fine rinunciare a sé per riallinearsi con le richieste familiari.

Nel suo percorso di crescita si intrecciano gli inevitabili compiti adolescenziali e i conflitti culturali che lei ha dovuto affrontare *da sola*, essendo poco sostenuta dalla famiglia, che al contrario l'ha sempre controllata come se fosse una bambina da proteggere e da poter modellare secondo i valori dei genitori; se da una parte D. usufruisce delle cure e della protezione familiare, *facendo sue le paure* dei genitori rispetto al mondo esterno, dall'altra esprime attraverso le sue diverse manifestazioni di disagio il suo profondo bisogno di rendersi indipendente e di fare delle sue scelte senza dover per forza aderire a quelle dei genitori.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

D. si **deve** attenere al *mandato migratorio* familiare per garantire quel successo che i suoi genitori si aspettano da lei, così da giustificare tutti i loro sacrifici sostenuti in Italia e anche per preservare l'**unione familiare**, di cui come figlia ne è la custode.



D. si sente *responsabilizzata* più di suo fratello nel dover raggiungere dei buoni risultati e sente di dover puntare a mete professionali più ambiziose per non deludere la mamma, infatti è soprattutto con lei che si identifica e si vive come *la sua fotocopia* per il vincolo intersoggettivo che le impone di essere come la mamma la vuole.

Pur essendo nata in Italia D. sente forte il *richiamo del suo paese* di origine, dove vuole tornare per dedicarsi al turismo; anche nei suoi progetti futuri lei è in linea con le aspettative dei suoi genitori di rientrare al loro paese appena sarà possibile, a differenza del fratello che si è ormai inserito e convive con la sua ragazza in Italia.

D. sente fortemente l'influenza dei **valori tradizionali** che le sono stati **trasmessi**, del *rispetto*, del *perdono* e dell'*unione* tra le persone *al posto dei conflitti*, tanto da inciderli sul suo corpo con un **tatuaggio** per renderli immortali; sono i valori dei suoi genitori che appartengono alla cultura delle Mauritius dove lei ripone le sue idealizzazioni e sogni infantili, in contrasto con la realtà in cui vive ma anche con i suoi bisogni evolutivi che implicano dei conflitti interni ed esterni che lei non riesce a sostenere, ma che si manifestano con lo **stress** e le sue **ansie** psicosomatiche.

D. attraverso la naturale identificazione con la mamma si assume anche le *paure della mamma* rispetto ai pericoli esterni, che passano da una generazione all'altra in modo inconsapevole, e che le generano **insicurezza** rispetto al nuovo contesto di vita di cui lei non si può fidare e che non può sperimentare in autonomia, ma sempre sotto la vigilanza familiare, nonostante la mamma sia la più aperta e moderna in famiglia, rispetto al papà più tradizionalista.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine***

D. non può essere indipendente perché i genitori non si fidano fino in fondo della realtà in cui vivono e tengono la figlia sotto una campana di vetro, come se dovesse restare bambina e sotto la loro tutela per assicurare i genitori.

Tuttavia il **successo scolastico** non è solo la necessità di corrispondere alle loro aspettative, ma è il frutto della sua determinazione e del bisogno di riscatto dall'essersi sempre sentita giudicata come emarginata e problematica; inoltre esso rappresenta un traguardo che le consente di stabilire *una continuità* con le sue origini culturali e un confronto con gli standard del suo paese, infatti in più occasioni D. ha sottolineato l'inadeguatezza dell'istruzione in Italia, a differenza delle Mauritius dove la preparazione degli studenti è migliore, soprattutto nello studio delle lingue.

D. si considera *mauriziana* dipendendo dalla volontà dei genitori e dal progetto di ritornare in futuro nella loro terra, allo stesso tempo con la moda marca i suoi cambiamenti e si identifica con i suoi nuovi riferimenti culturali, appresi in Italia.

La **moda** sembra essere l'unico ambito in cui D. può sperimentare più liberamente le tappe della crescita, passando dalla condizione di "bambina" disinteressata allo sguardo dei maschi a "ragazza

emancipata” molto curata nell’abbigliamento; lei stessa sottolinea le differenze con le sue cugine che abitano alle Mauritius e si sente quella che porta le novità più moderne e la civiltà, dato che considera i suoi coetanei maschi molto maleducati e “incivili” essendo rimasti indietro con le mode.

D. è sempre stata in conflitto con il suo desiderio di trasgredire le regole familiari come ha visto fare più liberamente da suo fratello; intorno ai 15 anni ha tentato apertamente di ribellarsi, per poi mettere definitivamente a tacere i suoi bisogni; forse nella sua *fantasia del tatuaggio*, che rappresenta una **chiave** con i valori della famiglia, cerca *la soluzione* al suo conflitto identitario e culturale; infatti sul suo corpo desidera incidere e risignificare dei valori tradizionali con una modalità che è sintonica alla sua età e con le mode in cui è immersa, secondo dei *linguaggi trasgressivi* che affidano al corpo di parlare per darsi un valore, senza doverlo fare attraverso quei sintomi di ansia e di panico che la fanno tanto soffrire.

D. sembra essere sempre stata alla **ricerca di interlocutori** competenti, di adulti e insegnanti che potessero “illuminarla” su come integrare i suoi diversi riferimenti culturali, soprattutto per aiutarla a mediare con la famiglia; esperienza che ha vissuto alle medie con la professoressa di lettere che “emetteva un bagliore” nel buio in cui si sentiva D., e che è stata una figura significativa per essersi interessata a lei, facendola sentire meno emarginata e sola a difendere i suoi bisogni a scuola.

Lo studio e l’investimento sull’**inglese** denotano il suo desiderio di emanciparsi sempre di più dalla famiglia così da avere un suo sguardo sul mondo, dopo essersi appropriata della “lingua internazionale” necessaria per entrare in comunicazione con tutti e per orientarsi su un lavoro in ambito turistico che le consenta finalmente di **alternare** i suoi riferimenti culturali e fare uso della sua complessità.

I due artefatti del titolo della storia, l’**emarginazione** e la **moda**, segnalano sia la condizione di disagio in cui si è trovata D. dall’inizio del suo percorso scolastico, sentendosi bollata come “emigrata con problemi”, sia il suo obiettivo, perseguito faticosamente, di essere alla moda per stare al passo con i tempi, ma soprattutto con l’attuale cultura di appartenenza. D. sembra utilizzare l’emarginazione come *mezzo* per riscattarsi e collocarsi ai primi posti a scuola e per cercare di fronteggiare l’emarginazione della famiglia nei confronti della realtà italiana, che si ripercuote su di lei nel limitarle ogni sua iniziativa autonoma; la *moda* rappresenta l’unico possibile canale di espressione dei suoi cambiamenti da bambina ad adulta e l’unico ambito dove sperimentare una negoziazione e alternanza tra le sue culture di riferimento.

### **Rony (19 anni): la famiglia acquisita e la famiglia propria**

R. è nato in Romania e si è trasferito in Italia in terza elementare; è un ragazzo molto sicuro di sé e con una grande parlantina, desideroso di farsi conoscere e di condividere con un adulto i suoi valori e i suoi progetti futuri. La sua famiglia è composta da padre, madre e un fratello più grande di 22 anni, già sposato; il papà è emigrato in Italia da 11 anni, la mamma da 10 e lui, insieme a suo fratello, sono arrivati in Italia successivamente.

I suoi genitori sono andati all'estero durante gli anni della rivoluzione, scegliendo il paese in cui c'era più lavoro; intanto lui e suo fratello stavano con la nonna materna, essendo il nonno morto in miniera, e per due anni non hanno visto i genitori, pur essendo in contatto telefonico tutti i giorni.

In Romania a scuola era un po' un monello perché si confrontava con i suoi compagni che avevano i genitori vicini e lui soffriva per la loro lontananza, tanto che anche la maestra se ne era accorta e quando aveva chiesto alla classe di scrivere una lettera per la festa della mamma, lui per protesta non aveva scritto nulla; in casa la nonna non poteva aiutarlo per la scuola e il fratello maggiore era occupato a fare l'uomo di casa.

Nell'estate del 2002 c'è stata la **ricongiunzione familiare** con i suoi genitori: lui e suo fratello hanno viaggiato in macchina per ventidue ore, accompagnati da persone che per lavoro fanno questi trasporti; si sentiva molto emozionato e desideroso di arrivare, soprattutto per rivedere i suoi genitori, anche se dispiaciuto di dover lasciare la nonna e i parenti.

R. quando è arrivato in Italia è stato inserito in terza elementare e grazie ai corsi di alfabetizzazione per stranieri ha imparato velocemente l'italiano, a differenza del fratello che ha mantenuto l'accento della propria lingua.

Ricorda di aver avuto problemi di inserimento sia alle elementari che alle medie perché lo prendevano in giro per essere grasso, all'inizio delle medie ha avuto un periodo difficile in cui **aveva smesso di andare a scuola** senza dirlo a nessuno fino a quando è stato scoperto e i suoi genitori gli sono stati vicini, da allora c'è stato un cambiamento nel loro rapporto.

R. racconta quell'episodio come una esperienza particolarmente significativa per lui: in quel periodo invece di andare a scuola andava al parchetto e ogni giorno i genitori gli chiedevano come fosse andata la scuola e lui rispondeva che era andata bene; un giorno, dopo una settimana, l'insegnante aveva chiamato a casa per domandare notizie del figlio che era assente da tanti giorni e aveva parlato con la mamma che aveva giustificato le assenze dicendo che suo figlio era malato. La mamma, al suo presunto ritorno da scuola, gli aveva chiesto come fossero andate le lezioni e lui come sempre aveva risposto bene, allora la mamma lo aveva informato della telefonata da parte della scuola e non aveva detto più niente; lui si era inginocchiato per chiederle perdono e lei aveva risposto che l'avrebbe detto al papà, il quale, tornato stanco dal lavoro di muratore, gli aveva

semplicemente detto che l'indomani lo avrebbe accompagnato a scuola e nei giorni successivi lo avrebbe fatto la mamma.

Per R. è stata un'esperienza fondamentale perché si è sentito *protetto dai suoi genitori* di fronte all'insegnante e alla scuola e per la prima volta è stato preso in considerazione per il suo disagio, dovuto ai cambiamenti che aveva vissuto; infatti nel **passaggio** dalla Romania all'Italia *lui era ingrassato tantissimo* e aveva "abbandonato" la scuola perché si sentiva preso in giro dai suoi compagni. Il papà, invece di arrabbiarsi con lui per le assenze da scuola e per aver detto ai genitori delle bugie, riteneva responsabili le insegnanti in quanto dovevano seguire di più i ragazzi e affrontare i problemi di socializzazione che si creavano nei rapporti tra di loro.

Successivamente nel corso delle medie ha stretto forti legami di amicizia e ha conosciuto il suo *migliore amico* che è italo spagnolo con cui ha proseguito gli studi, scegliendo alle superiori un Istituto con *indirizzo aziendale*.

Nel percorso delle superiori è sempre stato tra i più bravi, adesso è il **più bravo della classe** e viene scelto dal preside per partecipare a delle iniziative particolari come dei corsi extra scolastici rivolti agli studenti più meritevoli, di cui l'ultimo è un *Progetto su giovani e imprese*, dove oltre all'attestato di frequenza ha avuto un *attestato di merito* che potrebbe servirgli per trovare lavoro; anche per le nostre interviste "è stato scelto" tra gli altri suoi compagni di origine straniera.

Ha fatto anche il *rappresentante di classe*, ma non gli è piaciuto, pur essendo stato eletto dalla classe, perché non gli piacciono tanto gli incarichi se sono noiosi, come la raccolta di soldi o portare il registro ai professori.

Nel tempo libero **ha sempre lavorato** e nel parlarne mostra tutto il suo *orgoglio*: per un periodo lavorava al mattino presto con la mamma per aiutarla nelle pulizie degli uffici, poi frequentava la scuola e nel pomeriggio aiutava il papà che fa il muratore, infine, la sera, faceva il cameriere; attualmente fa il muratore con il padre dopo la scuola, anche il sabato e la domenica, non avendo tanto bisogno di studiare perché sta attento in classe. Ha sempre lavorato perché desidera essere **indipendente** economicamente e guadagnarsi i soldi per uscire con gli amici.

Un tempo usciva di più per andare a ballare o al cinema, adesso di meno perché è *fidanzato*, anche se è una sua scelta perché la sua fidanzata non gli impone niente.

Dopo aver conseguito il diploma vuole **trasferirsi in Romania** per raggiungere la sua fidanzata e futura moglie, avendo già fissato la data delle **nozze** nell'agosto del 2013, che ha potuto riservare grazie ad una sua conoscenza, essendo il mese di agosto molto ambito per i matrimoni in quanto è l'unico momento dell'anno in cui tutti si ritrovano con i parenti che rientrano dall'estero per le vacanze.

Secondo lui la situazione di crisi in Italia è molto dura e per questo risulta difficile trovare lavoro, in Romania almeno ha la casa e il costo della vita è minore; prima non pensava di lasciare l'Italia, ma adesso per via della fidanzata ha deciso così, infatti la sua ragazza farebbe fatica ad inserirsi qui, nonostante abbia studiato all'università, e lui non vuole che faccia le pulizie al posto del lavoro per cui ha studiato; mentre per lui è più facile *mettersi in gioco* e intraprendere un'attività.

Il suo progetto è quello di aprire una **gelateria artigianale** come piccola impresa; a lui *piace avere degli obiettivi* da raggiungere e per questo bisogna essere decisi, lui pensa di avere un carattere forte e quando c'è da dire o fare qualcosa non si tira indietro.

In casa si parla un *misto di italiano e rumeno* soprattutto con il fratello, ma principalmente il rumeno perché i genitori non vogliono che sia dimenticato; R. **alterna** italiano e rumeno a seconda di dove si trova, parla anche spagnolo e inglese, essendo il suo migliore amico italo-spagnolo.

Il valore principale che gli è stato trasmesso dai suoi genitori è quello della famiglia dove specifica che “la **famiglia acquisita** è quella in cui si nasce e la **famiglia propria** è quella che lui si farà”. Da quando sono piccoli la mamma ha sempre insegnato ai figli a fare le pulizie e a farsi da mangiare, a lui piace l'idea di poter collaborare nella vita domestica e “da uomo” si riserva i lavori più pesanti; questi principi sono condivisi anche da altre famiglie del suo paese.

Secondo la sua opinione in Italia c'è un grande attaccamento alla famiglia di origine e poca autonomia e indipendenza perché non si mette al primo posto la “propria” famiglia, invece per lui è importante *costruire una vita in due*, aiutarsi a vicenda e avere dei bambini da giovani a 23/24 anni per stare meglio con loro; da giovani cambia anche il comportamento dei genitori nei confronti del futuro figlio, c'è più disponibilità a capirlo e prevale il desiderio di proporsi *come guida* senza imporgli delle scelte. Nella sua idea di **matrimonio** ci deve essere una condivisione nella coppia, lui è contrario alla divisione dei beni perché si devono mettere insieme le risorse di ciascuno e aiutarsi, così come hanno scelto di fare anche i suoi genitori.

**In Italia** i figli aspettano troppo per diventare indipendenti, la responsabilità è anche dei genitori che si tengono i “*figli attaccati*”, di conseguenza i figli sono viziati e vogliono solo divertirsi, senza dare una mano in casa e senza pensare al futuro.

I suoi genitori hanno fatto un doppio lavoro per inserirsi in Italia e mantenere la famiglia; lui ha sempre sentito vicini i suoi genitori che hanno saputo rispettare l'autonomia di scelta dei figli, anche per la scuola, pur avendo avuto delle difficoltà con il primo figlio che si è sposato giovane, a 19 anni, senza terminare gli studi. Ora suo fratello e sua moglie si sono inseriti in Italia con dei lavori stabili, mentre i suoi genitori hanno il progetto di ritornare in Romania.

Dichiara di avere un **buon rapporto con i suoi genitori**, più stretto con la mamma perché hanno lavorato sempre insieme, infatti da quando aveva 13 anni accompagnava la mamma al lavoro e poi

ha iniziato a lavorare con lei. Con la mamma ha sempre parlato tanto e con lei può approfondire i problemi, a differenza del papà che è più schietto e riservato, anche se non la ritiene un'amica perché non vuole toglierle il *ruolo di madre*.

In passato R. ha avuto dei **conflitti** con i suoi genitori, *tra i 15 e 16 anni*, quando voleva uscire senza orari e i suoi si preoccupavano e si arrabbiavano se faceva tardi; allora aveva già un carattere sveglio e forte per non cadere nelle tentazioni e per evitare le situazioni "a rischio", infatti lo aiutava avere degli amici che la pensavano come lui e *sentire dentro di sé di condividere i valori* dei genitori senza aver subito imposizioni.

Due o tre anni fa aveva una **compagnia a Milano**, dopo si è fidanzato e non è più uscito perché non voleva più andare a ballare; la maggior parte erano *ragazzi italiani* e si trovavano nel *piazzale di Bruzzano* come loro punto di riferimento per chiacchierare e andare insieme in discoteca.

Non vedere più gli amici non è stata una rinuncia, anzi per lui è stata una scelta perché preferisce mettere i soldi da parte per i suoi progetti futuri, andare a lavorare e frequentare il suo "migliore amico", che sarà anche il suo testimone di nozze.

In Romania tutti si conoscono, R. ha tanti amici con cui si incontra al bar e lì si decide dove andare, anche con loro si è un po' ritirato per poter vedere la sua fidanzata; in passato ha avuto qualche **conflitto** con loro perché lui ha l'abitudine di dire apertamente quello che pensa e al suo paese i ragazzi tendono ad ubriacarsi, vogliono litigare e provarci con la tua fidanzata; anche in Italia i ragazzi si ubriacano e lui risponde alle provocazioni, ma da qualche anno *evita* queste situazioni.

Non ci sono tante differenze nelle abitudini dei ragazzi tra l'Italia e la Romania, tranne le condizioni socioeconomiche per cui tutti i ragazzi rumeni studiano e lavorano perché non ci sono i genitori che pagano per uscire la sera; anche là tutti purtroppo hanno *face-book* che a lui non piace essendo una dimensione virtuale in cui si perdono i rapporti per come erano prima. Una volta "si faceva gruppo" e si dividevano tanti giochi all'aperto con la neve e si stava sempre fuori; pensando ai suoi futuri figli non vorrebbe che vivessero solo di computer, per cui farà di tutto per offrire loro altro, altrimenti si rischia di rimbecillirsi.

I ragazzi in Romania sono *più autonomi* e i *maschi sono più galanti* che in Italia, infatti le ragazze sono invitate fuori da loro e non devono spendere; a lui darebbe fastidio che la sua ragazza pagasse perché lui non vuole farle mancare nulla.

In Romania ha una villa in campagna alla periferia di una cittadina, dove abita attualmente la sua fidanzata, che è stata costruita insieme con la sua famiglia ed è costituita da tre unità, di cui una è destinata a lui e un'altra ai suoi genitori, mentre suo fratello vorrebbe farsi la casa per conto suo. Infatti nella **tradizione rumena** i genitori da anziani vanno a vivere con il figlio minore; anche i suoi suoceri vorrebbero vivere vicino a loro, per cui lui e la sua ragazza non sanno come fare.

In realtà loro due vorrebbero prendersi un appartamento in centro nella vicina cittadina, per essere più comodi e poter raggiungere più facilmente il lavoro.

A marzo deve partire per la Romania, va da solo per seguire *un rituale di sepoltura* del nonno paterno, che è mancato da poco; durante le vacanze di Natale lui e la sua ragazza hanno ritrovato il corpo del nonno disteso per terra, morto da un giorno a causa del clima troppo rigido o forse perché si sentiva troppo solo, dopo la morte della nonna. Per tradizione dopo sei settimane dalla morte bisognerebbe fare un particolare rituale che è stato rimandato a marzo, così lui potrà presenziarlo a nome di tutta la famiglia.

Il **nonno** era una persona di cui si sentiva la presenza ed era l'ultimo ad essere salutato quando lui ripartiva dalla Romania dopo essere stato in visita, dato che il nonno non voleva venire in Italia; R. gli era molto affezionato e avrebbe voluto presentargli la sua fidanzata, ma non ha fatto in tempo.

Non ha particolari problemi a partire per la Romania e ad assentarsi da scuola perché ha un *buon rapporto con il preside*, che comprende le sue motivazioni e c'è una stima reciproca; in generale a scuola ha un buon rapporto con i compagni e con alcuni *insegnanti*, in particolare con quelli che sono *interessati alla persona* dell'alunno, per esempio con una insegnante si sente su face-book quando lui è assente, lei lo informa sui suoi voti, gli dà dei consigli e lo segue da lontano; apprezza anche il prof. di italiano che non ha face-book per via dell'età ma è attento ai ragazzi, si interessa a loro e se ci sono dei problemi avverte i genitori. A volte con i professori ci sono delle discussioni sui voti, alcuni professori non danno più di sette, mentre i suoi genitori, soprattutto la mamma, vorrebbero vedere voti più alti e si aspettano che lui si diplomi con successo, anche perché suo fratello ha sempre "fatto a botte" con la scuola.

Al lavoro vuole imparare e dipende dal papà che gli insegna il mestiere, invece quest'estate ha fatto autonomamente un lavoro di ristrutturazione con il suo migliore amico e lì si è sentito **leader**, comprendendo, come dice il papà, che fare il muratore è anche un mestiere in cui bisogna pensare prima di agire; a lui piace avere degli obiettivi nella vita, *invece di aspettare* che le cose avvengano col tempo e ripete a se stesso che "se hai degli obiettivi devi lavorare per raggiungerli".

R. si sente leader quando può *assumersi delle responsabilità* e dei rischi a scuola come nel lavoro, finora non si è mai messo in disparte ma sempre in gioco, per questo non ha mai avuto problemi perché si sa buttare nelle cose e se è necessario anche difendere; infatti si arrabbia facilmente quando una persona di cui si fida si prende gioco di lui e ne approfitta, così prima glielo dice e poi, a seconda delle reazioni, sa anche allontanarsi se non si sente rispettato.

Di carattere è *passionale e istintivo*, diverso dalla sua futura moglie che non "mette tutto a cuore", ma è una persona più cauta e riflette sulle cose, così insieme si completano.



R. quando parte per la Romania è felice perché si ritrova con la sua fidanzata, ma quando torna è *demotivato* su tutto e quindi anche verso la scuola; quest'anno non ha mai avuto insufficienze, va bene in lingue straniere ed economia, ma certe volte perde interesse. Ormai si sente grande, *più maturo della sua età*, ed è proiettato sui suoi progetti di lavoro, anche perché ha avuto esperienze di vita diverse rispetto ai suoi compagni di scuola e adesso lo attende il matrimonio con la sua ragazza, a cui tiene tanto e desidera mostrare la sua fotografia nell'incontro del gruppo focus con gli altri suoi compagni dello stesso Istituto.

### **Analisi del caso**

R. è l'**unico ragazzo** tra gli intervistati, ciò è casuale ma potrebbe anche evidenziare il suo impegno e successo scolastico che in genere è più comune nelle ragazze, infatti si dimostra particolarmente determinato a raggiungere i suoi obiettivi e a proiettarsi nel futuro per realizzare ciò che si è prefissato; a tale scopo egli sembra non avere particolari difficoltà ad **alternare** le sue due culture di riferimento, anche perché non appaiono così differenti tra loro, anche se dalla sua cultura di origine emergono dei **valori più saldi** a cui lui è internamente ancorato.

Al di là dell'immagine che R. vuole dare di sé di persona sicura e dalle idee chiare sul suo futuro, emergono dal racconto della sua storia dei **momenti di profonda crisi** che hanno contribuito a definire il suo carattere e hanno influenzato il suo percorso identitario: quando era bambino i suoi genitori sono dovuti partire per cercare lavoro altrove e hanno lasciato per due anni lui e suo fratello con la nonna, separazione di cui R. ha risentito molto, tanto da manifestare a scuola il suo disagio e la sua sofferenza; poi è avvenuta la ricongiunzione con i suoi genitori tanto attesa e desiderata ma anche carica di aspettative, oltre a rappresentare un ulteriore distacco dalla nonna, che si era occupata di loro, e dal suo paese.

R. accenna alle sue **difficoltà scolastiche** in Italia nel periodo delle elementari e all'inizio delle medie, culminato con il suo "abbandono scolastico" di una settimana perché aveva problemi con i compagni che lo prendevano in giro; proprio in quegli anni era **ingrassato molto**, come a volte accade nelle esperienze di migrazione, soprattutto nei bambini e negli adolescenti come sintomo che segnala il profondo disagio dovuto all'adattamento alla nuova realtà familiare e al nuovo contesto sociale, rappresentato principalmente dalla scuola e dai coetanei non sempre accoglienti nei confronti del nuovo arrivato straniero.

Questo unico e significativo episodio di ribellione ha avuto la funzione di richiamare l'attenzione dei suoi genitori, i quali hanno saputo rispettarlo e proteggerlo di fronte alla difficile realtà scolastica con cui lui si confrontava; ciò gli ha permesso di ristabilire un rapporto di vicinanza e di

fiducia con loro, che forse si era interrotto con la dolorosa lontananza di due anni, così da ritrovare una sua sicurezza e continuità nel suo percorso di crescita attraverso un buon rapporto con loro.

Infatti il percorso scolastico successivo è decollato con risulti sempre migliori e R. ha potuto riscattarsi rispetto agli inizi molto sofferti, trovandosi a primeggiare sui compagni italiani e sentendosi più indipendente di loro grazie al **lavoro**, che ha sempre svolto parallelamente agli studi.

R. ha frequentato una compagnia di ragazzi italiani con cui si trovava fino a quando ne condivideva gli interessi, che non erano molto diversi da quelli del suo paese: bevute e discoteca; con loro ha vissuto le trasgressioni dell'età, ma per un breve periodo perché poi si è fidanzato e si è dato degli obiettivi "da adulto" in cui diventa prioritario sposarsi per creare una famiglia.

R. sembra *programmare il suo futuro*, dal matrimonio ai progetti lavorativi, su cui può proiettare il suo modello ideale di **famiglia propria**, a differenza della famiglia di origine, da lui denominata come "acquisita", forse per risanare le ferite della sua infanzia in cui ha sofferto dolorose fratture nel doversi doppiamente separare prima dai genitori in un'età precoce e poi dalla nonna, trasferendosi in Italia.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

R. è in completa sintonia con il mandato migratorio familiare, che lui realizza con il *mettersi in gioco* nel raggiungere gli obiettivi, che sono stati quelli dei suoi genitori ma che adesso risultano essere i suoi; infatti corrisponde alle aspettative familiari e raggiunge buoni risultati scolastici, anzi in alcune materie emerge come il più bravo, anche per prendersi una rivincita con il suo passato scolastico e per non deludere i genitori già scottati dall'esperienza del primo figlio.

R. fa riferimento ai **valori** e ai **principi** della famiglia che gli sono stati trasmessi dai suoi genitori e che lui vuole perpetuare con la "sua" futura famiglia, infatti ci tiene ad assumersi il *ruolo di uomo* una volta realizzato il suo progetto a breve termine di sposarsi, immettendosi in una catena transgenerazionale come ha visto fare a partire dal nonno, dal padre e adesso da lui.

Nella famiglia è lui che si prende l'incarico di andare a seppellire il nonno paterno secondo il rituale del suo paese, atto che simbolicamente gli permette di introiettare i valori tradizionali attraverso il passaggio del testimone da parte del suo "avo fondatore".

R. ha alle spalle una famiglia unita e dei genitori comprensivi, anche se troppo occupati dal lavoro e obbligati a fare delle scelte penalizzanti per la vita familiare, per cui i figli sono stati necessariamente avviati all'autonomia fin da piccoli, generando in loro un processo di **adulterizzazione** precoce che ha anticipato e accelerato le tappe di crescita.

R. sembra saltare l'adolescenza per precorre i tempi e concretizzare i suoi progetti di vita, in modo da sentirsi soggetto e **leader** della sua futura famiglia, nella speranza di non subire più gli eventi come gli è accaduto in passato.

R. sa destreggiarsi nel transitare da una cultura all'altra, nell'**alternare** una lingua con l'altra che utilizza a seconda della situazione in cui si trova, mantenendo il rumeno con i genitori per dare continuità alla tradizione familiare; così come si giostra nello stabilire amicizie sia con ragazzi italiani che rumeni e alla fine sceglie di frequentare solo la *fidanzata rumena* e l'*amico migliore* che, non a caso, anche lui è metà italiano e metà spagnolo e con lui R. si intende di più perché entrambi hanno *bisogno di lavorare* per vivere.

R. nella sua costruzione identitaria cerca di creare una **continuità** tra i valori tradizionali della sua famiglia e quelli appresi nell'attuale contesto di vita per mantenere un legame con le sue radici e allo stesso tempo sentirsi al passo con i suoi nuovi bisogni, con i suoi desideri imprenditoriali, ma soprattutto con il desiderio di investire su di sé e sulla "famiglia propria".

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine***

R. attribuisce al **lavoro** un valore importante e diventa il suo elemento di distinzione dai coetanei italiani, in futuro egli si propone di "risignificare" il suo impegno lavorativo secondo i suoi nuovi bisogni e capacità per trasformarlo in un *progetto imprenditoriale* che gli consenta di realizzarsi economicamente e di raggiungere condizioni di vita più favorevoli e meno sacrificali di quelle vissute dai suoi genitori.

Anche la **scuola** è per lui un ambito dove sperimentarsi e **ottenere successo** e dove lui ha cercato di conquistarsi la stima e il riconoscimento degli adulti, dagli insegnanti al preside, che lo hanno coinvolto in progetti per lui molto gratificanti e che rappresentano un riferimento per il futuro.

R. è a un momento di svolta con la scelta imminente del **suo matrimonio** che per lui assume il significato di passare "dalla famiglia acquisita alla famiglia propria" e che sembra rappresentare tutto ciò di cui R. ha profondamente bisogno ma che non si è mai concesso per la fretta di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Nel matrimonio vengono a convergere sia i valori tradizionali sia il desiderio di creare una coppia in sintonia con il mondo attuale, più libera di scegliere il proprio destino, possibilmente con una casa propria ma comoda per raggiungere facilmente il lavoro sia per lui che per la moglie, anche se "nelle vicinanze" dei familiari, come per trovare una *giusta distanza* tra la tradizione e la sua vita attuale e per integrare i suoi diversi riferimenti culturali con soluzioni personali e creative.

Anche il progetto futuro di **vivere in Romania** sembra essere il frutto di una sua scelta meditata e dettata dalla crisi economica, per cui diventa più conveniente il suo paese di origine favorevole alla piccola impresa rispetto all'Italia, piuttosto che essere un richiamo e ritorno alle origini.

R., in linea con la sicurezza con cui ha condotto le interviste, fa capire di voler **sentirsi leader** quando può assumersi delle sue responsabilità e dei rischi, come ha fatto a scuola o nel lavoro; si sente leader solo se si impegna in prima persona e non quando va ad imparare o dipende dal papà

che gli insegna il mestiere perché allora il leader è lui, a cui deve rispetto e sottomissione/assoggettamento.

Le tematiche adolescenziali relative al rapporto col padre e al processo di soggettivazione, in cui avviene un passaggio di consegne sia pratiche che morali, si intrecciano con delle specifiche competenze “da leader” di R; infatti egli si sente impegnato nella sua personale e continua ricerca di integrare i valori trasmessi ed ereditati con i *suoi attuali valori* di ragazzo affacciato al mondo, intraprendente e desideroso di realizzarsi con successo in una realtà più fluida, dove sia possibile per lui passare da un paese all’altro per scelta e non per dura necessità come hanno dovuto fare i suoi genitori, e in cui far valere tutta la ricchezza della sua **complessità**.

I due artefatti del titolo della storia, la **famiglia acquisita** e i la **famiglia propria**, ricalcano una definizione proposta da R. secondo cui la *famiglia acquisita* è quella da cui si proviene per nascita e la *famiglia propria* è quella che viene sancita con il suo matrimonio, in base alla propria scelta.

Ciò ricalca esattamente il percorso identitario di R. che si appoggia alla sua *famiglia* di origine, a cui è molto legato per i valori che ha interiorizzato, ma che desidera “risignificare” con il  *suo matrimonio*, dove nella relazione di coppia possano confluire le sue due culture di riferimento.

Nella famiglia “propria” R. proietta il suo desiderio di utilizzare la complessità acquisita, frutto di fatiche emotive e reali, per realizzare un progetto che corrisponda di più ai suoi bisogni, finora sacrificati alle necessità della famiglia “acquisita”.

### **Isabella (20 anni): *l'adulta e la bambina***

I. è una ragazza di origine peruviana, dall'aspetto serio e determinato corrispondente come lei stessa si definisce ad una "persona di carattere", da cui sprizza anche molta curiosità e sete di conoscenza; infatti fin dall'inizio si è dimostrata molto interessata ai nostri incontri e, a distanza di tempo, ha chiesto notizie della ricerca in corso per poterla leggere, mostrando di aver fatto tesoro della nostra breve conoscenza e collaborazione di cui vuole sapere i risultati.

La sua famiglia è composta da padre, madre e un fratello maggiore di 25 anni; ha anche una sorella di 14 anni in Perù che è figlia del papà e di un'altra donna.

Racconta che il papà faceva il poliziotto e ha ottenuto il visto turistico per venire con tutta la famiglia in Italia a trovare la famiglia della moglie che viveva qua, in realtà alcuni anni dopo è venuta a sapere che c'erano dei problemi tra i suoi genitori ma lei allora ne era all'oscuro; solo successivamente ha saputo che la mamma voleva allontanarsi dal Perù perché aveva scoperto che il papà aveva un'altra famiglia, così ha approfittato del viaggio turistico per poi fermarsi dai parenti in Italia con i suoi figli, senza comunicarlo prima al marito altrimenti non sarebbero partiti.

Dopo il trasferimento in Italia per I. era normale che il papà viaggiasse tra l'Italia e il Perù perché lo doveva fare per lavoro, in un secondo tempo lui è venuto a vivere con loro, mentre adesso vive in Belgio perché ha trovato un lavoro più qualificato e gestisce con suo fratello un ristorante.

**In Perù** vivevano a Lima dove era *tutto perfetto*: vivevano nel benessere e avevano anche l'abitudine di viaggiare perché stavano bene economicamente, essendo il nonno un imprenditore che possedeva una catena di negozi e la sua famiglia ne gestiva uno.

**In Italia** la mamma ha dovuto *ridimensionare* tante cose e ora lavora in un'edicola perché le piace fare la commerciante, di conseguenza tutta la famiglia deve fare sacrifici per sostenere le numerose spese del costo della vita milanese. Cambiare paese è stato più difficile per suo fratello perché era più grande, mentre per lei vale il detto: "*casa nuova vita nuova*".

I. ha fatto i primi anni delle elementari in Perù e poi ha continuato in Italia, dove l'inserimento è stato facile perché ha potuto comunicare in inglese con la sua maestra e si è sentita accolta in classe sia dai compagni che dagli insegnanti; ha imparato l'italiano con i cugini, anche perché lei di carattere "si butta" e a scuola utilizzava *tutte le lingue* possibili per affrontare le interrogazioni e ascoltare le lezioni; non ha neanche avuto problemi di socializzazione perché se non si trovava bene con un gruppo di compagni, ne cercava un altro, come fa anche adesso.

Alle medie ha avuto qualche difficoltà in matematica e in inglese, perché nella scuola elementare di Quarto Oggiaro non aveva raggiunto una buona preparazione, anzi era tornata indietro rispetto al Perù dove lo studio della matematica è molto importante; in Perù frequentava una **scuola militare**

dove vigeva una grande disciplina e veniva richiesto un grande impegno, secondo gli usi e i valori della sua famiglia dato che suo nonno era un comandante dell'esercito e suo padre un poliziotto.

I. si definisce una **persona di carattere**, le piace molto la competitività e non si accontenta facilmente, infatti deve ottenere sempre di più, anche perché si sente in concorrenza con i cugini rimasti in Perù che sono già all'università; finite le medie aveva iniziato un liceo linguistico, ma non si era trovata bene perché era troppo impegnativo e doveva solo studiare, non potendo dedicarsi ad altre attività, come il volontariato o collaborare con l'attività lavorativa della sua famiglia.

Dopo aver scoperto la verità sulla doppia vita e famiglia del papà, che aveva un'altra figlia in Perù, e conosciute le ragioni dei problemi tra i suoi genitori le sembrava di "non essere più se stessa" e si chiedeva come la mamma potesse perdonare il papà; così per *punire il padre* ha cominciato ad andare male a scuola, essendo il suo unico modo per protestare senza sentirsi maleducata, e sapeva che la scuola era quello a cui più tenevano i suoi genitori, per cui ha perso un anno in prima e poi un altro in seconda superiore.

Poi si è pentita perché si è resa conto di danneggiare se stessa, infatti si confrontava con i compagni che andavano avanti nonostante avessero anche loro delle situazioni familiari difficili e ha capito *da sola* che non voleva più stare in seconda liceo; tramite internet ha conosciuto una ragazza che frequentava questo istituto in cui si trovava bene, così ha deciso di trasferirsi anche lei scegliendo *l'indirizzo* *turistico.*

Due anni fa, quando aveva 18 anni, c'è stato un importante **cambiamento** perché ha voluto andare in Perù a conoscere sua sorella e dopo quell'incontro non ha più provato rabbia verso di lei perché ha capito che non c'entrava niente e non poteva essere responsabile delle scelte del loro padre comune. Da allora ha cercato di farsi una ragione di quello che era successo e delle scelte della mamma, che doveva essere molto innamorata del papà per riuscire ad aspettare che le cose si sistemassero, grazie anche all'aiuto dalla sua famiglia in cui tutti hanno sofferto in silenzio.

Prima di questi avvenimenti e delle sue attuali riflessioni I. non aveva un buon rapporto con la mamma, infatti in casa non c'era un clima sereno e lei era arrabbiata con la mamma che riversava tutta la rabbia sui figli al posto di indirizzarla verso il marito; anche per il papà andava "tutto bene" perché nessuno gli diceva niente e a 18 anni lei ha avuto il coraggio di parlargli chiaro, da persona matura, facendogli notare che conduceva una vita "da single", soprattutto quando si recava in Perù.

Il papà le ha spiegato i motivi dei problemi con la mamma e le ragioni della sua seconda relazione, dicendole che la *mamma mette al primo posto il lavoro*, mentre per lui conta di più la famiglia; ora è tutto alla luce del sole e suo padre si è separato dalla famiglia in Perù.

Il papà dopo essere tornato in Italia per riavvicinarsi alla mamma non ha trovato un lavoro adeguato ed è partito per il Belgio, così I. ha dovuto **sostituirlo nel lavoro** per dare il cambio alla mamma e

rinunciare allo sport che praticava, la palla a volo; successivamente hanno venduto una delle due edicole perché era troppo impegnativo averne due per gli orari mattutini, in quella rimasta lei si alterna con la mamma e va a lavorarci quando esce da scuola.

Sabato e domenica si dedica ad un “suo lavoro” nel panificio della Carrefour, è il suo hobby per pagarsi le proprie spese perché le piace **essere indipendente**, infatti secondo lei chiedere soldi ai genitori è *da piccola* e in Sudamerica è normale lavorare dai 18 anni, se no una persona è vista come una mantenuta; per questo in casa divide le spese con suo fratello e la mamma sulla base della collaborazione e dell’aiuto reciproco.

I. ritiene che il valore principale che le è stato trasmesso sia quello della **famiglia**; per la mamma è importante comportarsi bene, fidanzarsi, sposarsi e avere figli, senza scorciatoie come ha fatto suo figlio che attualmente vive con loro insieme alla compagna e al figlio appena nato, anche I. ci tiene alla famiglia perché quando sono insieme non manca niente e sente esserci **solidarietà** tra tutti.

La mamma insiste molto che **prima** deve venire **l’istruzione**, diplomarsi e poi la famiglia; invece in Perù anticipano la vita di coppia e, a volte, le ragazze lasciano gli studi e diventano mamme a 15 anni, anche in Italia tante sue conoscenti sono rimaste incinte molto giovani. Racconta che le famiglie della mamma e del papà erano contrarie che i loro figli stessero insieme perché la famiglia della mamma era più benestante, così loro hanno deciso di avere subito un bambino per poter continuare la loro relazione. Per questo motivo la mamma non vuole che i figli facciano come hanno fatto lei e il papà e come sembra aver ripetuto il suo primogenito, perché poi nascono i conflitti, dovuti ad esigenze e aspettative diverse.

Nella *tradizione familiare materna* tutti prima studiano e poi fanno la famiglia, infatti hanno tutti **una professione**; anche il papà ci tiene molto che i figli facciano ancora “di più” rispetto ai traguardi raggiunti dai genitori e che si impegnino al massimo negli studi.

Il papà è stato presente nella sua educazione e si è interessato alla scuola, infatti ogni volta commentava i voti e la incoraggiava dicendole: “*Hai gambe, hai testa, hai cervello e te la puoi cavare*”; in famiglia con il papà parla **spagnolo** per non dimenticare la lingua madre, con la mamma e suo fratello **italiano**.

*In futuro* i suoi progetti sono di studiare bene **inglese**, rimandando gli studi universitari perché adesso non ci può dedicare del tempo, prima vorrebbe recarsi per qualche mese in America a trovare uno zio, fratello della mamma, così da esercitare la lingua. Inoltre vorrebbe *continuare a lavorare* alla Carrefour, dove le hanno offerto un contratto di lavoro, così potrebbe ottenere il mutuo per una *casa sua* e “uscire dal guscio” di famiglia; allo stesso tempo desidera proiettarsi nell’ambito turistico per guadagnare meglio e fare un lavoro più soddisfacente, senza fermarsi alla panetteria.



I. adesso ha più **amici italiani** e quindi parla italiano con loro, invece **prima**, dai 15 ai 19 anni, frequentava solo **amici sudamericani** e si sfogava con loro per i suoi problemi familiari; in quel periodo ha avuto anche un **ragazzo sudamericano** più grande di cinque anni con cui condivideva gli interessi e i divertimenti.

Con il gruppo di amici sudamericani parlava sempre spagnolo, perdendo un po' l'uso dell'italiano; il gruppo era composto per la maggior parte da coppie e qualche amico singolo, andavano a ballare nelle discoteche e nelle feste in casa. I maschi del gruppo giocavano a calcio, a pallavolo, a basket all'interno di alcuni *club di sport sudamericani*, con le ragazze che andavano a fare il tifo.

Tra i sudamericani ci sono anche le *bande*, in cui sono entrate anche delle sue amiche perché cercavano protezione dal gruppo, che si presenta come molto unito e solidale sempre pronto ad aiutare quando uno ha dei problemi.

Spiega che le bande sono frequentate da sudamericani che non riescono ad integrarsi con la società mentre all'interno del gruppo si sentono superiori e si chiamano *fratelli* tra loro, insieme decidono un nome per la banda e stabiliscono dei gesti di riconoscimento validi solo per loro; a volte le bande sono pericolose e compiono atti delinquenziali o si picchiano tra loro perché si contendono le ragazze. Per i ragazzi sudamericani il principale valore del gruppo-banda è il *divertimento*, alcuni pensano di ritornare in Sudamerica e vogliono mantenere la loro appartenenza etnica; a volte nelle bande ci sono anche italiani che aderiscono alle abitudini del gruppo, lei ci è passata in mezzo ma non ha voluto entrarci perché aveva altri amici.

Lei si sentiva più matura del suo fidanzato sudamericano perché la vita l'ha fatta crescere in fretta, mentre lui voleva solo divertirsi, beveva e gli piacevano le feste; all'inizio pensava che lui, essendo più grande, fosse più maturo, ma avveniva il contrario e lei gli faceva da mamma, poi a lei non interessava tanto la vita da discoteca ed era più attratta dai ragazzi che potevano essere diversi, "più romantici", così si è stufata del suo fidanzato, nonostante fosse riuscita a farlo accettare in famiglia dopo tanti conflitti con i suoi genitori.

In seguito ha iniziato a frequentare ragazzi italiani, in particolare la incuriosiva un ragazzo, suo compagno di classe, che amava l'arte, la matematica e la lettura, con cui lei si trovava bene perché avevano gli stessi interessi e con lui poteva avere una conversazione più seria.

Ha voluto far passare un po' di tempo dalla fine della relazione con il ragazzo sudamericano perché aveva bisogno di riflettere per capire bene chi desiderava tra i due, se preferiva quello che si diverte o l'altro più serio, se desiderava più leggerezza o stabilità; infine si è decisa per il **ragazzo italiano**, suo coetaneo, che è più dolce, più disponibile e con gli stessi interessi, infatti lei gli ha trovato un lavoro perché lui voleva fare un'esperienza lavorativa, oltre ad essersi messi a studiare insieme, e con soddisfazione dichiara di *averlo responsabilizzato* in un anno.

Adesso finalmente le sembra di poter recuperare l'infanzia e di poter **fare la bambina** che aveva saltato nel periodo problematico in famiglia, quando aveva 16 anni; vuole recuperare quegli anni e commenta che lei è *la terapeuta di se stessa*, infatti adesso che è più serena e il clima familiare è migliorato, riesce a fare “la bambina” a casa con i genitori e con il suo ragazzo, anche la mamma glielo fa notare.

Dichiara di non aver avuto particolari conflitti con gli amici perché a lei piace *parlare in faccia*, infatti odia il silenzio e cerca sempre di dire quello che pensa, vista la sua esperienza familiare passata quando teneva tutto dentro e non chiedeva spiegazioni al papà; secondo lei per superare il conflitto ci si deve chiarire con l'altro.

Attualmente ha amici italiani, sia maschi che femmine, e comportandosi come loro si “sente più bambina”, con loro può scambiare conversazioni divertenti, interessanti e varie; ha ancora rapporti con le amiche sudamericane, anche se non le frequenta più. Le piace questo **nuovo gruppo** perché sono più aperti e quando hanno problemi accettano i consigli e non “la fanno pesare”, soprattutto *non portano le loro rabbie* e dolori ma sono più riservati, come piace a lei; in genere si incontrano in Duomo durante il fine settimana.

I. ha buoni rapporti con i compagni di qualsiasi nazionalità e religione perché è di carattere socievole, a 11 anni ha frequentato la comunità di S. Egidio, dopo il trasferimento di casa da Quarto Oggiaro a P. Sarpi. Ricorda che nella nuova casa si sentiva sola, non essendo più ospiti nella casa dagli zii a cui si erano appoggiati quando erano arrivati dal Perù; un giorno insieme al papà hanno visto il cartello che indicava “Comunità di S. Egidio al secondo piano” affisso alla porta della chiesa di zona, così sono andati a parlarci; lei faceva **da traduttrice** con l'italiano appreso a scuola e il papà le faceva spiegare che erano nuovi nel quartiere e che lui, sua moglie e suo figlio lavoravano per cui sua figlia rimaneva spesso da sola e loro desideravano che potesse frequentare amici “sicuri”.

Da allora ha iniziato a frequentare la Comunità e a partecipare alle varie attività di **volontariato** rivolte agli anziani, ai bambini aiutandoli per i compiti, ai personaggi noti nell'ambito culturale per intervistarli; con la comunità preparavano spettacoli di ballo, danza, recite che rappresentavano a teatro, inoltre facevano mercato dell'usato per raccogliere fondi per i bambini africani.

Dagli 11 ai 16 ha partecipato alle varie attività ed è stato bello trasmettere ai più piccoli quello che lei aveva ricevuto; poi a causa della crisi familiare e delle sue difficoltà scolastiche ha smesso.

Grazie a questa esperienza ha sempre avuto facilità con i coetanei, ma si trova anche molto bene con le persone adulte, con cui ha più argomenti da condividere perché loro hanno avuto tante esperienze e la fanno riflettere, infatti lei impara molto e *ascolta i consigli*, poi, a sua volta, li dà per esempio alle cugine.

Con i **conoscenti adulti**, incontrati nei suoi luoghi di studio o di lavoro, si sente un po' *la cocca*, viene finalmente un po' viziata e riceve le loro attenzioni, mentre in famiglia è *lei l'adulta*, attenta ai problemi dei genitori e del fratello, per cui è molto *protettiva* nei loro confronti ed è la più responsabile della famiglia, si preoccupa anche del nipotino di un mese, figlio di suo fratello, lo culla parlando e ripetendo le lezioni così intanto ripassa; la sera prepara "l'acqua e sale" per tutti per rilassarsi quando si è stanchi.

In terza superiore ha vinto una **borsa di studio** che richiedeva una media che lei ha raggiunto e, pur temendo molto l'esame, in quella occasione le erano venute in mente le parole "giuste" e i termini specifici che non pensava di avere in memoria, così è andata bene e ha raggiunto il suo obiettivo.

In genere è ottimista per gli altri e *pessimista* per sé, ma questo atteggiamento l'aiuta a raggiungere dei **risultati ambiziosi** quando decide di intraprendere una sfida.

In prima è stata scelta dal preside per accogliere i ragazzi stranieri appena arrivati da varie parti del mondo, con la collaborazione dell'*Associazione Aliante* in un Progetto concordato con la scuola che la impegnava per due pomeriggi alla settimana; le dava grande soddisfazione aiutare gli altri, anche se la mamma le diceva che aveva troppi impegni, per esempio le piaceva spiegare economia ad una ragazza etiope e per lei si era messa a studiare il suo programma riuscendo a farle superare l'esame.

In alcune situazioni si è sentita guardata male da gente sconosciuta, per esempio quando "viene fissata" dagli estranei, ma se conosce le persone non ci sono queste paure; anche nelle riunioni diventa più timida e ha paura di sbagliare perché *si sente straniera* e teme di essere presa in giro.

I. ha avuto un grande aiuto dalle sue **cugine coetanee** che vivono in Italia e che l'hanno aiutata per la scuola, anche nel periodo in cui lei aveva il ragazzo sudamericano e rischiava di fare scelte sbagliate loro le sono sempre state vicine facendoglielo capire. Le cugine le hanno fatto *da cuscino* rispetto alle sue scelte non sempre meditate e rappresentano un suo importante riferimento insieme ai genitori, perché l'aiutano a tenere la corretta via senza deviazioni.

### **Analisi del caso**

Isabella si rivela come una persona determinata e più matura della sua età, essendosi assunta responsabilità da adulta in famiglia ed essendo stata protettiva nei confronti dei suoi genitori invece del contrario, allo stesso tempo è curiosa e ambiziosa per cui si sente attratta dalle situazioni difficili che rappresentano per lei una *sfida da risolvere*.

Apparentemente **il passaggio** dal Perù all'Italia non le ha creato problemi, anzi lei si è inserita facilmente nel nuovo contesto, sia nella scuola con l'aiuto delle cugine che vivevano da tempo in Italia, e successivamente anche nella nuova casa facendo riferimento alla comunità di S. Egidio, dove ha potuto conoscere dei coetanei e svolgere con loro tante attività ricreative e di volontariato.

Solo in un secondo momento sono iniziati i problemi e intorno ai 16 anni è entrata in crisi nel momento in cui è venuta a sapere della reale situazione tra i suoi genitori e dei conflitti che sono stati la causa del loro trasferimento in Italia.

Il **trauma** e la profonda crisi, che le hanno creato la verità sulle difficoltà coniugali tra i suoi genitori e sulla seconda famiglia del papà in Perù, portano alla luce anche tutto il **disagio** dovuto all'essere stata catapultata improvvisamente in un nuovo paese, senza neanche poterselo immaginare e aspettare, perché in origine doveva essere un viaggio di piacere in Italia e non un trasferimento definitivo a cui lei non era preparata.

Infatti I. parla del Perù come di una terra dove “tutto è perfetto” che evoca un’infanzia serena, vissuta nel benessere sia economico che familiare, dove lei frequentava una scuola militare, rigida ma prestigiosa e soprattutto si sentiva *in continuità* con un nonno e un padre militari, che con le regole ferree aspiravano a carriere e mete ambiziose.

Dopo il trasferimento in Italia, **durante l’adolescenza**, I. è esplosa in tutta la sua rabbia, che inizialmente ha condiviso con altri coetanei sudamericani che cercavano nel gruppo o nella banda un ambito di consolazione e di riscatto rispetto alle difficoltà sorte nel nuovo contesto familiare e sociale. In quel periodo, segnato dalla bocciatura per due anni di seguito, è emerso il lato più trasgressivo e “bisognoso” di I. che si ribellava contro le regole dei genitori, da cui si sentiva tradita per averla educata nei valori del rispetto e della famiglia che il padre per primo aveva violato.

I. attribuisce il **suo cambiamento** nel momento in cui ha conosciuto la sorella in Perù e che coincide con una sua elaborazione della situazione e una maggiore accettazione della realtà familiare, così I. ha potuto cambiare amicizie e dalla compagnia dei sudamericani è passata agli amici italiani, riprendendo a impegnarsi a scuola con ottimi risultati. Si impegna molto anche nel **lavoro**, sia nell’aiutare la mamma nei turni in edicola, sia nel lavoro alla Carrefour per guadagnarsi dei soldi che la fanno sentire **indipendente** e adulta, sia nelle diverse attività di volontariato a cui si dedica con entusiasmo.

Infine I. si proietta in un **futuro italiano** con un fidanzato italiano per seguire la “retta via” e non replicare le scelte sbagliate, che ha subito e condiviso attraverso le vicende dei suoi genitori; tuttavia al di là della sua sicurezza e determinazione, che l’aiutano ad avere degli obiettivi chiari da perseguire, emerge anche lo sforzo di fare l’adulta a scapito della bambina, che non ha avuto molto spazio nel corso della sua vita.

I. sapendo di parlare con una psicologa dichiara con orgoglio di fare la *terapeuta di se stessa*, facendo intendere il particolare valore dei nostri colloqui, che le permettono di ripercorrere la sua storia e anche di mostrare il suo bisogno e desiderio di avere qualcuno che l’ascolti e la comprenda.

### ***Mandato migratorio e transgenerazionale***

I. aderisce con grande impegno al mandato migratorio familiare, anche perché esso è in continuità con un *mandato* più antico e *transgenerazionale* che antepone l'istruzione e il lavoro alla famiglia e dove vige lo spirito imprenditoriale del nonno che garantisce il successo professionale, anzi i figli devono fare “**di più**” rispetto ai traguardi raggiunti dai genitori.

Nella particolare situazione di I. non sembrano esserci state ragioni economiche nella scelta di trasferirsi in Italia, in quanto la famiglia della madre è benestante e in Perù vivevano nel benessere, ma la motivazione nascosta della migrazione erano i conflitti tra i suoi genitori, di cui lei verrà a sapere anni dopo. Per lei il mandato più gravoso sembra *quello non detto*, o indirettamente esplicitato, di non ricalcare il destino della mamma e di non fare, come ha fatto la mamma, la scelta per amore di mettere al mondo un figlio per legarsi al marito, nonostante il parere contrario delle famiglie dovuto alle disparità sociali ed economiche.

I. attribuisce una grande importanza al valore della **famiglia** che le è stato trasmesso, anche perché è quello che è stato più minato dalla sua storia familiare e che l'ha portata ad assumere il **ruolo dell'adulta**, facendosi carico di parlare col padre per chiarire la situazione al posto della madre, che riversava rabbia sui figli ma non osava confrontarsi con il marito.

Dopo la breve adolescenza, in cui I. si ribella e manda i suoi segnali di disagio da attribuire anche al suo passaggio “inconsapevole” in Italia, I. si assume il ruolo di *mediatrice familiare* tra i suoi genitori, come se fosse suo compito proteggerli e riportare la pace in famiglia; allo stesso tempo si destreggia tra la sua cultura d'origine e la cultura del suo nuovo paese a cui lei aderisce con entusiasmo e a scuola si distingue per i suoi buoni risultati, tanto da essere scelta dal preside per realizzare con il suo aiuto l' *accoglienza* degli studenti stranieri appena arrivati in Italia.

L'**istruzione** e il **lavoro** sono dei valori che I. porta avanti con dedizione e successo, addirittura arricchendoli con esperienze di volontariato e di lavori extra, sia per soddisfare la sua curiosità e sete di conoscenze, sia per sentirsi grande ed essere in linea con il *processo di adultizzazione* che si è avviato con l'arrivo in Italia.

I. sembra proiettare sulla scelta degli amici e del fidanzato il suo *dilemma identitario* tra l'essere sudamericana o italiana, tra fare l'adulta o la bambina, se preferire un ragazzo che desidera solo divertirsi o uno più serio; in realtà attraverso la questione del fidanzato fa trapelare un suo conflitto non ancora risolto di aver dovuto rinunciare alla bambina, e quindi al piacere e alla spensieratezza dell'infanzia che corrispondono alla sua vita in Perù per **fare l'adulta** in Italia, dove si sente calibrata su scelte mature e stabili senza deviazioni di sorta, per soddisfare le aspettative familiari e per non ripetere gli errori di famiglia.

### ***Risoggettivazione e risignificazione di elementi della propria cultura d'origine***

I. è in grado di **alternare** le sue due culture di riferimento: in casa parla spagnolo con il padre per mantenere viva la lingua d'origine, mentre con la mamma e il fratello parla italiano, alternanza che richiama due prospettive di vita differenti e delle priorità diverse, infatti il padre sembra più incline ad una **visione tradizionale** della famiglia, tanto che si trova una seconda moglie in Perù dato che la prima era troppo impegnata nel lavoro, mentre la madre pratica il principio di anteporre il **lavoro** alla famiglia, come espressione di un suo desiderio di autonomia e realizzazione personale.

I. si identifica profondamente con la madre e, a sua volta, vuole rendersi **indipendente** e si proietta già in un futuro con la sua casa, ottenuta grazie al lavoro che le permette di pagare il mutuo insieme al suo fidanzato; **alterna studio e lavoro** perché ciò la fa sentire grande e può mantenere la tradizione del suo paese secondo cui a 18 anni si deve lavorare, stabilendo così una sua *continuità psichica* con il suo paese d'origine, da cui si è sentita strappata senza esserne consapevole.

Dalla scuola militare e dalla tradizione familiare, in cui la **disciplina** serve per raggiungere mete ambiziose, I. sembra trarre la sua particolare modalità di esprimersi per **proverbi**, che in poche parole indicano la direzione in cui procedere secondo i dettami familiari e che suggeriscono ad adeguarsi alla realtà senza protestare; I. può trasformarli e “risignificarli” a proprio vantaggio come sostegno e incoraggiamento nell'orientarsi e nel dare il meglio di sé nelle nuove situazioni della vita: “*Casa nuova vita nuova*”! “*Hai gambe, hai testa, hai cervello e te la puoi cavare*”!

Nel suo percorso di crescita I. ha **alternato anche gli amici e il fidanzato**, che prima erano esclusivamente **sudamericani** e adesso sono prevalentemente **italiani**, a parte le cugine; ciò sembra corrispondere ad un suo precedente periodo di profondo disagio, intorno ai 16 anni, in cui si sentiva più trasgressiva e vicina ai coetanei sudamericani, che, come dice lei, riversano nel gruppo le loro rabbie e sofferenze, a differenza del gruppo di italiani che sono più aperti e allo stesso tempo più riservati senza pesare sugli altri con i loro problemi.

La soluzione del **fidanzato italiano** potrebbe essere il suo tentativo di risignificare un valore tradizionale, relativo al fidanzarsi e al creare una famiglia, integrandolo con le sue aspirazioni attuali e con i “suoi tempi” di realizzazione, senza anticiparli come è consuetudine nel suo paese di origine dove le ragazze rimangono incinte molto giovani, come ha dovuto fare la mamma per imporre la propria scelta del fidanzato ai genitori.

Nei progetti futuri di I. sembrano intrecciarsi e confluire le sue esperienze e le sue numerose risorse e competenze, essendo proiettata verso una **complessità** che le consenta di lavorare, essere indipendente e crearsi una sua famiglia, obiettivi che in Italia potrebbe e desidererebbe realizzare.

I due artefatti del titolo della storia, l'**adulta** e la **bambina**, corrispondono al percorso identitario “a ritroso” di I., che si è dovuta assumere il ruolo di *adulta* fin da piccola, soprattutto dopo il

trasferimento in Italia, facendo da “mediatrice familiare”, oltre che da “mediatrice linguistica” per i genitori bloccati dai loro conflitti, mentre adesso vorrebbe recuperare il suo essere *bambina*.

L’adulterizzazione precoce ha portato I. a collaborare nell’attività lavorativa e nelle attività domestiche della famiglia, ma è diventata anche il *mezzo* e la condizione perché lei potesse sentirsi capace di organizzarsi autonomamente e proiettarsi in un futuro con un “suo lavoro” e una “sua casa” indipendenti dalla famiglia. Allo stesso tempo I. desidera adesso fare più la *bambina*, come i suoi coetanei italiani, senza sentirsi addosso il carico di troppe responsabilità e sofferenze legate alla storia dei suoi genitori, così da poter integrare i valori che le hanno trasmesso con i suoi bisogni attuali corrispondenti al suo nuovo contesto di vita.



#### 4a. 5: Focus group

*1° Focus group* con le studentesse seguite dall'Associazione Ghilardotti.

All'incontro del gruppo presso l'Università si presentano T e C. mentre J. non è potuta venire per degli impegni familiari, prima di iniziare la discussione propongo una breve presentazione di ciascuno componente secondo la storia personale emersa dalle interviste, così da condividere anche quella di J. di cui potevo fare da portavoce, e consentire successivamente un confronto e una riflessione comune sui principali aspetti e i diversi punti di vista.

Uno dei temi più condivisi e sentiti dal gruppo è quello dell'*autonomia dai genitori* e i conseguenti conflitti per ottenere il permesso di fare le proprie cose e frequentare gli amici.

In particolare T. desidera da tempo andare in discoteca e solo recentemente ha ottenuto che ci può andare in alcune occasioni speciali; la prima volta è capitato quando è stata invitata a dormire da un'amica e durante la serata sono state per la prima volta in discoteca e all'ora stabilita il papà dell'amica è venuta a prenderle.

C. le chiede come si fa quando in discoteca i maschi si fanno insistenti con le ragazze e T. risponde che lei adotta una tecnica che funziona, cioè lei balla in coppia con una sua amica e reciprocamente si parano le spalle, dietro cui ci sono i ragazzi, se poi a lei dovesse piacere un ragazzo che l'amica le segnala, si gira e magari lo bacia, altrimenti balla e basta.

C. dichiara che non le piace la discoteca e neanche uscire la sera, oltre al fatto che le viene mal di testa, T. dice che anche per lei la prima volta non è stato facile ambientarsi in quella situazione nuova, così affollata e rumorosa. Inoltre C. non potrebbe mai stare fuori a dormire da un'amica perché non riesce a chiedere ai suoi genitori alcuna libera uscita che non rientri nei suoi impegni scolastici, comunque pensa di trovarsi meglio con i coetanei cinesi con cui può condividere degli argomenti e interessi comuni, come la musica di Taiwan, le telenovela cinesi o altro, più che con i coetanei italiani.

A proposito degli *studi* T. non vuole fare subito l'università, ma preferisce approfondire l'inglese; C. invece vuole continuare gli studi all'università, anche se è preoccupata per la sua difficoltà a leggere in italiano che ha sempre avuto da quando era piccola.

Per C. è importante un lavoro che le piaccia, il problema è che lei non sa quali siano i suoi *interessi*, infatti di solito uno inizia a coltivare degli interessi da bambino, per cui può sperimentare la danza, il canto, la musica, lo sport, così da grande uno sa cosa vuole fare, ma lei non ha mai potuto dedicarsi a niente perché ha sempre dovuto collaborare con l'attività lavorativa della famiglia.

T. concorda con lei e ribadisce che lei impazzirebbe se non potesse uscire di casa, *le mancherebbe l'ossigeno*.

C. dice che lei ha paura anche di scendere in strada perché non vuole dirlo ai genitori e teme che loro le chiedano cosa fa e con chi si incontra; è capitato una volta che il suo migliore amico le portasse un regalo per il suo compleanno e le suonasse, aspettandola sul portone, ma lei non è scesa per paura delle loro reazioni; non può chiedere neanche di andare a correre perché i genitori avrebbero da ridire sull'orario. Per far capire com'è fatta la mamma dice che i nonni materni si sono divorziati e la mamma non vuole che lei e i suoi fratelli parlino con il nonno.

Un altro aspetto condiviso riguarda il rapporto dei genitori con i figli maschi e il **ruolo delle figlie femmine** che diventano *madri sostitute* nei confronti dei fratelli, o perché i genitori sono sempre impegnati dal lavoro, o perché nell'educazione dei figli i genitori sono più permissivi con i maschi e delegano alle figlie femmine il compito di educarli, come è toccato a tutte e tre con i fratelli minori.

C. conferma esserci una **differenza tra femmine e maschi** in quanto il figlio nella cultura cinese è più importante all'interno della famiglia perché porta il cognome del padre e rappresenta la continuità della famiglia; mentre le femmine devono imparare a comportarsi bene, saper fare le faccende di casa, essere istruite, perché devono fare bella figura davanti alla famiglia del marito con cui andranno a vivere, mentre i maschi si troveranno la moglie adeguata.

Due di loro hanno vissuto dei momenti di crisi e **ribellione** contro i genitori, che per J. è una questione ancora aperta, tanto da compromettere l'esito dell'anno scolastico per le continue assenze, e lei sembra alzare sempre più la posta per farsi ascoltare dai genitori e ottenere ciò che rivendica da tempo, mentre C. dopo la sua "fase emo" ha rinunciato alle sue richieste per adeguarsi alle ragioni dei genitori che sono irremovibili e bisogna fare quello che loro decidono. Per T. invece è diverso perché si sente di appartenere alla cultura italiana, dove è possibile stabilire un rapporto di scambio e un **dialogo con la mamma**, in modo da conquistarsi gradualmente i propri diritti.

Comunque in tutte e tre emerge il bisogno di avere un **rapporto diverso** e di maggiore confidenza con i genitori: un rapporto più affettivo "all'italiana", così come hanno potuto sperimentare con altre figure di adulti o come vedono esistere nelle famiglie delle compagne italiane.

Nella **scelta degli amici** da frequentare ci sono delle radicali differenze tra le due ragazze filippine: solo amici filippini per J. dove però lei è considerata "un'alternativa", e solo amici italiani per T., in quanto le compagnie di filippini portano a compiere scelte sbagliate; C. si sente più vicina ai coetanei cinesi che vorrebbe frequentare, ma non osa opporsi alle limitazioni familiari, sapendo che la mamma vorrebbe che lei frequentasse coetanei italiani, considerati più seri e affidabili.

A proposito della **festa dei 18 anni**, che è molto sentita nella tradizione filippina e comporta un notevole investimento economico della famiglia per garantire il futuro marito alla debuttante, J. e T. hanno due posizioni diverse che corrispondono ai loro stili di vita, infatti J., essendo legata di più alla cultura filippina, ci terrebbe molto e accusa la madre di non volerle fare la festa tanto

desiderata, invece T., d'accordo con la mamma, pensa che sia una spesa eccessiva e inutile e che non corrisponde più alla sua vita attuale.

**2° Focus group** con gli studenti dell'Istituto superiore.

L'incontro del gruppo, costituito dai quattro studenti frequentanti l'Istituto, si svolge nella loro scuola; propongo di aprire la discussione con una breve presentazione di ognuno di loro e poi di avviare un confronto sui principali aspetti emersi durante le interviste per consentire una riflessione comune. Nel gruppo si evidenzia subito una differenza tra tre partecipanti che esibiscono una certa sicurezza per aver raggiunto la propria **autonomia** nella vita familiare e nel progettare la vita futura, a differenza di una ragazza che appare ancora molto dipendente dalla famiglia e che partecipa meno attivamente alla discussione.

M. chiede a D. come abbia il coraggio di andare a Londra da sola, una volta diplomata, per approfondire lo studio della lingua inglese se ha difficoltà a chiedere il permesso di uscire di casa a Milano. D. risponde che non sarà sola perché andrà a vivere da dei parenti, ma si percepisce dal suo sorriso che l'Inghilterra potrebbe essere l'occasione tanto attesa per separarsi dalla famiglia ed essere più autonoma; R. puntualizza che se D. è poco autonoma è colpa dei genitori che le lasciano poca libertà e non le fanno fare esperienze al di fuori della famiglia.

I. racconta del suo lavoro all'edicola come impresa commerciale, facendo suo l'**approccio imprenditoriale** che ha sempre caratterizzato la sua famiglia dai tempi del nonno materno in Perù; R. è molto interessato e le chiede dei possibili guadagni e lei risponde che i guadagni sono alti ma lo sono anche le spese; il guadagno potrebbe derivare dal vendere l'attività dopo cinque anni, mentre prima si perderebbero i soldi dell'investimento.

R. ipotizza di sostituire il suo progetto di aprire una gelateria in Romania con l'edicola se risultasse più conveniente dal punto di vista economico; nei progetti di I. c'è quello di *comprare una casa* dopo essersi garantita un lavoro sicuro; in realtà le hanno già offerto per l'anno prossimo un contratto a tempo indeterminato alla Carrefour, dove ora lavora saltuariamente, essendosi dimostrata capace e affidabile.

R. fa notare che I. pensa con la "mentalità italiana" avendo il desiderio di acquistare casa in Italia e di proiettarsi in un futuro in Italia, mentre il suo progetto è quello di ritornare al paese di origine.

M. vuole continuare gli studi all'università e contemporaneamente lavorare; R. nota che per M. la vita è sempre stata difficile perché ha dovuto cavarsela da sola senza l'aiuto da parte dei genitori, mentre per D. sarà diverso perché ha sempre la famiglia accanto, o avrà il fidanzato più avanti che si occuperà di lei. Da questa osservazione sembra trapelare il pensiero di R. riguardo al **ruolo del ragazzo-maschio** che deve prendersi cura della sua ragazza e non deve farle mancare niente, in linea

con i *valori tradizionali* che gli hanno trasmesso e a cui aderisce dentro di sé, nonostante esternamente affermi che il rapporto di coppia debba essere paritario e di reciproco aiuto come vede realizzarsi nelle coppie dei ragazzi italiani.

M. dice che ormai la vita in Senegal costa come in Italia, per cui lei è più orientata a stare in Europa; i suoi fratelli maggiori sono autonomi economicamente, ma lei si occupa di loro nella cura della casa e nel prepararli da mangiare, altrimenti loro andrebbero da Mc. Donald ogni giorno; lei è molto protettiva con loro e *fa da vice-mamma* perché vuole mantenere il valore della famiglia unita e solidale.

R. dice che ci sono anche ragazzi italiani indipendenti, secondo M. le *ragazze* sono *più indipendenti* dei maschi; R. ribatte che la sua futura moglie deve avere dei propri valori, per cui non deve uscire “per forza” il sabato sera coi soldi dei genitori come fanno tutti i ragazzi di oggi, ma lui non le imporrà niente.

I. dichiara di aver imposto al suo ragazzo di smettere di fumare, minacciandolo di mettersi a fumare pure lei; R. ribatte che lei è furba, ma con lui non funzionerebbe, la sua futura moglie è la maggiore di cinque figlie, loro due sono i padrini del figlio di un loro amico, e lui è già la figura di riferimento maschile per la famiglia dei suoceri.

R. ci tiene a raccontare come ha conosciuto la sua ragazza: un giorno era andato a casa della sua attuale fidanzata con degli amici dopo un matrimonio e con un gran mal di testa per i postumi della festa, e nel vederla, non conoscendola prima, pensava che avesse 15 anni, tanto che lei aveva dovuto mostrargli la patente per convincerlo di essere più grande; lei era fidanzata, ma lui ci aveva provato lo stesso perché ne era rimasto particolarmente colpito, tuttavia lei lo aveva respinto per cui ci era rimasto male non essendo mai stato rifiutato da una ragazza, allo stesso tempo ne aveva apprezzato la coerenza. Poi si erano persi di vista, fino a quando lui è tornato in Romania per una vacanza ed è andato a trovarla, mettendo subito in chiaro le sue intenzioni serie e il suo proposito di sposarla, avendo saputo che lei non era più fidanzata; così si sono fidanzati e lui andava tutti i giorni a prenderla al lavoro, fino a quando l’ha presentata in famiglia e si è ufficializzata la loro unione.

M. racconta, a sua volta, che prima il suo ragazzo era molto indipendente e capace di occuparsi di sé, ma adesso lei gli fa *da mamma* ed è diventata il suo riferimento su tutto; questa estate sono andati in Senegal e la famiglia del suo ragazzo le ha fatto una grande festa e tutti le vogliono molto bene, soprattutto il “suocero” la stima tanto.

I. parla del suo ragazzo che è un po’ più giovane di lei ed è lei che lo ha aiutato ad essere indipendente, per es. trovandogli il lavoro; prima era lei ad aiutarlo negli studi, adesso è lui che aiuta lei, anche lei ha un buon rapporto con la “suocera” e vanno insieme a ballare latinoamericano.

R. vuole dare un consiglio “da maschio” a I. dicendole che magari il suo ragazzo si spaventa se lei dovesse rimandare troppo; I. risponde che lui le ha proposto di convivere in una casa che potrebbe mettere a disposizione la madre, ma lei vuole prima di tutto pensare al suo futuro, senza pesare sui genitori di entrambi. I. vuole andare per gradi, essendo stata scottata dalla sua storia familiare che le ha causato tanta sofferenza, per cui ritiene importante che entrambi i componenti della coppia debbano avere un *lavoro* per non trovarsi in una situazione in cui lavora la moglie e non il marito.

A proposito dell'*identità culturale*, ognuno esprime il proprio parere relativo al diritto di cittadinanza, attraverso cui ciascuno rivela indirettamente l'esito attuale del proprio percorso identitario: D. preferisce la cittadinanza mauriziana, pur avendo quella italiana, confermando il suo desiderio di appartenenza alla cultura di origine; R. vuole mantenere quella rumena, altrimenti perderebbe i diritti in Romania che considera non solo essere il suo paese di origine a cui è molto legato ma anche quello più favorevole ai suoi progetti imprenditoriali, data la crisi italiana; M. vuole quella italiana per poter viaggiare in Europa e nel mondo, anche se pensa di tornare prima o poi in Senegal per invecchiare nel proprio paese, e aggiunge che per tutti loro avere una *casa* nel proprio paese è un *attestato* di cui non si può fare a meno e tutti e quattro lo confermano; I. vuole entrambe le cittadinanze perché al momento vuole stare in Italia, anche con l'idea di viaggiare; la sua famiglia stava bene in Perù e le piacerebbe tornare là perché era una vita più facile, ma al momento la priorità è realizzare i suoi progetti qui.

Per le tre ragazze l'obiettivo futuro è quello di *viaggiare*, per R., invece, è quello di *tornare al paese* per ricongiungersi con la sua ragazza, con cui adesso può solo stare al telefono due, tre ore, al giorno; R. dice che la suocera ci tiene molto ai valori, a cui lui stesso è profondamente ancorato, in particolare a quello della *verginità*; anche D. e M. concordano sul valore del matrimonio e I. ribadisce che bisogna arrivarci per gradi, dopo essersi sistemati economicamente con un proprio lavoro.

## Risultati della ricerca

### 5a. Risultati rispetto ai compiti evolutivi e al contesto esterno

Le interviste ai ragazzi si sono svolte in due luoghi diversi: presso uno studio dell'Università degli Studi di Milano e presso un locale della scuola; la differenza di ambiente si è rivelata significativa, infatti la sede presso l'Università, al di fuori della scuola di frequenza, ha favorito un *setting* meno ancorato ai progetti scolastici e più neutrale rispetto alle interferenze dell'ambiente esterno, dove la funzione di uno spazio di ascolto e quella di un adulto competente, in questo caso di una psicologa, sono stati percepiti dai ragazzi intervistati come una *relazione privilegiata con un adulto* in un ambiente universitario che dava loro importanza e in cui potevano parlare di sé; nella sede scolastica il progetto della ricerca si affiancava ad altri progetti della scuola rivolti ai ragazzi meritevoli, in cui emergeva come criterio di scelta il profitto e il successo scolastico, evidenziando più le competenze e le prestazioni degli studenti rispetto ai loro bisogni che tuttavia sono emersi nel percorso delle interviste.

Nei gruppi focus i ragazzi intervistati si sono potuti confrontare nel piccolo gruppo e hanno condiviso alcuni temi di riflessione che ci introducono ai risultati della ricerca; gli argomenti affrontati sembrano rispecchiare le differenze dovute all'età dei ragazzi nei due gruppi, più giovani nel primo e più grandi nel secondo, anche se essi convergono sulle questioni fondamentali.

Nei paragrafi seguenti verrà analizzato ogni singolo tema secondo gli obiettivi della ricerca; per chiarezza ogni paragrafo è accompagnato da una tabella che non ha alcuna finalità statistica, ma aiuta a visualizzare i dati e a metterli a confronto, anche perché ciascun ragazzo può risultare in più colonne per rispecchiare le molteplici sfaccettature di ognuno di loro.

Nel primo gruppo focus sono emersi i seguenti temi: *ruolo delle figlie come madri sostituite; differenza tra figli maschi e figlie femmine e tra i primogeniti e gli altri fratelli; ribellione e rapporto di dialogo con i genitori; amici in gruppi diversi; festa dei 18 anni.*

Nel secondo gruppo focus sono emersi i seguenti temi: *la relazione di dipendenza-autonomia dai genitori, l'approccio imprenditoriale, il ruolo del maschio e della femmina, i valori tradizionali, l'indipendenza dei maschi e delle femmine, l'identità culturale, viaggiare, tornare al paese di origine.*

I giovani intervistati, a cavallo tra due culture, come tutti gli adolescenti si trovano impegnati in un laborioso processo di individuazione che implica la separazione dai riferimenti affettivi primari,

l'integrazione della nuova identità corporea e la ricerca di nuovi riferimenti affettivi sia nel gruppo dei pari che in altre figure di adulti, ma tutto ciò si intreccia con il percorso di integrazione culturale che si impone con urgenza e si somma agli altri compiti evolutivi.

Dai risultati della ricerca emerge la continua interazione tra l'adolescente e l'ambiente, rappresentato dalla famiglia o da altri contesti esterni, come la scuola o il lavoro, e si evidenzia l'importanza dei riferimenti esterni, che diventano una sorta di seconda famiglia, come il gruppo dei pari, i luoghi, le amicizie, gli amori e le nuove figure di adulti.

### **5a. 1 Processo di separazione e ruolo della famiglia**

Il processo di separazione, in cui avviene il passaggio dalla condizione infantile a quella adulta, comporta un *paradosso* in quanto l'adolescente per avviare il distacco dai genitori da cui vuole rendersi autonomo ha bisogno di identificarsi e interiorizzare alcuni loro aspetti e valori che gli permettono di mantenere una continuità identitaria, o in altri termini il processo di soggettivazione avviene attraverso il riconoscere la propria derivazione da altri e attraverso l'appropriazione simbolica di ciò a cui si è "assoggettati" in funzione del Sé, essendo il mondo degli affetti preesistente all'individuo.

Nelle famiglie migranti questo paradosso risulta più evidente perché i figli sono impegnati nel processo di separazione, come tutti gli adolescenti, ma dai risultati dell'indagine emerge che l'età della ribellione è molto breve perché prevale il bisogno di riconoscersi nei valori familiari per mantenere una continuità con le proprie origini e cercare un'integrazione tra le loro diverse appartenenze culturali.

I ragazzi intervistati alla fine scelgono di mantenere una dipendenza dalla famiglia e per questo devono rinunciare ad alcune esigenze dell'età, tuttavia l'*autonomia* viene raggiunta attraverso l'impegno a scuola e nel lavoro, che consente loro di aprirsi al mondo e di *coniugare l'agire con il pensiero* che risulterà essere una condizione strutturante e favorevole al loro percorso identitario.

La *relazione con i genitori* rappresenta quel legame intersichico in cui vengono strette inconsapevolmente delle "alleanze inconsce" a cui l'adolescente è assoggettato e da cui deve liberarsi; nel momento in cui si stabilisce un dialogo tra figli e genitori la relazione può rappresentare quell'*area transizionale* così preziosa per rinegoziare certi ruoli e valori e per giungere ad un meticciamiento culturale; si tratta di quello *spazio potenziale* che contraddistingue il rapporto "sufficientemente buono" con la madre, o con i genitori, che diventa il principale sostegno del l'adolescente di II generazione nella sua ricerca identitaria.

***Rapporto con i genitori e la tradizione:***



In adolescenza il rapporto con i genitori viene messo in discussione e sorgono dei conflitti, necessari per attivare il processo di separazione dai riferimenti del passato infantile; per gli adolescenti intervistati la relazione con i genitori dipende dalla *storia migratoria* che ha un peso rilevante nel determinare quale tipo di adattamento verrà adottato da ogni famiglia, inoltre gli inevitabili conflitti con i figli possono riattivare quelli dei genitori con i propri genitori, generando confusione e disorientamento nel rapporto con loro.

In generale questi ragazzi hanno avuto una fase della crescita particolarmente conflittuale, la cosiddetta *età della ribellione* che rimane circoscritta ad un periodo, poi superato al prezzo della rinuncia alle proprie rivendicazioni, tranne per una ragazza che continua a lanciare sfide come mezzo per farsi valere e ottenere più libertà e per un'altra che attraverso il dialogo con sua madre riesce gradualmente a conquistare ciò che desidera; solo una ragazza non ha potuto ribellarsi, essendo stata investita fin da piccola di responsabilità adulte in sostituzione dei genitori.

Per questi adolescenti il *conflitto* assume anche una valenza *culturale* nel momento in cui essi si identificano con i coetanei italiani e fanno delle richieste, corrispondenti alla cultura di attuale appartenenza, che contrastano con la mentalità dei genitori.

Dai dati emerge che tanto più la famiglia emigrata è inserita nell'attuale contesto sociale ed è in grado di alternare la cultura di origine con quella attuale, tanto più i genitori sono disponibili a contrattare con i figli le richieste relative alle loro esigenze di autonomia; in particolare due ragazze, entrambe di origine filippina, e un ragazzo di origine rumena hanno un *buon rapporto* con i genitori e li percepiscono *come loro guida*, per cui, da una parte, utilizzano la relazione come *spazio transizionale* di contrattazione e di rinegoziazione culturale e, dall'altra, possono dividerne i valori tradizionali senza subire imposizioni, essendo prioritario stabilire un "rapporto di fiducia".

La ragazza di origine cinese e la ragazza di origine senegalese si trovano in una situazione familiare emotivamente deprivata, non essendosi mai stabilito un rapporto con i loro genitori, che forse può spiegarsi con l'assenza della madre nei primi anni di vita; infatti entrambe sono state cresciute nella prima infanzia da altri parenti, e in seguito non hanno ricevuto alcuna attenzione ai loro bisogni, sia a quelli primari, in cui si mettono le basi di un rapporto affettivo, che a quelli dell'età.

I genitori stranieri ci tengono a *trasmettere i loro valori* perché costituiscono il legame con le proprie origini e quando c'è un buon rapporto con i figli si realizza una condivisione degli stessi, una loro interiorizzazione come "garanti" delle proprie radici di cui fare uso secondo una nuova risimbolizzazione; invece se il rapporto è conflittuale o inesistente i valori vengono percepiti come un'imposizione a cui adeguarsi, come per la ragazza di origine cinese che deve fare quello che i genitori decidono, o a cui opporsi quando sono il frutto delle proiezioni familiari.

Dalle interviste risulta con evidenza che se i genitori dei ragazzi non si integrano con il nuovo contesto, vivendo con sospetto e paura le differenze di valori, non riescono a fare da guida e ingenerano insicurezza nei figli che non sanno di chi fidarsi e di conseguenza non sanno “distinguere le buone dalle cattive compagnie”; invece in altri casi i genitori, grazie al rapporto con i figli, hanno potuto aprirsi al nuovo contesto di appartenenza, per cui sono stati i figli che hanno fatto *da ponte* tra la cultura in cui vivono e quella di origine. A volte la *mediazione* avviene attraverso l’aiuto di altri adulti che possono fare da tramite o da traduttori dei bisogni del figlio, come lo sono stati alcuni insegnanti o la figura del tutor.

Un altro dato comune è quello relativo all’*adulterizzazione precoce* che riguarda sei intervistati, in genere le ragazze vengono responsabilizzate per la cura dei fratelli più piccoli e per i lavori domestici, due ragazze anche per collaborare all’attività lavorativa della famiglia, e il ragazzo fin dalla scuola media ha alternato studio e lavoro per aiutare sia la madre che il padre. Le due ragazze rimanenti non sono impegnate in un lavoro oltre la scuola, tuttavia una ragazza di origine filippina, in qualità di figlia unica, si sente investita dall’enorme responsabilità di fare da “colonna portante” della famiglia e si proietta troppo in fretta nel futuro con degli obiettivi da adulta; al contrario la ragazza di origine mauriziana deve rimanere sotto la campana di vetro imposta dai genitori e viene trattata come se fosse ancora una bambina.

L’*impegno*, in quanto *valore* trasmesso e preteso dai genitori, a scuola, negli stage o nel lavoro, consente a questi ragazzi di acquisire competenze, di sentirsi capaci e orgogliosi dei risultati raggiunti, oltre a permettere loro di incontrare nuove figure di adulti che possono rappresentare dei modelli in cui identificarsi e con cui scoprire altri punti di vista che aiutano come dice una ragazza “a conoscersi meglio”.

In genere i figli sono più competenti perché sanno destreggiarsi meglio con la lingua e con i diversi usi e costumi del contesto attuale e a volte possiedono anche quella consapevolezza psicologica che li rende “più adulti” dei genitori.

Per quanto riguarda l’*autonomia* è determinante l’*età* dei ragazzi, infatti si può immediatamente constatare che i ragazzi più grandi tra i diciotto e i venti anni, tranne una che viene vigilata a vista dalla famiglia, hanno raggiunto una loro indipendenza soprattutto nell’ambito lavorativo e si proiettano in una loro vita fuori dalla famiglia, mentre le ragazze di diciassette anni sono ancora molto dipendenti, sia per volontà dei genitori per cui “i figli sono sempre piccoli” così da controllarli meglio, sia per il bisogno delle figlie di avere il consenso e l’autorizzazione genitoriale per compiere le loro scelte.

	J.(f.17 a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
--	---------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--

Buon rapporto		x		x			x		3
Mancanza di rapporto			x		x				2
Rapporto conflittuale	x		x		x	x		x	5
Trasmissione positiva dei valori		x		x	x	x	x	x	6
Insorgenza dell'età della ribellione	In più fasi	Dialogo	13-14anni	13anni	–	15-17anni	15-16anni	15.19anni	6
Adultizzazione e dei figli	x	x	x	x	x		x	x	7
Autonomia dei figli					x		x	x	3
Dipendenza dalla famiglia	x	x	x	x		x			5
Genitori aperti all'esterno	x	x		x	x				4

### ***Rapporto con la mamma:***

Dopo aver considerato il rapporto con entrambi i genitori è necessario approfondire la relazione tra l'adolescente e la propria madre, in quanto per tutti i ragazzi la mamma è la figura centrale e quella deputata alla loro educazione.

Due ragazze e un ragazzo hanno un rapporto *sufficientemente buono* con la mamma, ciò significa non solo avere una relazione basata sulla comprensione e il rispecchiamento dei loro bisogni, ma attraverso il dialogo e le “discussioni” con lei si può svelare l'aspetto conflittuale relativo all'appartenere a due diverse culture che altrimenti non viene percepito come un problema; infatti attraverso il *dialogo* le due ragazze fanno le loro richieste e cercano di “educare” la mamma sui cambiamenti insiti nell'appartenere al nuovo contesto sociale e allo stesso tempo accolgono gli insegnamenti materni su *come fidarsi degli amici*, mantenendo una dipendenza da lei e cercando il suo consenso per le proprie scelte.

Attraverso la relazione con la madre questi adolescenti fanno emergere il loro *bisogno di integrazione culturale* che si traduce nel mantenere un legame con le proprie radici, rappresentate dai valori genitoriali, e allo stesso tempo facendo valere le nuove esigenze, corrispondenti all'età ma anche alla loro nuova appartenenza culturale; ne consegue che la relazione con la mamma diventa quello *spazio potenziale* di trasformazione dove far incontrare punti di vista culturali diversi e dove potersi sentire accompagnati nel proprio percorso identitario.

Per alcune ragazze il rapporto con la mamma è fondato sull'*insicurezza*, che secondo loro è la conseguenza del difficile adattamento al nuovo contesto da parte della mamma, per cui prevalgono la diffidenza, l'estraneità e le paure che si riversano sulle figlie e ne limitano l'autonomia, mentre se le famiglie avessero vissuto al paese di origine le condizioni per loro sarebbero state diverse e avrebbero goduto di una maggiore autonomia.

L'insicurezza è anche il frutto del *silenzio sul passato*, che i genitori non raccontano perché troppo carico di difficoltà e sofferenze, proiettandosi solo nel futuro e caricando i figli delle loro aspettative di successo. Infatti dalle interviste emerge che il disagio avvertito nella relazione con la propria madre non è determinato solo dalle condizioni esterne da attribuire al nuovo paese, ma in alcuni casi, in particolare per due ragazze, le madri sembrano proiettare i conflitti e le paure della loro storia familiare sulle figlie, ostacolandone la crescita con i loro problemi non risolti; essi infatti risalgono alle loro gravidanze premature “utilizzate” per opporsi ai genitori che non acconsentivano alle loro scelte e disapprovavano i loro fidanzati.

In due casi estremi è proprio venuto a mancare il rapporto con la mamma: per entrambe le ragazze, una di origine cinese e l'altra senegalese, non si è stabilito alcun rapporto nei primi anni di vita in quanto la prima è stata cresciuta dalla nonna in Cina, nonostante fosse nata in Italia, e la seconda dalla zia in Senegal.

La ragazza di origine cinese soffre della mancanza di comunicazione con la propria madre e della chiusura familiare al mondo esterno, infatti i genitori non si integrano con il nuovo contesto e ripropongono una cultura cinese “ghettizzata” e *separata* dalla realtà esterna, per cui lei si sente incapace di valutare cosa possa farle bene o male e cosa possa piacerle, non avendo mai potuto sperimentare dei suoi interessi a causa del suo essere completamente assorbita dagli impegni scolastici e lavorativi; di conseguenza vive “piena di paure” per il vuoto relazionale che si è venuto a creare.

La ragazza di origine senegalese, invece, ha avuto la fortuna di avere avuto una relazione affettiva buona con la zia che le ha fatto da sostituto materno, per cui negli eventi traumatici successivi, conseguenti alla migrazione e che hanno creato una frattura con il suo passato infantile, ha potuto attingere da quel rapporto la sicurezza necessaria per tollerare la mancanza di affetto con la madre reale; inoltre lei ha potuto fare riferimento ai valori della cultura d'origine come ancoraggio interno quando ha dovuto farsi carico delle responsabilità che l'aspettavano in Italia.

Il rapporto con la mamma può assumere una valenza particolare con *la primogenita* a cui viene passato il testimone della responsabilità e dell'*impegno*, infatti nella prima figlia la madre si identifica maggiormente e ripone tutte le sue aspettative che la possano risarcire dalla sua mancata realizzazione, soprattutto quando sono madri istruite che nella migrazione in Italia non hanno trovato un'occupazione corrispondente agli studi fatti; ciò vale per due ragazze primogenite ma anche per una ragazza figlia unica che si trova da sola a sostenere il “mandato migratorio” familiare e che con il suo successo può giustificare i sacrifici sostenuti dai genitori.

Un altro esito possibile è quello di vivere un rapporto *fotocopia*, tale per cui la figlia deve essere e fare come la mamma, replicare il modello materno o realizzare i suoi desideri, come si sente la

ragazza di origine mauriziana che non ha la possibilità di sperimentare la sua autonomia se non con la presenza della mamma, anche nelle sue prime esperienze di lavoro.

Per la maggioranza degli intervistati, tranne due che hanno già un rapporto di confronto positivo con la propria madre, emerge il desiderio di un *rapporto ideale* con i genitori, dove possa esserci un'attenzione "più occidentale" alle loro esigenze evolutive piuttosto che rientrare in un *progetto familiare* secondo la cultura dei genitori per cui viene privilegiato il bene comune a cui tutti devono contribuire; nelle interviste viene esplicitato il bisogno e la ricerca di un rapporto *più intimo* e di confidenza con la propria madre come avviene nel modo di rapportarsi tra genitori e figli in Italia, dove si può parlare di tutto e non solo di ciò che concerne l'impegno scolastico o lavorativo.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Rapporto Sufficientemente buono		x		x			x		3
Rapporto insicuro	x					x		x	3
Rapporto assente			x		x				2
Rapporto con il primogenito	x	x							2
Rapporto fotocopia						x			1
Desiderio di un rapporto ideale	x	x	x		x	x		x	6

Dall'indagine qualitativa emerge che il *ruolo dei genitori* è determinante nel processo di separazione dei figli e si profilano esiti diversi.

In primo luogo è interessante notare le differenze tra le tre ragazze diciassetenni di origine filippina, che sembrano percorrere strade diverse nei loro personali tentativi di integrazione culturale: J. è ribelle e cerca nel gruppo di aggregazione di filippini il suo punto di riferimento, T. si allontana dai coetanei filippini che portano sulla cattiva strada perché si sente italiana e frequenta amiche italiane, V. adesso si sente filippina perché è ancora molto dipendente dalla famiglia ma in futuro sarà italiana.

Per tutte e tre è determinante il rapporto con i genitori, in particolare con la madre e si potrebbe dire che tanto più il rapporto è conflittuale e più il comportamento diventa trasgressivo, soprattutto per una di loro, infatti se nella relazione predominano le ansie materne si innesca la tentazione ad agire da parte della figlia replicando "la sorte materna", per esempio attraverso una gravidanza prematura, come avviene in alcuni paesi come mezzo per emanciparsi e separarsi dai genitori.

I vissuti genitoriali, legati alla propria *storia familiare e migratoria*, vengono proiettati sui figli e possono trasformarsi in quelle "alleanze inconse" inconsapevoli all'interno della relazione che interferiscono sullo sviluppo dell'altro; come la ragazza di origine filippina anche la ragazza di

origine peruviana ha dovuto subire le vicissitudini familiari, che sono state all'origine della loro migrazione in Italia, in quanto i conflitti tra i suoi genitori erano il riflesso di scelte contro le famiglie di origine culminate con la gravidanza della mamma quando era molto giovane.

Per queste ragazze emerge chiaramente come il processo di separazione passi attraverso la *trasmissione transgenerazionale* dei vissuti genitoriali, che devono essere risoggettivati dalle figlie adolescenti per non riprodurre la stessa modalità di emancipazione utilizzata dalla madre.

Le condizioni di inserimento dei genitori nel nuovo tessuto sociale e l'adattamento alla realtà del paese di accoglienza creano i presupposti per l'investimento sull'istruzione dei figli e il valore che viene attribuito ai loro studi; infatti il *successo scolastico* dei figli può rappresentare unicamente un risarcimento e un riscatto rispetto alla scelta migratoria per cui viene "preteso", oppure può assumere un valore condiviso in quanto i genitori stessi hanno conseguito un titolo di studio nel paese di origine e quindi sono partecipi al percorso scolastico dei figli e di conseguenza si interessano alle loro scelte e si rendono più disponibili al dialogo, accettando le loro richieste e i nuovi apporti culturali che aiutano anche loro ad essere più aperti nei confronti del nuovo paese.

Infine il dialogo o poter *comunicare in famiglia* assume per alcuni ragazzi il senso di mantenere un'appartenenza con le proprie origini da rinegoziare con i nuovi valori e arrivare a soluzioni proprie più complesse; a volte, quando viene a mancare un rapporto affettivo con i genitori, il bisogno di migliorare la relazione con i genitori diventa un "bisogno primario" che è prioritario rispetto alle esigenze adolescenziali, che così vengono disattese.

### **5a. 2 Mentalizzazione dell'identità di genere e i ruoli affettivi**

La mentalizzazione dell'identità di genere consiste nell'elaborazione simbolica della nuova immagine corporea e della maturità sessuale insite nelle trasformazioni della pubertà; anch'essa comporta una separazione dai riferimenti affettivi dell'infanzia in quanto avviene uno spostamento dal sé dipendente, come esclusivo oggetto d'amore dei genitori, in soggetto sessuale come sé indipendente alla ricerca di nuovi investimenti.

Questo processo di trasformazione non può prescindere dai *ruoli affettivi*; essi sono più visibili negli adolescenti di II generazione, che per fedeltà alla cultura di origine sono sollecitati ad esercitare il ruolo a loro assegnato in famiglia, sia in casa che nel mondo esterno. Tuttavia sono proprio questi ragazzi a trasformare "i ruoli" in un loro punto di forza da utilizzare non solo per accettare una dipendenza dalle regole familiari, ma come occasione per strutturare la propria identità e consolidare la propria autonomia nella direzione di una integrazione dei riferimenti di entrambe le culture che sono alla base della loro complessità.

#### ***Differenza tra figlie femmine e figli maschi***

Tutte le ragazze intervistate sono impegnate nel ruolo femminile di aiutanti della madre sia nei lavori domestici che nella cura dei fratelli minori; ciò permette loro di acquisire delle competenze che si possono col tempo convertire in un senso di padronanza delle situazioni e di *autodeterminazione*, come per la ragazza di origine senegalese e la ragazza di origine peruviana, entrambe determinate a condurre una vita indipendente.

In generale le ragazze, a prescindere dalla cultura di appartenenza, ritengono che nella tradizione familiare il maschio sia favorito dai genitori per le libertà che gli vengono concesse, in particolare nella cultura cinese il figlio viene ritenuto più importante in quanto porta il cognome del padre e rappresenta la continuità della famiglia; le femmine devono imparare a comportarsi bene, saper fare le faccende di casa, essere istruite, perché devono fare bella figura davanti alla famiglia del marito con cui si sposteranno, mentre i maschi si troveranno la moglie adeguata.

Il *successo negli studi* è un valore da perseguire soprattutto dalle figlie femmine che sono più dedite al senso del dovere e all'autonomia purché sia al servizio della famiglia, e su di loro si riversano le aspettative familiari di sapersi assumere delle responsabilità e di riuscita scolastica, infatti a tutte le ragazze intervistate viene richiesto un particolare impegno nello studio, a differenza dei loro fratelli con cui i genitori sono meno esigenti e più disposti ad accettare eventuali fallimenti o interruzioni del percorso scolastico.

Il ruolo di femmina si esplica anche nell'abbigliamento, quasi tutte le ragazze sono sotto la sorveglianza materna e devono vestirsi decentemente soprattutto d'estate, alcune di loro notano la differenza con le coetanee del paese di origine, come nelle Filippine o nelle Mauritius, dove non è possibile indossare dei pantaloncini corti o una maglietta senza maniche senza essere giudicate negativamente, ma loro lo fanno lo stesso avendo delle mamme "moderne".

In generale le ragazze intervistate dichiarano che le madri sono più protettive con le femmine, al contrario dei fratelli maschi che possono uscire quando vogliono già da piccoli e quando diventano grandi sono più liberi di viaggiare o di convivere con la propria ragazza; invece per loro è difficile conquistarsi delle libertà fuori di casa e quando le ottengono sono sempre sotto la tutela familiare per timore che possano incorrere in pericoli o in scelte sbagliate e irreparabili.

Il ragazzo di origine rumena è molto fiero del suo ruolo maschile, di cui lui non vuole tanto enfatizzare gli aspetti "maschili" essendosi sempre dato da fare anche nelle faccende di casa per aiutare la madre, ma ci tiene ad assumersi il "*ruolo dell'uomo*" che all'interno della famiglia si riserva i lavori più pesanti o che con la sua ragazza e futura moglie fa il "galante" perché deve provvedere a lei senza farle mancare niente, avendo appreso questi principi dalla sua cultura di origine, che si coniugano oggi con la sua idea moderna di un rapporto paritario tra maschio e femmina nella coppia.



### ***Come vestirsi***

Per la ragazza di origine mauriziana *vestirsi alla moda* significa stare al passo con l'età e con i suoi cambiamenti, essendo l'unico ambito concesso dalla famiglia in cui poter sperimentare le tappe della crescita: è passata dall'essere incurante del suo aspetto esteriore, che corrispondeva al suo essere "bambina" disinteressata allo sguardo dei maschi, a "ragazza emancipata" molto curata e desiderosa di farsi notare dai ragazzi, allo stesso tempo con l'abbigliamento può alternare o abbinare i vestiti tradizionali con le mode presenti nella realtà in cui vive.

Invece per due ragazze *vestirsi da alternative* esprime il tentativo di differenziarsi e di sperimentare delle proprie soluzioni rispetto alle problematiche sia di genere che culturali: la ragazza ribelle di origine filippina si veste comoda "in pigiama", forse in un modo neutro per non dover scegliere con quale cultura schierarsi nella speranza di poterle integrare, diversamente la ragazza di origine cinese segue la "moda *emo*" che rappresenta un *movimento culturale* transnazionale dove far convergere le sue diverse appartenenze, ma anche espressione delle sue rabbie nei confronti della famiglia, così assente e sorda ai suoi bisogni.

Infine *vestirsi casual* per la maggioranza dei ragazzi intervistati diventa il modo per allinearsi con i coetanei italiani, vestirsi come loro e ambire alle loro abitudini e libertà, soprattutto per poter essere più indipendenti dai genitori.

Si può notare come per l'adolescente di origine straniera le problematiche di identità di genere si intreccino con quelle culturali e come queste ultime assumano un carattere di urgenza essendo indispensabili per potersi integrare nei diversi contesti di vita, condizione che consente poi di affrontare i compiti di sviluppo.

Nella cultura filippina l'apoteosi del "ruolo femminile" culmina con la *festa dei 18 anni* che nasce tradizionalmente con lo scopo di presentare la ragazza in società affinché possa incontrare il fidanzato e così assicurarsi un buon matrimonio.

Non è un caso che nel corso della festa venga dato particolare importanza al *vestito*, sia della debuttante che deve prevedere almeno tre abiti con cui cambiarsi nel corso della cerimonia, sia per le diciotto ragazze invitate che devono avere un vestito dello stesso colore, consigliato dalla stessa festeggiata; è il vestito che può dare risalto al livello sociale della famiglia, che investe economicamente sulla festa per garantire alla figlia un buon partito, confermando il principio che una figlia femmina si realizza nel matrimonio. Tra le tre ragazze di origine filippina solo una ci tiene a seguire la tradizione e si aspetta una grande festa con la famiglia, anche perché ciò potrebbe riscattarla dal suo pensiero di non essere desiderata e voluta bene dalla madre; invece le altre due ragazze ritengono la festa una realtà superata, una spesa inutile e uno spreco di denaro che potrebbe

essere investito in qualcosa di più utile, in quanto prima bisogna garantirsi un lavoro e poi si pensa a trovare un marito.

Nelle ragazze risulta evidente il cambio di prospettiva rispetto alla propria identità femminile, che prima era concepita solo come una condizione di dipendenza dal marito, mentre adesso la priorità diventa l'autonomia e la propria realizzazione professionale; anche qui si può notare come nel passaggio transgenerazionale sia importante la mentalità dei genitori, più "tradizionalista" in alcuni casi e più "moderna" in altri, come nel caso della ragazza di origine peruviana che si programma la sua vita da *donna indipendente* come ha visto fare da sua madre, che si è dovuta allontanare dal paese di origine per poterlo realizzare.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Ruolo della figlia femmina	x	x	x	x	x	x		x	7
Sostituto materno	x	x			x			x	4
Avere successo	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Ruolo del figlio maschio	x	x	x		x	x		x	6
Ruolo dell'uomo							x		1
Vestirsi alla moda						x			1
Vestirsi da alternativa	x		x						2
Vestirsi casual		x		x	x		x	x	5
Festa dei 18 anni	x								1
Senza festa dei 18		x		x					2

Si potrebbe concludere che per gli adolescenti intervistati la mentalizzazione dell'identità maschile o femminile si traduca nel conformarsi ai ruoli di genere prestabiliti dalla cultura di origine rispetto ai quali sia le ragazze che i ragazzi hanno un atteggiamento "alternante" perché si assumono senza replicare il ruolo assegnato dalla famiglia, ma esso diventa anche la risorsa su cui fare affidamento dentro di sé per consolidare le proprie capacità e raggiungere la propria autonomia, facendo valere sempre di più le proprie esigenze. Infatti la *dipendenza* dalle tradizioni familiari si può trasformare in un percorso di *indipendenza* dai genitori anche dal punto di vista culturale, in quanto avere più autonomia dai genitori significa avvicinarsi alle condizioni di vita dei coetanei italiani e sperimentare un'integrazione personale e complessa delle due culture di appartenenza.

### 5a. 3 Desiderio di autonomia e ruolo del gruppo dei pari

Il *gruppo dei pari* è per definizione l'*ara transizionale* privilegiata nel processo di separazione adolescenziale in quanto costituisce un'"area psichica intermedia", di mediazione tra il gioco,

l'illusione, e la realtà, in cui non si sono ancora costituiti dei confini chiari tra Sé e l'oggetto esterno e dove l'ambiente è illusoriamente sottoposto al proprio controllo onnipotente (Winnicott.1974); nel gruppo l'adolescente si sente sostenuto nel difficile passaggio alla condizione adulta attraverso il rispecchiamento con i pari con cui spartire la stessa ricerca identitaria, trovandosi a condividere lo stesso stato non integrato della personalità che dà origine a scelte nuove e creative.

Per gli adolescenti di origine straniera esso diventa anche un'area di mediazione e di negoziazione culturale in cui coniare i *nuovi valori* del gruppo dove far convergere sia i riferimenti della cultura di origine che quelli della cultura di attuale appartenenza; nella realtà delle bande i partecipanti cercano una sorta di *ri-affiliazione* e di rinascita attraverso la "nuova famiglia" con cui risignificare certi valori tradizionali per ritrovare dei riferimenti identitari che sono andati perduti nel percorso migratorio, soprattutto quando i genitori non hanno potuto trasmettere la loro storia troppo carica di sofferenze.

Come emerge dall'indagine il gruppo dei pari si declina in tante possibili varianti, che vanno dal piccolo gruppo di coetanei alla scelta di un gruppo più allargato e definito, dall'amicizia con l'amico migliore al fidanzato, che rappresentano i vari ambiti di rispecchiamento e di sostegno allo sviluppo evolutivo; per l'adolescente di origine straniera l'amicizia diventa soprattutto l'ambito dove condividere la ricerca di una nuova *identità alternante* che consenta di mantenere e integrare le sue diverse appartenenze culturali.

### ***Il gruppo dei pari***

Per la maggioranza delle ragazze il gruppo di riferimento è quello dei coetanei dello stesso paese di origine con cui è più facile condividere interessi e abitudini.

A volte si tratta di un gruppo di *aggregazione di strada* che si contraddistingue per riunire dei giovani che hanno un *progetto comune*, come fanno gli adolescenti filippini che si incontrano per ballare e inventare delle coreografie per le feste dei diciotto anni, riuscendo così a risignificare una pratica tradizionale in una opportunità per vedersi e creare una diversa regia della propria vita fuori dalla famiglia.

La ragazza di origine peruviana intorno ai 15 anni ha avuto un contatto breve con una *banda di latinos* che poteva diventare un suo punto di riferimento, essendo un gruppo molto protettivo nei confronti dei suoi componenti purché fossero fedeli ai rituali stabiliti e ai ruoli assegnati a ciascuno; secondo la sua opinione la banda è il luogo *dove riversare le proprie rabbie*, dovute alle difficoltà di integrazione nel nuovo contesto sociale, anche se per i ragazzi sudamericani che vi fanno parte gli scopi dichiarati sono il *divertimento* e quello di mantenere la propria appartenenza etnica; lei ha sfiorato quell'esperienza in una fase molto critica della sua crescita a causa dei conflitti tra i suoi genitori e della migrazione inaspettata in Italia, per cui il gruppo di sudamericani era diventato il

suo ambito di ritrovo e di sfogo, solo successivamente se ne è voluta allontanare per integrarsi nel nuovo ambiente di vita.

Sia per questa ragazza che per una delle tre ragazze di origine filippina è diventato prioritario frequentare delle amiche o *amici italiani*, con cui potersi identificare, confrontare e soddisfare le proprie esigenze attuali, finalizzate ad un migliore inserimento nella realtà in cui vivono, dove sentirsi più aperte e leggere senza il peso delle proprie rabbie; anche il ragazzo di origine rumena ha frequentato una compagnia di ragazzi italiani con cui condivideva il tempo libero e la discoteca fino a quando si è fidanzato e ha ritenuto da quel momento di riservare tempo e denaro unicamente per la sua ragazza smettendo di vedere la compagnia, tranne il suo migliore amico con cui si incontra regolarmente perché hanno interessi e impegni lavorativi comuni.

La ragazza di origine mauriziana alterna le sue amicizie tra italiani-mauriziani e di altre provenienze, ma è interessante che lei sottolinei il suo desiderio di “*conoscere dentro*” le amiche al di là dell’aspetto esteriore, infatti esso inevitabilmente connota la propria origine per la quale lei si è sentita sempre un’emarginata sia quando aveva problemi di apprendimento, sia adesso che è diventata la più brava della classe e viene cercata dalle sue compagne solo a scopo utilitaristico per ottenere ciò che a loro serve, mentre lei desidererebbe dall’amicizia dei sentimenti autentici, fondati sul rispetto e la sincerità.

### ***Il migliore amico e il fidanzato***

Due degli intervistati parlano specificatamente del *migliore amico* come loro esperienza significativa: per una ragazza di origine filippina la migliore amica ha le sue stesse aspettative, vuole continuare gli studi all’università e poi viaggiare come lei, sono sulla stessa lunghezza d’onda rispetto agli obiettivi da raggiungere, anche se, secondo il suo parere, corrono il rischio di proiettarsi troppo nel futuro senza tener conto dei bisogni dell’età, che vengono accantonati per non entrare in conflitto con la famiglia; per il ragazzo di origine rumena il migliore amico, che è italo spagnolo a metà tra due culture come lui, diventa il suo principale riferimento, soprattutto dopo aver abbandonato la compagnia di ragazzi italiani con cui trascorreva il tempo libero e la vita notturna, preferendo un rapporto stabile e più vicino ai suoi interessi, compresi quelli lavorativi che può condividere con lui.

A volte il *migliore amico* diventa il *fidanzato*, come per la ragazza di origine cinese che cerca nell’altro qualcuno uguale a lei per status e condizione culturale, con cui possa intendersi e sfidare le regole familiari troppo rigide e costrittive; insieme a lui ha tentato la fuga di un giorno e su di lui ha riversato tutte le sue aspettative, non avendo alcuna altra possibilità di socializzare, essendo reclusa in casa dai genitori.

In generale tutti gli intervistati, tranne una ragazza che al momento non è interessata a fidanzarsi, hanno avuto un fidanzato o sono fidanzate; per la maggioranza delle ragazze ciò è coinciso con l'età della ribellione, mentre per il ragazzo il fidanzamento culminerà nel matrimonio già programmato nei prossimi mesi per condividere con sua moglie la vita e i progetti futuri.

La coincidenza secondo cui il fidanzato compaia proprio *nell'età della ribellione* sembra rappresentare un tentativo di emancipazione dalla famiglia secondo una "logica tradizionale" che prevede il fidanzamento come condizione per separarsi dalla famiglia di origine, in realtà "il ragazzo" diventa per ogni ragazza un'estensione di sé per rafforzare le proprie rivendicazioni nei confronti dei genitori o per osare trasgressioni che altrimenti non si ha il coraggio di intraprendere.

Dall'indagine emerge che l'età della ribellione è contenuta in pochi anni o pochi mesi in quanto prevale il bisogno di assecondare le richieste familiari per non stare in conflitto con i genitori, così viene meno l'urgenza del fidanzato, a meno di non scegliere un *fidanzato italiano*, come fa la ragazza di origine peruviana che deliberatamente non vuole più un fidanzato sudamericano, in quanto lui la coinvolgeva in situazioni a rischio che non la interessano più.

Anche qui si evidenzia una sovrapposizione tra un'esigenza fase specifica relativa al desiderio di innamorarsi con un'esigenza culturale: per questi adolescenti di seconda generazione il fidanzato rappresenta un *alter ego* che consente nella fase più ribelle della loro crescita di rivendicare le stesse libertà che hanno i coetanei italiani e, successivamente, rappresenta un'opportunità per integrarsi meglio nel tessuto sociale in cui vivono. Ne consegue che nell'incontro d'amore tra una ragazzo e una ragazza prevalga il bisogno identitario di ricerca di una integrazione delle proprie appartenenze, prima di stabilire una vera e propria relazione affettiva.

Infine ci sono le amicizie con gli amici e i parenti rimasti al paese di origine che, dai racconti degli intervistati, sembrano da una parte esaltare e idealizzare i coetanei che si sono stabiliti in Italia, tanto da considerarli come *gli zii d'America*, *gli snob* e *i vacanzieri*, oppure, al contrario, vengono denigrati e visti *con occhio sospettoso*, in quanto portatori di innovazioni che non sono ancora accettate, come certe mode troppo emancipate per le ragazze.

Nell'incontro tra pari quando i ragazzi intervistati si recano al paese di origine, nonostante rimangano su posizioni differenti, si stabilisce necessariamente uno scambio che potrà portare a nuovi scenari, diversi e più complessi.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Gruppo dei pari stessa origine	x		x	x	x	x		A15 anni	6
Gruppo di aggregazione	x			x					2
Gruppo banda								x	1

Compagnia di italiani							x		1
Amiche e amici italiani		x						Dopo i 18anni	2
Amici alternati						x			1
Migliore amico				x			x		2
Fidanzato	x		x	x	x	x	x	x	7
I pari nel paese di origine		x			x	x	x		4

Per concludere un argomento sfiorato dalle ragazze in modo indiretto, per cui non è presente in tabella, è il tema della *gravidanza prematura* che può essere accomunato al tema del fidanzato come mezzo di emancipazione dai genitori, essendo in alcuni paesi l'unica strada percorribile per separarsi da quella di origine.

Nella nostra cultura la *gravidanza prematura* in adolescenza rappresenta un comportamento a rischio, un *acting*, che anticipa con un agito le tappe della crescita difficili da conquistare e da mentalizzare, ma in altre culture si diventa madri in età molto più precoce e può rappresentare un recupero della cultura d'origine.

Le tre ragazze di origine filippina si esprimono nel merito, assumendo posizioni diverse: per la ragazza ribelle la gravidanza indesiderata rappresenta proprio il nodo conflittuale nella relazione con sua madre, tanto da avere la tentazione ad "agire" per replicare la sorte materna, in continuità con la cultura filippina dove per una ragazza la gravidanza sembra essere l'unico mezzo di emancipazione e di indipendenza dalla famiglia; la ragazza che si sente in pieno inserita nella cultura italiana ritiene che i coetanei filippini portino a fare scelte sbagliate come quelle delle ragazze che rimangono incinte per tenere legato a sé il ragazzo e rendersi autonome dalla famiglia; la terza ragazza fa una differenza tra le coetanee che nascono in Italia e quelle ricongiunte durante l'adolescenza, perché queste ultime a 17 anni "scoppiano" non essendo cresciute con i genitori e non avendo potuto ricevere il loro affetto, così vogliono tornare a tutti i costi nelle Filippine e utilizzano le gravidanze come forma di ribellione ed espediente per ritornare a casa.

In questo caso si evidenzia la questione tra dipendenza e indipendenza familiare all'interno del nuovo contesto di appartenenza, infatti nasce una contrapposizione tra l'essere brava a scuola e soddisfare l'aspettativa familiare di raggiungere il successo, accettando di conseguenza la propria *dipendenza familiare*, oppure, al contrario, orientarsi verso l'abbandono scolastico come atto di ribellione e *indipendenza dai genitori* che può culminare con una gravidanza per le ragazze, ancorandosi così alla "tradizione filippina" che utilizza la maternità per separarsi dalla famiglia.

Anche su questo tema della gravidanza sembra delinearsi un conflitto culturale e identitario, che precede il desiderio di maternità e che impegna queste ragazze nel cercare una soluzione che permetta di integrare la loro cultura di origine con quella in cui vivono, come sembra desiderare la

ragazza di origine peruviana, anche lei figlia di una madre che è ricorsa alla gravidanza per far valere la scelta del suo fidanzato contro il parere dei genitori, per cui lei si orienta su un fidanzato italiano che le permette di dilazionare i tempi senza doverli anticipare; con lui può condividere i progetti ed integrare i suoi riferimenti affettivi e culturali, in particolare risoggettivando i valori che le sono stati trasmessi della “famiglia” e del “lavoro” da realizzare in Italia.

#### **5a. 4 I luoghi e la funzione transizionale**

I *luoghi* sono fondamentali per l'adolescente che cerca nel mondo esterno, al di fuori della famiglia degli spazi “da abitare” che lo aiutino nella sua definizione identitaria; infatti è il luogo stesso che definisce la sua appartenenza a quel determinato gruppo, connotato da caratteristiche distintive e differenti rispetto ad altre aggregazioni; il luogo suggerisce cosa lo interessi, come trascorre il tempo e quali esperienze condivide quando si ritrova insieme agli amici.

Simbolicamente i luoghi hanno anche una funzione transizionale perché consentono di emettere messaggi senza doverli necessariamente esplicitare, che svelano ma non devono essere svelati, come le mode o gli addobbi sul corpo dell'adolescente che connotano un'appartenenza che solo gli adepti possono riconoscere.

Per gli adolescenti di origine straniera i luoghi assumono una funzione identitaria anche dal punto di vista culturale perché la scelta di essi rivela a quale gruppo questi ragazzi facciano riferimento e con chi si identificano: se condividono gli stessi interessi dei coetanei italiani, se si riconoscono solo in quelli del comune paese di origine, o se si proiettano in una dimensione più trasversale e globalizzata.

Dall'indagine risalta un elemento nuovo e creativo che è quello di aver individuato un luogo simbolico specifico come il *mezzanino della metropolitana* “a metà tra il sopra e il sotto, tra il dentro e il fuori”, dando così origine ad un *artefatto di passaggio* e di transito come è per definizione la loro condizione di *passaggio* dal mondo infantile al mondo adulto e di *transito* dalla cultura di origine a quella di attuale appartenenza. Un altro luogo protagonista del processo di soggettivazione dell'adolescente è il *corpo* che a questa età diventa la vetrina dei cambiamenti in atto e che ogni giovane vorrebbe modellare secondo i suoi bisogni e desideri, ma è anche il mezzo per trasmettere dei messaggi che sono indirizzati a chi li riconosce, come indossare certi capi di abbigliamento o seguire delle tendenze, usando piercing e tatuaggi che fanno sentire un'appartenenza; gli adolescenti intervistati ci offrono nuove prospettive nel loro modo originale di risignificare certe mode.

#### ***I luoghi***



Per due delle ragazze di origine filippina il luogo preferito di aggregazione è il *mezzanino della metropolitana di Porta Venezia*, dove si incontrano per ballare e dove creano il “loro ambiente” con la musica dei cellulari per imparare i passi e le coreografie in vista di qualche evento da festeggiare; l’appuntamento è sotto la metropolitana, in uno spazio protetto e di passaggio, visibile agli occhi dei passanti nonostante questi ragazzi sembrano completamente disinteressarsi al mondo esterno, seppure segretamente siano orgogliosi di mostrare le loro esibizioni al pubblico.

Il mezzanino è anche a metà tra il piano di sotto dove passa la metropolitana e il piano in superficie, come se fosse lo spazio ideale, transizionale, in cui elaborare la loro doppia appartenenza culturale e dove rinegoziare dei valori che sono stati tramandati, ma che vanno adattati alla nuova realtà.

I *parchi di Milano* sono un consueto luogo di incontro per la maggioranza degli intervistati, sia che frequentino coetanei del loro paese di origine, sia che frequentino amici italiani, anche *Piazza Duomo* è un punto di riferimento e una meta da raggiungere, forse per ritrovarsi tra gente di tutte le provenienze come avviene nella piazza centrale della città in cui si incrociano turisti, passanti, gruppi di aggregazione o bande di strada di origine diversa.

L’*oratorio* è diventato un punto di riferimento importante per una delle ragazze di origine filippina, soprattutto dopo aver cambiato casa ed essersi trovata spaesata nel nuovo quartiere; lì ha potuto fare le sue conoscenze e si è proposta come animatrice dei bambini più piccoli, assumendo così un ruolo importante all’interno di esso; l’oratorio insieme alla *discoteca* costituiscono i suoi luoghi di ritrovo preferiti che può condividere con le sue amiche italiane. Anche la ragazza di origine peruviana ha trovato nella comunità di S. Egidio un ambito di sostegno per il suo inserimento nel nuovo tessuto sociale, essendo un luogo dove conoscere persone e condividere delle attività di volontariato.

Per un’altra coetanea, di famiglia filippina, la *palestra* frequentata solo da italiani è il suo luogo di svago, come se simbolicamente potesse rappresentare uno spazio dove lei si esercita a rinegoziare le sue due culture di riferimento e dove può andarci quando lo decide lei per condividere le abitudini dei pari italiani, sentendosi autonoma senza entrare in conflitto con la famiglia.

La ragazza di origine cinese condivide i luoghi di ritrovo dei coetanei del suo paese, in particolare essi si ritrovano in gruppo in *Bicocca* dove c’è la “play city” e possono giocare a bowling, biliardo, pallacanestro, ballo, guida, karaoke con i videogiochi di cui, secondo questa ragazza i suoi coetanei non sanno fare a meno; in realtà lei non ha tante occasioni per uscire di casa e paradossalmente sono i suoi luoghi di studio e di lavoro, la *scuola* e il *negozio*, gli unici ambiti in cui può socializzare e trovare delle amicizie.

In generale per tutti i ragazzi intervistati la *scuola* rappresenta un’occasione privilegiata di incontro sia tra pari con cui stringere delle amicizie, sia con alcune nuove figure di adulti con cui è stato possibile intraprendere il proprio percorso identitario e di rinegoziazione culturale.

La ragazza di origine senegalese non è attratta dai divertimenti dei suoi coetanei, come la discoteca dove si annoia, forse ciò dipende dalla vita che ha condotto per cui si sente più adulta dei suoi pari e sceglie il *cinema* come il suo luogo di ritrovo preferito; ma lei è anche la ragazza che più si proietta in una dimensione internazionale e il cinema diventa il tramite “transizionale” presente in tante culture che può favorire uno scambio e confronto tra di esse.

La ragazza di origine mauriziana predilige i *luoghi tranquilli*, cioè i locali dove si possa parlare in compagnia delle amiche, in realtà ciò sembra la mediazione raggiunta con i genitori che con lei sono particolarmente protettivi e la lasciano uscire solo a determinate condizioni.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Il mezzanino metropolitana	x			x					2
I parchi	x	x		x		x	x		5
Piazza Duomo								x	1
L'oratorio		x						x	2
La discoteca		x					x		2
La play city			x						1
La scuola	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Il negozio			x						1
La palestra				x					1
Il cinema					x				1
Locali tranquilli						x			1
Tatuaggio dei “valori”		x		x		x			3
Internet	x			x	x	x	x		5

Oltre ai luoghi dell’ambiente esterno, si potrebbero aggiungere due altri elementi che rappresentano uno spazio potenziale di rinegoziazione culturale per come vengono risoggettivati e risimbolizzati dai ragazzi intervistati: il corpo e Internet.

In adolescenza anche il corpo diventa uno spazio “transizionale” di elaborazione dei propri vissuti, essendo deputato ad emettere diversi messaggi, non sempre facili da decifrare, e il *tatuaggio* è uno dei linguaggi attualmente in voga per incidere nella pelle qualcosa di indelebile, che assume per chi lo fa un valore assoluto.

Tre ragazze intervistate desiderano farsi un tatuaggio, una di loro, che è rimasta orfana di padre da bambina, vuole incidere le iniziali dei suoi genitori; un’altra i tre valori per lei fondamentali: *fiducia-speranza-amore* in inglese; infine la terza una *chiave* con i valori tradizionali: *rispetto, perdono e unione familiare*. Appare evidente per queste tre adolescenti di origine straniera l’importanza della trasmissione dei valori della cultura di origine, che i genitori hanno passato a loro

e che rappresentano quel legame con le proprie radici di cui non si può fare a meno, tanto da inciderli nella pelle per poi potersi avventurare nella nuova cultura di appartenenza.

La trasmissione e l'assunzione interna dei valori è determinante nel passaggio dall'assoggettamento alla soggettivazione, valori a cui ci si può semplicemente adeguare o che si possono risignificare per capire meglio sé stessi, attraverso il tatuaggio che è di per sé "trasgressivo" e si allinea con le mode della cultura di attuale appartenenza.

Infine *Internet* come spazio virtuale e intermediario nella relazione tra pari è molto visitato da tutti gli adolescenti, ma dall'indagine risulta che l'utilizzo che ne viene fatto dai ragazzi intervistati è quello per incontrarsi realmente e non virtualmente, come se fosse un "tamtam" che in tempo reale attivasse la rete amicale per potersi tutti materializzare all'appuntamento convenuto.

Ne consegue che per questi ragazzi, così assetati di socializzazione a causa delle restrizioni familiari, anche Internet è uno strumento da utilizzare e non diventa fine a se stesso, ma serve per raggiungere gli amici e condividere con loro quelle esperienze che li aiutino nel complesso processo di integrazione culturale; l'approccio a internet, come artefatto a favore dei loro bisogni "reali", si avvicina al concetto di *materialismo strumentale* di cui si è parlato nel primo capitolo.

### **5a. 5 Nascita sociale e ruolo della scuola**

Il processo di separazione dell'adolescente porta a investire sul mondo esterno, sul gruppo dei pari e sulla scuola che rappresenta l'ambiente fuori dalla famiglia più frequentato da ogni ragazzo, dove egli può incontrare nuovi amici tra i coetanei e nuove figure di adulti che diventano dei riferimenti significativi nel difficile compito di traghettare dal mondo familiare al mondo sociale e che rappresentano le nuove identificazioni in sostituzione di quelle infantili nel passaggio alla condizione adulta.

Infatti per l'adolescente l'ambiente intorno a lui si trasforma nel suo "spazio psichico allargato" (Cap.2) in quanto egli cede all'ambiente parti delle funzioni del suo apparato psichico, delegando ai suoi rappresentanti, sia i pari che gli adulti, tra cui gli insegnanti, il compito di rispecchiarlo e di fungere da "organizzatori" del suo mondo interno, messo in discussione dai cambiamenti in atto, tanto più per gli adolescenti di origine straniera a cui si aggiunge il difficile compito di integrare le due culture di riferimento.

Per ogni adolescente la scuola è oggetto di investimento sia dal punto di vista affettivo, sia intellettuale perché consente di realizzare un percorso di apprendimento che aiuta a sviluppare delle competenze e mette le basi per realizzare i futuri progetti professionali, scopi di cui i ragazzi intervistati sono consapevoli e per i quali dimostrano un grande interesse e impegno. Il successo o l'insuccesso scolastico rappresenta per ogni studente un indicatore del proprio valore, che va a

sostenere o sminuire la stima di sé, ma per i giovani di seconda generazione assume anche un valore “reale” perché si traduce in prospettive concrete di lavoro, che vengono già perseguite nel periodo degli studi.

### ***La scuola***

Per tre ragazze intervistate la scuola rappresenta un ambito di riferimento al di là della normale condizione di studente, perché diventa un luogo dove gli adulti si prendono cura di loro come adolescenti da sostenere nella crescita, a volte anche solo nel valorizzare il loro impegno scolastico, a differenza di ciò che accade in famiglia dove l'importante per i genitori è che i figli ottengano il successo senza dividerne il percorso per poterlo raggiungere; di conseguenza per queste ragazze la scuola ha assunto la funzione di *sostituto familiare* nel farsi carico dei loro bisogni e nel rappresentare una “guida” al posto dei genitori.

Tutti i ragazzi intervistati sono stati capaci di utilizzare la scuola per *sentirsi protagonisti* e capaci di *assumersi responsabilità* grazie all'impegno e alla partecipazione attiva alla vita scolastica; inoltre l'opportunità di sentirsi valorizzati e riconosciuti dall'ambiente esterno, sia dai coetanei sia dagli insegnanti che affidano loro degli incarichi importanti, può colmare la scarsa autonomia che molte ragazze lamentano in famiglia e che possono concedersi solo a scuola.

In particolare i *Progetti scolastici* hanno rappresentato un'occasione privilegiata per partecipare attivamente e sentirsi soggetti nella scuola, essi riguardano diversi ambiti: la prevenzione, l'accoglienza dei ragazzi di origine straniera, l'impegno civile, progetti di indirizzo turistico o aziendale; per accedere ai progetti i ragazzi vengono selezionati tra i più meritevoli e i più responsabili e con questo criterio sono stati scelti i ragazzi intervistati, infatti alcuni di loro svolgevano già la funzione di *rappresentanti di classe*; anche lo *stage* è diventato un'occasione per fare esperienza e sentirsi in grado di svolgere un lavoro, tanto che alcune ragazze hanno desiderato mantenere una collaborazione con gli enti presso cui hanno svolto lo stage, considerandoli un possibile futuro sbocco professionale.

Sia i progetti che gli stage hanno rappresentato l'occasione per conoscere il mondo del lavoro in una prospettiva diversa da quella familiare, infatti l'opportunità di collaborare e di stabilire dei rapporti con persone adulte, esterne al mondo familiare, ha consentito ai ragazzi di scoprire dei *modelli di riferimento nuovi* che aiutano a “conoscersi meglio” e che possono favorire quel processo di integrazione culturale in cui ciascun adolescente di origine straniera si sente impegnato.

Infine le *gite scolastiche* hanno assunto più funzioni, da quella di visitare nuove località italiane e nuovi paesi, che non sarebbero altrimenti accessibili per le condizioni economiche della famiglia, a quella di uscire dalla tutela familiare, dal momento che i genitori consentono di stare fuori casa solo

per partecipare alle iniziative della scuola e, attraverso le gite, alcune delle ragazze hanno potuto sperimentare la loro indipendenza e cimentarsi in nuove competenze che a casa vengono negate.

### ***Gli insegnanti e altri adulti competenti***

Dall'indagine risulta che tutti i ragazzi nel loro percorso scolastico hanno dato particolare importanza al rapporto con gli insegnanti, sia nei casi estremi in cui essi hanno rappresentato dei sostituti genitoriali, sia per una positiva relazione con loro.

Infatti in generale i ragazzi, tranne la ragazza di origine mauriziana, hanno stabilito con i loro insegnanti un rapporto di stima e di fiducia che ha favorito la loro partecipazione alla vita scolastica, senza subire tutte le limitazioni a cui vengono sottoposti a casa dove assumersi le responsabilità è una condizione dovuta e mai valorizzata dagli adulti di riferimento.

Tra i ragazzi intervistati vi è l'esperienza particolare di tre ragazze, due di origine filippina e una di origine cinese, che sono state affiancate dalla figura del *tutor* nel passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore, grazie alla borsa di studio messa a disposizione dall'Associazione Ghilardotti che oltre ad un aiuto economico offre il sostegno di una figura adulta di riferimento per tre anni; dalla loro esperienza emerge la fondamentale funzione dell'*adulto mediatore* a scuola, che non solo assiste i ragazzi di origine straniera per offrire loro un sostegno scolastico, ma assolve l'importante funzione di tenere i rapporti con la famiglia del ragazzo o ragazza a lui affidati, stabilendo un ponte tra scuola e famiglia.

Le tre ragazze, che sono state affiancate dal tutor dell'Associazione Ghilardotti, hanno potuto sperimentare un rapporto diverso con l'adulto, con il quale condividere i propri problemi e di cui *potersi fidare* per farsi aiutare, sia a livello scolastico che personale, e con cui si è stabilita una relazione secondo la "cultura italiana" più aperta ai bisogni dell'età e alle nuove esigenze che spesso sono disattese in famiglia; per due di loro la tutor ha potuto farsi portavoce delle loro necessità nel mediare con la famiglia e consentire ai genitori di conoscere nuovi punti di vista, estranei al loro modo di pensare ma indispensabili per comprendere le richieste delle figlie; in particolare per la ragazza di origine cinese è stata determinante la mediazione della sua tutor durante la sua fuga di un giorno per ritrovare una serenità familiare e far valere alcune sue richieste di vitale necessità.

Nell'evidenziare il ruolo specifico del tutor come figura che può mediare tra l'adolescente, la scuola e la famiglia, dalla ricerca è emersa un'altra possibile area di supporto all'adolescente di origine straniera che si è rivelata nel percorso delle interviste in profondità, infatti l'esperienza dei quattro colloqui ha assunto nel suo svolgimento le caratteristiche di un una "consultazione" per essersi

configurata come uno *spazio di ascolto* fondato sulla relazione con un *adulto competente* in un particolare *setting*; i due luoghi scelti per le interviste, la sede dell'Università o della scuola di appartenenza, sono stati percepiti dai ragazzi in modo diverso, anche se per tutti è prevalso il bisogno e la curiosità di avere una relazione privilegiata con un esperto.

Le ragazze intervistate presso l'Università hanno avuto l'opportunità di recarsi "autonomamente" in un luogo per loro sconosciuto, ma anche carico di significati e di aspettative. La ragazza di origine filippina, che fin da piccola ha utilizzato la sfida per richiamare l'attenzione su di sé, ha sempre cercato delle alleanze con l'adulto esterno alla famiglia che potesse aiutarla a mediare con la sua famiglia, anche i nostri incontri, che si sono svolti presso l'Università, avevano assunto sempre di più la funzione di colloqui clinici, dove la ragazza era consapevole di parlare con una psicologa e utilizzava quello spazio per comunicare il suo attuale disagio nella speranza che l'adulto che l'ascoltava potesse diventare il portavoce dei suoi "diritti" nei confronti dei genitori, pur essendo stata informata che non era questo lo scopo delle interviste; un'altra ragazza di origine filippina ha utilizzato l'opportunità degli incontri come spazio di condivisione con una nuova figura di adulto con cui ha potuto esprimere cose mai dette a nessuno e da cui si è sentita rispecchiata nei propri bisogni identitari ed esigenze evolutive, anche se il percorso è stato breve e finalizzato alla ricerca; anche la ragazza di origine cinese, inizialmente così riservata e poi sempre più aperta al colloquio, è riuscita nel breve percorso delle interviste a fidarsi dell'adulto e a parlare più liberamente di sé e dei suoi bisogni; l'ultima ragazza, incontrata in Università, era molto fiera di trovarsi in quella sede e di avere degli incontri con un adulto che l'ascoltava e dava importanza alla storia della sua vita.

Nelle successive interviste agli altri ragazzi svolte presso l'Istituto di appartenenza si è modificato il setting degli incontri, essendo il progetto più connotato come interno alla scuola dove non veniva evidenziato il mio ruolo di psicologa, tuttavia è emerso chiaramente il valore "terapeutico" del *ripercorrere la propria storia* attraverso il percorso condiviso con un adulto competente.

La ragazza di origine peruviana ha centrato inconsapevolmente questo aspetto, dichiarando di essere la *terapeuta di sé stessa*, capace di darsi delle spiegazioni psicologiche sui suoi comportamenti, in realtà con queste parole desiderava esprimere il suo vissuto rispetto al percorso che stavamo facendo da cui riusciva a trarre i benefici di una maggiore valorizzazione e consapevolezza di sé, che scaturivano dall'opportunità di raccontarsi ed esprimere i propri bisogni ad un adulto competente che l'ascoltava.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Scuola come sostituto familiare	x		x		x				3
Scuola per sentirsi protagonista	x	x	x	x	x	x	x	x	8

Progetti e stage	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Gite scolastiche	x		x	x		x		x	5
Buon rapporto con gli insegnanti	x	x	x	x	x		x	x	7
Funzione del tutor	x	x	x						3
Funzione dell'ascolto	x	x	x	x	x	x	x	x	8

### 5a. 6 Unitarietà del sé e ruolo dell'ambiente esterno

Nei paragrafi precedenti è stata evidenziata la *funzione dell'ambiente esterno* nel percorso identitario dell'adolescente che affida ai suoi riferimenti esterni, i genitori o altre figure di riferimento, il compito di *organizzatori del mondo interno*; dai risultati dell'indagine emerge che per i ragazzi intervistati l'ambiente esterno e gli adulti con cui sono venuti in contatto hanno svolto un'altra importante funzione, quella di essere anche degli *organizzatori del mondo esterno* perché li hanno aiutati a mediare tra le due culture di appartenenza facendo da tramite con le loro famiglie o da supporto in assenza dei genitori come "seconda famiglia".

Gli *adulti esterni* alla famiglia sono diventati dei riferimenti necessari nel processo di soggettivazione per raggiungere quell'unitarietà del sé psichica e culturale, che i ragazzi intervistati hanno segnalato come loro bisogno prioritario.

Per alcune ragazze è stato fondamentale la condivisione del lavoro nello stage, in quanto hanno potuto confrontarsi con *altre mentalità* corrispondenti all'attuale cultura di appartenenza, conoscendo diversi adulti da cui trarre consigli e capire meglio se stesse per poter alternare i propri diversi riferimenti culturali; per molti dei ragazzi intervistati gli adulti, esterni alla famiglia, incontrati a scuola, in ambito lavorativo o anche nei propri contesti di vita, hanno svolto la funzione di riconoscere e valorizzare le loro capacità che in famiglia vengono date per scontate, contribuendo a dare un nuovo significato all'essere autonomi e responsabili, più vicino al desiderio di autodeterminazione che è fase specifico in adolescenza.

In due situazioni familiari particolari, per la ragazza di origine cinese e per la ragazza di origine senegalese, le persone esterne alla famiglia hanno avuto un ruolo fondamentale, infatti per la prima ragazza, impegnata a scuola e nel negozio, le figure adulte, conosciute a scuola o sul lavoro, rappresentavano il suo *unico riferimento* non potendo frequentare i coetanei; per la seconda ragazza la "famiglia ligure" è stata di vitale importanza, da cui lei ha potuto ricevere cure e attenzione adeguate alla sua età. Per entrambe era necessario trovare qualcuno che potesse fare *da guida* nella crescita, essendo i genitori assenti o disinteressati ai loro bisogni sia materiali che affettivi.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Adulto come guida e sostituto genitoriale	x		x		x				3
Nuovo modello di identificazione	x	x	x	x	x		x	x	7



Adulto esterno per confronto e rispecchiamento	x	x	x	x	x	x	x	x	8
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

### **5b. Processo di soggettivazione e trasformazione degli artefatti**

Nel *processo di soggettivazione* che impegna i ragazzi intervistati si profilano diversi possibili esiti del processo di separazione dai riferimenti del passato infantile, che rispecchiano sia la modalità soggettiva di elaborazione dei compiti evolutivi, sia la personale ricerca di integrazione identitaria come compito di negoziazione culturale quotidiana: ci può essere la tendenza a ribellarsi secondo i canoni della cultura di origine, in particolare nella cultura filippina e in quella sudamericana sembra sempre presente la tentazione di ricorrere ad una gravidanza prematura per potersi velocemente separare dalla famiglia; oppure, al contrario, prevale la scelta di allontanarsi dai coetanei del proprio paese, per riconoscersi unicamente nei pari italiani e nelle loro abitudini, con cui condividere le stesse esigenze di autonomia dai genitori; infine è presente nella maggioranza di loro la tendenza all'adultizzazione con un salto in avanti delle tappe evolutive, comportandosi già da donna o da uomo, come conseguenza delle richieste della famiglia, ma anche come difficoltà ad affrontare i conflitti in atto con i propri genitori che non riconoscono le nuove esigenze dell'età e i valori della cultura di attuale appartenenza dei figli.

Dalla ricerca emerge che, qualunque sia la modalità adottata da ciascuno dei ragazzi, è sempre in atto un processo di trasformazione degli artefatti in quanto ognuno di loro deve necessariamente negoziare tra le due culture; a questo proposito risulta determinante il mandato familiare nell'influenzare il loro percorso identitario, infatti l'esito del processo di individuazione adolescenziale dipende da come vengono risignificate le richieste consapevoli e inconsapevoli dei genitori all'interno del legame con loro.

Nei successivi paragrafi si intendono evidenziare gli elementi contestuali che hanno potuto determinare nei ragazzi delle manifestazioni di disagio con i relativi sintomi, e quelli, al contrario, che costituiscono un aiuto e un supporto per il complesso percorso identitario di questi adolescenti in conflitto *tra assoggettamento e soggettivazione*, tra dipendenza e autonomia, tra mantenere una continuità con le proprie origini e allo stesso tempo sentirsi parte della cultura di attuale appartenenza.

#### **5b. 1 Mandato familiare e fattori di disagio**

Il *successo scolastico*, che ha rappresentato il criterio con cui sono stati scelti i ragazzi intervistati, non coincide necessariamente con il benessere psichico dei ragazzi intervistati, infatti alcuni di loro manifestano delle forme di disagio che risultano dipendenti dal *mandato familiare e migratorio*.

Tanto più un figlio sente il mandato come un *vincolo*, sia che venga esplicitato con delle richieste da parte dei genitori o che sia inconscio ma tramandato di madre in figlia, quanto più egli cerca di reagire per liberarsene con modalità diverse.

La ragazza di origine filippina oppressa dalle ansie della madre, la quale non vuole che la figlia ripeta il suo destino di una gravidanza prematura e per questo cerca di controllarla in ogni suo spostamento, si comporta proprio come la madre non vorrebbe e mette in atto *continui agiti* nell'impossibilità di far valere i suoi bisogni di adolescente; di conseguenza anche il successo scolastico viene messo in pericolo, nonostante le sue capacità e gli ottimi risultati conseguiti, e il rischio di abbandono scolastico diventa la leva a cui lei si affida per convincere i genitori a cambiare atteggiamento con lei.

Quando il mandato migratorio familiare è indiscusso e inesorabile, subentra il rischio di una *frattura identitaria*, di conseguenza il figlio deve aderire senza discussione alle richieste dei genitori, imponendosi di ignorare le sue necessità evolutive e culturali, corrispondenti al suo nuovo contesto di appartenenza; come accade alla ragazza di origine cinese che si trova reclusa tra le mura domestiche e quelle del negozio e si sente "piena di paure" non avendo potuto stabilire con i genitori una relazione di fiducia che le avrebbe permesso di colmare la frattura di incomunicabilità tra lei e loro, così da poter affrontare il mondo esterno con maggiore sicurezza.

Anche la ragazza di origine senegalese ha rischiato una frattura identitaria, tanto che lei stessa si definisce lo spartiacque tra la famiglia senegalese e quella che vive in Italia, essendosi assunta il ruolo di fare da tramite e di trasmettere i valori della cultura di origine ai fratelli; probabilmente il buon rapporto vissuto in Senegal nei primi anni di vita con la zia e i nonni materni le ha permesso di trovare un'integrazione culturale nel nuovo paese.

Un disturbo, riscontrato frequentemente nei bambini e negli adolescenti migranti durante il passaggio dal paese di origine al nuovo, è quello di ingrassare fino a essere *sovrappeso* come difesa nei confronti di una realtà sconosciuta e come manifestazione della sofferenza per la separazione dai propri riferimenti affettivi e culturali, di cui si teme la perdita e il rischio di una frattura identitaria. Il ragazzo di origine rumena ha manifestato così il suo disagio durante il suo graduale inserimento nella realtà italiana, che agli inizi è stato particolarmente problematico ma si è risolto positivamente grazie al buon rapporto con i suoi genitori, da cui lui si è sentito appoggiato e sostenuto nelle difficoltà; in questo modo lui ha potuto appropriarsi del mandato migratorio ma giostrandolo a suo favore nel riuscire ad alternare le sue due culture di riferimento.

Nella situazione in cui i genitori non si riconoscono nel nuovo contesto culturale e temono per la sicurezza dei figli, in quanto non si fidano della realtà esterna, il mandato familiare sottostante è quello di non discostarsi troppo dalla cultura di provenienza per non tradire le proprie origini, ma ciò può confliggere con i figli, che sentono di appartenere al nuovo contesto e non possono farne parte. Per la ragazza di origine mauriziana il conflitto si manifesta con dei *disturbi psicosomatici*, con degli attacchi di panico che sembrano esprimere tutta la paura e allo stesso tempo l'attrazione nei confronti del nuovo mondo di cui si vorrebbe far parte, ma che implicherebbe una rottura con i genitori, per cui lei si affida inconsapevolmente al corpo come portavoce del suo bisogno di esprimere le sue complesse esigenze, che scaturiscono dal desiderio di integrare la sua doppia appartenenza.

Un altro aspetto, che viene condiviso dalla maggioranza dei ragazzi intervistati, è quello implicito nel loro mandato familiare di rispondere alle necessità dei genitori in casa, a scuola, o nel lavoro, facendosi carico di un'*adulizzazione precoce* che implica prendersi cura dei fratelli minori, delle faccende domestiche, oppure partecipando all'attività lavorativa della famiglia; in questi casi il mandato familiare, secondo cui i figli devono raggiungere quel successo che giustifica i sacrifici dei genitori, può generare una sorta di programmazione e *anticipazione della crescita*, così da rispettare la tabella di marcia per ottenere i risultati sperati con il rischio di accantonare i bisogni del momento e di rinunciare alle esigenze dell'età.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Acting	x								1
Frattura identitaria			x		x				2
Stress e disturbi psicosomatici						x			1
Sovrappeso							x		1
Adulizzazione	x		x	x	x		x	x	6

## 5b. 2 Mandato familiare e fattori di motivazione intrinseca

Il mandato migratorio dei genitori diventa un ostacolo al processo di soggettivazione del figlio quando rappresenta un vincolo a cui egli non si può sottrarre, altrimenti esso può contribuire al percorso identitario dell'adolescente nel dargli delle motivazioni importanti e nel favorire la definizione e costruzione del Sé. L'*adulizzazione* diventa l'espressione esteriore del mandato familiare, che i ragazzi intervistati hanno assunto nei vari ambiti di vita e che potrebbe diventare motivo di disagio se non può essere risignificata come una propria risorsa; dall'indagine risulta che l'*adulizzazione* può trasformarsi in risorsa quando permette ai ragazzi di esercitare e verificare le proprie capacità e quando contribuisce a rafforzare il proprio senso di autonomia e autodeterminazione nell'affrontare la realtà.

Nella valutazione dei risultati della ricerca si intende evidenziare la funzione di alcuni *specifici artefatti* di natura materiale e immateriale, connessi al processo di soggettivazione e alle scelte originali e creative operate da ciascun ragazzo, che hanno permesso di sperimentare la *motivazione intrinseca* nei confronti dell'esperienza in atto (Cap.3).

Il *successo scolastico* costituisce per la maggioranza degli intervistati un'occasione per sentirsi riconosciuti nel proprio valore dalle figure di riferimento esterne alla famiglia, soprattutto nelle realtà familiari in cui non viene dato peso all'impegno necessario per raggiungere determinati risultati ma che viene solo preteso come dovere filiale; oppure il successo rappresenta un elemento distintivo rispetto ai compagni, quasi un risarcimento rispetto alle difficoltà di inserimento e di integrazione nella classe, che si sono verificate in alcune situazioni. Per tutti i ragazzi aver ottenuto dei buoni risultati scolastici ha contribuito a rinforzare la propria *autostima*, tuttavia il successo può non corrispondere al benessere del ragazzo quando viene a crearsi una eccessiva distanza tra la scuola e la famiglia, per cui le competenze e conoscenze raggiunte a scuola non vengono riconosciute dai genitori in quanto si discostano troppo dai loro principi e valori.

Un'altra opportunità, conseguente al successo scolastico, è quella di essere scelti dai professori come *referenti* di alcuni *Progetti*, grazie alla serietà e all'impegno che questi ragazzi hanno saputo dimostrare a scuola; ciò ha contribuito a farli sentire ancora più interessati nei confronti della studio per le responsabilità che vengono loro affidate. *Lo studio in se stesso è motivante* in quanto consente di raggiungere in futuro un miglioramento sociale nel preparare ad una determinata professione e, allo stesso tempo, nel presente facilita l'integrazione nel contesto attuale di vita.

L'*animatrice* dell'oratorio o nella Comunità di S. Egidio, per due ragazze intervistate è stata un'esperienza particolarmente significativa, infatti in quel "ruolo" potevano esercitare e soddisfare sia il loro senso di responsabilità nei confronti dei bambini, che avevano acquisito in famiglia grazie alla cura dei fratelli più piccoli, sia il bisogno di trascorrere il tempo con dei coetanei italiani; la motivazione intrinseca nasce dalla combinazione di questi due aspetti che hanno favorito la loro integrazione culturale attraverso il poter "metticciare" i valori familiari con i bisogni attuali, in sintonia con i pari del paese di appartenenza.

L'*impegno negli stage* o nel *lavoro* è un'altra condizione particolarmente motivante in quanto ha permesso ai ragazzi di sperimentare le proprie risorse e competenze, soprattutto quando in famiglia non viene concessa alcuna autonomia, inoltre il lavoro ha rappresentato un ambito di conoscenza di altri adulti con cui confrontarsi, scoprire prospettive diverse e nuovi modelli di identificazione; ma anche provvedere alle faccende domestiche e alla famiglia ha permesso alla ragazza di origine senegalese di sentirsi orgogliosa per le proprie doti culinarie e affettive, che le hanno dato quella

sicurezza che non ha ricevuto dai genitori, facendola sentire indipendente e capace di curare se stessa e i suoi fratelli.

Inoltre le esperienze lavorative rappresentano per i tre ragazzi più grandi, che hanno iniziato a lavorare presto per aiutare la famiglia, una opportunità per misurarsi con la propria ambizione e le proprie forze; l'impegno nel lavoro fa sentire questi ragazzi "più adulti" e in grado di badare a se stessi, infatti si sentono capaci di prendere *da soli* delle decisioni e di proporsi sempre nuovi obiettivi da raggiungere, affrontando sfide continue che tracciano la strada da percorrere e che li rassicurano sul proprio futuro.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	L.(f.20a)	
Successo scolastico	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Referente di Progetti	x			x	x	x	x	x	6
Animatrice in oratorio		x						x	2
Impegno nel lavoro/stage		x	x	x	x		x	x	6
Prendere decisioni da soli					x		x	x	3
Sfida e ambizione	x			x	x		x	x	5

### 5b. 3 Scelte creative e fattori di autodeterminazione

Il processo di soggettivazione e risimbolizzazione degli artefatti porta a realizzare delle scelte personali e creative, che scaturiscono dalla storia individuale di ciascun ragazzo e dalla sua specifica modalità di combinare i suoi riferimenti culturali, derivati dalla doppia appartenenza e competenza culturale.

La motivazione intrinseca, che contraddistingue le scelte creative, si accompagna al *desiderio di autodeterminazione* come bisogno fase specifico dell'adolescente, impegnato nel suo percorso identitario di separazione dai genitori e di nascita sociale in cui vuole sentirsi un soggetto attivo e protagonista della realtà; per i ragazzi intervistati si tratta di affermare non solo la propria autonomia dalla famiglia, ma attraverso le proprie originali soluzioni vogliono esprimere il loro specifico bisogno di integrazione culturale per raggiungere quella complessità che consenta loro di alternare le due culture di riferimento.

Le scelte originali dei ragazzi, che risultano essere creative nel senso di rappresentare ciascuna l'*esito di un meticciamiento* di valori tra le due culture (Cap. 3), si possono raggruppare in quelle che coinvolgono il gruppo dei pari, quelle che coinvolgono i genitori e quelle che riguardano la percezione di se stessi, rispecchiando esattamente la condizione dell'adolescente diviso tra il legame con i genitori e quello con il gruppo dei pari, oltre al bisogno di affermare le proprie esigenze e specifiche caratteristiche.

Il *ballo* consente alle due ragazze di origine filippina di partecipare ad un'aggregazione di strada, che è costituita da ragazzi che condividono uno stesso interesse, e di trasformare una tradizione del loro paese in un'occasione per stare con i coetanei con cui creare quella speciale cultura di gruppo, così necessaria in adolescenza come spazio di negoziazione culturale per i giovani dello stesso paese di origine.

La *moda* è un altro artefatto che segnala il bisogno di integrare le proprie due culture di riferimento, sia che diventi la “moda emo” come manifestazione di ribellione contro la rigidità delle richieste familiari e soluzione “transnazionale” essendo una moda diffusa nel mondo, sia che rappresenti l'unica condizione ammessa in famiglia per stare al passo con le esigenze della crescita e come negoziazione tra le due culture di appartenenza, abbinando vestiti tradizionali e moderni.

Il *dialogo con i genitori* è la modalità scelta da due ragazze di origine filippina come *spazio transizionale* e creativo da condividere con la propria madre con cui contrattare e risignificare i diversi riferimenti culturali per arrivare a integrare la loro doppia appartenenza; un'altra ragazza di origine peruviana utilizza i *proverbi*, che rappresentano i valori tramandati dalla famiglia, per trasformarli in una “guida” e in suggerimenti per il presente, a favore di una sempre migliore integrazione con l'attuale contesto di vita, riuscendo così a tenere insieme le sue due culture di riferimento.

Sentirsi *protagonisti* a scuola rappresenta una condizione condivisa da tutti i ragazzi intervistati per i buoni risultati ottenuti a scuola e per gli eventuali incarichi di responsabilità che vengono loro affidati, come fare il rappresentante di classe o altri progetti; ne è un esempio la ragazza di origine filippina che, dopo aver partecipato ad una commemorazione per Falcone e Borsellino come rappresentante degli studenti, ha sentito di voler *partecipare più attivamente* alla vita scolastica dando il suo contributo alla società, integrando così i valori trasmessi dalla famiglia con quelli del suo attuale paese per sentirsi *soggetto* delle sue scelte.

Oltre a sentirsi protagonisti a scuola alcuni ragazzi intervistati, soprattutto quelli più grandi, vogliono *sentirsi leader*, nel senso di provare *autodeterminazione* in ciò che fanno, assumendosi dei compiti e dei rischi per risoggettivare a loro favore l'impegno e le responsabilità richiesti dalla famiglia e trasformarli in qualcosa di personale e creativo, integrato con l'attuale contesto di appartenenza, come hanno dimostrato nelle loro diverse “specialità”: essere leader a scuola, nel volontariato, nel ballo, essere capofamiglia e cuoca provetta in famiglia, nel proprio lavoro senza la guida paterna, o alternare studio e lavoro in modo da sentirsi più autonomi rispetto ai coetanei italiani.

Le esperienze di questi ragazzi consentono di rendere *più visibile* il processo di individuazione *tra assoggettamento e soggettivazione* dell'adolescente (Cap.1 e Cap.2), che da una parte si sente

ancorato alla propria storia di origine nell'introyettare i valori genitoriali a cui ha bisogno di riferirsi nel suo percorso identitario e che, allo stesso tempo, desidera costruire una propria originale condizione di vita: “*la famiglia propria a differenza della famiglia acquisita*” (che sarebbe la famiglia di origine secondo la definizione del ragazzo di origine rumena).

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Il ballo	x			x					2
Dialogo con i genitori		x		x			x		3
Ragazza e la moda			x			x			2
Sentirsi attivi in società		x		x				x	3
Brava cuoca					x				1
Sentirsi leader e importante	x			x	x		x	x	5
I proverbi								x	1
Alternare studio e lavoro		x	x	x	x		x	x	6

#### 5b. 4 Identità culturale e fattori di espansione

Nel corso della ricerca è emersa nella storia dei ragazzi intervistati la compresenza delle esigenze evolutive con quelle relative all'integrazione culturale, che a volte si sono intrecciate e hanno costituito uno stimolo le une per le altre.

Tutti i ragazzi intervistati sono alla ricerca di una *propria identità culturale*, di una nuova rappresentazione di sé, che possa essere rispecchiata dal mondo esterno e divenire un fattore di espansione verso la conquista di una maggiore *complessità* culturale; complessità che si rivela favorevole al proprio sviluppo e che può costituire una risorsa per la società attuale, sempre più cosmopolita e orientata allo scambio e alla contaminazione tra culture.

L'*alternanza* ( Cap.3) è la modalità che più si avvicina alla complessità perché consente di usufruire delle due culture di riferimento a seconda della situazione in cui ci si trova; i singoli intervistati hanno trovato soluzioni “alternate”, in funzione della loro storia.

La ragazza ribelle di origine filippina utilizza la mentalità italiana, o meglio gli strumenti interpretativi “psicologici” della cultura italiana, per accedere a nuove conoscenze e competenze che vuole integrare con la sua cultura di origine, a cui si sente legata e di cui intende mantenere le tradizioni; un'altra ragazza di origine filippina, invece, aderisce pienamente alla cultura italiana, identificandosi con le sue coetanee italiane, ma in realtà alterna la sua doppia appartenenza nel



rapporto con la mamma che rappresenta il legame con le proprie radici e con cui contratta i nuovi valori; la terza ragazza di origine filippina trova una soluzione “alternata” che si distribuisce nel tempo, per cui ora si sente filippina perché deve sottostare alle richieste dei genitori, ma in futuro sarà italiana in quanto avrà raggiunto la propria indipendenza, infatti nel mantenere una dipendenza dalle regole familiari sembra esprimere più una difficoltà relativa a come regolare la sua autonomia, come è fisiologico in ogni adolescente, piuttosto che un desiderio di mantenere una cultura a scapito dell’altra o di voler contrapporre la cultura di origine con quella attuale, essendo invece profondamente impegnata nell’integrare entrambe le culture.

Anche la ragazza di origine peruviana alterna le sue culture di riferimento, alternando i fidanzati, infatti in passato quando era ribelle aveva un ragazzo del suo stesso paese di origine mentre adesso lo preferisce italiano perché le corrisponde di più e con lui può “sentirsi bambina”, come se la cultura italiana per lei rappresentasse la condizione per concedersi dei bisogni infantili e le permettesse di rallentare la corsa verso il raggiungimento degli obiettivi da adulta, che i genitori le prescrivono secondo la tradizione di famiglia.

La ragazza di origine senegalese con grande maestria alterna e integra i valori della sua cultura di origine come la *solidarietà* e il *rispetto* con il valore dell’*educazione* che ha appreso dalla cultura italiana, così come sa combinare gli ingredienti delle diverse cucine, sentendosi apprezzata e riconosciuta dai suoi amici e fratelli; anche la ragazza di origine mauriziana alterna con la moda gli abiti tradizionali e quelli moderni, ma lei, essendo stata esposta ad un percorso di integrazione più sofferto rispetto agli altri ragazzi intervistati, vorrebbe che le persone si potessero “guardare dentro” al di là dell’aspetto esteriore, come se aspirasse ad una condizione umana più complessa e meno connotata dalle differenze culturali, somatiche e di genere, che per lei hanno significato disagio ed emarginazione.

Infine il ragazzo di origine rumena può alternare le sue due culture di riferimento per mettere le basi dei suoi progetti futuri, sia matrimoniali che imprenditoriali, grazie alle competenze che ha potuto raggiungere nel suo percorso identitario e alla sua particolare determinazione nel volere integrare i valori delle sue due culture di riferimento.

La scelta dell’*inglese* e di viaggiare nel mondo preludono ad una dimensione internazionale, a cui aspirano questi ragazzi che vogliono fare della loro complessità una base per sentirsi cittadini del mondo, al di là dei pregiudizi ancora presenti nei singoli paesi.

Per tutti i ragazzi *viaggiare* significa anche visitare il proprio paese di origine, in cui si può tornare *da vacanzieri*, o *da vip* secondo l’opinione delle persone che vivono lì, oppure si ha il desiderio di andarci a vivere perché per le due ragazze, di origine cinese e di origine mauriziana, il loro paese sembra più tranquillo e meno stressante di quello in cui ora vivono; il paese di origine può anche

risultare più vantaggioso per lavorare secondo il parere del ragazzo rumeno; infine la ragazza di origine senegalese parla del valore della “*casa-attestatato*” che è la casa che i genitori costruiscono nel paese di origine, in quanto testimonianza delle proprie radici a cui si può sempre fare riferimento e che rappresenta il presupposto identitario per avventurarsi nel mondo e affermare la propria complessità.

	J.(f.17a)	T.(f.17a)	C.(f.17a)	V.(f.17a)	M.(f.18a)	D.(f.18a)	R.(m.19a)	I.(f.20a)	
Alternanza	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Essere italiana		x						x	2
Guardare dentro alla persona						x			1
Sentirsi italiana per fare la bambina								x	1
Imparare l'inglese	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Viaggiare	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Casa come attestato			x		x	x	x		4

### 5c. Conclusioni e prospettive

I risultati della ricerca ripercorrono gli assunti teorici esposti nella prima parte di questo studio relativi al processo di soggettivazione e di risimbolizzazione degli artefatti dell'adolescente di seconda generazione, che nel suo percorso identitario può integrare la doppia appartenenza per affermare la complessità come risorsa e non come fonte di disagio.

Dalle storie dei ragazzi intervistati si evidenziano situazioni diverse, in cui emergono gli inevitabili conflitti dell'età e quelli culturali altrettanto urgenti, rispetto a cui ciascuno di loro cerca le sue soluzioni; soluzioni che possono rivelarsi originali e creative quando si tratta di una dissonanza, di un micro-conflitto tra sé, la cultura familiare e la società, della cosiddetta *asincronia feconda* (Cap.3), mentre se il conflitto o la negazione del conflitto, quando non è neanche possibile esprimerlo, si fanno troppo elevati si producono necessariamente disagio e sofferenza.

Nel percorso di crescita di ciascuno di loro viene alla luce la funzione “identitaria” di alcuni specifici artefatti, ma anche la fondamentale funzione dell'ambiente prossimale e sociale che sono determinanti nel processo di individuazione adolescenziale, infatti la famiglia, il gruppo dei pari e la scuola sono dei potenziali fattori facilitanti e supportivi dello sviluppo evolutivo e dell'integrazione culturale del giovane di II generazione.

Alcune considerazioni conclusive contribuiscono ad avvalorare l'ipotesi della ricerca, volta ad evidenziare la complessità della condizione degli adolescenti di II generazione capaci di generare nuovi artefatti che modificano l'assetto culturale precedente, in quanto sono portatori di nuovi

significati e valori che possono rappresentare delle risorse e indicare delle *nuove prospettive* da condividere nell'attuale contesto di appartenenza.

### **5c.1 Elementi a favore dello sviluppo e dell'integrazione**

La scelta di svolgere la ricerca su degli adolescenti di origine straniera con un profilo non patologico, anzi esternamente “di successo” per i risultati positivi conseguiti a scuola, si è rivelata un'opportunità interessante, infatti essa ha consentito di ripercorrere la storia personale e unica di soggettivazione e integrazione della doppia appartenenza culturale di ogni ragazzo, attraverso le interviste in profondità. Questa prospettiva, più libera rispetto alla necessità diagnostica di decodificare eventuali disturbi psichici, può limitare il rischio etnocentrico di attribuire all'altro i propri sistemi di classificazione a cui si presta di più il sintomo psicopatologico, o altre manifestazioni di disagio che vengono interpretati in chiave culturale generalizzata, senza considerare la specifica storia del singolo e della sua personale ricerca identitaria.

Nel percorso delle interviste si è potuto prestare *attenzione e ascolto alla complessità* dell'adolescente di seconda generazione e superare il dilemma se far prevalere una lettura più culturale o psichica ai fenomeni di cui sono protagonisti questi adolescenti, in quanto dalle loro storie emerge che è la persona, il soggetto a declinare in modo individuale i propri conflitti e a dosare le proprie appartenenze culturali per poterle alternare e costruire un'identità sfaccettata e complessa, in funzione naturalmente del contesto socioculturale in cui vive.

Dalla storia di ogni ragazzo intervistato emerge la sua particolare complessità nel doversi destreggiarsi su più fronti e nel fare riferimento a diverse sistemi simbolici; le risorse messe in campo da questi adolescenti possono costituire un contributo per comprendere “da un altro punto di vista”, rispetto all'adolescente autoctono, le difficoltà in cui si trova ogni adolescente nel suo personale processo di soggettivazione; infatti i risultati della ricerca mettono a fuoco degli aspetti condivisi dai diversi ragazzi che li aiutano a superare gli ostacoli e i conflitti insiti nel passaggio al mondo adulto.

Si vengono così a delineare dei particolari elementi favorevoli allo sviluppo, che sono il frutto delle loro esperienze, essi sono: la *motivazione* allo studio e in alcuni casi al lavoro, l'*autonomia* e l'*autodeterminazione* nell'aver degli *obiettivi da raggiungere*, i *valori* in cui integrare le due culture, la *consapevolezza della propria storia*.

I figli di genitori stranieri attraverso l'istruzione riescono a guadagnarsi una maggiore autonomia, in quanto la scuola risulta essere l'unico ambito fuori dalla famiglia che possono frequentare liberamente, dove non solo apprendono i contenuti delle diverse discipline, ma dove possono incontrare i coetanei e nuove figure di riferimento; la *motivazione* e l'*impegno* nei confronti dello

studio risentono del mandato familiare di riscattare la sorte dei genitori e giustificare i loro sacrifici, ma, allo stesso tempo, entrambi questi aspetti vengono risimbolizzati dai figli come occasione per conquistare dei risultati che li valorizzino agli occhi del mondo esterno e permettano loro di uscire dalla condizione di emarginazione o di discriminazione in cui si possono trovare.

Il percorso scolastico rappresenta *concretamente* il presupposto per uno sbocco professionale, tanto che i ragazzi intervistati già durante la scuola svolgono attività lavorative, grazie agli stage o ad altri lavori che richiedono un particolare impegno e dedizione. Per molti di loro è una condizione naturale aiutare i genitori, infatti sono abituati a collaborare in famiglia fin da piccoli, imparando ad assumersi incarichi di responsabilità che ritrovano poi negli ambiti di studio o di lavoro; quindi se da una parte sostenere degli impegni favorisce un'adultizzazione precoce che contrasta con i bisogni più immediati dell'età, dall'altra essa contribuisce a far sentire loro capaci e autonomi.

L'*autonomia* e l'*autodeterminazione* sono aspetti strutturanti per l'adolescente che deve separarsi dalla famiglia e che vuole sentirsi protagonista della sua vita come suo bisogno fase-specifico; si tratta di "sentire la differenza" tra l'essere protetti o non esserlo, come ha spiegato una delle ragazze intervistate, nel confrontarsi con i coetanei italiani che non muovono un passo senza l'intervento dei genitori e che non sanno cosa significhi sapersela cavare da soli.

Ricordiamo, come è stato anticipato nel terzo capitolo, che la motivazione intrinseca e l'autodeterminazione, consentono secondo Csikszentmihalyi di raggiungere la condizione della *personalità autotelica* che è in grado di trasformare creativamente il significato abituale degli artefatti in un uso più complesso e funzionale al proprio sviluppo (Csikszentmihalyi,1993, Inghilleri,1995).

L'autodeterminazione implica *porsi degli obiettivi* da raggiungere, che costituiscono una *sfida* stimolante se consentono al soggetto di crescere attraverso il superamento delle difficoltà e dei conflitti, oltre ad offrire la possibilità di misurarsi con le proprie abilità e competenze, condizione che sembra mancare agli adolescenti autoctoni che non hanno prove tangibili delle loro capacità e per questo si sentono deprivati degli obiettivi da perseguire nel loro futuro.

I *valori* rappresentano un riferimento costante per i ragazzi di origine straniera dal momento che devono sempre negoziare tra quelli tramandati dai genitori e quelli della loro attuale cultura di appartenenza; anche in questo caso i valori, che appartengono al mondo interno di ogni adolescente, si rendono più visibili e vanno contrattati quotidianamente con i genitori, diventando elementi identitari più tangibili e reali da sperimentare e da difendere per definire la propria personalità.

Infine un altro aspetto, suggerito dall'esperienza di questi ragazzi e che può rappresentare un vantaggio per la crescita, è la *consapevolezza della propria storia* dovuta ai cambiamenti che la propria famiglia o che loro stessi hanno attraversato nel corso della vita; infatti la loro storia

migratoria rende inevitabili degli spostamenti e dei passaggi, in alcuni casi traumatici, da un paese all'altro e da una cultura all'altra, che richiedono di essere affrontati con urgenza e per questo diventa necessario esserne consapevoli per mettere in atto le proprie risorse.

Tutti i ragazzi intervistati, anche se con modalità differenti e alcuni con strascichi di sofferenza ancora non risolti, hanno consapevolezza della propria storia con cui hanno dovuto sempre misurarsi e trovare come negoziare la propria doppia appartenenza culturale per giungere a quella complessità attuale che permette loro di giostrarsi e alternare le culture.

Le sfide che l'adolescente di origine straniera deve affrontare gli richiedono un *lavoro* continuo per la pressione familiare e sociale, le cui richieste sono spesso conflittuali e che loro devono poter integrare; infatti è proprio la dimensione del lavoro, sia in senso reale che metaforico che contraddistingue il percorso identitario di questi adolescenti di origine straniera.

La dimensione del lavoro non sembra contemplata dai coetanei italiani, in quanto risultano psicologicamente troppo dipendenti dalla famiglia, nonostante appaiano molto più autonomi nel rivendicare i bisogni specifici dell'età e si possano dedicare a interessi diversi; ne consegue che l'adolescente autoctono ottenga apparentemente tutto quello che desidera ma al prezzo di venir vigilato e tutelato in ogni sua iniziativa dai genitori, che sembrano volersi sostituire a lui nell'affrontare le difficoltà della crescita e gli inevitabili conflitti del percorso identitario.

### **5c.2 Prospettive: la famiglia e il gruppo dei pari**

Dai risultati dell'indagine qualitativa si è evidenziato come la famiglia, il gruppo dei pari e la scuola possano diventare delle "aree transizionali" di negoziazione e di risignificazione delle proprie appartenenze culturali, che favoriscono il processo di integrazione dei ragazzi di seconda generazione nel contesto attuale di vita.

In particolare si è rivelato determinante il *rapporto tra genitori e figli*, soprattutto la relazione con la madre, deputata in famiglia alla loro educazione, infatti tanto più è presente un dialogo e un confronto con lei quanto più i figli si sentono equipaggiati nell'affrontare i loro conflitti culturali.

Il desiderio dei genitori di trasmettere le proprie tradizioni e la lingua di origine costituiscono dei riferimenti necessari per mantenere una continuità con le origini, allo stesso tempo i figli hanno bisogno di percepire nei genitori un'apertura mentale nei confronti della realtà in cui ora vivono e una disponibilità ad accettarne i nuovi valori che loro adottano naturalmente, essendo quelli in cui crescono e che condividono con i coetanei.

Quando viene a mancare la relazione con i genitori si crea un vuoto difficile da colmare che produce insicurezza e paura nei confronti del mondo esterno; la scarsa comunicazione con i genitori si può accompagnare ad un'imposizione da parte loro delle regole e delle tradizioni familiari che i

figli devono assimilare, oppure prevale il silenzio e l'impossibilità a trasmettere la loro storia migratoria perché vissuta come fonte di troppe sofferenze, difficili da esprimere e raccontare.

Per questi motivi la famiglia degli adolescenti di seconda generazione è un ambito di cui tener conto per concepire degli interventi di supporto e di mediazione culturale, che aiutino i genitori a sentirsi parte del nuovo paese e a non riversare sui figli tutte le aspettative future, affidando unicamente a loro il mandato di raggiungere il successo per compensare i gravosi sacrifici sostenuti nel trasferirsi da un paese all'altro e da una cultura ad un'altra.

Nella consultazione transculturale, secondo l'esperienza clinica della Moro (Cap.1), diventa centrale lavorare sulla *storia migratoria* dei genitori, in quanto è sempre presente sia direttamente nelle ricongiunzioni familiari sia come trasmissione transgenerazionale nei figli di seconda generazione che hanno bisogno di conoscerla per potersi soggettivare e intraprendere scelte nuove e personali; anche a livello preventivo si potrebbe offrire ai genitori stranieri uno *spazio di ascolto* per incontrarsi con altri genitori nella loro stessa situazione, con cui ripercorrere il percorso migratorio e sollecitare un confronto sulle comuni problematiche.

L'adolescente di origine straniera è necessariamente diviso tra la famiglia e il gruppo dei pari, essendo alla continua ricerca di un'integrazione tra i legami con la famiglia e quelli amicali che veicolano culture e pratiche di vita diverse e spesso in contrasto tra loro. Se per definizione la situazione psicologica dell'adolescente è conflittuale e caotica, dalla ricerca emerge come sia complessa la situazione degli adolescenti di origine straniera che vivono una "doppia vita": quella familiare, in cui si ripropongono i valori tradizionali e dove si impone più o meno consapevolmente il mandato migratorio, e la vita sociale a scuola, dove l'incontro con i coetanei e con gli adulti sollecita nuove identificazioni che possono entrare in conflitto con la propria realtà familiare.

Per questi giovani il *gruppo dei pari* risulta essere il luogo elettivo per esercitare la propria ricerca identitaria, di conseguenza, oltre ai gruppi di aggregazione spontanei, si potrebbero concepire nei contesti di vita dell'adolescente degli interventi mirati come supporto alla loro integrazione; in particolare la scuola è l'ambiente esterno alla famiglia più frequentato dall'adolescente e che più si presta a proposte e iniziative che possano sostenere e valorizzare la loro ricchezza culturale.

Nella scuola italiana, da quando si è resa numerosa la presenza degli alunni stranieri, si sono attivati dei Progetti di accoglienza e di alfabetizzazione per i minori appena arrivati nel nostro paese o ricongiunti con la famiglia; infatti nelle istituzioni si tende ad intervenire sull'urgenza e si trascurano le altre problematiche come quelle degli adolescenti di seconda generazione, protagonisti di una complessità a cui è opportuno dare voce in una prospettiva preventiva e di integrazione culturale, concependo dei nuovi progetti più calibrati sulle loro caratteristiche.

La ricerca ha permesso di mettere a fuoco come il breve percorso delle interviste con gli adolescenti, condotto da una figura competente, abbia suscitato molta partecipazione ed interesse nei ragazzi che, nel confronto sia con l'adulto che con i pari nei gruppi focus, hanno potuto condividere le difficoltà insite nella doppia appartenenza culturale, scoprendo individualmente e nel gruppo un aiuto a non sentirsi soli ma parte di una nuova generazione, sempre più partecipe e protagonista della realtà.

Nella scuola si potrebbero istituire dei *gruppi di parole*, come nell'esperienza della clinica transculturale della Moro (Cap. I), che non hanno una finalità clinica ma preventiva, da proporre agli adolescenti di origine straniera come spazio di mediazione culturale con la conduzione di adulti formati e competenti, in cui favorire lo scambio e la condivisione di esperienze dove è importante il movimento, l'attivazione dei suoi partecipanti per sperimentare quell'*area transizionale* così preziosa per l'adolescente.

Accanto alla funzione strutturante della famiglia è fondamentale la risposta da parte del contesto sociale, attraverso la scelta delle politiche migratorie, delle leggi, degli interventi e delle pratiche di integrazione all'interno delle istituzioni, come la scuola che rappresenta la realtà più importante dopo la famiglia nella sua funzione educativa e socializzante; di conseguenza si può far leva sul gruppo dei pari, come spazio in cui proporre degli interventi specifici, ma sarebbe anche opportuno istituire delle *figure specializzate* a favore dello sviluppo evolutivo e dell'integrazione di questi adolescenti.

### **5c.3 L'adulto testimone e partecipe del cambiamento nella scuola**

L'adolescente ricerca nell'ambiente nuove figure in cui identificarsi, sia nel gruppo dei pari sia tra gli adulti con cui entra in contatto, come gli insegnanti con cui ogni giovane si confronta quotidianamente e stabilisce dei legami che possono rappresentare quello "spazio potenziale" in cui negoziare il passaggio dalla condizione infantile a quella adulta o quell'aiuto per transitare dalla cultura di origine alla loro cultura attuale.

Dalla ricerca è emerso il ruolo fondamentale che hanno assunto i *docenti* e il *preside* come interlocutori privilegiati per i ragazzi intervistati che con loro hanno potuto stabilire un rapporto positivo sia per gli insegnamenti ricevuti, sia nel rappresentare dei nuovi modelli di riferimento; in molte situazioni sono gli insegnanti stessi che hanno dato valore all'impegno dei ragazzi agli occhi dei genitori, che non sempre sono in contatto con le difficoltà dei loro figli.

Inoltre l'indagine svolta ha posto l'attenzione su una nuova possibile risorsa nella scuola: il *tutor* come adulto competente in grado di offrire un sostegno nel percorso scolastico e di tenere i rapporti con la famiglia dei ragazzi a lui affidati, essendo una figura istituita per facilitare l'integrazione di questi ragazzi nel passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore; il tutor è diventato per



alcuni ragazzi intervistati quell'adulto di riferimento che li ha accompagnati nelle conquiste dell'età, facendosi portavoce con i genitori delle loro attuali esigenze, spesso lontane dai valori della cultura di origine e, nelle situazioni più difficili, mediando con la famiglia per raggiungere degli accordi condivisi tra genitori e figli.

La presenza del tutor ha favorito una migliore riuscita scolastica, ma soprattutto ha aiutato questi adolescenti a sentirsi supportati nella loro costruzione identitaria perché avevano bisogno di un adulto, esterno alla famiglia, che li aiutasse a far dialogare le loro diverse realtà di vita, a volte così distanti e conflittuali. Si è così delineata la fondamentale funzione dell'*adulto mediatore* a scuola, che può fare "da ponte" tra le due culture di riferimento, tra il mondo familiare e quello extra familiare, di cui hanno uno specifico bisogno gli adolescenti di origine straniera che non possono farlo direttamente.

Nel corso delle interviste alle tre ragazze, affiancate dal tutor dell'Associazione Ghilardotti, è emerso il ruolo del tutor di *organizzatore* sia del mondo interno che di quello *esterno* nel fare da tramite tra la cultura di origine e la cultura attuale, così da ridurre la distanza, soprattutto entrando in contatto con le famiglie, che il più delle volte vivono isolate e non hanno rapporti con gli adulti "occidentali". Il tutor può diventare il "traduttore" delle esigenze adolescenziali nei confronti delle famiglie di origine, ma anche il traduttore dei bisogni delle famiglie, infatti dall'esperienza dei giovani intervistati questa figura si è rivelata essere una risorsa e un supporto indiretto agli stessi genitori stranieri, spesso in difficoltà ad orientarsi in una cultura diversa e che necessitano di un interlocutore adulto per comprendere meglio la realtà e le esigenze dei propri figli, così lontane dalle loro aspettative ma con cui possono cominciare a venire a patti. Attraverso le vicende dei figli, che frequentando la scuola mettono necessariamente in contatto i genitori con gli insegnanti o altre figure professionali, si avverte il bisogno dei genitori, soprattutto delle madri, di avere delle indicazioni su come comportarsi con i figli di cui non riconoscono più le nuove esigenze e rivendicazioni, ma anche il bisogno di loro stesse di poter uscire dall'isolamento a cui la migrazione le ha portate; per questi motivi i genitori accolgono favorevolmente il *tutor*, che non solo costituisce un aiuto per i figli e aiuta a comprenderli, ma anche loro possono fidarsi di una figura esterna alla famiglia, di una figura di riferimento che li aiuti a mediare e ad avvicinarsi alle richieste e alle caratteristiche del nuovo contesto socioculturale di cui i figli si fanno portavoce.

Infine, grazie alla ricerca che si è basata su delle interviste in profondità, si è evidenziata l'efficacia di un intervento di supporto condotto da una figura competente, come lo *psicologo*, infatti il percorso dei colloqui ha assunto in itinere quella funzione di "area transizionale" che rappresenta un sostegno al complesso processo identitario di questi adolescenti, dove l'adulto diventa il *testimone e partecipe* dei cambiamenti in atto nelle sue molteplici sfaccettature.

Lo psicologo nel ripercorrere con questi giovani la storia della loro vita crea i presupposti per stabilire una relazione di rispecchiamento con l'adulto con il quale essi possono condividere le problematiche relative alla negoziazione con i genitori delle loro esigenze evolutive e le difficoltà ad alternare i diversi valori e riferimenti culturali a seconda del contesto in cui si trovano; in uno specifico *spazio di ascolto* l'adolescente si può sentire affiancato nel suo processo di integrazione psichica e culturale, in cui dare voce alle proprie soluzioni soggettive e creative che preludono a quella identità complessa che lo caratterizza.

Ogni adolescente trasforma l'ambiente nel suo apparato psichico allargato (Cap.2), per cui con gli adolescenti di origine straniera diventa necessario che gli adulti, familiari o figure esterne alla famiglia, diventino più consapevoli del loro *transfert affettivo* (Cap.1) inteso come passaggio inconsapevole dei propri vissuti emotivi nei confronti dei figli o degli studenti che sono così abili a mettere in discussione l'adulto e a risvegliare i loro antichi conflitti non risolti, oltre al *transfert culturale* che rischia di proiettare sull'altro, appartenente ad una diversa cultura, i propri pregiudizi; per questo motivo si possono delineare nuove figure all'interno della scuola, che siano formate e preparate ad incontrare mondi culturali differenti e che possano operare una *decodifica culturale e affettiva*, necessarie per dare un supporto a questi giovani e per mediare con le loro famiglie.

La presenza all'interno della scuola di diverse figure adulte, che con le loro specifiche competenze possono facilitare l'integrazione, aiuterebbero l'adolescente di seconda generazione ad essere riconosciuto nei propri bisogni e difficoltà a transitare da una cultura all'altra e ad essere considerato nella propria complessità come condizione di valore e non di emarginazione.

#### **5c.4 Il lavoro adolescenziale verso la complessità**

Come è stato puntualizzato nel secondo capitolo nella società attuale vengono disattesi i bisogni di indipendenza dalla famiglia e di occupazione dei giovani, a causa della crisi economica che non offre sbocchi lavorativi; da un punto di vista psicologico si evidenzia la mancanza di quella "funzione paterna" che prescrive la separazione dall'area materna e sostiene la crescita dei figli attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle loro capacità e del loro desiderio di conquistare la propria autonomia e indipendenza.

Oggi i giovani, sia per le condizioni economiche e sociali che per le caratteristiche della famiglia più rivolta a favorire e privilegiare il successo del figlio sulla base delle proprie aspettative narcisistiche, vivono a lungo in famiglia e rimandano scelte e decisioni che concernano una propria vita indipendente, rischiando di essere penalizzati e confinati in una condizione "senza futuro", cioè senza la possibilità di progettare e progettarsi per dare un senso agli studi e ai compiti evolutivi che li hanno tanto occupati internamente nel loro percorso identitario; soprattutto viene a mancare il lavoro come occasione per esplorare i propri limiti, sperimentarsi e autodeterminarsi nella vita,

infatti il lavoro è anche il mezzo e lo scopo della “funzione paterna” che consente al giovane di entrare nel mondo sociale, di separarsi dalla famiglia e di raggiungere una propria autonomia.

A questo proposito Pellizzari in un seminario sul lavoro in psicoanalisi fa un interessante paragone tra il lavoro psicoanalitico e il *lavoro dell'adolescenza*: “L'adolescenza è un lavoro ed è un lavoro difficile e impegnativo. La società in cui viviamo non lo favorisce, ma al contrario lo ostacola attivamente promuovendo ideali fondati sulla negazione del dolore e della fatica a vantaggio dell'effimero e dell'istantaneo. Potremmo dire a vantaggio della scarica eccitatoria, regressiva, a scapito del piacere derivante da un'autentica attività creativa” (Seminario, Pellizzari 2011).

In particolare la società occidentale offre come modello il consumo di beni e la ricerca del godimento per soddisfare immediatamente i bisogni, proprio come tende ad “agire” l'adolescente che è attratto dalla scarica delle sue pulsioni interne al posto del lavoro e del tempo necessario per affrontare ed elaborare i suoi compiti evolutivi.

Di conseguenza vengono a mancare da parte del contesto sociale prossimale della famiglia e di quello sociale più allargato quelle risposte adeguate al bisogno adolescenziale di individuarsi e soggettivarsi attraverso il raggiungimento di una propria autonomia affettiva ed economica. Tuttavia le difficoltà a cui è esposto l'adolescente autoctono e i suoi punti deboli possono diventare dei punti di forza per l'adolescente di seconda generazione, infatti nel corso dell'indagine svolta si è via via delineato il significativo contributo dei giovani di seconda generazione in risposta ai loro problemi di inserimento e di duplice appartenenza culturale, che ci consente di intravedere prospettive nuove, dettate dalle specifiche condizioni di vita di questi ragazzi, i quali possono fare un uso degli artefatti diverso, più creativo e complesso, funzionale al loro processo di soggettivazione e alla loro integrazione sociale.

Le condizioni di vita, spesso travagliate, spingono questi ragazzi verso il materialismo strumentale, basato sulla “motivazione intrinseca” e il sentimento di “autodeterminazione” (Inghilleri, 2003) che essi possono sperimentare nel loro complesso percorso identitario grazie all'abitudine, che apprendono fin dall'infanzia, ad impegnarsi in casa, a scuola o in altri ambiti; infatti le responsabilità, che imparano ad assumersi precocemente, rappresentano per loro l'unica strada percorribile per raggiungere una maggiore autonomia dalla famiglia e che, poi, possono utilizzare a favore dello sviluppo del Sé.

L'esperienza dei giovani di seconda generazione intervistati, in cui emerge per tutti la motivazione a voler raggiungere dei risultati a scuola o nel lavoro per sentirsi “soggetti” delle proprie scelte e meno discriminati socialmente, sembra avvalorare le precedenti considerazioni a proposito del bisogno dell'adolescente di potersi proiettare nel futuro e di poter lavorare come occasione per crescere, sostenendo le inevitabili fatiche che ciò comporta e che gli adolescenti nostrani tendono ad

eludere, rischiando di colludere con una società che propone ideali fondati sulla negazione del dolore e dell'impegno a favore del successo facile.

Il desiderio di autodeterminazione è fase specifico in adolescenza ma rappresenta una chimera da raggiungere per gli adolescenti autoctoni ancora a lungo dipendenti dalla famiglia, mentre può diventare la chiave di volta per l'adolescente di seconda generazione e il mezzo per raggiungere un proprio valore identitario caratterizzato dalla *complessità*, che è il frutto della continua dialettica tra le sue diverse appartenenze in cui si generano nuovi valori e meticciamenti culturali e che è il fine del suo processo di soggettivazione.

## BIBLIOGRAFIA

- AMBROSINI, M. (2008), *Un'altra globalizzazione: La sfida delle migrazioni transnazionali*. Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI, M., CANEVA, E. (2009), “ Le generazioni ponte: una lettura sociologica”. In VISCONTI, L.M., NAPOLITANO, E.M.( a cura di) *Cross generation marketing*. Egea edizioni, Milano, pp.3-22.
- ANOLLI, L.( 2006), *La mente multiculturale*. Laterza, Roma-Bari
- ARIÈS, P. (1976), *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*. Laterza, Bari.
- BARRIOS, L., BROTHERTON, D.(2004), *The almighty Latin king and queen nation. Street politics and the transformation of a New York City gang* , New York: Columbia University Press.
- BENEDUCE, R.(2007), *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità tra Storia, dominio e cultura*. Carrocci, Roma.
- BENITEZ, J.L.(2006)“Transnational dimensions of de digital divide among Salvadoran immigrants in the Washington DC metropolitan area”. In *Global Networks*, 2, 6,pp.181-199.
- BERRY, J.W. (1984a), “Cultural relations in plural societies: Alternative to segregation and their sociopsychological implications”. In MILLER, M., BREWEW, M.(a cura di), *Groups in Contact*. Academic Press, San Diego, CA.
- BERRY J.W. (1984b), “Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis”. In *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16, pp. 353-370.
- BERRY J.W. (1986), “Multiculturalism and psychology in plural societies”. In EXSTRAND, L.H.( a cura di), *Ethnic Minorities and Immigrants in a Cross-Cultural Prospective*. Swets & Zeitlinger, Lisse, NL.
- BERRY, J.W. PHINNEY J.S., SAM D.L., VEDDER P. (2006), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation identity, and adaptation across national contexts*. Erlbaum Associates Lawrence.
- BETTELHEIM, B. (1983), *Freud e l'anima dell'uomo*. Tr. It. Saggi Feltrinelli, Milano.
- BOURHIS, R.Y. (2007), “Il Modello di Acculturazione Interattiva e gli orientamenti della comunità ospitante nei confronti degli immigrati: una rassegna di studi empirici”.Tr.it in BROWN,R., CAPOZZA, D., LICCIARDELLO, O. (a cura di), *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. Franco Angeli, Milano, pp.139-167.
- BOWLBY, J.(1969/1982), *Attaccamento e perdita*, vol.1: *L'attaccamento alla madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino, 1972.
- BOWLBY, J.(1973), *Attaccamento e perdita*, vol.2: *La separazione dalla madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino, 1975.

- BOWLBY, J.(1980), *Attaccamento e perdita*, vol.3: *La perdita dalla madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino, 1983.
- BRUNER, J.S.(1966a), *La cultura dell'educazione*. Tr. It. Feltrinelli, Milano 1997
- BRUNER, J.S.(1966b), "Frames for thinking: Ways of making meaning". In OLSON, D.R., TORRANCE, N.(1996) ( a cura di), *Modes of Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, Ma.
- BRUNER, J.S.(1986), *La mente a più dimensioni*. Tr. It. Laterza, Roma-Bari 1988.
- BRUNER, J.S.(1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Tr. It. Bollati. Boringhieri, Torino 1992.
- BRUNER, J. S. (1991), "Costruzione del Sé e costruzione del mondo". Tr. It. In LIVERTA SEMPIO, O., MARCHETTI, A.(1995) ( a cura di), *Il pensiero dell'altro: contesto, conoscenza e teorie della mente*. Raffaello Cortina, Milano, pp.125-138.
- CASTORIADIS-AULAGNIER, P.(1975), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris, P.U.F.; Edizioni Borla, Roma 1994.
- CHARMET, G., ROSCI, E.(1992), *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Edizioni Unicopli, Milano.
- CHARMET, G.(2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Raffaello Cortina, Milano.
- CHARMET, G.(2005), *Padri, madri e figli adolescenti*. 3° Convegno sull'adolescenza. La fabbrica dei libri, Milano.
- CHARMET, G.(2008), *Fragile e spavaldo*. Editori Laterza, Roma-Bari.
- COLEMAN, H.L.K.,(1995), *Strategies for coping with cultural diversity*. The Counselling Psychologist, 23:722-740.
- COLLI, C.(2011), *Piccoli adulti crescono*. Seminario Febbraio 2011. Casa della cultura, Milano.
- COLOGNA, D. (2005), (a cura di) *Progetto Parques. Educazione civica, prevenzione del disagio, promozione dell'integrazione per la comunità ecuadoriana di Milano. Rapporto finale di ricerca*, Milano: Associazione Mitad del Mundo.
- COOPER, C.R., GROTEVANT, H.D., CONDON, S.M.(1983), Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. In H.D. GROTEVANT & C.R.COOPER (Eds), *Adolescent development in the family*, San Francisco, CA: Jossey-bass, pp.43-59.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. .ROCHBERG-HALTON, E.(1981), *The meaning of Things. Domestic Symbols and the self*. Cambridge University Press, New York. Tr. It. *Il significato delle cose*. Edizioni Kappa, Roma 1986.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988a), "Society, Culture, Person: A Systems View of Creativity". In STERNBERG R.J. (ed.), *The nature of Creativity*, Cambridge University Press, New York.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996), "Il flusso di coscienza in un contesto storico: il caso dei Gesuiti". In MASSIMINI F., INGLILLERI P., DELLE FAVE A. (a cura di), *La selezione psicologica umana. Teoria e metodo di analisi*, Cooperativa libraria IULM, Milano
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993) *The evolving Self. A Psychology for a Third Millennium*, Harper Collins, New York.
- DAWKINS, R. (1976), *Il gene egoista*. Tr. it. Zanichelli, Bologna 1979.
- DAWKINS, R. (1982), *Fenotipo esteso: il gene come unità di selezione*. Tr. It. Zanichelli, Bologna 1986.
- DE LACO, G.A. (2007), *Juvenile Street Gang Members and Ethnic Identity in Montreal, Canada*, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 68(3-A)
- DEVEREUX, G. (1951), *Psychothérapie d'un Indian des Plaines*. Fayard, Paris 1998.
- DEVEREUX, G. (1956), "Normale e anormale". Tr. It. In *Saggi di etnopsichiatria generale*. Armando, Roma 2007, pp. 23-93.
- DEVEREUX, G. (1961), *Mohave Ethnopsychiatry and Suicide*. Smithsonian Institutio, Bureau of American Ethnology Bulletin 175, Washington, DC.
- DEVEREUX, G. (1956), "Normale e anormale". Tr. It. in *Saggi di etnopsichiatria generale*. Armando, Roma 2007, pp. 23-93.
- DEVEREUX, G. (1965), "La schizofrenia come psicosi etnica o la schizofrenia senza lacrime". Tr. it in *Saggi di etnopsichiatria generale*. Armando, Roma 2007, pp. 245-268.
- DEVEREUX, G. (1967), *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*. Tr. It. Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1984.
- DEVEREUX, G. (1973), *Saggi di etnopsichiatria generale*. Tr. It. Armando, Roma 2007.
- EVERRI, M., FOÀ, C., MANCINI, T. (2007), *I centri di aggregazione giovanile: spazi interculturali?*, Relazione presentata al VIII Congresso Nazionale di Psicologia sociale. Cesena 24-26 Settembre 2007.
- FARMER, P. (1999), *Infections and Inequalities, the Modern Plagues*. University of California Press, Berkeley, Ca.
- FARMER, P. (2006), "Un'antropologia della violenza strutturale". In *Antropologia*, 6, 8 ("Sofferenza sociale"), pp. 17-50.
- FARVER, J.A.M., NARANG, S.K., BHADHA, B.R. (2002), *East meets West: Ethnic identity, acculturation, and conflict in Asian Indian Families*. Journal of Personality and Social Psychology, 16, 3, pp. 338-350.



- FAVARO G., (2009) “L’integrazione a scuola tra ostacoli e riuscite”. In *A.A.V.V. Cross generation marketing*. Egea edizioni, Milano, pp.327-343.
- FORNARI, F.(1966), “Nota sul rapporto d’oggetto adolescenziale”. In *Nuovi orientamenti nella psicoanalisi*. Feltrinelli Milano.
- FORNARI, F. (1975), *Genitalità e cultura*. Feltrinelli, Milano.
- FORNARI, F.( 1979), *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Boringhieri, Torino.
- FORNARI, F.(1981), *Il codice vivente. Femminilità e maternità nei sogni delle madri in gravidanza*. Boringhieri, Torino.
- FORNARI, F. (1983), *La lezione freudiana. Per una nuova psicoanalisi*. Feltrinelli, Milano.
- FREUD, S. (1899), *L’interpretazione dei sogni*. Tr. it. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1966, vol.3.
- FREUD, S. (1915), *Metapsicologia*. Tr. it. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1975, vol.8, pp.3-88.
- FREUD, S.(1912-1913), *Totem e tabù*. Tr. it. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1975, vol.7, pp.7-164
- FREUD, S. (1920), *Al di là del principio del piacere* . Tr. it. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino Torino 1977 , vol. 9 , pp.193-249.
- FREUD, S.(1921), *Psicologia delle masse e analisi dell’io*. Tr.it in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1977, vol.9, pp.261-330.
- FREUD, S. (1922), “*L’Io e l’Es*”. Tr. it. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1977 , vol.9 , pp.475-520 .
- FREUD, S.(1927), *L’avvenire di un’illusione*. Tr.it in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1978, vol.10, pp.435-485.
- FREUD, S.(1929), *Il disagio della civiltà*. Tr. It. in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1978, vol. 10, pp.557-630.
- GALIMBERTI, U. (2007), *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli, Milano.
- GARDNER, H., (1993), *Creating Minds. An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*, Basic Books, New York, tr.it. *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano1994.
- HOFSTEDE,G. (1980), *Culture’s Consequences: International Differences in Work- Related Values*. Sage, London.

- HOFSTEDE, G. (1983), "Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions". In DEREGOWSKI, J., B., DZIURAWIUEC, S., ANNSI, R., C. (a cura di), *Expiscations in Cross-Cultural Psychology*. Swets & Zeitlinger, Lisse, NL.
- INGHILLERI, P. (1995), *Esperienza soggettiva, personalità, evoluzione culturale*. UTET, Torino.
- INGHILLERI, P. (1999), *From Subjective Experience to Cultural Change*. Cambridge University Press, New York.
- INGHILLERI, P. (2003), *La buona vita. Per l'uso creativo degli oggetti nella società dell'abbondanza*. Edizioni Guerini e Associati, Milano.
- INGHILLERI, P. (2009), (a cura di) *Psicologia culturale*. Raffaello Cortina, Milano, 2009.
- INGHILLERI P., RIVA E. (2009), "Il confronto tra culture e le dinamiche psicologiche". In INGHILLERI, P. (2009) (a cura di) *Psicologia culturale*. Raffaello Cortina, Milano, pp.49-87.
- ISAM IDRIS, (2011), Seminario, Novembre 2011, Crinali, Milano.
- JEAMMET, P. (1992), *Psicopatologia dell'adolescenza*. Edizioni Borla, Roma.
- KAËS, R. (1993a), "Il soggetto dell'eredità". Tr.it. in KAËS, R. FAIMBERG, H., ENRIQUEZ, M., BARANES, J. J., *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. Borla, Roma 2005, pp.15-32.
- KAËS, R. (2007), *Un singolare plurale*. Tr.it. Borla, Roma 2007.
- KAËS, R. (2008), "Le identificazioni e i garanti metapsichici del riconoscimento del soggetto". Tr. It. in *Identità e cambiamento. Lo spazio del soggetto*, Atti del XIV Congresso SPI Giornate Italiane, Roma, 23-25 Maggio, pp.166-177.
- KAËS, R. (2009), *Come pensare oggi il Transculturale*, Conferenza, Kaës, Aix en Provence, Study Day EATGA.
- LA FRAMBOISE, T., COLEMAN, H.L.K., GERTON, J. (1993), "Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory". In *Psychological Bulletin*, 114 (3), pp. 395-412.
- LEONINI, L. (2006), "Giovani immigrati di seconda generazione: Stranieri o italiani? Il ruolo dei consumi nella costruzione dell'identità". In DI EGERIA DI NALLO E PALTRINIERI, R. (a cura di), *Cum sumo. Prospettive di analisi del consumo nella società globale*, Milano: Franco Angeli, pp. 124-144.
- MAGGIOLINI, A. (1988), *La teoria dei codici affettivi di F. Fornari*. Edizioni Unicopli, Milano.
- MAGGIOLINI, A. (1991), *Ruoli affettivi e adolescenza*. Edizioni Unicopli, Milano.
- MAGGIOLINI, A. (2009), *Ruoli affettivi e psicoterapia*. Raffaello Cortina, Milano.
- MARKUS, H.R., KITAYAMA, S. (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". In *Psychological Review*, 98, pp.224-253.
- MANCINI, T. (2001a), "Appartenenze e identità etnica". In P. BASTIANONI (a cura di) *Scuola e immigrazione: uno scenario comune per nuove appartenenze*. Unicopli, Milano.

- MANCINI, T. (2006), *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Carocci, Roma.
- MANCINI, T. (2012) “Adolescenza, identità e immigrazione. Continuità e discontinuità culturali nelle seconde generazioni d'immigrati”.
- MEAD, M.(1964), *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Barbera, Firenze.
- MOLINA,S.(2007), *Approssimandosi. Vita e città dei giovani di seconda generazione a Torino*, <http://www.fondazione.agnelli.it/>.
- MONOD, J. (1970), *Il caso e la necessità*. Tr.it. Mondadori, Milano1970.
- MORO,M.R.(1994), *Genitori in esilio. Psicopatologia emigrazioni*. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano,2002.
- MORO, M.R.(1998), *Bambini immigrati in cerca di aiuto*. Tr. it. UTET, Torino 2001.
- MORO, M.R.(2007), *Maternità e amore. Quello di cui hanno bisogno i bambini per crescere bene qui e altrove*. Tr. It. Frassinelli, Milano 2008.
- MORO, M.R.(2011), *Seminario Febbraio 2011*.Tr. it. Crinali, Milano.
- MORO, M.R.(2012), *Seminario Febbraio 2012*.Tr. it. Crinali, Milano.
- MORO, M.R (2013), *Seminario Gennaio 2013*. Tr. it. Crinali, Milano.
- NATHAN, T.(1993), *Principi di etnopsicoanalisi*. Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- NATHAN, T., STENGERS, I. (1995), *Medici e stregoni*. Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- ORTIGUES, M.C., ORTIGUES, E. (1966), *Edipe Africain*. L'Harmattan, Paris.
- PANDOLFI, M.(1990), “Oltre Ippocrate: itinerari e strumenti in etnopsichiatria”. Introduzione a T. Nathan, *La follia degli altri. Saggi di etnopsichiatria*. Ponte alle Grazie, Firenze.
- PARREÑAS, R.S.(2004), “Bambini e famiglie transnazionali nella nuova economia globale: il caso filippino”. Tr. It. in EHRENREICH, B., HOCHSCHILD, A.R.( a cura di) *Donne globali: tate, colf e badanti*. Feltrinelli, Milano.
- PELLIZZARI G.(2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- PELLIZZARI G.(2011), *Il lavoro dell'adolescenza e il lavoro con l'adolescente*. Seminario Maggio 2011, A.P.G., Milano.
- PHINNEY, J. S.,(1992) *The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and young adolescents from diverse groups*, Journal of Adolescent research,7,pp.156-176.
- PHINNEY, J. S., ROSENTHAL,D.A.(1992) “Ethnic identity in adolescence: process, context, and outcome”. In ADAMS, G.R., GULLOTTA, T.P., MONTEMAYOR, R. *Adolescent identity formation*. Sage, Newbury park, CA.
- PHINNEY, J.S., ALIPURIA, L.L.(1996), At the interface of cultures: *Multiethnic/multiracial high school and college students*.The Journal of social Psychology,136,2,pp.139-158.

- PHINNEY, J.S., ROMERO, I., NAVA, M., HUANG, D. (2001), "The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families", *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), pp. 135-153.
- PHINNEY, J.S., ONG, A.D. (2007) "Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions". *Journal of Counseling Psychology*, 54, 3, pp. 271-281.
- PIAGET, J. (1923), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Tr. it. Giunti, Firenze 1967.
- PIAGET, J. (1936), *La nascita dell'intelligenza del fanciullo*. Tr. it. Giunti, Firenze 1968.
- PILLITTERI, M. (2009), "Box 9.1 Yalla Italia: Quando il messenger diventa il messaggio" In A.A.V.V. *Cross generation marketing*. Egea edizioni, Milano, pp. 256-257).
- PORTES, A., RUMBAUT, R. (2001) ( a cura di), *Ethnicities. Children of immigrants in America*, New York: Russell Sage Foundation, University of California Press.
- PORTES, A. RUMBAUT, R. (2006), *Immigrant America. A portrait*, Berkeley/ Los Angeles, CA: University of California Press, terza edizione.
- QUARANTA, I. (2006) (a cura di), *Antropologia medica*. Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- QUEIROLO PALMAS, L., TORRE, A. T. (2005), ( a cura di) *Il fantasma delle bande. Genova e i Latinos*, Genova: Fratelli Frilli.
- QUEIROLO PALMAS, L., CANNARELLA M., LAGOMARSINO, F. (2007), ( a cura di ) *Hermanitos. Vita e politica della strada tra i giovani latinos in Italia*, Verona: Ombre corte. De Laco 2007
- RIVA E. (2011), "Cambiamenti sociali e ricostruzione del sé : un percorso di negoziazione tra appartenenza ed identità nelle bande di "latinos" italiani". In MAZZARA B., *Psicologia dello sviluppo sociale e clinico*, Unicopli, Milano.
- RIVA, E. (2012), "La resistenza culturale e le sue implicazioni nel transfert". In INGHILLERI, P., CASTIGLIONI, M. (a cura di) *Capire e curare gli adolescenti*, Edizioni Guerrini, Milano.
- RIZZACASA D'ORSOGNA, C. (2012), *il sorpasso*, Panorama 20 Giugno 2012, n.26, pp. 119-122.
- RUMBAUT, R. (1997), "Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality", *International migration Review*, 31(4): 923-960.
- SABATIER, C. (2008), "Ethnic and national identity among second generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family", *Journal of Adolescence*, 31, pp. 185-205.
- SCACCHI, L. CRISTINI, F. MONACI, M. SANTINELLO, M. VIENO, A. (2012) "Identità etnica e nazionale degli adolescenti immigrati: l'influenza dei contesti di vita". In GIOVANNINI, D., VEZZALI, L. (a cura di) *Immigrazione, processi interculturali e cittadinanza attiva*. Melagrana, Caserta.

- STEPHAN, C. W.,STEPHAN, W.G.(1989), *After intermarriage: ethnic among mixed heritage Japanese-Americans and Hispanics*, Journal of Marriage and the family,51, pp. 507-519.
- SUARÈZ OROZCO, C., TODOROVA,I.L.G., LOUIE, J.(2002), “Marketing up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families”, *Family Process*, 41 (4), pp.625-643.
- TAHAR ABBAL (2011), *Seminario*. Marzo, Crinali, Milano.
- TAJFEL, H.(1981),*Gruppi umani e categorie sociali*. Tr.it. Il Mulino, Bologna 1985.
- TRIANDIS, H.C.(1988), “Collectivism vs individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology”. In BAGLEY, C.,VERMA, G.H.(a cura di), *Personality, Cognition and Values*. Macmillan, London.
- TRIANDIS, H.C.(1990), “Cross cultural studies of individualism and collectivism. In BERMAN, J.(a cura di) *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska press, Lincon.
- UMAÑA-TAYLOR, A.J.,UPDEGRAFF,K.A., GONZALES-BACKEN, M.A.(2011), “Mexican-Origin Adolescent Mothers’ Stressors and Psychosocial Functioning: Examining Ethnic Identity Affirmation and Familism as Moderators”. *Journal of Youth Adolescence*, 40, pp.140-157.
- VAN GENNEP, A. (1909), *I riti di passaggio*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1981.
- VEGETTI FINZI, S. (1995), *Freud e la nascita della psicoanalisi*. Arnoldo Mondadori, Milano
- VYGOTZSKIJ, L.S.(1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Tr. It. Giunti, Firenze 1974.
- VYGOTZSKIJ, L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*.Tr.it. Laterza, Roma-Bari 1990.
- WINNICOTT, D.W.(1971), *Gioco e realtà*. Tr.it. Armando, Roma 1974.
- WINNICOTT, D.W.(1984), *Il bambino deprivato*.Tr.it. Raffaello Cortina Milano 1986.
- WINNICOTT, D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*. Tr. it. Armando, Roma 1970.
- ZONTINI,E.(2004),“Immigrant women in Barcelona: Coping with the consequences of transnational lives”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(6): 1113-1144.
- ZHOU, M..(1997a), “Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation”, *Internaytional Migration Review*, 31 (4): 975-1008.

## **Ringraziamenti**

I miei più sentiti ringraziamenti al Prof. Paolo Inghilleri, che ha consentito un fervido scambio tra discipline differenti, per valorizzare la complessità dei *nuovi adolescenti* di seconda generazione.

Ringrazio in particolare i colleghi del Dipartimento di Beni Culturali e Ambientali per i consigli e il supporto ricevuto.

Ringrazio i ragazzi intervistati, che hanno partecipato con interesse alla ricerca, i responsabili dell'associazione Ghilardotti e il preside P. De Luca per la loro gentile collaborazione.