

PROGETTO DI RICERCA

DOTTORATO IN SCIENZE PSICOLOGICHE E PEDAGOGICHE

XXIV CICLO

ANNO ACCADEMICO 2010/2011

Titolo

SEPARARSI E RITROVARSI.

STUDI SUL RICONGIUNGIMENTO FAMILIARE IN ADOLESCENZA

Tutor: Santa Parrello

Dottoranda: Alessandra Priore

Coordinatore dottorato: Maura Striano

INDICE

PARTE TEORICA

1. INTRODUZIONE

2. IL TEMA

2.1 “*L’ospite errante nella terra di nessuno*” (pag. 6)

2.2 I figli della migrazione (pag. 13)

2.2.1 La Generazione 1.5 (pag. 21)

2.2.2 La Generazione 2.0 (pag. 27)

2.3 Una nuova tipologia di famiglia: *la famiglia transnazionale* (pag. 31)

3. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

3.1 La Psicologia Culturale (pag. 39)

3.1.1 La narrazione autobiografica e metodi di analisi qualitativa (pag. 43)

3.2 Adolescenza e processi d’identità (pag. 54)

3.2.1 Emozioni, cultura e adolescenza (pag. 57)

3.3 La Psicologia della Salute e resilienza familiare (pag. 60)

3.4 La Teoria dell’attaccamento (pag. 66)

3.4.1 Le separazioni tra madre e bambino (pag. 73)

PARTE EMPIRICA

1. OBIETTIVI GENERALI DEL PROGETTO DI RICERCA

2. PRIMO STUDIO: IL RICONGIUNGIMENTO VISTO DA GENITORI E FIGLI

2.1 Obiettivo e ipotesi (pag. 79)

2.2 Partecipanti e Metodo (pag. 80)

2.3 Analisi dei dati (pag. 82)

2.4 Risultati (pag. 83)

2.5 Discussione (pag. 88)

3. SECONDO STUDIO: ADOLESCENZE DIVERSE, ITALIANI, FIGLI DI IMMIGRATI, RICONGIUNTI

3.1 Obiettivo e ipotesi (pag. 90)

3.2 Reclutamento partecipanti (pag. 92)

3.3 Strumenti (pag. 96)

3.4 Procedura (pag. 104)

3.5 Analisi dei dati (pag. 105)

3.6 Risultati delle analisi qualitative (pag. 107)

3.7 Risultati delle analisi quantitative (pag. 133)

3.8 Conclusioni (pag. 138)

4. BIBLIOGRAFIA (pag. 143)

APPENDICE (strumenti)

PARTE TEORICA

1. INTRODUZIONE

La migrazione è per tutti un evento cruciale, da non sottovalutare, da preparare con cura, poiché segna l'avvio di un nuovo capitolo nella storia di vita e l'inizio del nuovo viaggio di appartenenza che accoglie. E' un viaggio da sostenere nelle sue tappe, facili quando le opportunità di conquista si realizzano, difficili nelle soste, poiché comporta soprattutto per i minori che vi sono coinvolti fatiche aggiuntive, ostacoli e sfide da superare.

Il presente lavoro parte da una lunga esperienza di lavoro con le famiglie immigrate che mi ha motivato ad intraprendere in parallelo un progetto di ricerca che potesse sostenermi nell'approfondimento di un fenomeno, il ricongiungimento familiare, poco indagato ma molto diffuso nel nostro Paese. Ho deciso per questo di adottare un approccio esplorativo che attraverso le voci dei protagonisti, e non a partire dalle mie impressioni e intuizioni, potesse aggiungere risultati utili alla ricerca multidisciplinare sulla migrazione e indirizzare in modo mirato gli interventi rivolti ai minori stranieri. Quindi, l'obiettivo generale della ricerca è quello di raccogliere il duplice vissuto, di madri e figli, che affrontano un progetto migratorio finalizzato al raggiungimento del benessere, ma che ha come costo da pagare un lungo periodo di separazione forzata, una frattura nella naturale linea continua del legame affettivo tra madre e figlio.

2. IL TEMA

2.1 “L’ospite errante nella terra di nessuno”

Si narra che un tempo le sette tribù in cui erano divisi gli Aztechi abitassero ad Aztlan, la "Terra Bianca": era una terra in cui non mancava nulla, né cibo né grotte in cui poter abitare.

Ma un giorno un uomo, che si era arrampicato su un albero per prendere del cibo, sentì la voce di un uccello che cantava con voce imperiosa: "Tihui! Tihui! Tihui!". L'azteco si rese conto che il volatile stava pronunciando una parola nella lingua degli uomini: "Andiamo! Andiamo! Andiamo!" Il capo Tecpaltzin disse che quello era un segno degli dei: era tempo di lasciare Aztlan e cercare la terra che gli dei avevano destinato per gli Aztechi.

Antiche quanto l'uomo le migrazioni sono state analizzate da diversi punti di vista, uno di questi è quello culturale che attraverso la mitologia sulla migrazione ci mostra i tentativi dell'uomo di andare alla ricerca di qualcosa, ovunque essa si trovi, come Adamo e Eva spinti dalla loro curiosità, o Edipo che per sfuggire al compiersi di una profezia fu costretto a migrare lontano dai suoi genitori reali, e poi nuovamente lontano da quelli adottivi e infine punito di parricidio e incesto costretto all'esilio lontano da casa (Bell, 2002).

Benché possa apparire sorprendente ai nostri occhi di oggi, la vita stanziale è stata, nella storia dell'umanità, l'eccezione piuttosto che la regola. I movimenti migratori, infatti, sono antichi quanto la storia umana, che ha sempre manifestato una forte propensione alla migrazione, a spostarsi da luoghi di origine per andare alla ricerca di nuovi territori. Le migrazioni della storia hanno riguardato tutti i luoghi e i popoli del mondo.

Il nostro Paese, per gran parte della sua storia recente, è stato un Paese di emigrazione, come dimostra la cosiddetta *diaspora italiana*, almeno fino alla fine degli anni '70 quando da terra d'emigranti l'Italia si è trasformata in terra d'immigrazione cominciando ad essere interessata dall'immigrazione proveniente dal Sud del mondo. Tuttavia solo negli anni '90 il flusso in entrata degli immigrati ha superato quello in uscita di cittadini italiani che emigravano verso altri Paesi. Agli inizi, l'immigrazione verso l'Italia è stata spiegata più dalle politiche restrittive adottate da altri Paesi europei (Francia, Gran Bretagna, Belgio, Olanda ecc.) che fino ad allora avevano assorbito i maggiori flussi migratori, e meno dai suoi specifici fattori d'attrazione. Le cause delle migrazioni, difatti, vengono generalmente divise in fattori d'espulsione e di attrazione (*push and pull factors*). I primi riguardano l'alta disoccupazione o sottoccupazione, la povertà, i conflitti armati, il degrado dell'ambiente, i disastri naturali e le violazioni dei diritti nei Paesi di partenza. Mentre i fattori di attrazione possono essere considerati quell'insieme di fattori economici, sociali e culturali che concorrono a far prevedere delle opportunità maggiori e/o una qualità della vita migliore per sé da parte di chi emigra. Tuttavia la decisione di un individuo o di un gruppo di emigrare nasce innanzitutto da fattori interni: la sua storia, le sue caratteristiche psicologiche, il particolare momento della sua vita determinano la decisione di emigrare e la qualità della sua migrazione (Gringerg & Grinberg, 2002).

Tornando all'immigrazione in Italia molti immigrati considerarono il nostro Paese più come paese di transito che di soggiorno definitivo. Fino alla prima metà degli anni '80, il fenomeno rimase molto contenuto, come è testimoniato dall'assenza di una legislazione specifica per regolarlo che arriva, in modo molto parziale, solo nel 1986 e in modo più complesso nel 1990 e aspettando fino al marzo 1998 (L.40/98 del 6 marzo) per avere la prima legge organica sull'immigrazione. Dopo un decennio

in cui si riteneva che l'immigrazione verso l'Italia da paesi non UE fosse un fenomeno temporaneo e l'Italia un paese di transito verso altri Paesi europei o gli Stati Uniti, negli ultimi anni l'aumento delle richieste di ricongiungimenti familiari è stato il segno della stabilizzazione sul territorio italiano di molte famiglie immigrate. Allo stesso modo è la crescita del numero dei minori figli di genitori stranieri che indica chiaramente il desiderio di stabilizzarsi, inserendosi nella società.

Nonostante la migrazione sia un fenomeno imponente che riguarda, come abbiamo visto, la totalità dei Paesi e dei popoli del mondo, non esiste ancora una definizione chiara e univoca di “migrante”. Con questo termine normalmente si intende una persona o un gruppo di persone che si sposta da un luogo ad un altro, sia all'interno dello stesso Paese, sia verso un Paese straniero, per motivi diversi. In passato i migranti sono stati suddivisi da Balint (in Bell, 2002) in due grandi categorie: gli *ocnofili* che hanno bisogno di rimanere a contatto con persone e luoghi familiari aggrappandosi così alla sicurezza e alla stabilità, quindi scelgono di migrare in posti che per certi versi rassomigliano ai propri luoghi d'origine; e i *filobati*, che preferendo luoghi sconosciuti, evitano i legami e sono orientati alla ricerca di nuove esperienze, non provando dolore ad abbandonare oggetti umani e fisici. Nessuna di queste posizioni estreme, secondo l'autore, è collegata ad una condizione di benessere psicologico, mentre essere in grado di reagire in modo appropriato alle circostanze della vita sarebbe segno di una sana integrazione di entrambe le tendenze. Le ricerche che nel corso degli anni hanno cercato di concettualizzare la figura del migrante hanno dato il via ad una patologizzazione della migrazione, ignorando le distinzioni etniche e generazionali, stereotipizzandola come “problema” cercando incessantemente un link tra lo stress dell'esperienza migratoria ed attesi esiti negativi come depressione e crisi d'identità (Suarez-Orozco, Carhill, 2008). Tuttavia le autrici fanno notare che tali effetti sono più probabili tra i rifugiati

e che la distinzione tra rifugiati e immigrati potrebbe aiutare a comprendere meglio la qualità della migrazione e i suoi esiti.

Come è noto diversi studi hanno dimostrato come la migrazione possa rappresentare un'esperienza stressante con costi psicologici ed emotivi non trascurabili sia a livello individuale che sociale (Baccallao, Smokowsky, 2007). Già nel 1960 Kalvero Oberg (in Bell, 2002) diffonde il concetto di *shock culturale* definendolo come una sensazione di perdita dei segnali di riferimento familiari ed esistenziali, che un individuo straniero prova quando è in un Paese straniero, esteso successivamente anche all'insieme di reazioni emotive al contatto-rapporto con elementi culturali estranei al proprio mondo (Adler, 1975). Secondo Ward (1996) l'intensità dello stress e le difficoltà per i migranti dipendono da quanto si distanzia la cultura d'origine dalla cultura ospite: tale differenza può essere moderata dal contatto con la cultura ospite e da fattori quali la competenza linguistica, la motivazione all'inserimento ed il supporto sociale. Esistono dei fattori che moderano l'impatto con il "nuovo mondo", infatti il genere, l'età, il momento di sviluppo o di ciclo di vita familiare sembrano modificare profondamente i sentimenti che si associano a questa esperienza (Falicov, 2003). Che "l'ospite errante" esperisca il senso della perdita del proprio spazio emotivo e il conseguente sradicamento, è provato dal fatto che tutti gli immigrati sono in grado di ricordare con grande chiarezza il loro primo giorno in terra di migrazione, con quella lucidità e con quella partecipazione emotiva tipiche degli eventi traumatici. La migrazione segna un cambiamento irreversibile nel proprio vedersi al mondo, una vera e propria cesura tra un prima e un dopo che comporta un lungo processo di ricostruzione della propria identità in uno spazio e un tempo "altro" rispetto a quello d'origine. L'esperienza migratoria può costituire un notevole fattore di stress per i protagonisti della migrazione, che devono affrontare le perdite connesse alla separazione dal paese d'origine, adattarsi ad un nuovo paese

spesso con caratteristiche culturali fortemente diverse dal quello natio e talvolta fronteggiare pregiudizio e discriminazione. Così come è accaduto al protagonista del romanzo *Il Castello* di Kafka che arrivato in un luogo a lui sconosciuto deve sin dall'inizio fare i conti con il sospetto degli abitanti del villaggio, con la sua sensazione di spaesamento, di solitudine, di sviamento propria dello straniero costretto a girare in cerchio senza una vera via d'uscita e senza un'autentica possibilità di avvicinamento al Castello. Figura di chi – smarrito – non è più tra i propri fratelli e neppure ancora nella “nuova terra”, ma resta confinato in una ostile terra di nessuno, nella terra di mezzo, nell'intervallo tra inizio e fine.

Questo perché il migrante è fragilizzato a causa dell'esperienza migratoria, perché non si trova più inserito nella cornice di elementi protettivi che hanno costituito il suo ambiente e la sua storia fino alla partenza (Losi, 2000).

Negli ultimi decenni alcuni autori si sono occupati di descrivere le fasi che il migrante deve attraversare/superare durante il processo migratorio, focalizzandosi di volta in volta su aspetti differenti. Both (1992), per esempio, sottolinea come il processo migratorio inizi già nel Paese d'origine, con la formazione di una nuova categoria di popolazione potenzialmente migrante; Sluzki (in Bell, 2002) ha, invece, proposto di leggere il processo come una sequenza di fasi che esprimono quel che succede ai migranti durante l'esperienza migratoria, focalizzandosi sulle prime reazioni psicologiche alla partenza come fattore rilevante per la riuscita:

1. fase preparatoria, caratterizzata da un susseguirsi di alti e bassi;
2. partenza (*act of migration*);
3. periodo di “ipercompensazione” (*overcompensation*) detto anche periodo “euforico” perché caratterizzato dall'inconsapevolezza della natura stressante della partenza;

4. periodo di “decompensazione” (*decompensation*) caratterizzato da cambiamenti che generano conflitti, come quelli all’interno della famiglia;
5. periodo in cui emergono le problematiche transgenerazionali.

Ahlund (in Bell, 2002) invece, ha descritto la migrazione come un processo di continuo cambiamento, che inizia nel contesto sociale del Paese d’origine e prosegue nel nuovo Paese suddividendolo in 3 fasi:

1. *Socializzazione intensificata* o rinforzo nella consapevolezza della propria identità culturale;
2. *De-socializzazione*, con dissoluzione di valori tradizionali e assimilazione di nuovi;
3. *Ri-socializzazione*, o assimilazione di nuovi valori e di una nuova identità culturale.

In definitiva secondo l’autore il processo migratorio dipende essenzialmente dall’interazione tra due distinte forze, quelle che esercitano la loro influenza *da dietro*, in forma di eredità culturale e quelle che lavorano *da davanti* e che rappresentano, il presente, il qui e ora.

Altri autori (Gringerg & Grinberg, 2002) valutando l’esperienza migratoria prima di tutto come un’esperienza traumatica identificano una sequenza di fasi caratterizzate fortemente dal fattore stress:

1. una fase pre-migratoria caratterizzata da aspettative alte e positive;
2. un *coping stage*, a sua volta suddiviso in 3 fasi consecutive: l’impatto, il *rebound* (ripercussione/reazione), il *coping*.

Secondo lo schema concettuale, la fase di impatto è caratterizzata da brevi periodi di euforia a cui si susseguono fasi di rilassamento, senso di realizzazione e soddisfazione; mentre durante la fase di rebound seguono sentimenti di delusione,

collera e depressione che nell'ultima fase si trasformano in una sensazione più o meno intensa di appartenenza.

Raison (in Bell, 2002) ha definito la migrazione un "fenomeno sfuggente", caratterizzato elettivamente dalla sua dinamicità: è strutturalmente 'sfuggente' in quanto 'zona' di passaggi, di trasformazioni, di cambiamenti dagli esiti incerti, luogo dove per eccellenza la dinamica culturale e sociale si 'incarna' nella dinamica psichica e relazionale.

In seguito gli studi si sono focalizzati sui fattori psicologici capaci di supportare la migrazione. E' la capacità di affrontare l'esperienza della solitudine, descritta da Winnicott (1958) come la capacità di *essere soli*, con la quale ogni migrante si scontra inevitabilmente, che farebbe prevedere come le persone con un forte Io siano quelle ad essere maggiormente predisposte a spostarsi.

Giàn Leon e Rebecca Grinberg (2002) nel loro pionieristico, e per certi versi ancora insuperato, sulla Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio, sottolineavano come l'emigrazione costituisca in un certo senso una vera e propria esperienza di rinascita, con il rischio che l'impossibilità di ri-affiliarsi al nuovo universo di significazione in cui si è immersi comporti una insanabile ferita dell'involucro psichico. E' in questo, secondo gli autori, che sembra annidarsi quel senso di inesprimibile violenza che il migrante sente di subire.

2. 2 I figli della migrazione

Il processo migratorio che da alcuni decenni sta investendo il nostro Paese non è da considerarsi come un fenomeno transitorio ma come un evento strutturale, che riguarda il nuovo assetto del mondo ed è destinato ad aumentare. Il tema è da molti anni al centro del dibattito politico-sociale del nostro Paese, ma in ambito scientifico un numero limitato di studi si sono occupati di indagare l'influenza che tale fenomeno può avere sull'adattamento psicologico quando i protagonisti sono bambini o adolescenti (Tallandini, 2009). In tempi rapidi l'immigrazione straniera nel nostro Paese si è trasformata da esodo provvisorio di singoli adulti a viaggio e progetto di gruppi familiari e ha integrato al suo interno generazioni diverse, in seguito alla nascita dei figli in Italia e al ricongiungimento dei minori nati in patria e arrivati qui ad un certo punto della loro infanzia o adolescenza. L'aumento costante e progressivo del numero di minori stranieri ricongiunti o nati in Italia da genitori stranieri pone nuove sfide e obiettivi da affrontare in vista di una loro piena integrazione nel Paese di accoglienza (Baldassarre, Bindi, Marinaro, Nanni, 2005).

Rispetto a dieci anni fa, quando il fenomeno dell'immigrazione in Italia iniziava a delinearsi come fenomeno "stabile", i minori stranieri sono aumentati, ponendosi come aspetto emergente ed innovativo della presenza straniera del nostro Paese.

Secondo i dati Istat i minori stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2011 sono circa 1 milione (Tab.1), rappresentando l'8% della popolazione minorile italiana e il 22% della popolazione straniera totale residente in Italia (Caritas/Migrantes, 2010; Save the Children, 2011; DemoIstat.it). Riguardo alla distribuzione geografica della presenza dei minori in Italia, i dati mostrano come la gran parte di loro siano residenti nelle regioni settentrionali, invece, facendo riferimento alle fasce d'età

quella più numerosa risulta essere quella dei minori di età compresa tra i 6-10 anni corrispondente all'istruzione primaria (Tab. 2).

POPOLAZIONE STRANIERA RESIDENTE AL 1° GENNAIO 2011			
	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
Totale	2.201.211	2.369.106	4.570.317
Minori	516.132	477.106	993.238

Tab.1 Dati sulla popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2011 (Fonte: Istat)

MINORI STRANIERI RESIDENTI IN ITALIA PER CLASSI D'ETA' SECONDO LE RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE AL 1° GENNAIO 2011						
	0-2	3-5	6-10	11-13	14-17	TOTALE
NORD-OVEST	89.271	76.868	96.898	49.725	62.247	375.009
NORD-EST	67.728	57.226	70.455	36.164	46.756	278.329
CENTRO	50.092	44.393	60.663	32.221	41.951	229.320
SUD	15.711	13.964	20.103	11.181	15.202	76.161
ISOLE	7.151	6.199	9.451	5.006	6.612	34.419
TOTALE	229.953	198.650	257.570	134.297	172.768	763.285

Tab.2 Dati sui minori stranieri residenti in Italia divisi per classe d'età e ripartizione geografica al 1° gennaio 2011 (Fonte: Istat)

La tendenza alla stabilizzazione dei nuclei familiari immigrati fa sì che nelle aule scolastiche siano sempre più numerosi bambini e adolescenti stranieri. I dati trasmessi dal MIUR per il 2008/2009 segnalano che gli alunni stranieri negli ultimi dieci anni sono aumentati di circa sette volte e che l'ordine scolastico con maggiore percentuale di presenza straniera è la scuola primaria (Tab.3).

ALUNNI STRANIERI PER LIVELLO SCOLASTICO ISCRITTI NELLA SCUOLA ITALIANA (A.S. 2008/2009)		
	Valore assoluto	% sul totale degli iscritti
Infanzia	125.092	7,6
Primaria	234.206	8,3
Secondaria di I grado	140.050	8,0
Secondaria di II grado	130.012	4,8
TOTALE	629.360	7,0

Tab. 3 Dati sui minori stranieri iscritti nella scuola italiana divisi per livello scolastico (Fonte: MIUR)

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado è un fatto relativamente recente, ma che si caratterizza per un ritmo di crescita molto veloce, a fronte di un aumento costante, ma più contenuto, nella scuola primaria.

Oltre agli aspetti quantitativi che stanno modificando sempre più la scuola in senso multiculturale, alcune ricerche nazionali (MPI, ISMU) hanno individuato alcune criticità nei percorsi di studio dei ragazzi stranieri presenti in Italia:

- un tasso significativo di abbandono e dispersione scolastica in particolare fra gli ultraquattordicenni;
- inserimento prevalente nei percorsi di studio più brevi e meno esigenti;
- ritardo scolastico in ingresso di uno, due o più anni, dovuto al divario tra età anagrafica e classe frequentata (nonostante i suggerimenti delle Linee guida del MIUR secondo cui l'inserimento dell'alunno straniero nei livelli scolastici della scuola italiana dovrebbe rispettare l'età anagrafica del minore), che si aggrava mano a mano che si sale nell'ordine di scuola con il 21,1% di ritardo dei bambini nella primaria, 51,7% nella scuola secondaria di I grado e 71,8% nella scuola secondaria di II grado;

- esiti scolastici negativi che si discostano in maniera significativa da quelli dei pari autoctoni;
- l'impreparazione delle scuole secondarie di II grado ad agire positivamente sui temi dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano L2, dell'orientamento;
- maggiore vulnerabilità di coloro che arrivano in Italia in età preadolescenziale o adolescenziale, ad anno scolastico già iniziato, i maschi più delle femmine e di coloro che provengono da contesti asiatici e africani, più che dai Paesi dell'Est Europa e dall'America Latina (Favaro, Papa, 2009).

Nell'ambito del fenomeno migratorio la dimensione dell'infanzia e dell'adolescenza è importante per molti punti di vista, uno di questi è l'invisibilità che avvolge i bambini e gli adolescenti stranieri. Questi ultimi spesso vivono consistenti difficoltà per l'incontro con la nuova cultura, per la lunga separazione dal genitore e per la necessità di dover vivere divisi tra due mondi. La migrazione dei figli può comportare alcune difficoltà che dipendono dall'età in cui il minore emigra, dalle modalità con cui è avvenuto lo spostamento della famiglia e dalle condizioni generali del nucleo familiare.

I bambini nella fascia d'età prescolare sono, in larga maggioranza, nati in Italia e seguono un percorso di inserimento educativo e scolastico ordinario: frequentano i servizi educativi per l'infanzia e qui acquisiscono l'italiano e socializzano con i pari. Dal punto di vista linguistico i più piccoli sono nella condizione ideale per diventare bilingui simultanei e fare così della loro condizione di bilinguismo e biculturalità un punto di forza. Fra i bambini e i ragazzi che si trovano nella fascia d'età corrispondente all'obbligo scolastico 6-16 anni il luogo di nascita si può collocare nel Paese d'origine oppure in Italia per le comunità radicate da più tempo. Soprattutto nel primo caso l'impatto con la scuola italiana rappresenta una fatica e una sfida aggiuntiva, rispetto ai normali processi di crescita e di sviluppo. Una sfida

segnata dalle difficoltà linguistiche, dalla discontinuità rispetto all'esperienza precedente e alle forme di apprendimento già sperimentate, dalla difficoltà di imparare ad essere un alunno in un contesto del tutto nuovo e per certi versi opaco (Demetrio, Favaro, 2001 e 2002).

Fra i ragazzi più grandi – quasi tutti nati all'estero e ricongiunti – le difficoltà di inserimento scolastico sono più numerose. Ricominciare da capo nell'età dell'adolescenza, accettare la condizione di regressione e di mutismo in cui si trova a vivere per mancanza di parole, ricostruire legami affettivi con i pari italiani, con i quali spesso si vive una distanza e un'estraneità, negoziare i progetti per il proprio futuro con i genitori, non sempre disponibili a farlo.

I minori stranieri in Italia si trovano in situazioni o condizioni assai differenziate, le quali sono accompagnate da fattori favorevoli o ostacolanti la crescita psicologica. Si tratta di un universo assai eterogeneo, che sia da un punto di vista statistico che sociologico si fa fatica a definire.

Ciascuno è portatore di un viaggio diverso. C'è chi ha raggiunto l'Italia da solo e chi con la famiglia, chi è stato spinto a lasciare il proprio Paese da necessità economiche e chi lo ha fatto perché in fuga da conflitti e persecuzioni, chi è arrivato per un'adozione internazionale e chi, invece, subendo condizioni estreme di sfruttamento e di tratta. C'è poi il numero sempre in crescita di bambini che nascono in Italia da genitori stranieri e che tuttavia, per la legislazione vigente, non sono riconosciuti come "cittadini" a pieno titolo, almeno fino ai diciotto anni.

Come sottolinea Tognetti Bordogna (2007) la letteratura sulla condizione dell'infanzia immigrata ha messo ampiamente in luce gli specifici problemi dell'esperienza migratoria quando essa s'incrocia con quelli propri dell'età evolutiva. Parlare di *figli della migrazione* anziché semplicemente di bambini

immigrati, mette l'accento, più in particolare, sul rapporto fra le difficoltà che essi sperimentano e la migrazione cui è andata incontro la loro famiglia.

Per questo quando si parla di minori stranieri è opportuno fare una distinzione tra le diverse tipologie comprese in tale ampia categoria.

1. *Minori non accompagnati* dai genitori, ossia che risultano abbandonati o privi di genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro tutela, spesso implicati in veri e propri traffici di minori. Questi rappresentano l'anello più debole e a rischio a causa delle condizioni di vita segnate da difficoltà, miseria, vessazioni. Al 31 agosto 2010 risultano segnalati al CSM circa 5.000 minori non accompagnati (Tab.4).

DISTRIBUZIONE DEI MINORI NON ACCOMPAGNATI PER ETÀ ANAGRAFICA AL 31 AGOSTO 2010			
ANNI	<i>Identificato</i>	<i>Non identificato</i>	Totale
0-6	10	59	69
7-14	152	461	613
15	109	431	540
16	239	858	1.097
17	643	1.904	2.547
totale	1.153	3.713	4.866

Tab. 4 Dati minori stranieri non accompagnati censiti dal CMS al 31 agosto 2010 (Fonte: Rapporto Save the Children)

2. *Minori ricongiunti* più o meno precocemente alla famiglia o a uno dei due genitori migranti, grazie alle politiche di ricongiungimento: detti *Generazione 1.5* secondo la classificazione decimale di Rumbaut (1994) e definiti da alcuni studiosi *in-between generation* (Crul, 2000) per la condizione di sospensione a metà strada

tra il contesto di origine e il luogo di accoglienza, poiché sperimentano la frattura fra il “prima” e il “dopo”. Essi hanno iniziato la scuola primaria nel Paese d’origine, ma completano l’educazione scolastica all’estero; tra le ultime definizioni sono state aggiunte la *Generazione 1.75* riferita a coloro che emigrano ad un’età compresa tra i 3 e i 6 anni, e la *Generazione 1,25* nella quale sono stati collocati quelli che arrivano ad un’età compresa tra i 13 e i 17 anni, che hanno compiuto buona parte dell’educazione scolastica nel Paese d’origine e sono più simili ai primo-migranti (Rumbaut, 1997; Ricucci, 2005).

3. *Seconde generazioni o “Figli dell’immigrazione”* (detti anche *Generazione 2.0*), nati nel Paese d’accoglienza da genitori immigrati o giunti qui nella prima infanzia: essi non hanno vissuto direttamente la migrazione, il viaggio e la fase di sradicamento e di ri-orientamento nel nuovo contesto.

4. *Minori figli di coppie miste e figli adottati* all’interno di circuiti di adozione internazionale.

Gli studi che hanno indagato gli effetti della migrazione, mostrano che la prima generazione, cioè coloro che hanno deciso di migrare (i genitori), sembra rispondere meglio a diversi indicatori di benessere se comparati alla seconda generazione, cioè ai loro figli nati nel Paese d’accoglienza, e ai coetanei autoctoni. Questo inatteso effetto, denominato da Suarez-Orozco e Carhill (2008) *paradosso della migrazione* sembra essere spiegato dal ruolo giocato dalla resilienza, che vedrebbe la prima generazione meno vulnerabile perché sorretta da una duplice cornice di riferimento, la cultura d’origine e quella d’accoglienza, che permette loro di pensare “*il mio destino è essenzialmente meglio qui che lì*”. Invece sorprendentemente i loro figli risulterebbero più vulnerabili, come conseguenza di un rispecchiamento sociale denigratorio che riflette un’immagine distorta del loro valore e potenziale. Questo è stato confermato dai risultati riguardanti la loro minore percezione di cura/sostegno

genitoriale, la maggiore presenza di sintomi depressivi e disagio emotivo rispetto ai loro coetanei autoctoni (Cristini et Al., 2010; Fermani et Al, 2010).

Tra le ricerche condotte sui figli della migrazione spicca il Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study (L.I.S.A) condotto da Todorova, Carola Suarez-Orozco e Marcelo Suarez-Orozco (2008). Lo studio di tipo interdisciplinare, condotto nei distretti scolastici di Boston e San Francisco, e durato cinque anni, aveva lo scopo di documentare l'impegno scolastico e i risultati raggiunti negli anni da 400 giovani immigrati di recente dall'America Centrale, Cina, Repubblica Dominicana, Haiti e Messico di età compresa tra i 9 e i 14 anni. Lo studio prevedeva 5 diverse strategie di raccolta dati:

1. osservazioni etnografiche;
2. interviste strutturate a studenti, personale scolastico e genitori (inclusi strumenti proiettivi come il TAT);
3. misure psicosociali;
4. valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti in lingua Inglese;
5. valutazione di documenti scolastici

I risultati dello studio mostrano con forte evidenza il minor successo scolastico dei ragazzi rispetto alle ragazze immigrate, il minor supporto e guida al raggiungimento dei traguardi scolastici che ricevono dal contesto sociale rispetto ai pari autoctoni.

2.2.1 La Generazione 1.5

Nell'anno 2009 sono state presentate presso gli Sportelli Unici per l'immigrazione complessivamente 70.585 domande di nullaosta al ricongiungimento familiare e rispetto al legame parenterale, il 56% dei familiari per i quali è stato richiesto il ricongiungimento è costituito dai figli dei richiedenti. Una delle motivazioni che sta alla base dell'emigrazione economica di donne e uomini è proprio quella di offrire un futuro migliore ai propri figli e quindi di farli studiare, garantendo loro un percorso di studi promozionale. Il ricongiungimento rappresenta dunque l'opportunità di miglioramento, di crescita sociale e può essere definito come quel processo che riguarda famiglie interessate da un periodo di separazione forzata, fisica o culturale dei diversi membri, i quali decidono di ricongiungersi dopo un lasso di tempo trascorso in contesti culturali ed economici diversi. I figli delle famiglie divise sono anche stati definiti "*bambini satellite*", in conformità alla più antica metafora del "marito astronauta", usata per descrivere l'adulto capofamiglia che faceva la spola tra diversi continenti (Bohr, Tse, 2009); e ancora "*orfani sociali*" da una campagna mediatica che spaziava dall'America Latina alle Filippine e che poneva l'accento sui problemi dei figli abbandonati: depressione, abbandoni scolastici, consumi di alcool e droga fino al suicidio come conseguenza di disponibilità economiche favorite dalle madri, ma non accompagnate da una guida educativa (Castagnone et Al, 2007). Durante il periodo di lontananza, privati delle interazioni quotidiane, lottano per comprendere i motivi che stanno dietro la decisione del genitore di allevarli a distanza. Un'interessante ricerca condotta in Messico sull'effetto che l'assenza fisica del padre emigrato ha sui figli adolescenti, ha dimostrato come questa sia un'esperienza ambivalente connotata da elementi sia

positivi che negativi che rende i figli più vulnerabili allo stress psicosociale, ma non da considerare uno specifico fattore di rischio (Aguilera et Al, 2004).

Negli ultimi tempi la famiglia divisa tra Stati rappresenta solo una fase del percorso familiare che, molto frequentemente, ha come esito il ricongiungimento dei membri nel Paese d'accoglienza. Nei casi di ricongiungimento familiare il figlio condivide, da un lato, tutta la fase precedente alla migrazione del genitore, connotata da situazioni ambivalenti, dove prevalgono dubbi, timori, speranze; dall'altro, al suo arrivo nel nuovo Paese, egli deve affrontare non solo il proprio lutto, ma anche quello dei suoi familiari: in quel particolare momento l'ambiente familiare, in cui si trova e da cui è protetto, è un mondo in crisi, non in grado di farsi completamente carico del senso di perdita e di spaesamento del bambino.

Genitori e figli vivono dunque, in questi casi, un processo di ricongiungimento lungo, doloroso e disorientante, scandito da un doppio "trauma", rappresentato dalla prima separazione e dal successivo ritrovarsi solo dopo molti anni, durante i quali si struttura un reciproco senso di estraneità. Durante il periodo della separazione le madri sperimentano nuovi modi di prendersi cura dei figli rimasti distanti, attraverso cosiddette "dislocazioni affettive" di sostegno emotivo, sforzandosi di essere "presenti" e affidandoli ad altre persone della famiglia, soprattutto i nonni. Il ricongiungimento porta questi minori non solo a doversi integrare in una cultura diversa dalla propria, ma anche ad instaurare un rapporto con una famiglia diventata in parte estranea. Assistiamo, sempre più di frequente, a situazioni in cui i genitori, più spesso la madre, partendo sola instaura un nuovo rapporto affettivo nel Paese ospite e quando si stabilizza con la nuova famiglia, oltre a decidere di avere altri figli, può decidere di ricongiungere quelli rimasti nel Paese d'origine. I figli che intraprendono questo percorso vivono una profonda sofferenza con un conseguente disagio psicologico, divisi tra sentimenti ambivalenti provocati dai vissuti di

abbandono e perdita, spaesati di fronte ad una nuova famiglia ma anche ad una *nuova madre* che nel frattempo è cambiata (Mazzetti, 2007).

Durante il periodo di separazione è il senso di abbandono che pervade la vita dei figli, sentimenti nostalgici e vissuti di perdita accompagnano, invece, il viaggio di migrazione dei ragazzi nel Paese di accoglienza. I minori ricongiunti si ritrovano come viaggiatori che non hanno deciso di partire, ma a cui è stato imposto di farlo, catapultati in una parte diversa del mondo all'improvviso e spesso senza che vi sia stata alcuna preparazione al distacco, chiamati a ricominciare da capo, a ricostruire nel Paese ospitante i loro punti di riferimento e a investire nuove energie per riposizionarsi in un nuovo contesto. Dall'altra parte i genitori si aspettano che i figli siano grati per i loro sacrifici, ma spesso scoprono figli ambivalenti circa il ricongiungimento, rendendo più difficile la riaffermazione dell'autorità genitoriale. Questo viene complicato dal senso di colpa vissuto dal genitore, che finisce per farlo risultare troppo indulgente agli occhi del figlio (Suarez-Orozco, Todorova, Louie, 2002). I minori immigrati si trovano coinvolti in molteplici passaggi: dal Paese d'origine a quello che li ospita, dalla cultura familiare a quella della nuova scuola, del nuovo ambiente, dai suoni familiari e affettivi della lingua madre alle parole indecifrabili della seconda lingua.

Se, in generale, si possono incontrare criticità associate al ricongiungimento familiare, sono senza dubbio gli adolescenti a vivere le maggiori contraddizioni, costretti a intraprendere un progetto migratorio non sentito come proprio e caratterizzato da esiti incerti circa il rientro o la stabilizzazione. Inoltre le modalità di integrazione sono assai diverse per chi nasce nel Paese d'accoglienza figlio di genitori immigrati (seconde generazioni) e chi vi giunge durante l'adolescenza dopo aver compiuto parte del proprio processo di socializzazione nel Paese d'origine (Chiarolanza, Ardone, 2008).

Cambiare radicalmente il contesto di vita in un periodo dello sviluppo particolare come quello adolescenziale costringe i soggetti a confrontarsi con compiti di sviluppo aggiuntivi, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo, rispetto a quelli tipici della loro fase di crescita: nel momento in cui gli adolescenti affrontano da protagonisti il viaggio verso un'altra cultura, viene richiesta loro una doppia transizione, dall'adolescenza all'età adulta e dalla società d'origine a quella d'accoglienza, rendendo più ardua la complessa relazione tra sfide evolutive proprie dell'adolescenza e processi di adattamento.

Migrare nell'adolescenza è dunque un'esperienza cruciale accompagnata da sfide, opportunità e fatiche, fra cui la riduzione dei percorsi di autonomia, che costringono ragazzi ormai diventati grandi a ridiventare piccoli, attraverso una fase inevitabile di regressione: non sapersi esprimere nella nuova lingua, non riuscire a esprimere le proprie emozioni, i propri bisogni, non essere riconosciuti rispetto alla storia precedente, ai saperi e ai saper fare già acquisiti, ai livelli di autonomia raggiunti riporta a una condizione di *infans*, di incapacità, di inadeguatezza (Favaro, 2004).

Il passaggio ad una vita così diversa rappresenta un elemento di lacerazione identitaria, ponendo gli adolescenti immigrati in una condizione di difficoltà nella costruzione di un senso unitario del Sé, una ricostruzione della propria identità in uno spazio e in un tempo "altro" rispetto a quello originario. Tale generazione di adolescenti, definiti "in transito", sembra particolarmente esposta al rischio di elaborare un'identità conflittuale. Eventi eccezionali, ovvero esperienze di transizione biografica, come l'ingresso in una nuova realtà di vita e in un nuovo contesto culturale, rappresentano punti di svolta (turning point) o di rottura della canonicità (Bruner, 1992) che richiedono al soggetto notevoli capacità di adattamento, di ridefinizione della propria identità, di sintesi tra esperienze passate, vissuti attuali e proiezioni future. Le condizioni e gli eventi che marcano una

discontinuità nella storia individuale rappresentano momenti di rottura e disorientamento, poiché implicano un'obbligata ristrutturazione della propria identità in funzione di un suo assetto più adattivo per il presente e per l'avvenire. In questa nuova riorganizzazione, il senso di continuità con la propria storia precedente può essere incrinato e più difficile diventa il lavoro autobiografico ed identitario che il soggetto deve mettere in atto per dare un senso a tutta la sua storia di vita, in funzione del cambiamento che si trova a vivere nel presente.

Secondo Graziella Favaro (2004) gli adolescenti stranieri ricongiunti presentano caratteristiche distintive rispetto agli adolescenti in generale e *fattori di rischio* di cui tener conto, così come bisogni e necessità specifici quali:

- la *fatica nel costruirsi un'identità "doppia"*, in quanto legata a due differenti culture. L'adolescente ricongiunto dopo anni di separazione dalla famiglia è costretto a confrontarsi con compiti evolutivi ancora più ardui di quelli che spettano ai ragazzi autoctoni, a metà strada tra il mantenimento dei legami e il desiderio di far parte del nuovo gruppo dei pari, che ha regole e modelli di riferimento spesso completamente differenti;
- la *sfida della creazione ex novo dei legami familiari*, dopo anni di lontananza dai genitori e il dolore della separazione dagli adulti di riferimento che lo hanno allevato nel Paese d'origine, i figli devono ricostruire un legame nei confronti di un genitore divenuto per diversi aspetti estraneo;
- la *difficoltà di inserirsi nei nuovi percorsi scolastici* soprattutto a causa del problema della lingua italiana;
- la *difficoltà di relazione con i pari*, dovuta anche alla mancanza di spazi di aggregazione e alla non conoscenza delle risorse del territorio.

La letteratura disponibile sul tema, in prevalenza non italiana, concorda sul fatto che l'esperienza migratoria produca un effetto negativo sul funzionamento psicologico

dell'individuo. In particolare studi recenti mostrano che le famiglie immigrate vivono più disaccordo intergenerazionale di quelle non immigrate e che la relazione tra sviluppo dell'identità e benessere psicologico è potenzialmente più difficile per gli adolescenti figli della migrazione (Kwak, 2003; Altinyelken, 2009; Aksel et al., 2007). Tuttavia la ricerca psicologica sui figli separati dalle loro famiglie continua ad essere scarsa. Pochi gruppi di ricerca si sono occupati in modo specifico degli effetti della separazione dalla famiglia d'origine dei giovani immigrati e molti ritengono sia un fenomeno tutto da esplorare (Suarez-Orozco, Todorova, Louie, 2002; Tallandini, 2009).

I percorsi di integrazione che riguardano i ragazzi ricongiunti arrivati nel nostro Paese nella prima infanzia, testimoniano di storie positive di “riuscita” e di inserimento, ma questo non sempre si verifica per coloro che migrano durante l'adolescenza. In questi casi si tende piuttosto a parlare di difficoltà, problemi, sfide. Esistono tuttavia dei *fattori protettivi* che sembrano avere un peso maggiore rispetto alla riuscita del ricongiungimento dei minori alla propria famiglia:

- l'*età* dei figli ricongiunti;
- le *modalità* e i *tempi* del ricongiungimento: con chi arrivano, dopo quanto tempo dalla partenza del/dei genitore/i, in quale momento e perché arrivano;
- le modalità di *preparazione* della partenza: prefigurazione della sua vita altrove e capacità del genitore di contenere e dare risposta ai timori e alle ansie;
- *l'accompagnamento durante la prima fase*: cure e attenzioni indirizzate a rendere meno traumatico il passaggio (Favaro, 2004).

Proprio in relazione a questo, il ricongiungimento familiare deve essere preparato e accompagnato, sia nelle sue diverse fasi di distacco che di riunificazione.

2.2.2 La Generazione 2.0

La questione dell'appartenenza e dell'origine diventa in particolare per i bambini migranti, per le cosiddette seconde generazioni, un'area di costante interrogazione, dal momento che devono fronteggiare molto rapidamente la necessità di costruire il proprio senso di identità e di appartenenza lungo frontiere culturali incerte e instabili.

Definiti anche generazione involontaria, essendo qua senza averlo voluto, senza averlo deciso. Inizialmente con l'espressione *seconda generazione* ci si riferiva all'insieme di tutti i figli nati dai primi immigrati indipendentemente dalla loro età e dal momento storico in cui erano arrivati in Italia. Negli ultimi anni, invece, sono state introdotte alcune precisazioni a questa definizione: sono state considerate a tutti gli effetti seconde generazioni solo coloro che sono nati in Italia o vi sono giunti nella prima infanzia. In passato si preferiva non distinguere i minori stranieri in base al luogo di nascita, ma differenziarli in base alla reazione che messa in atto:

1. *reazione ribelle*, quando si desidera essere accettati dal gruppo di maggioranza e rifiutati dal gruppo di minoranza etnica;
2. *reazione di gruppo*, che implica il desiderio di accettazione da parte della comunità etnica di minoranza e il rifiuto della comunità di maggioranza;
3. *reazione apatica*, che comporta l'evitamento del conflitto e il desiderio del compromesso.

Tralasciando le classificazioni, le nascita qui o là, la seconda generazione si caratterizza per essere formata da tutti quei bambini e ragazzi che hanno sperimentato direttamente e indirettamente la migrazione, cioè un'esperienza di interruzione nel rapporto di continuità nell'appartenenza ad un luogo e ad un gruppo e che non sono portatori di un'identità culturale. Quando sono nati nel Paese ospite

si è comunque soliti parlare della loro sofferenza e del loro travaglio legati al peso che il viaggio dei genitori continua ad avere su di loro.

Mentre la prima generazione, costituita dagli adulti, anche dopo la migrazione, continua a nutrire sentimenti di appartenenza verso la cultura d'origine, la seconda, rappresentata dai loro figli, non possiede riferimenti così chiari, così ben radicati nella cultura d'origine dei genitori poiché costruisce la propria identità secondo valori e modelli appartenenti ad una pluralità di culture (familiare, di origine, globale, amicale...). Già da questa iniziale differenziazione tra le due generazioni traspare quanto i minori di origine straniera siano impegnati ad assolvere compiti più complessi rispetto ai loro genitori in quanto sono tenuti non solo a mantenere il dialogo coi familiari, con la lingua, le regole e le tradizioni proprie della cultura d'origine, ma devono, allo stesso tempo, costruirsi altri riferimenti che gli aiutino a comprendere il nuovo contesto sociale e scolastico, i linguaggi simbolici appartenenti alla cultura del Paese d'accoglienza, a sua volta parte di una cultura globale. La loro doppia appartenenza, quella scolastica e familiare, può essere letta ed interpretata da punti di vista diversi: da un lato vissuta come una frattura, un rischio di non sentirsi effettivamente parte di nessun gruppo; dall'altra, invece, considerata come un'opportunità per lo sviluppo di capacità cognitive, sociali, e relazionali dell'individuo.

Inoltre, i figli a differenza dei genitori possono soffrire di carenze particolari: non hanno partecipato alla decisione di emigrare e, generalmente, non comprendono le motivazioni addotte dai grandi per giustificare la loro scelta, anche nel caso, non molto frequente, in cui gli siano state fornite delle spiegazioni (Bolognesi, 2008).

Una volta inseriti nei diversi contesti di accoglienza, scuola, gruppi amicali, a loro è richiesto di "riuscire" nel nuovo Paese, di appropriarsi e di padroneggiare i linguaggi e i riferimenti simbolici della cultura di accoglienza, ma allo stesso tempo di

mantenere e “onorare” i legami, i valori appartenenti alle origini culturali della famiglia. I minori sono impegnati nello sforzo continuo di dover conciliare, in loro stessi, messaggi e richieste diverse, a volte contraddittorie, provenienti sia dalla famiglia, sia dalla scuola che dalla società. Per poter crescere all’interno di questo difficile processo di costruzione di un’identità biculturale i bambini e gli adolescenti hanno bisogno di una “doppia autorizzazione”. Da un lato i genitori devono consentire al bambino di essere diverso da loro, essere in parte straniero; devono scendere a patti con le loro aspettative e permettere al figlio di crescere meno attaccato alle origine e di assomigliare di più ai suoi coetanei. Dall’altro la scuola, le agenzie formative, la comunità ospitante e in particolare i coetanei devono riuscire a valorizzare e legittimare le appartenenze, i saperi, le competenze linguistico-culturali considerandole come un’importante ricchezza sia per il bambino sia per il gruppo e la comunità in cui è inserito. I ragazzi di seconda generazione popolano le nostre scuole, ma il loro successo scolastico è spesso considerato dalle istituzioni un evento straordinario, ma dai loro genitori un obiettivo strategico e di emancipazione migratoria. Essi, più dei loro genitori, devono giorno dopo giorno dimostrare quello che sono e non quello che viene loro attribuito in quanto immigrati o quello che viene richiesto come figli della migrazione.

Per questa specifica generazione ci sono dei momenti critici che accompagnano lo scandire delle diverse fasi del percorso di vita, uno dei quali è l’ingresso nella scuola, luogo primario in cui il confronto con le diversità linguistiche e culturali non può essere più procrastinato. E’ in quel momento che per la famiglia straniera si verifica un’interruzione, in quanto la cultura dei propri genitori, rimane luogo carico di significati conflittuali, una riserva di memoria alla quale si può o meno attingere e nella quale si ha a volte timore di immergersi. L’incertezza dei genitori nel proprio ruolo sociale e familiare, la confusione rispetto ai valori tradizionali, la difficoltà di

costruire una via personale ed originale a partire dalle proprie radici culturali, si rivelano di rado come tali e possono mostrarsi invece nell'adozione di comportamenti contraddittori che accrescono il senso di malessere e la solitudine dei più giovani (Tognetti Bordogna, 2007).

2.3 Una nuova tipologia di famiglia: *la famiglia transnazionale*

L'aspetto multidimensionale del processo migratorio è anche testimoniato dalle complesse implicazioni di tipo relazionale, incluse quelle riguardanti una nuova definizione della vita familiare, nonché la creazione di nuove tipologie di famiglia non necessariamente più fragili di quella tradizionale, ma sicuramente attivanti dinamiche complesse e a volte critiche (Falicov, 2007). Il compito di sviluppo specifico legato alla famiglia migrante è, infatti, quello di gestire allo stesso tempo elementi di continuità e di cambiamento che creano situazioni tendenzialmente ambivalenti. Il concetto di omeostasi si rifà all'idea che una famiglia riesca a mantenere costanti nel tempo le sue condizioni di equilibrio. Durante il ciclo vitale di una famiglia si manifestano vari eventi che agiscono sull'equilibrio ed esigono meccanismi di adattamenti per recuperarlo. La stabilità più il cambiamento danno l'equilibrio del sistema, che viene mantenuto grazie ad una retroalimentazione negativa, intesa come una forza frenante del cambiamento, e una retro alimentazione positiva, intesa come una forza facilitatrice e promotrice di cambiamenti. Ci sarebbero quindi due forze: una verso il cambiamento e una verso la stabilità, le quali insieme e alternativamente rendono possibile la crescita. I cambiamenti imposti alla famiglia sono provocati da stimoli dal mondo interno, dal mondo familiare e dal mondo esterno, alcuni dei quali eccedono la capacità di adattamento. E' in questo momento che la famiglia si trova di fronte al fenomeno chiamato stress. Secondo la scala Jamer (in Ambrosini, Molina, 2004) la migrazione è la terza causa di stress dopo le perdite e i divorzi.

Sebbene la migrazione sia fondamentale un affare di famiglia, come affermano Suarez-Orozco e Carhill (2008), la famiglia come un'unità d'analisi, è stata sottovalutata sia dagli studiosi della migrazione che dagli psicologi dello sviluppo, i

quali, secondo gli autori, sono arrivati in ritardo sulla scena, iniziando solo recentemente a esaminare in modo sistematico la famiglia e i suoi componenti come aspetti importanti della migrazione. Più spesso di quanto si pensi, gli obblighi nei confronti della famiglia e i suoi legami interni sono il vero fondamento dell'arduo viaggio d'immigrazione. Eppure il ruolo giocato dalla famiglia nei progetti migratori è stato ampiamente riconosciuto, un ruolo speculare rappresentando da un lato una risorsa per fronteggiare le difficoltà che si accompagnano alla migrazione e dall'altra la principale fonte di conflitto e frattura (Tognetti Bordogna, 2008). Il processo migratorio costringe la famiglia a mutare la sua forma e le sue strategie, anche attraverso il cambiamento dei ruoli dei suoi diversi componenti (Suarez-Orozco, Todorova, 2003).

La migrazione che sta investendo il nostro Paese ha assunto sempre più negli anni carattere di migrazione di popolamento e quindi familiare, processo che ha contribuito a "costruire" nuove tipologie di famiglie. All'interno dei nuclei familiari immigrati esiste una linea di demarcazione, a volte simbolica altre reale come vedremo, che separa i genitori dai figli, rappresentata dall'evento migratorio, un evento che incide profondamente sulla dimensione esistenziale delle persone coinvolte (Bolognesi, 2008).

Le famiglie divise tra Stati, che vivono tra confini nazionali, ma che tuttavia conservano un sentimento d'unione e si sforzano a mantenere vivi i legami, in letteratura sono attualmente conosciute come *famiglie transnazionali* o *multi-locali* (Bernard, Landolt, Goldring, 2005; Falicov, 2005). Quella che negli anni Settanta e Ottanta veniva definita famiglia *spezzata* oggi è spesso solo una fase di percorso familiare che sfocia nel ricongiungimento, e che può essere definita come un processo che riguarda famiglie interessate da un periodo di separazione forzata, fisica e culturale dei diversi membri, i quali decidono di ricongiungersi dopo un

variabile lasso di tempo. Nonostante la lunga assenza e la nostalgia che piegano queste famiglie, è proprio l'affetto e il desiderio di assicurarsi una vita migliore che conduce a quella forma estrema di dedizione che si realizza nell'allontanamento fisico (Ambrosini, 2005a). In quegli anni furono le donne a rappresentare le avanguardie della migrazione, lasciando nel paese d'origine figli e mariti per cercare condizioni di vita migliori. Queste erano considerate famiglie spezzate proprio perché dopo la prima migrazione le donne non ritornavano nel proprio Paese se non dopo molti anni a causa anche delle distanze e dei costi di viaggio. La partenza delle donne dal focolare domestico ha interrotto la prevedibilità dei ruoli sociali secondo i quali le cure familiari erano un compito tipicamente materno, mentre il sostentamento della famiglia competeva ai padri, rendendo la donna la figura chiave nella gestione della nuova famiglia transnazionale. D'altro canto gli effetti negativi che le lunghe separazioni avevano sul mantenimento, accudimento e manutenzione dei legami familiari era evidente, provocando spesso situazioni di abbandono. Oggi il facile accesso alle nuove tecnologie, il miglioramento delle condizioni di viaggio hanno permesso alle famiglie divise di creare uno spazio affettivo che riesce a superare le frontiere, consentendo il mantenimento di contatti continui e duraturi dei membri e la manutenzione dei legami familiari, comprimendo lo spazio e il tempo della separazione. Il transnazionalismo, considerato dagli studi sulle migrazioni internazionali una delle maggiori novità dell'ultimo decennio, ha sostituito la famiglia spezzata permettendo alle madri di "esserci", di essere costantemente in contatto con i propri figli, di impegnarsi a costruire ed alimentare il legame tra le due sponde, facendo vivere come meno traumatica la distanza ai propri figli (Tognetti Bordogna, 2008). La famiglia transnazionale è una tipologia di famiglia eterogenea che può essere ulteriormente distinta in:

1. *Famiglia transnazionale circolante*: caratterizzate da spostamenti in entrambe le direzioni, dal paese d'origine a quello d'accoglienza e viceversa, con rientri frequenti delle madri ma scarsa propensione al ricongiungimento;
2. *Famiglia transnazionale intergenerazionale*: caratterizzate da figli grandi e madri mature che hanno come un progetto migratorio breve consistente nella massimizzazione dei benefici economici nel paese ospite e rientro in patria;
3. *Famiglia transnazionale puerocentrica*: costituita da madri con figli ancora giovani divisi da grandi distanze, impegnate nella manutenzione del legame e orientate al ricongiungimento e alla permanenza nel paese d'accoglienza. Sono quelle più aderenti all'immagine che ne dà la letteratura sul tema (Ambrosini, 2005a).

La separazione forzata dei membri della famiglia costringe a scegliere delle strategie che permettano di colmare le distanze, le quali sono state concettualizzate da Bryceson e Vuorela (2002) in strategie di *frontiering* per riferirsi ai mezzi usati dalla famiglia per alimentare i rapporti attraverso le frontiere in situazioni di lontananza; e in strategie di *relativizing* per riferirsi ai modi in cui gli individui stabiliscono, mantengono o troncano i rapporti con altri membri della famiglia. A queste Ambrosini (2005a) aggiunge, quella che viene attualmente considerata la più funzionale soprattutto in famiglie con presenza di giovani figli, il *caring a distanza*.

Molti studi sono stati dedicati al cosiddetto *transnational motherhood*, facendo riferimento alle svariate modalità di esercizio della maternità messe in atto dalle donne migranti lontane dai propri figli, responsabili di aver delegittimato l'antico modello secondo il quale la madre deve prendersi cura direttamente dei suoi figli (Hondagneu-Sotelo e Avila, 1997). Diversa la posizione di Parrenas (2005) che considera anomalo il funzionamento di queste famiglie, tanto che gli studiosi hanno sentito l'esigenza di inquadrarla come una nuova tipologia di famiglia caratterizzata

dal senso di vuoto lasciato da colei che, in quasi tutte le culture, è considerata la *caregiver* per eccellenza. In queste famiglie, secondo l'autrice, è in atto uno sconvolgimento delle pratiche di accudimento, nel quale tuttavia sono i *caretaker*, cioè i parenti a cui si affidano i figli durante la separazione, a giocare un ruolo di mediazione in questo complicato menage familiare transnazionale. Infatti a seguito della partenza della madre, la famiglia allargata si riorganizza per compensare l'assenza della madre, e il caretaker privilegiato diventa la nonna materna. Tuttavia i figli si trovano a dover cambiare sistemazione e adulti di riferimento più volte durante la separazione dalla madre, accade, infatti, di essere lasciati anche dal padre che raggiunge la madre o in assenza della moglie decide di rifarsi una nuova famiglia, facendoli trovare in una condizione intermedia tra quella di "ospiti" e quella di veri componenti della famiglia in cui sono venuti a vivere. Distingue per questo tre forme di accudimento attese per assicurare il funzionamento della famiglia: a) cure morali, che consistono nella socializzazione e trasmissione della disciplina; b) cure emotive, che consistono nell'assicurare la sicurezza emotiva; e c) cure materiali, con le quali si intende farsi carico delle necessità dei figli. Nello specifico delle famiglie transazionali la madre riesce ad assolvere solo a quelle materiali, ma è carente nella sua funzione emotiva e morale che richiedono una interazione quotidiana. Per fronteggiare il dolore della separazione dai figli le madri ricorrono a tre fondamentali strategie: la mercificazione dell'amore, sostituendo gli atti di cura quotidiana con beni materiali; la repressione delle tensioni emotive, basata sull'enfasi sulle proprie sofferenze o sulla negazione dei costi emotivi della separazione; e la razionalizzazione della distanza, sottovalutando i costi emotivi rispetto ai guadagni economici e motivando la gestione della distanza con la comunicazione regolare. Non sono solo le comunità di appartenenza a colpevolizzare le madri, ma anche i figli stessi che vivono la partenza della madre

come un abbandono, ma non allo stesso modo la partenza del padre. Un'interessante ricerca condotta in Messico ha confermato che la migrazione del padre e della madre hanno un ruolo diverso come previsto dall'ideologia di genere messicana, riconosciuto anche dal valore che loro stessi attribuiscono alla separazione dai figli: sacrificio e dolore per le madri e assicurare maggior benessere per i padri. Le modalità di ricompattamento della famiglia mutano in relazione al *genere*, all'*età* di chi attiva il ricongiungimento, in funzione di chi è il *soggetto* che viene ricongiunto, in riferimento alla *motivazione* sottesa alla decisione di ricongiungere la famiglia e infine all'*origine* geoculturale dei singoli. Il processo del ricongiungimento familiare può essere suddiviso in diverse fasi specifiche, che Tognetti Bordogna (2007) identifica in:

1. una fase preliminare, di costruzione dell'idea del ricongiungimento;
2. una fase di predisposizione degli strumenti necessari come documenti e abitazione;
3. una fase di attivazione che consiste in trasferimento e accoglienza del nuovo arrivato;
4. una fase di elaborazione del lutto, di presa di coscienza dei cambiamenti legati al ricongiungimento e delle fratture che si verificano con le persone e gli oggetti lasciati nel paese d'origine;
5. una fase di articolazione, che avviene nel nuovo contesto e consiste nella stabilizzazione. Determinando la femminilizzazione dei flussi migratori, furono le donne a rappresentare l'avanguardia della migrazione, lasciando coniugi e figli per avventurarsi in un luogo sconosciuto alla ricerca di condizioni di vita migliori per l'intera famiglia, ma che tuttavia costringono a dolorose situazioni di "abbandono". In alcuni casi si parla di ricongiungimento forzato, se chi decide di ricongiungere la famiglia nel Paese ospitante lo fa non in base a una scelta maturata fra i membri

della famiglia, ma sulla base del potere economico derivatogli dall'essere migrato. Tale emergenza nasce dalle migrazioni che dividono famiglie, che tuttavia conservano un sentimento d'unione, uno spazio affettivo che supera e va oltre le frontiere, semplificato dai processi di globalizzazione e di diffusione generalizzata delle nuove tecnologie. Questo consente la "manutenzione di legami" fra i diversi membri e il mantenimento del senso di famiglia.

Il migrante ricongiunto appena arrivato nel Paese d'accoglienza si ritrova "tre famiglie" (Esparragoza, 2003): quella esistente prima della partenza, che ha lasciato nel suo Paese; quella che vagheggia durante la separazione; quella che ricongiungerà, che sarà diversa da entrambe le precedenti producendo un fenomeno di disarticolazione della forma della famiglia precedentemente costruita. Il processo avviene in modo progressivo e parziale: il ricongiungimento si realizza di solito dopo alcuni anni di permanenza del genitore nel nuovo Paese e avviene a tappe perché il genitore si ricongiunge ai diversi figli in momenti differenti: quasi mai la famiglia viene riunita nello stesso momento, creando un frequente senso di abbandono nei figli.

Il ricongiungimento è un nuovo inizio per la vita familiare, che andrebbe accompagnato e sostenuto, è un evento cruciale che modifica la storia della famiglia, impone a tutti i componenti di rivedere i propri ruoli. Con il ricongiungimento si ha una ristrutturazione importante del tempo, dello spazio e del modo di vivere di ogni componente della famiglia. Parrenas (2005), dopo aver intervistato anche figli ricongiunti, arriva a concludere che non solo la separazione, ma anche il ricongiungimento rappresenta una vicenda sofferta che vede i protagonisti più come vittime degli eventi che come attori capaci di iniziativa.

Una recente ricerca, che aveva l'obiettivo di esaminare i fattori psicologici, culturali e socioeconomici che contribuiscono alla decisione dei genitori di separarsi dai loro

figli, ha mostrato significative implicazioni della separazione sulle relazioni d'attaccamento, trovando i figli cinesi "indifferenti all'attaccamento" (Bohr, Tse, 2009).

3. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

3.1 La Psicologia Culturale

Secondo Jerome Bruner (1992) la Psicologia Culturale è una psicologia che si occupa principalmente del significato, una psicologia che, essendo inevitabilmente immersa nei contesti spazio-temporali, si organizza in base a quei processi di formulazione e di uso del significato che collegano l'uomo alla cultura. Una psicologia orientata culturalmente non esclude di prendere in considerazione ciò che i soggetti dicono a proposito dei loro stati mentali, si occupa di azioni nelle situazioni, di azioni intenzionali e situate in uno scenario culturale.

E' dunque una disciplina che si occupa dei rapporti tra uomo e cultura, basando il suo approccio sulla nozione che la mente "si appropri" di pezzi della sua cultura.

La Psicologia culturale di Bruner (1992) rappresenta una delle prospettive teoriche che hanno maggiormente contribuito a mettere in luce l'importanza della narrazione nel costruire e negoziare significati. La ricerca del significato è secondo l'autore l'attività fondamentale dell'individuo, la costruzione dei significati relativi al mondo è infatti connessa alla peculiare necessità umana di dare senso alla realtà che ci circonda. Bruner rivolge la sua attenzione in particolare alla cultura narrativa, che con i suoi miti e le sue storie è anche la base portante della psicologia popolare; la costruzione del significato quindi non solo avviene in relazione al contesto, ma comporta anche l'attivazione di processi narrativi, che rinviano all'utilizzo del linguaggio, forse uno degli strumenti più importanti messi a disposizione dalla cultura.

Il concetto di strumento ha un ruolo centrale all'interno della psicologia culturale, in quanto viene concepito come il mezzo attraverso cui l'individuo si appropria della

dimensione culturale. Già Vygotskij (1990) affermava che i prodotti culturali mediano il pensiero modellando le rappresentazioni della realtà e che l'acquisizione di questi prodotti rende le funzioni psichiche qualitativamente superiori.

Nell'ambito della psicologia culturale sono riconoscibili due correnti principali: una di origine americana interessata allo studio delle diversità culturali nel comportamento psicologico, anche se per questo filone d'indagine si predilige l'espressione *Psicologia interculturale*, ed un'altra di matrice principalmente europea, psicologia culturale appunto, che studia il rapporto che l'individuo elabora ed intrattiene con la propria cultura sia in termini affettivi che cognitivi, che a differenza degli approcci interculturali assume che i processi evolutivi siano comprensibili solo all'interno dello specifico contesto culturale con cui l'individuo interagisce.

Uno dei presupposti da cui parte tale disciplina è che l'uomo è un attivo produttore di significati e agisce sulla base dei significati che produce: l'individuo partecipa e modifica la propria cultura con la propria soggettività, la quale, d'altro canto, è già informata da significati e pratiche culturali, per cui non si può fare una distinzione netta tra ciò che è mente e ciò che è cultura.

Partendo da questo, gli studiosi di tale ambito negano il postulato dell'unità psichica, secondo cui i processi psicologici sono gli stessi in tutti gli individui indipendentemente dalla cultura, ed affermano la necessità, per spiegare lo sviluppo, di teorie esplicative differenziate in base alla cultura. Anche il processo di conoscenza della realtà da parte degli individui non è concepito come il risultato di un'osservazione esterna e indipendente, ma come un atto di interpretazione attuato da un attore che è intimamente coinvolto nel processo, e per questo non esistono dei fatti al di fuori di una loro interpretazione (Smorti, 2007).

Gli eventi ci parlano della nostra cultura che sta mutando di conseguenza all'irruzione di culture non occidentali che "contro" la nostra si imbattono e altre volte si mescolano. La nostra cultura ha spesso apposto l'etichetta del pregiudizio sul modo di pensare delle persone appartenenti a società lontane dalla nostra, tuttavia al contrario è proprio lei a fare da cornice entro la quale sono possibili le relazioni tra gli individui. E' proprio la cultura il luogo dove gli individui trovano la propria identità e allo stesso tempo riconoscono le differenze individuali. Un tempo gli occidentali non erano particolarmente disturbati dalle differenze, perché ritenevano il proprio sistema di valori quello migliore, e chi non avesse valori, principi e tradizioni valide che lo difendevano neppure un essere umano. Da sempre, e ora più che mai, ogni cultura scambia con le altre idee, oggetti e soprattutto persone, essendo l'incontro la regola e non l'eccezione nella vita delle culture. Il crescente numero di persone che si spostano dal loro Paese d'origine ad uno che li "accoglie" ha acceso i fari sulle identità globali e transnazionali non canoniche, che cioè non rientrano in classificazioni ufficiali, ma in zone di confine popolate da persone "prive di documenti". Quando il viaggio porta una persona ad espandere i confini della propria identità, qualora fosse già costruita, fino ad includere nel "noi" ciò che prima era semplicemente "altro", allora il viaggio è un ritorno a casa, ritrovando in paesi lontani una parte di sé che non si conosceva. Quando il noi è composto da tanti Sé non definiti, l'incontro con l'altra cultura può anche risultare profondamente disorientante. Questo è quello che accade a chi in una fase critica del ciclo di vita si ritrova, forzatamente, a dover dare risposta a troppi quesiti su se stesso. Bruner (1990) ricorda una storia indiana, riferitagli da un suo amico israeliano, che narra di un grande elefante che sta di fronte ad un saggio immerso nella meditazione e che dice "Questo non è un elefante". L'elefante si volta e si allontana lentamente. Dopo un po' il saggio si chiede se per caso non ci sia in giro

un elefante e proprio quando l'elefante era sparito, il saggio vede le sue orme e esclama con chiarezza "Qui c'era un elefante". Secondo Mantovani (2005) l'immagine dell'elefante invisibile della letteratura sanscrita rappresenta efficacemente la dimensione culturale della nostra società: tanto grande la sua presenza come un elefante, ma tanto elusiva come una fragile e trasparente libellula. Il senso che l'autore attribuisce al racconto è che l'elefante, come la dimensione culturale, è realmente invisibile, se non si sa dove guardare, mentre diventa incombente se solo sappiamo ciò che dobbiamo guardare. E' proprio questo duplice carattere della cultura, grande sistema simbolico e battito di ali invisibili, che rende difficile parlarne. La cultura ci dice che cosa fare, come farlo e perché farlo, è un sistema di strutturazione cognitiva dell'esperienza, è la mappa attraverso la quale esploriamo la realtà. Ma cosa succede alle generazioni delle terre di mezzo che non sanno a quale cultura appartenere? Non possiamo conoscere noi stessi se non attraverso gli altri.

3.1.1 La narrazione autobiografica e metodi di analisi qualitativa

*“L’autobiografia è la costruzione
di una versione
longitudinale del Sé”
(Bruner, 1992)*

Negli ultimi anni si è assistito al diffondersi di ricerche sulle narrazioni autobiografiche, siano esse costituite da racconti di una intera vita o da “micronarrazioni”, ossia racconti di singoli e specifici avvenimenti vissuti in prima persona. L’interesse per questo tipo di materiale è legato a ciò che è stata chiamata la “svolta narrativa” che ha messo in luce la centralità della narrazione nella vita umana, in quanto mezzo fondamentale per attribuire significato all’esperienza (Lioce, Smorti, 2004).

La narrazione, intesa come attività di costruzione del significato, è una fondamentale risorsa semiotica per la formazione dell’identità individuale e collettiva. Ispirandosi al monumentale lavoro sulla morfologia della fiaba russa, gli studiosi della narrazione si sono occupati di descrivere la grammatica delle storie, individuandone gli elementi costitutivi e i meccanismi di collegamento e trasformazione (Mantovani, Spagnoli, 2003). Secondo Smorti (2004) le storie, sia che siano prodotte dallo scienziato che dalla persona comune, rappresentano modi universali per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani. Partendo dalla distinzione che Sommers (1992) fa riguardo alle diverse tipologie della narrazione e applicandole al campo psicologico, Smorti inquadra le storie che vengono prodotte attraverso la memoria autobiografica nelle *narrazioni ontologiche*; le storie familiari, collettive e le leggende metropolitane in *narrazioni pubbliche*; il pensiero narrativo e lo schema di storia in *narrazioni concettuali*; e, infine, le visioni generali sulla persona come la

teoria piagetiana nelle *metanarrazioni*. Le prime due tipologie sono oggetto di studio della psicologia da molti decenni, mentre quelle concettuali solo da tempi recenti.

L'autobiografia rappresenta una storia di sé che conduce a un significativo mutamento nella definizione di noi stessi, assegnando significato alla nostra vita, ricostruendo in modo nuovo i sentieri già battuti e intravedendo strade future ancora aperte da percorrere. Il pensiero umano è naturalmente mosso dall'esigenza di interpretare il mondo che lo circonda e attribuire significati plausibili che lo aiutino a fare delle previsioni e per far questo ricorre alle storie. La narrazione di Sé è un resoconto nel quale il soggetto riveste un duplice ruolo, narratore e attore, una composizione di testi selezionati ed organizzati allo scopo di attribuire coerenza e continuità al Sé (Smorti 2004).

Attraverso la narrazione della propria storia si ha la possibilità di vedere la vita sotto una particolare angolatura, di comprendere la realtà e di comunicare e riflettere su di essa. La narrazione è un *problem solving*, una procedura di costruzione del significato (Mantovani, Spagnoli, 2003; Parrello, Poggio, 2008), poiché guida l'azione dando uno sguardo sul passato e un'anticipazione sul futuro.

Il racconto favorisce il mantenimento del ricordo, dimostrando la continua interazione esistente tra il raccontare e il ricordare: il ricordo di esperienze viene strutturato secondo certe forme e quindi influenza il modo in cui si raccontano quelle esperienze, ma la situazione in cui ci si trova a raccontare, gli scopi che ci si prefigge, la figura dell'interlocutore e il suo atteggiamento portano anche a selezionare e ristrutturare il ricordo (Smorti, 2007). L'autobiografia diviene così una teoria sui fatti passati visti con un occhio di buie proiettato sugli interessi presenti.

Secondo Bruner (1992) nell'autobiografia un narratore racconta "qui e ora", lo sviluppo di un protagonista, "là e allora", col quale condivide lo stesso nome. L'autobiografia può quindi dimostrare in che modo narratore (nel presente) e

protagonista (nel passato) possono alla fine ricongiungersi. Secondo l'autore, il "narrare" costituisce in primo luogo una modalità fondamentale del pensiero umano di interpretare la realtà, e quindi di controllare il mondo dei significati. Eventi critici, svolte ed eccezioni all'interno della storia conferiscono al soggetto la sensazione che quella vita che ha vissuto è la sua e di nessun altro, permettendogli di fare emergere la sua individualità. Uno degli aspetti del pensiero narrativo, secondo Bruner (1992), è costituito dalla "creazione narrativa del Sé", dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme di apertura costante all'Altro: la costruzione dell'identità, sembra, non poter procedere senza la capacità di narrare. Una volta dotati di questa capacità, possiamo produrre un'identità che ci collega agli altri, che ci permette di ricollegarci selettivamente al nostro passato, mentre ci prepariamo per la possibilità di un futuro immaginato.

Stern (1998) ha approfondito la nozione di *Sé narratore*, inteso come un Sé che narra storie in cui la descrizione del Sé è parte della storia stessa. Dal punto di vista evolutivo, tale Sé farebbe la sua comparsa tra i 3 e 4 anni di vita del bambino, quando acquisisce la capacità di produrre racconti dotati di un ordine logico e cronologico, animati da protagonisti che compiono azioni in vista di obiettivi specifici. Si tratta di un Sé narratore che proprio durante l'adolescenza si esprime attraverso capacità narrative sofisticate, che permettono di parlare della propria vita ricostruendone autobiograficamente gli eventi più significativi. Per questo motivo la narrazione e il racconto autobiografico sono il mezzo privilegiato per osservare, studiare e comprendere lo stato del Sé, grazie alla loro funzione ermeneutica e costruttiva (Matarazzo, 2001).

Il legame tra narrazione e costruzione del Sé, a lungo studiato da Bruner (1997), ha permesso di giungere all'individuazione degli indizi che rivelano il Sé all'interno di una narrazione autobiografica. Egli ritiene che attraverso la narrazione della propria

storia sia possibile individuare la presenza del Sé di chi narra tramite alcuni *Indicatori del sé (self markers)*, riconducibili a specifiche caratteristiche dell'essere.

Il soggetto, nel raccontare la propria storia, può fare uso di espressioni verbali che rappresentano tracce, indicatori di:

- *azione (agency)*, che si riferiscono ad atti di libera scelta, ad azioni volontarie e ad iniziative prese liberamente per perseguire un obiettivo;
- *impegno (commitment)*, che riguardano l'adesione dell'agente ad una condotta pensata e voluta, che trascende la contingenza e l'impulsività; ci parlano della costanza, del ritardo nella gratificazione, del sacrificio, o della frivolezza e incostanza del soggetto;
- *risorse (resources)*, che ci informano dei poteri, dei privilegi e dei beni che colui che agisce sembra disposto ad impegnare effettivamente nel suo progetto; includono non solo risorse "esterne" come potere, legittimizzazione sociale e fonti di informazione, ma anche risorse "interne", come pazienza, visione a lungo termine, perdono, persuasione;
- *riferimento sociale (social reference)*, riguardano dove e a chi si rivolge colui che agisce per legittimare e valutare i propri fini, gli impegni e la distribuzione delle risorse, sono indizi dell'inserimento del soggetto nel suo contesto sociale e possono riferirsi a gruppi "reali", come i compagni di classe, o a gruppi costruiti cognitivamente come quelli che si prendono cura della legge o dell'ordine;
- *valutazione (evaluation)*, che concernono la valutazione delle prospettive, degli esiti, dei progressi di quanto è stato progettato, è in atto o è stato già compiuto; possono essere specifici, come segni di soddisfazione o insoddisfazione di un'azione particolare, o generici come la sensazione che un'impresa sia nel suo complesso soddisfacente oppure no;

- *qualità (qualia)*, sono segni della natura soggettiva del sé, quali sentimenti, stati d'animo, emozioni, pulsioni, interessi;
- *riflessività (reflexivity)*, relativi al lato cognitivo del sé, all'attività riflessiva coinvolta nei processi di costruzione e valutazione del sé, e si riferiscono alle percezioni dei cambiamenti interni e alla metacognizione che una persona introduce nella stesura di un racconto di vita;
- *coerenza (coherence)*, si riferiscono all'apparente integrità degli atti, degli impegni, degli investimenti, delle risorse, delle autovalutazioni;
- *posizionamento (positional)*, rivelano come l'individuo si colloca nel tempo, nello spazio e nell'ordine sociale (Bruner, 1997; Matarazzo, 2001; Aleni Sestito, 2004).

Ci sono dei momenti, nel corso della vita, in cui si sente il bisogno di raccontarsi in maniera diversa dal solito. Tale bisogno è legato al *pensiero autobiografico* e rappresenta quell'insieme di ricordi, di ciò che si è stati e di ciò che si è fatto. Il pensiero autobiografico è un ripatteggiamento con il proprio passato, una sorta di riconciliazione che permette di continuare la propria vita. Per tale motivo il pensiero autobiografico in un certo qual modo cura, fa sentire meglio. Mentre ci rappresentiamo e ricostruiamo, ci vediamo alla moviola e, come disse Marcel Proust, ci riprendiamo tra le mani, "sviluppando i negativi della nostra vita". Ci prendiamo appunto in carico, in cura.

L'autobiografia è un tornare a crescere, è un incoraggiamento a continuare a rubare giorni al futuro e a vivere più profondamente. E' un *viaggio formativo*. Genera quel momento coscienziale indispensabile a prendere le distanze da se stessi (Demetrio, 1996).

La parola greca *epimeleia* significa "cura di sé" intesa come formazione, costruzione problematica di un rapporto di sé con sé sempre passibile di nuove interpretazioni.

In tutta la tradizione dell'*epimeleia* la spiritualità postula la necessità che il soggetto si modifichi, si trasformi, cambi posizione, divenga cioè, in una certa misura e fino a un certo punto, altro da sé, per avere il diritto di accedere alla verità.

Secondo James Pennebaker (2004) la traduzione in parole della nostra esperienza, in particolare quelle negative, può influire sui pensieri e sugli stati d'animo. Narrare o scrivere delle nostre esperienze può migliorare le nostre condizioni di salute. L'inibizione a parlare di importanti eventi emotivi è un rischio per la salute, essendo correlata a pensieri involontari ricorrenti, alti livelli d'ansia e depressione. Attraverso diversi esperimenti di scrittura autobiografica Pennebaker ha dimostrato che parlare dei propri sentimenti più profondi legati ad una esperienza a carattere fortemente emotigeno migliora il funzionamento del sistema immunitario. Nell'atto di raccontare condividiamo la nostra *identità narrativa* (Ricoeur, 1983) con qualcuno pronto ad ascoltarci, ridivenendo così un po' più padroni del passato e soprattutto potendo decidere che senso attribuire al nostro futuro.

Un'osservazione costante negli studi che hanno utilizzato il paradigma della scrittura espressiva è che il fatto di scrivere o parlare di argomenti emotivi influisce sul modo in cui le persone pensano al trauma, alle loro emozioni e a se stesse (Lo Iacono, 2005).

L'analisi delle narrazioni si occupa degli scambi sociali quotidiani attraverso cui le persone cercano di dare un senso alle loro esperienze, poiché la narrazione personale rappresenta un modo di usare il linguaggio o la scrittura per attribuire agli eventi della vita un ordine temporale e logico, per stabilire una coerenza tra le esperienze passate, presenti, e quelle future ancora non realizzate. Le narrazioni personali spesso possono partire da un disorientamento del narratore rispetto alle proprie esperienze che non sa come collocare e rispetto a cui non ha una posizione chiara.

I metodi di analisi delle storie autobiografiche in età evolutiva sono molteplici e riflettono da un lato i differenti interessi che muovono le singole ricerche, dall'altro la natura variegata del materiale narrativo che è analizzabile attraverso una miriade di dimensioni. Indicazioni metodologiche precise sono offerte dal modello teorico di Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (in Lioce, Smorti, 2004), che permette di classificare sistematicamente i metodi esistenti. Il modello proposto dalle autrici si basa sulla distinzione tra *forma* e *contenuto* di una storia, secondo cui l'analisi della narrazione può puntare sulle sue caratteristiche formali, indipendentemente da ciò che narra, oppure considerando le sole caratteristiche contenutistiche. A loro volta, sia l'analisi formale che quella contenutistica possono essere svolte in modo *olistico* o *categoriale*, scegliendo nel primo caso di esaminare la storia nella sua globalità e nel secondo caratteristiche specifiche del linguaggio o del contenuto. Intersecando i due assi, forma/contenuto e olistico/categoriale emergono quattro tipi di analisi narrativa: olistica della forma (es. metodi di analisi della struttura della storia o del genere narrativo), categoriale della forma (es. metodi di analisi di caratteristiche particolari del linguaggio o dello stile usato dal narratore), olistica del contenuto (es. metodi che danno un'interpretazione d'insieme della storia), categoriale del contenuto (chiamata "content analysis").

Tra i metodi di analisi categoriale spicca la Grounded Theory, un *metodo generale* di analisi comparativa e un *insieme di procedure* capaci di *generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati*" (Tarozzi, 2008). La Grounded Theory nasce da due sociologi americani (Glaser e Strauss, 1967) che si proponevano di creare un metodo che permettesse di andare dai dati alla teoria, affinché la teoria emergesse dai dati in modo puramente induttivo, contrastando le metodologie ipotetico-deduttive che erano vigenti nella ricerca sociologica del loro tempo. Secondo gli autori, infatti la teoria è *radicata* (grounded) nei dati e deve

emergere durante la ricerca, poiché non esiste una realtà sociale oggettiva al di fuori delle interazioni dell'osservatore. Le caratteristiche della Grounded Theory sono:

- *esplorazione di un processo*: particolarmente adatta all'esplorazione di fenomeni non statici, processi sottostanti ai fenomeni e le loro dinamiche colte nel loro contesto;
- *campionamento teorico*: basato su presupposti differenti da quelli del campionamento probabilistico su base statistica. Si basa sull'estensione progressiva, nel corso dell'analisi, del numero e delle caratteristiche dei partecipanti seguendo le lacune della teoria emergente, per arrivare a "saturare" le categorie raccogliendo dati presso soggetti e in contesti che presentano proprio quelle caratteristiche sulle quali la teoria è ancora debole;
- *simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati*: basata sul presupposto che la raccolta e l'analisi dei dati avvenga contemporaneamente allo scopo di influenzarsi vicendevolmente;
- *uso del metodo della costante comparazione a ogni livello di analisi*: è il cuore stesso della GT e consiste nel confrontare costantemente dati fra loro, etichette generate dalla prima codifica, eventi diversi osservati, categorie, proprietà delle categorie. Tale confronto prepara il terreno per l'intuizione, vero motore della costruzione della teoria;
- *costruzione di una codifica a partire dai dati*: mantenendo un forte radicamento delle concettualizzazioni ai dati empirici. La GT è un metodo di ricerca empirica, non il frutto di speculazioni filosofiche;
- *concettualizzazione, non descrizione*: una GT conduce alla generazione di una teoria, quindi l'operazione che chiama in causa è la concettualizzazione e non la descrizione.

- *produzione di memo e diagrammi*: apparati strumentali tipici che rispondono a specifiche esigenze metodologiche proprie del metodo. I memo sono delle annotazioni sul processo di ricerca e rappresentano uno spazio metacognitivo. I diagrammi trovano posto negli articoli o nei volumi per la loro capacità di riuscire a riassumere schematicamente i processi.

Le tappe che si susseguono nella costruzione di una Grounded Theory sono:

1. *individuazione di un'area d'indagine*: una GT non parte da ipotesi da testare o da obiettivi specifici, ma da un fenomeno su cui sappiamo poco, del quale in letteratura non c'è niente di strutturato, e quando le categorie sul fenomeno non sono ben sviluppate;
2. *definizione della domanda di ricerca*: all'inizio la domanda è generativa, aperta, non eccessivamente focalizzata e si configura nella formula espressa da Glaser "What's going on here" (Cosa sta succedendo qui?);
3. *scelta di metodi e strumenti*: la GT non predilige metodi specifici, osservazione etnografica, intervista semistrutturata, documenti e analisi testuale, "All is Data";
4. *raccolta dati e Codifica aperta*: la raccolta dei dati avviene simultaneamente alla codifica aperta che consiste nell'insieme di tecniche e procedure utilizzate per concettualizzare i dati. La prima codifica aiuta a precisare i temi da trattare nelle interviste successive e permette di individuare le direzioni lungo le quali estendere il campione. Consiste nell'individuare le unità di significato minime (*brani di testo*) per poi assegnarvi un'etichetta nominale senza forzare il testo e rimanendo a un livello molto descrittivo ("codifica in vivo");
5. *campionamento teorico*: consiste nell'individuare i soggetti seguendo le indicazioni che provengono dal processo di analisi. Sulla base delle lacune

della teoria iniziale si richiedono approfondimenti mirati in contesti altri (es. casi negativi);

6. *raccolta dati e codifica focalizzata*: in questa fase ci si stacca dal piano puramente descrittivo della Codifica aperta e si individuano macrocategorie, collegano le categorie, iniziano i processi di nominazione;
7. *scrittura di memo*: note di metodo che sostengono l'edificio della teoria e giustificano il ricercatore in ogni sua scelta (assomigliano molto alle note di campo etnografiche), possono essere osservazioni sulla conduzione delle interviste, riflessioni sulle scelte del campionamento teorico, note sull'attribuzione di un nome alle etichette;
8. *codifica Teorica*: processo analitico di concettualizzazione dei dati che avviene a livello più astratto. E' il livello in cui la teoria prende forma e consiste nel mettere a punto le categorie, collegare le categoria fra loro, individuare la categoria centrale (core category), integrare e delimitare la teoria;
9. *scrittura del report*: il processo di scrittura non avviene alla fine, ma accompagna tutte le fasi della ricerca a partire dalla sistematizzazione dei propri memo. La scrittura finale richiede di rendere conto del processo e non solo del prodotto: è opportuna una lunga parte esplorativa del percorso di ricerca che presenti l'evoluzione temporale del progetto che ha dato origine alla teoria. Una soluzione ragionevole è quella di tornare in biblioteca quando la teoria è sufficientemente sviluppata, per far dialogare i risultati emersi con la letteratura rilevante sul tema poco prima di disporsi alla scrittura;
10. *valutazione della ricerca*: una GT, a differenza di altri metodi di ricerca qualitativa, non richiede una validazione esterna. Per il principio della modificabilità una GT si *autocorregge*. Qualora si rilevasse incompleta, scorretta, con categorie non adeguatamente sature, la teoria non è

disconfermata, semplicemente invita a proseguire. Tuttavia esiste una modalità di validazione esterna come *l'audit trail* (Lincoln, Guba, 1985), che consente a un ricercatore esterno di ripercorrere il processo descrittivo e concettuale.

Negli ultimi decenni, l'analisi dei dati qualitativi accompagnata dal computer si è diffusa ampiamente grazie alla creazione di numerosi programmi in grado di sistematizzare le informazioni contenute in materiale di tipo testuale attraverso la creazione di un sistema di codifica che permette di conservare la ricchezza dei dati qualitativi pur lavorando su una grande quantità di dati. Le funzioni principali di tali programmi sono la possibilità di codificare il contenuto di un testo insieme ad elementi esterni ad esso, come impressioni soggettive del ricercatore, elementi della situazione e del contesto, e di recuperare in ogni momento il materiale codificato per visualizzare i codici e modificarli. Tra questi programmi, ce ne sono alcuni più sofisticati che facilitano la costruzione di teorie attraverso la possibilità di verificare delle relazioni logiche tra categorie e la capacità di visualizzare in diverse forme grafiche la rete di connessioni (gerarchie ad albero, diagrammi concettuali) esistente all'interno del materiale codificato. Alcuni dei software per l'analisi qualitativa sono stati creati ispirandosi appunto alla Grounded Theory di Glaser e Strauss (1967), come ATLAS-TI, sviluppato in Germania da Thomas Muhr (2000) per elaborare un grande quantità di dati di tipo testuale, grafico, visivo e sonoro. Il software si basa su una struttura a rete composta da un insieme di unità ermeneutiche che il ricercatore costruisce man mano che procede con la codifica e con l'analisi del materiale (Mantovani, Spagnoli, 2004).

3.2 Adolescenza e processi d'identità

L'ingresso nella pubertà prima e nell'adolescenza poi segna un momento fondamentale per l'evoluzione emotiva. In questo percorso di costruzione di sé, risiede un potenziale statuto problematico dell'adolescenza, in cui l'instabilità nell'alternarsi tra autonomia e dipendenza, tra il bisogno di mettersi alla prova e il ritirarsi di fronte alle incognite del futuro, ha contribuito a farla collocare tra le età "difficili" (Barone, 2009).

Secondo Erikson (Aleni Sestito, 2004), l'identità è vista come una configurazione ipotetica di elementi che forniscono all'individuo la sensazione della propria continuità. Nella sua definizione d'identità sottolinea sia l'aspetto del bilanciamento tra l'essere uguali ed il cambiamento, sia il bilanciamento tra sé ed altro. Il momento critico nel quale l'acquisizione dell'identità raggiunge il suo momento cruciale è l'adolescenza, periodo del ciclo di vita nel quale il soggetto si trova ad affrontare un periodo di temporanea incertezza e di confusione. Secondo Marcia (Aleni Sestito, 2004), invece, l'identità è una struttura del sé, un'organizzazione interna, auto-costruita e dinamica, di bisogni, abilità, credenze e storia individuale. Si tratta di una struttura mentale sottostante a gruppi di risposte a soluzioni di problemi che sono, invece, osservabili. Nella sua ricerca Marcia pone il focus sui comportamenti di esplorazione e assunzione di impegni, sulla base dei quali identifica quattro stati dell'identità: a) *acquisizione dell'identità*, che si ottiene dopo un periodo di esplorazione di alternative significative e rappresenta il risultato più funzionale; b) *moratoria*, quando la persona è attivamente impegnata in un processo di esplorazione continua senza dare luogo ad un impegno specifico in una sola direzione; c) *blocco dell'identità*, quando si assumono degli impegni, ma senza aver esplorato le alternative; e infine d) *diffusione dell'identità*, quando una persona non

ha assunto impegni. Alcuni di questi stati, o percorsi, in particolare l'acquisizione e la moratoria, appaiono più funzionali, in quanto correlati ad un'immagine di sé positiva, a flessibilità e indipendenza sul piano cognitivo, rifiuto dell'autoritarismo, apertura e coerenza mentale. Essi sono infatti definiti *stati alti*. Il blocco dell'identità e la diffusione, invece, definiti *stati bassi*, appaiono associati ad aspetti meno positivi dal punto di vista psicosociale: convenzionalità e rigidità, pensiero autoritario, scarsa autonomia, nel primo caso e superficialità nel secondo. Entrambi, inoltre, sono contraddistinti da bassa stima di sé. Questa interpretazione di Marcia (1980), focalizzandosi sugli impegni come indicatori comportamentali di una struttura sottostante dell'identità, tende a concentrarsi troppo sul contenuto e sulla struttura, tralasciando l'aspetto processuale dell'identità.

Una concettualizzazione dei processi dell'identità la fornisce la Breakwell (in Aleni Sestito, 2004) secondo la quale l'identità può essere anche rappresentata da un gruppo di processi che operano in modo regolativo. L'autrice descrive un modello di come le persone fronteggiano le minacce alla propria identità nei momenti fortemente stressanti della loro vita. Nel modello vengono descritti due processi, assimilazione-accomodamento e valutazione. L'assimilazione fa riferimento all'inclusione di nuove informazioni all'interno della struttura dell'identità già preesistente; l'accomodamento si riferisce all'adattamento che avviene nella struttura preesistente allo scopo di collocare l'informazione in arrivo. Il processo di valutazione avviene attraverso l'attribuzione di valore agli elementi che vengono assimilati nell'identità.

Le varie teorie sulla costruzione dell'identità, in definitiva, chiariscono come essa si sviluppi nella vita quotidiana, nel corso di transazioni reali. L'identità ha a che fare con l'esperienza di tutti i giorni, nella quale una persona si percepisce in situazioni diverse mentre anche l'ambiente la percepisce.

Dagli anni Ottanta in poi, con l'affermarsi della Psicologia Culturale, il Sé viene concepito come una costruzione che si realizza nelle interazioni sociali attraverso processi narrativi che veicolano significati tra le persone all'interno di una data cultura. Fu proprio Bruner (1997) ad affermare che il Sé è un prodotto del discorso, una costruzione narrativa frutto di una condivisione e negoziazione di significati. In tal modo il Sé possiede due funzioni tra loro interdipendenti: da un lato esso ci individua, ci distingue dagli altri, dall'altro lato ci connette agli altri e alla cultura a cui apparteniamo attraverso la narrazione (Ornaghi, 2007).

Le mutevoli richieste esterne, gli specifici eventi della vita promuovono un cambiamento dell'identità mosso dalla percezione di una mancanza di adattamento tra persona e contesto, e a causa del carattere non lineare dello sviluppo questi eventi possono avere un'influenza completamente diversa su persone diverse (Aleni Sestito, 2004). Tra questi la migrazione e l'impatto col nuovo ambiente di vita, e in particolare la scuola nel caso di bambini e adolescenti, trasformano il profilo identitario di ciascuno soggetto. Se per l'immigrato l'identità si sintetizza soprattutto nell'aspetto legale di acquisizione della cittadinanza, la problema della multiappartenenza e dello sradicamento ne restano segni indelebili.

Gli studi che si sono occupati di emozioni e Sé mostrano come gli eventi contrassegnati da forti emozioni forniscono maggiori informazioni sul Sé e sul "paesaggio interno" della coscienza (Ornaghi, 2007).

3.2.1 Emozioni, cultura e adolescenza

L'interesse nei confronti delle emozioni e più in generale verso la vita affettiva ha origini antiche, a partire dagli studi della scuola greca di fisiognomica e di Charles Darwin, considerato il pioniere degli studi sull'universalità delle espressioni facciali e il primo studioso ad aver sottolineato il ruolo determinante svolto dalle emozioni nel processo di evoluzione delle specie. Nonostante le radici etimologiche dalla parola *esmovoi*, dal francese antico, *emouvoir*, dal francese medievale, *agitare*, ed *exmovere*, dal latino, allontanare, disturbare, il termine "emozione" si è sempre riferito a qualcosa di funzionale alla sopravvivenza umana (Matsumoto, Cortini, 2001).

La definizione del termine "emozione" rimanda ad un'esperienza complessa e multidimensionale che svolge una funzione adattiva di mediazione del rapporto tra l'organismo e l'ambiente.

Uno degli elementi che contribuisce a rendere lo studio delle emozioni particolarmente importante è dato dal porsi come fulcro o punto di snodo delle diverse linee di sviluppo dell'individuo. Infatti lo studio della dimensione emotiva, per la sua centralità nella fenomenologia dell'esperienza quotidiana e nei complessi legami di co-costruzione contestualizzata tra i vari aspetti dello sviluppo, è un'importante occasione per far emergere alcune delle molteplici sfaccettature del Sé (Grazzani Gavazzi, Groppo, Marchetti, Confalonieri, Pirovano, Righi, 1998).

A tal riguardo un filone di ricerca piuttosto recente ha enfatizzato le influenze reciproche tra cultura, Sé ed emozioni (Markus, Kitayama, 1991). Gli autori distinguono tra *Sé dipendente* e *Sé indipendente*, mettendoli in rapporto con culture, rispettivamente collettiviste e individualiste, e con emozioni centrate sull'Io (ad es.

rabbia o frustrazione) ed emozioni centrate sulla relazione con l'altro (ad es. imbarazzo, vergogna e senso di colpa) (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, Carruba, 1998).

Nel presente studio le emozioni saranno esaminate all'interno di una determinata età del ciclo di vita: l'adolescenza. La risonanza emotiva di fronte ai fatti della nostra esperienza quotidiana muta al variare delle stagioni della nostra vita. Con il tempo si evolve anche la capacità di valutare emotivamente gli stimoli e di reagire ad essi. Un importante momento evolutivo nell'arco della vita è rappresentato dal passaggio dall'infanzia all'adolescenza: la situazione di sostanziale instabilità oggettiva e soggettiva del periodo adolescenziale cambia profondamente il panorama della vita emotiva quotidiana (Matarazzo, 2001).

Lo sviluppo emotivo che caratterizza questo periodo dello sviluppo si contraddistingue per l'acquisizione di alcune abilità, che consentono agli adolescenti di essere consapevoli delle proprie emozioni, di viverle in maniera intensa, di utilizzare e padroneggiare un lessico emotivo ampio e articolato, di saper collegare in maniera piuttosto opportuna le emozioni a specifici ruoli sociali e, infine, di riuscire a comprendere le cause anche in termini di stati mentali, mostrando una crescente capacità di regolazione e di controllo nei confronti della loro vita emotiva e relazionale (Barone, 2009).

Lo studio delle emozioni può rivelarsi utile allo scopo di indagare modi di costruzione del Sé e strategie adottate nell'affrontare specifici compiti di sviluppo, come quelli della fase adolescenziale.

La Psicologia dello Sviluppo sta conoscendo un momento di forte interesse per quelle che vengono definite le "competenze emotive". Un punto cruciale in questo panorama è occupato dalle ricerche sulla regolazione emotiva, cioè la capacità di modulare e modificare l'andamento dell'esperienza emotiva come risultato di un intreccio di processi a diversi livelli (Dal Giudice, Colle, 2007).

Tuttavia la regolazione delle emozioni non è stata considerata solo un risultato, ma anche un processo, e definita come consistente nei processi, intrinseci ed estrinseci, che presiedono a monitoraggio, valutazione e modifica delle reazioni emotive, e specialmente delle loro caratteristiche relative all'intensità e al tempo, attraverso i quali la persona cerca di raggiungere i propri scopi (Eisenberg, Spinrad, 2004)

Quindi la regolazione emotiva implica due fenomeni: processi associati alla generazione delle emozioni e processi che cominciano dopo l'emozione elicitata e che includono il controllo o errato controllo dell'emozione generata (Campos, Frankel, Camras, 2004).

3.3 La Psicologia della Salute e la resilienza familiare

La capacità di creare e coltivare esperienze positive nel presente consente di affrontare al meglio le esperienze negative future.

La Psicologia della Salute ha concorso a spostare l'attenzione, anche in Psicologia dello Sviluppo, non solo sui fattori di rischio ma anche su quelli di protezione per quanto riguarda la salute e il benessere della persona.

Negli ultimi anni ci si è molto occupati delle strategie di coping che gli adolescenti possiedono e mettono in atto per far fronte all'impatto degli eventi emotigeni (Grazzani Gavazzi, Duncan, 2004). Infatti, nel corso di eventi stressanti, l'impatto che questi hanno sui soggetti dipende, non solo dalla natura degli eventi, ma anche dalla capacità del soggetto di affrontare certe situazioni.

Il coping è stato definito come la capacità di trovare una soluzione adeguata a un problema, implicando una doppia attività di valutazione cognitiva: valutazione del problema e delle proprie risorse per farvi fronte. Tale abilità è, inoltre, collegata all'interpretazione che l'individuo dà dell'evento stressante, nonché del grado di sostegno sociale che riceve dall'ambiente circostante.

Le ricerche su questo argomento hanno individuato diversi stili di coping:

- a) *centrato sul problema* (problem-focused), finalizzato a gestire e modificare il problema;
- b) *centrato sulle emozioni* (emotion-focused), finalizzato alla riduzione di emozioni negative derivanti dalla percezione dello stress;
- c) *orientato all'evitamento* (avoidance-oriented), che può consistere in due tipi di risposte evitanti: rivolgersi ad altre persone (social diversion) e impegnarsi in attività sostitutive (distraction).

I coping focalizzati sul controllo delle emozioni prevalgono quando le persone valutano l'ambiente come difficilmente modificabile, mentre i coping focalizzati sul problema sono utilizzati laddove si percepisca la necessità di modificare la situazione.

In un'ottica transazionale, in cui bisogna tener conto dell'interazione reciproca tanto delle caratteristiche dell'individuo quanto delle condizioni ambientali in cui avviene la migrazione, è possibile comprendere l'origine della vulnerabilità e della resistenza (Schaffer, 1996) allo scopo di pianificare strategie di intervento che prevengano, o perlomeno minimizzino, gli effetti negativi che si osservano nei minori che vivono un ricongiungimento familiare.

Per comprendere lo sviluppo individuale dobbiamo prendere in considerazione le particolari transazioni che avvengono tra le persone e i loro ambienti, studiare il particolare percorso di sviluppo che le contraddistingue. È necessario prendere in considerazione un articolato insieme di fattori – temperamentali, ambientali, individuali – e osservare come ciascuno di essi, e tutti insieme nella loro interazione reciproca, possano svolgere una funzione di protezione oppure costituire un rischio per un determinato percorso di sviluppo.

L'ideogramma cinese per la parola "crisi" è composto da due segni che indicano rispettivamente "pericolo" e "opportunità", proprio come due facce della stessa medaglia: i vincoli e le risorse vengono gestiti dal soggetto per raggiungere uno stato di benessere psicologico (Galvani, Binda, 2009).

Durante gli anni Sessanta del secolo scorso, i ricercatori interessati allo studio del rischio psicosociale avevano notato che bambini esposti alla stessa tipologia di fattori di rischio ne erano influenzati in maniera differente. Alcuni di essi sviluppavano disturbi gravi, altri sembravano influenzati in maniera solo lieve e altri ancora sembravano utilizzare le difficoltà per rafforzare le proprie risorse

psicologiche, diventando poi cittadini sani e onesti. Questi ultimi sono stati definiti bambini “resilienti” o resistenti alle avversità (Garmezy, Masten, Tellegen, 1964).

La resilienza, infatti, rappresenta la capacità di reagire in maniera competente in condizioni avverse o di riprendersi da esperienze di natura negativa e traumatica in maniera rapida e efficace. Si tratta di una competenza di natura individuale, spesso a base temperamentale, la cui origine è intrinsecamente relazionale, in quanto implica specifiche transazioni tra l’individuo e l’ambiente familiare (Barone, 2009). Negli anni Novanta furono chiarite le definizioni di rischio e resilienza esplorando le implicazioni per la ricerca familiare e gli interventi preventivi in una visione dinamica: in quegli anni alcune ricerche affermavano che i figli si riprendevano in breve tempo dal divorzio dei genitori (Abate, 2009). Negli ultimi due decenni l’attenzione della terapia familiare si è progressivamente spostata dai deficit ai punti di forza, rappresentando un cambio di direzione positivo e orientato al futuro che pone l’accento sul funzionamento ottimale e sul benessere anziché sulla disfunzionalità. I modelli del deficit ad oggi sembrano non più rispondenti alla comprensione della complessità di cui sono portatrici le nuove situazioni familiari, al contrario, l’orientamento alle risorse e alle competenze rappresenta un paradigma di interpretazione imprescindibile. Da tale punto di vista è possibile ipotizzare un modello di lettura dei sistemi familiari che permetta di superare la visione troppo dicotomica che separa la “famiglia con problemi” dalla “famiglia con risorse” ponendole su di uno stesso continuum all’interno di un frame work comune. Proprio lo studio dei processi di adattamento nelle famiglie ricostruite rappresenta una opportunità per studiare l’adattamento positivo a fronte delle avversità.

Tugate e Fredrickson (2007) sono partiti dalla teoria *broaden-and-build* delle emozioni positive per spiegare empiricamente il costrutto di resilienza. Questa teoria afferma che le emozioni negative limitano il repertorio momentaneo di azioni

alternative portando l'individuo a comportarsi in maniera specifica. Al contrario, diverse e distinte emozioni positive ampliano tale repertorio, espandendo la serie delle cognizioni e dei comportamenti che possono venire in mente.

Nell'ultimo decennio Patterson (2002a) ha discusso il concetto di famiglia resiliente, identificando come chiave di volta l'identificazione dei fattori protettivi e dei processi che moderano la relazione tra l'esposizione di una famiglia ad un rischio importante e la capacità dei membri di mostrare competenza nel realizzare le funzioni della famiglia. Secondo l'autore le famiglie si adattano meglio quando sono in grado di bilanciare la continuità intergenerazionale e il cambiamento, di mantenere un legame tra passato, presente e futuro perché la storia familiare e i modelli relazionali e di funzionamento trasmessi attraverso le generazioni influenzano la risposta all'avversità e le aspettative future, le speranze, i sogni, le paure. Di fronte a traumi di guerra, o alla prolungata assenza di un membro della famiglia, diventano primari, per un sano funzionamento, la fiducia personale, i significati e gli schemi familiari.

L'approccio sistemico allo studio della famiglia combina la prospettiva ecologica con quella dello sviluppo e considera la famiglia come un sistema aperto che funziona in relazione al suo ampio contesto socioculturale e si evolve oltre il ciclo di vita multi-generazionale (Bronfenbrenner, 2005). E' imprescindibile guardare al sistema famiglia come uno dei diversi sistemi che contribuiscono allo sviluppo globale della persona all'interno della sua ecologia e la conseguente necessità di considerare i fattori protettivi che promuovono resilienza come opportunità di sostegno e crescita entro ciascun sistema: il singolo, la famiglia, la scuola, la comunità. In questa prospettiva le famiglie non sono considerate forti o in difficoltà per default, ma attraversano fasi di forza e d'instabilità.

Questo spostamento progressivo d'attenzione della terapia familiare dai deficit ai punti di forza rappresenta un cambio di direzione positivo e orientato al futuro che pone l'accento sul funzionamento ottimale e sul benessere anziché sulla disfunzionalità, nello specifico da famiglia *damaged* a famiglia *challenged*, da famiglia con problemi a famiglia con risorse, riaffermando il potenziale ripartivo della famiglia (Cardinali et al, 2009). Secondo McCubbin et al. (1997), la resilienza può essere parafrasata per essere applicata al sistema familiare come *elasticity*, la proprietà del sistema familiare di mantenere i suoi pattern stabiliti di funzionamento, e *buoyancy*, l'abilità del sistema familiare di riprendersi da una crisi o evento transazionale. Moos e Moos (1986) hanno centrato la loro attenzione sul costrutto di clima familiare, definendolo come la percezione che ogni membro ha della propria famiglia. Tale costrutto si sostanzia nelle dimensioni di relazione, crescita personale e mantenimento del sistema.

Un modello recente che cerca di spiegare il costrutto di resilienza familiare è quello di Walsh (2009) che è basato sul modello di stress-diathesis, poiché considera la maggior parte dei problemi come risultato dell'interazione tra la vulnerabilità individuale e quella familiare, sulla quale impattano le esperienze di vita e dei contesti sociali. Ne deriva che i problemi possono avere sia una base biologica sia essere largamente influenzati da variabili socio-culturali. L'autrice sostiene che non esiste un singolo modello adatto a tutte le situazioni familiari e che il funzionamento familiare varia nel tempo e si evolve lungo il ciclo di vita. Il framework della resilienza familiare di Walsh sintetizza i risultati di tre domini di ricerca sul funzionamento familiare: il sistema di credo, i modelli organizzativi e i processi di comunicazione. Ogni dominio può facilitare e supportare la resilienza con modalità proprie:

1. *Il sistema di credo*, aiutando i membri della famiglia a dare significato alle situazioni di crisi, a promuovere una visione positiva e piena di speranza e a fornire valori ed obiettivi trascendentali o spirituali, spesso attraverso la fede spirituale, la pratica e la comunità;
2. *L'organizzazione familiare*, garantendo una struttura flessibile ma stabile e con una forte leadership, un legame tra i membri basato sul supporto reciproco e le risorse della famiglia estesa, sociali e della comunità;
3. *I processi di comunicazione*, promuovendo la chiarezza dell'informazione, l'espressione aperta delle emozioni e delle risposte empatiche, il problem-solving collaborativo e l'approccio proattivo alle sfide future.

Nel modello esplicativo di Walsh la famiglia resiliente ha un sistema di credenze condiviso che permette di conferire senso ed elaborare le difficoltà; è caratterizzata da una struttura flessibile, da elevata coesione, favorita dal supporto sociale reciproco, dalla presenza e capacità di identificare e utilizzare risorse economiche e sociali; infine, usa pattern comunicativi chiari e congrui, che facilitano il funzionamento familiare e l'espressione di emozioni in modo aperto e diretto.

3.4 Teoria dell'attaccamento

Nell'ultimo ventennio la teoria dell'attaccamento ha ricevuto da parte della ricerca di stampo psicoanalista, cognitivista e sistemico un interesse crescente che le ha ridato lustro dopo lo scarso entusiasmo con cui furono accolte le prime formulazioni di John Bowlby (1944). Laureatosi in Medicina trova lavoro in una scuola per disadattati dove osserva una certa regolarità nella relazione tra deprivazione di cure materne in età infantile e incapacità di creare legami affettivi in età più avanzata. Mettendosi da subito in contrasto con i costrutti della psicoanalisi, afferma l'importanza del ruolo giocato dalle *esperienze reali* dei piccoli con le figure di accudimento sull'origine dei problemi mentali e della condotta, rifiutando il concetto stesso di fantasie infantili. In *Mental Care and Mental Health* (1951) Bowlby afferma "È essenziale per la salute mentale che il bambino faccia esperienza di una relazione continuativa, intima e calda con la propria madre nella quale entrambi trovino soddisfazione e gioia" (Onnis, 2010). Folgorato dai postulati dell'approccio evuzionistico e dalle ricerche etologiche sui primati non umani, Bowlby sostiene che negli individui è presente fin dalla nascita un sistema di schemi comportamentali a base innata, frutto della selezione naturale, detto *sistema di attaccamento*, la cui funzione biologica è quella di assicurare ai piccoli la protezione dai pericoli da parte di chi si prendeva cura di loro, raggiunta tramite un insieme di comportamenti innati, detti *comportamenti di attaccamento* che si riferiscono ad ogni forma di comportamento come il pianto, il sorriso e quando il sistema motorio è più maturo comportamenti di avvicinamento come dirigersi verso la madre, che hanno la funzione di favorire la vicinanza fisica del bambino alla figura di attaccamento (Attili, 2001; Simoncelli, Calvo, 2002). Al sistema di attaccamento si alterna nel bambino un altro sistema fondamentale per lo sviluppo e per la padronanza

dell'ambiente circostante, quello esplorativo, che motiva il bambino ad esplorare l'ambiente in cui si trova, ma che è strettamente correlata alla fiducia del bambino nei confronti della stabilità e della disponibilità della figura d'attaccamento, utilizzata come *base sicura*. Tra i due sistemi dovrebbe esistere un equilibrio che bilanci la ricerca di prossimità e l'esplorazione nelle situazioni sia di pericolo che di quotidianità. Il legame o relazione d'attaccamento è quell'aspetto specifico della relazione fra adulto e bambino connesso con il mantenimento e la regolazione della sicurezza e della protezione.

Secondo le osservazioni di Bowlby tale legame si costruirebbe durante un periodo sensibile dello sviluppo del bambino, il primo anno di vita, e attraverso quattro distinte fasi:

1. *Fase di preattaccamento* (di orientamento e segnali senza discriminazione della persona), che copre il periodo che va dalla nascita alle prime sei settimane di vita, durante la quale il bambino mette in atto tutti i comportamenti di cui dispone (il pianto, il sorriso, lo sguardo rivolto alla madre, l'aggrapparsi) in modo assolutamente istintivo senza discriminare tra gli adulti che si prendono cura di lui.
2. *Fase di formazione del legame* (di orientamento e segnali verso una o più persone discriminate), che arriva fino a 6-8 mesi, durante la quale il bambino comincia ad indirizzare in modo preferenziale i comportamenti di attaccamento verso la madre, sebbene non sia ancora presente la protesta alla separazione del genitore in quanto l'angoscia del bambino, in questa fase, è relativa al fatto di essere lasciato solo, piuttosto che alla perdita della figura di attaccamento. In questo periodo due particolari aspetti dell'interazione madre-bambino rivestono un'importanza fondamentale per la costruzione del futuro legame: lo sguardo reciproco e la capacità di holding del caregiver.

3. *Fase di attaccamento vero e proprio* (di mantenimento della vicinanza a una persona discriminata mediante locomozione e mediante segnali), che copre il periodo fino al secondo anno di vita e che è caratterizzato da due principali comportamenti manifestati dal bambino, la protesta per la separazione con la ricerca attiva dalla figura di attaccamento e la paura dell'estraneo. Tali comportamenti sono la prova che il legame d'attaccamento è stato instaurato e che il bambino è in grado di ricercare l'adulto quando è assente, grazie all'avvenuta acquisizione della permanenza oggettiva che gli consente di cercare oggetti o persone anche quando non sono fisicamente presenti, e di utilizzarlo come base sicura quando è presente.

4. *Fase del rapporto reciproco diretto secondo lo scopo*, dal secondo anno in poi, caratterizzata dalla costruzione di una relazione reciproca tra madre e bambino sostenuta dalle acquisizioni del piccolo sul piano cognitivo, incluso l'accrescimento delle capacità linguistiche, di memoria e soprattutto la capacità di rappresentarsi mentalmente gli eventi, che permettono al bambino di comprendere i motivi dell'assenza del genitore e prevederne il ritorno, di considerare la figura d'attaccamento come indipendente da sé e dotata di persistenza spazio-temporale. L'acquisizione più importante di questo periodo è la costruzione di *Modelli Operativi Interni (MOI)* dell'attaccamento, cioè di rappresentazioni di se stesso e dell'Altro, che riflettono la storia della relazione con la figura di accudimento e costituiscono l'aspetto interiorizzato dell'attaccamento. I MOI consentono al bambino di fare previsioni e crearsi aspettative sulla propria vita relazionale. Il termine "operativo" suggerisce che la rappresentazione non è un prodotto statico costruito una volta per tutte, ma un processo dinamico in cui è possibile introdurre cambiamenti sulla base delle modificazioni dell'ambiente. Sono il risultato dell'interiorizzazione della qualità delle interazioni ripetute tra il bambino e la figura di attaccamento. Tuttavia non è funzionale che queste rimangano fluttuanti per

molto tempo, devono gradualmente diventare automatici e lasciare libero l'individuo di focalizzarsi sulla comprensione di situazioni nuove e non familiari.

La teoria dell'attaccamento si configura come una cornice di inquadramento in cui la concettualizzazione della relazione adulto-bambino e il modello evolutivo proposto vengono delineati a partire dall'elaborazione di differenti costrutti teorici mutuati dalla psicoanalisi, dall'etologia, dalla teoria dei sistemi, dalle teorie del comportamento e dalle teorie cognitive dei modelli mentali, rappresentando un'area di studio al confine tra discipline diverse: psicologia dello sviluppo, psicologia sociale, psicopatologia, psicologia cognitiva.

Tre sono i periodi chiave che riguardano l'evoluzione della teoria.

Il primo riferibile al lavoro e alle prime riflessioni di Bowlby che ha enfatizzato l'importanza per lo sviluppo del bambino, di un legame intimo e duraturo con una persona specifica che si prenda cura di lui, un legame universale che si forma in tutti i bambini che hanno a disposizione una figura adulta che svolga funzioni di accudimento. Secondo l'autore, nel corso del tempo, tale legame funge da modello per le successive relazioni intime che il piccolo stabilirà con altri partner interattivi durante le fasi dello sviluppo e fino all'età adulta.

La seconda fase è riconducibile ai lavori di Mary Ainsworth (1973) che ha individuato e descritto le differenze individuali che si riscontrano nelle relazioni di attaccamento, attraverso l'ideazione di una procedura di valutazione della qualità dell'attaccamento nella prima infanzia, la Strange Situation. Tra la fine degli anni 60 e gli inizi degli 70, la Ainsworth era impegnata in uno studio longitudinale (Baltimore Longitudinal Study) che avevano l'obiettivo di studiare, in un campione residente nei dintorni di Baltimora, la formazione e lo sviluppo del legame di attaccamento fra il bambino e la madre, a partire dalla nascita fino alla completa organizzazione del legame. La metodologia adottata prevedeva l'osservazione, in

longitudinale, a casa dei partecipanti a intervalli regolari. Intorno all'anno di vita del bambino, le madri furono invitate a portare i loro piccoli nel laboratorio della ricercatrice per effettuare un'osservazione maggiormente standardizzata, chiamata Strange Situation, che da allora è diventato il metodo principale, più diffuso e validato per valutare l'attaccamento nella prima infanzia (12 mesi). La strange situation è suddivisa in 8 brevi episodi, della durata di circa 3 minuti ciascuno, che si succedono secondo un ordine fisso e organizzati in modo da stimolare l'attivazione del sistema di attaccamento del bambino. Già dalle prime osservazioni la Ainsworth si rese conto del fatto che questa procedura faceva emergere le differenze individuali dei bambini nel far fronte alla situazione non familiare (strange) e le diverse modalità secondo cui essi utilizzavano la madre come figura di attaccamento. Il comportamento dei bambini nella Strange Situation venne così classificato in alcune categorie principali che prendono il nome di modalità o *stili di attaccamento* nei confronti del genitore:

- a) *Attaccamento Sicuro (B)*: attribuibile ad un bambino che manifesta un comportamento di base sicura, nel senso che da un lato appare relativamente autonomo nell'esplorazione dell'ambiente, soprattutto quando il genitore è presente, dall'altro appare in grado di segnalare con chiarezza i propri bisogni di attaccamento e consolarsi e rassicurarsi alla presenza dell'adulto di riferimento. In questo senso, il genitore rappresenta per il piccolo una base sicura, un "porto" sicuro, presso il quale rifugiarsi e trovare protezione, ma dal quale potersi allontanare fiduciosamente per esplorare il mondo circostante. E' possibile definire l'attaccamento Sicuro come un'organizzazione comportamentale e relazionale nella quale vi è un corretto bilanciamento tra esplorazione dell'ambiente e attaccamento nei confronti del genitore.

- b) *Attaccamento Insicuro Evitante (A)*: in cui il bilanciamento tra esplorazione e attaccamento è spostato in favore della prima, enfatizzando gli aspetti di indipendenza, autonomia e autosufficienza affettiva nei confronti della figura di riferimento. Il genitore, infatti, non rappresenta una vera e propria base sicura per loro, e per questo essi non riescono a fare riferimento a lui quando si sentono moderatamente spaventati e a disagio, e a non manifestare chiaramente i desideri di vicinanza, contatto e rassicurazione. In altre parole, la caratteristica distintiva è data dal fatto che tendono a inibire la manifestazione dei propri bisogni psicologici di conforto e protezione rispetto alla figura di attaccamento, enfatizzando uno stile relazionale di autonomia e indipendenza.
- c) *Attaccamento Insicuro Ambivalente (C)*: in cui il bilanciamento tra esplorazione e attaccamento è in disequilibrio a favore del secondo, poiché il genitore non rappresenta una base sicura, visto che quando i bambini ambivalenti si sentono spaventati e a disagio non sembrano riuscire a consolarsi con la sua presenza, come se fosse carente il sentimento interno di poter disporre di una figura stabile su cui fare riferimento. Quindi appaiono dipendenti e centrati sul genitore, con pochi aspetti di autonomia e con la tendenza a mettere in atto forti manifestazioni di attaccamento, caratterizzate da sentimenti di rabbia o passività, che non si placano anche quando il loro fine viene raggiunto.

Successivamente altre ricercatrici (Main e Solomon, 1986) si sono rese conto che non tutti i bambini avevano un attaccamento al genitore con caratteristiche riconducibili alle tre modalità principali, in particolare i campioni di bambini maltrattati o a rischio. Per questo riuscirono ad isolare una quarta categoria:

d) *Attaccamento Disorganizzato/Disorientato (D)*: nel complesso il bambino ha un comportamento apparentemente simile a quello dei bambini che vengono classificati nei primi tre stili, ma in alcuni momenti sembra privo di una strategia coerente nella relazione con il genitore, che si può manifestare tramite momenti di disorganizzazione del comportamento o momenti di disorientamento. L'aspetto rilevante è che questi comportamenti si verificano solo quando il genitore è presente, come se non si trattasse di una caratteristica del bambino ma di un tratto che delinea la relazione. In altre parole, come se fosse proprio la presenza della figura di attaccamento, a determinare una disorganizzazione del comportamento del bambino. Alcune ricerche mettono in connessione questo stile relazionale con le rappresentazioni di attaccamento del genitore e, in particolare con la presenza nella storia materna di gravi traumi o lutti non ancora rielaborati, che determinano un atteggiamento spaventato-spaventante nei confronti del bambino da cui deriverebbe l'incapacità per il piccolo di organizzare in modo coerente il suo modello di attaccamento.

Più di recente l'interesse per l'attaccamento si è spostato verso gli aspetti rappresentazionali che lo caratterizzano, ossia i modi attraverso i quali i comportamenti diadici, sperimentati dal bambino nel corso della prima infanzia con la figura di riferimento, divengono modelli interni di organizzazione del sé e delle modalità relazionali dell'individuo, detti Modelli Operativi Interni, che aprono la teoria a un'interpretazione dello sviluppo lungo l'arco della vita (Simonelli, Calvo, 2002).

3.4.1 Le separazioni tra madre e bambino

Nella formulazione della Teoria dell'attaccamento Bowlby (1950; 1983) si occupa di studiare, non solo la strutturazione del legame e gli effetti di questo sul benessere psicologico del bambino, ma anche delle sue reazioni alle separazioni dalla madre. Agli inizi degli anni '50 diventa vicedirettore della Tavistock Clinic e avvia un progetto di ricerca sugli effetti della separazione dalla madre sulla personalità dei bambini, partendo dalle sue intuizioni che lo portano ad ipotizzare che quando nei piccoli, che non possono usufruire del conforto delle figure di accudimento, avviene una riorganizzazione psicologica. Le osservazioni dei suoi collaboratori lo portano ad individuare un susseguirsi di fasi che seguono la separazione dalla figura affettiva:

- a) *protesta*, al momento dell'abbandono;
- b) *disperazione*, quando la protesta non sortisce l'effetto di far tornare la persona "perduta";
- c) *distacco*, caratterizzato dalla riorganizzazione psicologica basata sull'accettazione della perdita, che porta alla possibilità di riprendere l'esplorazione di altre relazioni.

A partire da tali evidenze Bowlby nota come i comportamenti dei bambini separati dalla madre siano simili a quelli di coloro che hanno perso una persona cara attraversando le fasi tipiche dell'elaborazione del lutto.

Nell'ultimo trentennio gli sviluppi sulla Teoria dell'attaccamento si sono indirizzati sulla discussione riguardo l'idea che l'attaccamento, una volta formatosi nel primo anno di vita dell'individuo, rimanga stabile nella sua qualità anche nelle epoche evolutive successive, come l'età prescolare e scolare, l'adolescenza e l'età adulta. A questo proposito alcuni tra i primi studi di Vaughn, Egeland, Sroufe, Waters (1979)

riscontrarono una buona stabilità dell'attaccamento valutato con la Strange Situation tra i 12 e i 18 mesi, ma tali risultati vennero disconfermati già nel 1982 quando Thompson, Lamb e Estes ridimensionarono fortemente l'assunto della stabilità dell'attaccamento nel corso della prima infanzia (solo il 53% dei casi), affermando che alcune condizioni stressanti possono modificare, trasformare e/o riorganizzare la qualità dell'attaccamento, che quindi i risultati circa la stabilità e il cambiamento nell'attaccamento dipendono dalle scelte di campionamento.

Diversi lavori suggeriscono l'evidenza che gli eventi stressanti a cui è sottoposta la famiglia possono condurre ad una riorganizzazione dell'attaccamento nel bambino, sia dall'attaccamento sicuro verso quello insicuro, sia nella direzione contraria, soprattutto se tali eventi comportano una mancanza di disponibilità psicologica da parte della madre. Nasce così un lungo dibattito che porta ancora ai giorni nostri Everett Waters et Al. (2000) ad affermare che esiste una sostanziale stabilità nella qualità dell'attaccamento dalla prima infanzia all'adolescenza in condizioni di cura mediamente adeguate e stabili per il bambino. In questo filone di ricerche si inseriscono tutti i lavori longitudinali che hanno indagato i possibili fattori contestuali di cambiamento nei modelli mentali dell'attaccamento durante l'emerging adulthood (Sharfe, Cole, 2006).

Di recente una ricerca qualitativa di Ius e Milani (2009) sui percorsi resilienti di bambini sopravvissuti alla Shoah, nascosti in altre famiglie per lungo tempo e in seguito riuniti alla propria, ha mostrato che le relazioni familiari precoci e sicure svolgono senza alcun dubbio il ruolo di fattore primario che attrezza ad affrontare le future avversità. Un bambino a cui manca la base di attaccamento sicura, o che la perde improvvisamente, può trovare, nel corso della sua esistenza, altre possibilità di formare attaccamenti con altri adulti. Sono le stelle della costellazione che vengono in aiuto al bambino quando la sua stella di riferimento viene spenta o ha difficoltà a

brillare, e che attraverso attaccamenti multipli, gli permettono di costruire un'identità integrata a dispetto della difficoltà vissuta. Le loro storie ci dicono che ciò che conta è il fatto di poter accedere ad una dimensione di continuità dei legami. Un punto importante riguarda proprio il momento della separazione, il fatto di poter accedere a un'esperienza sensata o non, se il bambino è stato preparato o se si è trovato scaraventato dentro l'orrore della Shoa in modo improvviso. L'abbandono diventa dunque un gesto di protezione: significa sperare in un posto sicuro. I genitori allora escogitano dei modi per far sentire tutto il loro amore e la loro presenza al figlio che stavano lasciando. Il punto centrale della questione sembra non essere quello di perdere un riferimento affettivo importante, ma di avere accesso a una narrazione sensata della propria storia: conoscere, ricordare, unire, integrare.

Se i bambini in situazioni di normalità vivono, crescono e si sviluppano nella loro famiglia d'origine, e scrivono la loro storia in modo continuativo in e con essa, nel caso di bambini che vengono separati emerge l'importanza non tanto di avere una famiglia a tutti i costi, quanto di avere una storia. Una storia in cui tracciare il loro percorso in modo continuato e dove raccontare e comprendere le difficoltà e le separazioni, ma anche le relazioni, gli attaccamenti, il calore dell'accoglienza, e far convivere le varie figure significative incontrate.

PARTE EMPIRICA

1. OBIETTIVI GENERALI

Nonostante un interesse sempre maggiore verso la conoscenza e definizione del fenomeno migratorio e dei modelli di acculturazione, esiste per contro un carente contributo relativo all'approfondimento di come gli adolescenti ricongiunti comprendono, organizzano e descrivono la loro esperienza di ricongiungimento dal punto di vista psicologico. La complessità del tema richiede interdisciplinarietà e strategie mix-method per comprendere in profondità gli effetti della migrazione sui più giovani. Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (1995), che da molti anni si stanno occupando in modo approfondito del tema della migrazione, consigliano di utilizzare gruppi a confronto che includono sia popolazioni di origine immigrata che non immigrata che vivono in contesti simili per giungere a una valida contestualizzazione dei risultati.

Questo lavoro ha lo scopo di indagare se e come l'evento fortemente emotigeno del ricongiungimento familiare possa diventare per gli adolescenti immigrati un fattore di rischio, e quali possano invece essere gli eventuali elementi di protezione.

Il progetto prevede due studi:

- il primo finalizzato ad esplorare il vissuto e la rappresentazione della migrazione, e in particolare del ricongiungimento familiare, dal diverso punto di vista del genitore e del figlio, attraverso strumenti narrativi: si è provveduto perciò a realizzare la raccolta, l'analisi e il confronto di materiali autobiografici prodotti da minori immigrati e da madri di ricongiunti¹;
- il secondo volto ad individuare eventuali elementi significativi che differenziano i percorsi di vita di adolescenti *ricongiunti*, di *seconda generazione* e

¹ I racconti dei figli sono stati selezionati da archivi disponibili su internet; i racconti delle madri sono stati raccolti attraverso interviste narrative.

autoctoni, al fine di individuare quelli capaci di influenzare il loro benessere psicologico: in questo caso si utilizzeranno sia strumenti narrativi che strumenti per la valutazione della resilienza individuale e familiare.

2. PRIMO STUDIO

IL RICONGIUNGIMENTO VISTO DA GENITORI E FIGLI

2.1 Obiettivi e ipotesi

Questa prima fase della ricerca ha carattere esplorativo, in linea con la nota metafora proposta da Kvale (1996) secondo il quale il ricercatore non è un minatore che estrae i dati fino a quel momento nascosti sottoterra, ma piuttosto un viaggiatore che cerca storie significative da raccontare al suo ritorno, per costruire le quali ha appunto bisogno di ascoltare le “voci” e di “conversare” con le persone che incontra durante il viaggio. Durante tale conversazione sia il ricercatore che i partecipanti co-costruiscono attivamente gli oggetti della ricerca. Proprio per questo le affermazioni dei partecipanti, le loro categorie interpretative e il lessico che utilizzano devono indurre nel ricercatore un atteggiamento riflessivo che permetta di decifrarne le loro situazione e significatività culturale e che eviti il rischio di “non vedere” fenomeni rilevanti.

Il primo studio è dunque condotto allo scopo di fare i primi passi all'interno del vasto fenomeno dell'immigrazione e del ricongiungimento familiare, per meglio comprendere, attraverso le voci dei protagonisti, i vissuti connessi a questa particolare esperienza di vita: obiettivo specifico è quello di confrontare i punti di vista dei genitori e dei figli, protagonisti del processo di ricongiungimento, ipotizzando differenze legate sia all'età che al ruolo familiare che inducono a gestire in maniera diversa un evento così emotigeno.

2.2 Partecipanti e metodo

Per questo studio ci si è avvalsi in primo luogo di racconti di sé di **22 minori immigrati** reperibili sul sito internet *www.ibambinichesorridono.it*. I testi autobiografici si riferiscono a minori di età compresa tra i 6 e i 15 anni, di cui 9 di sesso femminile e 13 maschile, provenienti da diversi Continenti. Si tratta di materiali (racconti, ricordi, confessioni) di alunni stranieri raccolti negli anni da insegnanti della scuola primaria.

Grazie all'analisi di questi testi autobiografici, si è proceduto ad individuare alcune aree di approfondimento utili come griglia di sfondo per l'intervista autobiografica semistrutturata alle madri di adolescenti ricongiunti:

1. organizzazione e vissuto della migrazione della madre intervistata;
2. momento di separazione dai figli lasciati nel Paese d'origine;
3. descrizione del figlio oggetto di studio;
4. primi giorni di ricongiungimento alla figlia in Italia;
5. rappresentazione materna delle difficoltà legate al pre e post-ricongiungimento che i figli hanno affrontato e dovranno affrontare;
6. descrizione della vita dei figli nel Paese d'origine e nel nuovo Paese di accoglienza;
7. aspettative per il loro futuro dei ragazzi.

Lo studio è proseguito dunque con la partecipazione di **11 madri straniere**, a cui è stato garantito l'anonimato, di età compresa tra i 33 e i 50 anni, di diversa nazionalità europea, che si sono ricongiunte ai loro figli dopo un lungo periodo di separazione (in media 4 anni e mezzo), durante il quale i minori sono rimasti nel Paese d'origine affidati ad altri familiari.

Riguardo ai loro figli, adolescenti ricongiunti, questi hanno un'età che varia dagli 11 ai 18 anni, e sono ricongiunti alla loro madri da periodi diversi, che vanno da un mese a quattro anni. Tutti i nuclei familiari sono residenti in città del Sud dell'Italia e sono stati contattati attraverso l'Ufficio Immigrazione del Piano Sociale di Zona di Salerno Ambito 3.

2.3 Analisi dei dati

I materiali testuali ricavati dai racconti dei minori immigrati e dalle interviste alle madri di adolescenti ricongiunti sono state analizzate con *Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurrentes dans les Enoncés Simplex d'un Texte)* (Reinert, 1993, 1998), un software per l'analisi lessicale e strutturale del testo, che permette di applicare al materiale di tipo testuale una rigorosa analisi statistica quali-quantitativa. Successivamente, utilizzando il Grounded Theory Method (Corbin & Strauss, 2008), e con l'ausilio del software Atlas-ti 6.0 (Muhr, 2000) i materiali testuali delle interviste alle madri sono stati sottoposti ad un'analisi categoriale.

2.4 Risultati

Dall'analisi del testo effettuata sui **racconti liberi dei bambini immigrati**, sono emersi 5 cluster che si riferiscono ai seguenti ampi argomenti:

1. la *mia casa* e la *mia famiglia*, affrontata in modo significativo dai minori di sesso maschile e di tutte le età: si riferisce alla descrizione della loro famiglia e della loro casa nel nuovo Paese, qualche volta confrontata con quella nel Paese d'origine;
2. la *fatica del cambiamento* associata alla migrazione: difficoltà di farsi degli amici, la nostalgia per la propria terra, le pessime condizioni di vita, la difficoltà di comprendere gli altri e di farsi capire, di rispettare le proprie ricorrenze religiose e di subire la discriminazione;
3. la *scuola* descritta soprattutto dalle ragazze di maggiore età: queste descrivono e paragonano la scuola italiana con quella nel luogo d'origine, facendo notare una netta preferenza per quella italiana;
4. la *nuova lingua*, associata maggiormente ai racconti dei maschi di minore età: questi stralci di racconti mettono in evidenza la difficoltà nell'apprendimento della nuova lingua, che li fa sentire emarginati;
5. la *religione* e la *società*, significativamente collegata ai racconti delle femmine di media età: confronto tra le diverse religioni e distribuzione della ricchezza, descrizione delle disuguaglianze tra ricchi e poveri, tra uomini e donne, e infine il tema della guerra.

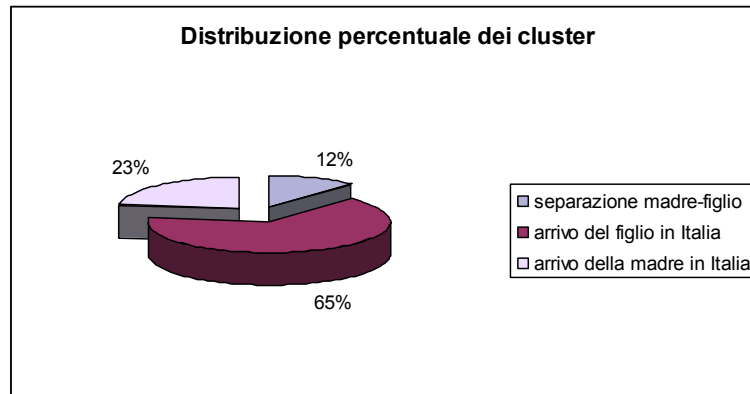
In generale sembra che quando i soggetti parlino di pezzi di vita quotidiana, questi sono maggiormente riferiti alla loro vita in Italia, come se ci fosse una frattura fra il prima e il dopo e la loro vita iniziasse con l'arrivo in Italia: quello fatto precedentemente sembra dimenticato.

Da un'analisi del contenuto dei racconti, volta in particolare alla ricerca del lessico emotivo, emerge che le emozioni provate dai protagonisti hanno sempre una valenza negativa (tristezza e paura) quando si riferiscono ai momenti anteriori al viaggio e ad esso legati; positive se associate all'attuale vita in Italia. La paura del viaggio e di quello che può esserci dopo, potrebbe essere causata da un'inappropriata preparazione del minore che gli permetta di prefigurarsi la sua vita altrove e all'incapacità del genitore di contenere e dare risposta ai suoi timori e alle sue ansie.

L'analisi delle interviste alle **madri** con Alceste (indice di stabilità 82,08 %) ha prodotto 3 cluster:

1. *L'arrivo della madre in Italia (u.c.e. 23%)*: contiene il racconto dell'esperienza di migrazione, con riferimenti a organizzazione del viaggio, arrivo nel Paese d'accoglienza, reperimento del lavoro.
2. *L'arrivo del figlio in Italia (u.c.e. 65%)*: le madri raccontano i primi momenti successivi all'arrivo dei figli nel nuovo Paese e le loro difficoltà legate alla fase post-ricongiungimento.
3. *La separazione madre-figlio (u.c.e. 12%)*: contiene riferimenti al momento della separazione.

I dati mostrano che le madri riconoscono la tristezza dei figli al momento della loro partenza (cluster 3), ma non si dilungano sugli anni successivi trascorsi nella distanza; e quando narrano dell'arrivo del figlio/a in Italia (cluster 2) sembrano 'lamentarsi' degli aspetti di chiusura e timidezza considerandoli tratti del carattere più che difese, marcando forti richieste di adattamento immediato (lingua italiana e scuola).



Graf. 1: Distribuzione percentuale delle UCE dei cluster ricavati dall'analisi effettuata con Alceste

Il corpus è stato successivamente sottoposto ad analisi categoriale (con Atlas-ti), avvenuta attraverso un processo di codifica in tre fasi successive, i cui passaggi sono: 1) codifica iniziale, che consiste nell'analisi dei testi per individuare ricorrenze tematiche, sotto forma di "fenomeni etichettati" definiti puntualmente; 2) codifica focalizzata, che ha permesso di individuare macro-categorie concettualmente più estese, attraverso la ridefinizione delle prime etichette e la loro trasformazione in concetti più maturi; 3) codifica teorica per elaborare un modello concettuale che integri le categorie principali (Tarozzi, 2008).

Il nucleo fondamentale dello studio, la cosiddetta "core category", è stata definita *Disagio per la separazione* e rappresenta il concetto centrale e più ramificato nel sistema concettuale emerso dai dati. Questa categoria fa riferimento alle difficoltà e alla sofferenza provate dalla coppia madre-figlio legate al lungo periodo di separazione. Attorno a questo nucleo centrale ruotano le 9 macrocategorie che spiegano il processo di ricongiungimento familiare, a partire dal disagio per la separazione agli effetti del ricompattamento della famiglia:

1. *Ricerca di condizioni di vita migliori*
2. *Affidamento del figlio*

3. *Manutenzione di legami familiari*
4. *Preparazione alla ricostruzione della famiglia*
5. *Ridotta percezione della difficoltà*
6. *Chiusura*
7. *Attenuazione degli effetti negativi*
8. *Forte richiesta di adattamento*
9. *Ritornare alla vita precedente*

La *Ricerca di condizioni di vita migliori* è ciò che spinge le madri a migrare in un altro Paese, a separarsi dai propri figli e delegare un parente come i nonni o il padre per l'*Affidamento del figlio* che nei casi estremi rimane solo. La *Manutenzione dei legami familiari* rivela la volontà della madre di coltivare il rapporto con un figlio che lascia senza sapere quando lo rivedrà. A questa categoria è legata la *Preparazione alla ricostruzione della famiglia*, in quanto è proprio attraverso il contatto, che la madre comincia il lungo lavoro di riunificazione non solo burocratica ma anche affettiva con il figlio. A ricongiungimento avvenuto si evince una *Ridotta percezione della difficoltà*, da parte della madre, che il figlio si ritrova ad affrontare appena arrivato nel nuovo Paese: infatti in primo piano vengono poste le difficoltà di apprendimento della nuova lingua, scolastiche e con i pari, in secondo quelle di relazione con la madre, diventata quasi un'estranea negli anni di separazione. Un'ulteriore categoria, la *Chiusura*, fa riferimento agli aspetti di chiusura e timidezza dei figli nei primi momenti successivi al ricongiungimento alla madre, considerati da quest'ultima tratti del carattere più che difese a una fase critica di relazione con lo "sconosciuto". Tuttavia, secondo le madri, a questa fase critica iniziale si sussegue un'*Attenuazione degli effetti negativi* del ricongiungimento dovuta alla facilità con cui rilevano che i figli superino le difficoltà iniziali. Questo aspetto di negazione sembra legato alla *Forte richiesta di adattamento* da parte delle

madri, il desiderio che tutto magicamente vada liscio, senza complicazioni sociali ed emotive, che trasmette ai figli adolescenti eccessive pressioni dal punto di vista degli apprendimenti e del rendimento scolastico, un invito ad un adattamento che sfiora la compiacenza. Infine, il disagio per la lunga separazione e le eccessive richieste di adattamento potrebbero condizionare la volontà del figlio di *Ritornare alla vita precedente*, cioè a una condizione che seppur di separazione della madre, più stabile e affettivamente continuativa.

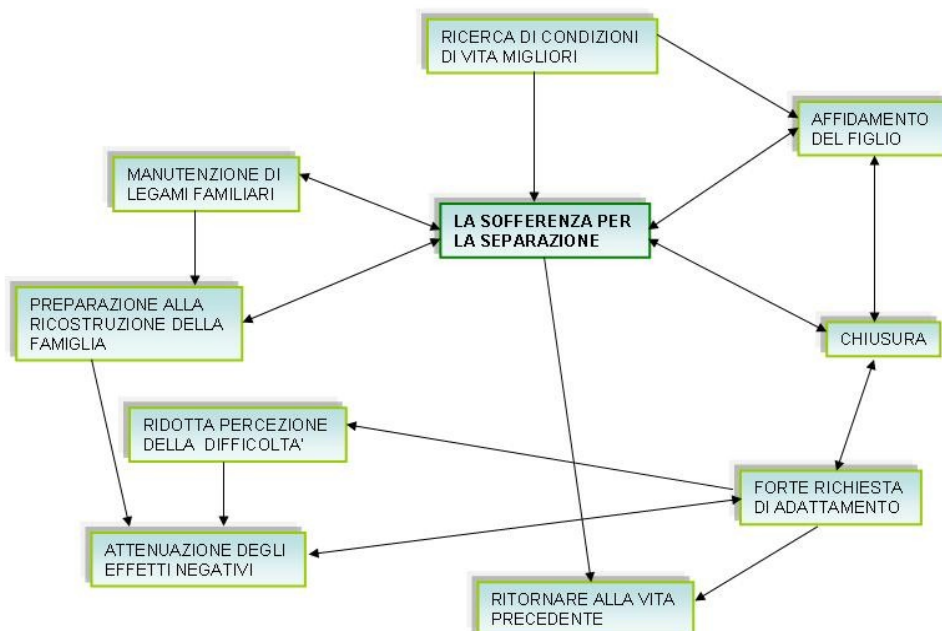


Fig. 1 Network ricavata dall'analisi categoriale delle interviste alle madri effettuata con Atlas-ti

2.5 Discussione

Le analisi categoriali evidenziano la consapevolezza delle madri rispetto ad alcuni aspetti delle difficoltà incontrate dai figli e dalle figlie sia al momento della separazione che al momento del ricongiungimento. Tuttavia alcuni dati dettagliano meglio questa consapevolezza.

Il network ricavato dall'analisi categoriale mette in evidenza, a partire dalla core category, *Disagio per la separazione*, la sofferenza provata dalla coppia madre-figlio sia al momento della separazione che durante gli anni di lontananza, che sembra essere in qualche modo mitigata sia dalla possibilità di mantenere un contatto, sia di affidare il figlio a persone che possano “sostituire” al meglio la madre, condizione che qualche volta viene a mancare costringendo quest'ultima a lasciare il figlio completamente solo. La manutenzione del legame transnazionale permette alle madri di preparare il figlio al ricongiungimento, attraverso racconti della cultura e dei luoghi del Paese nel quale dovranno migrare, viaggi di prova dei figli durante l'estate, corsi di lingua italiana nel Paese d'origine. Tuttavia sembra mancare nelle madri la consapevolezza rispetto al senso di insicurezza dei figli a vivere un progetto migratorio non sentito come proprio e quindi dagli esiti incerti circa il rientro o la stabilizzazione. Questa scarsa preparazione dei figli al momento della migrazione “forzata” riflette l'impossibilità per queste donne di svolgere una adeguata funzione genitoriale in un momento drammatico per loro stesse, durante il quale avrebbero bisogno di essere oggetto più che soggetto di supporto emotivo. Tutte le energie, infatti, sembrano concentrarsi fin dall'inizio sul rendere possibile la riunificazione del nucleo familiare, come se le cose poi dovessero aggiustarsi e andare da sé. La netta difesa, da parte delle madri, della propria convinzione che il ricongiungimento sia per loro e per i loro figli una possibilità di salvezza e l'inizio di

una vita tutta in discesa, non permette loro di riconoscere le tante difficoltà e sfide che i loro figli adolescenti dovranno affrontare per integrarsi al meglio nel Paese di accoglienza. Per questo l'apprendimento della lingua italiana sembra diventare per loro una sorta di linea di confine superata la quale non ci saranno più ostacoli al pieno inserimento dei figli. Le nuove difficoltà di relazione con il figlio, naturali perché conseguenti al ricongiungimento con una madre che non si vede da molti anni, che non si riconosce e vive come un'"estranea", appaiono troppo dolorose da accettare forse perché direttamente legate alla scelta della madre di "lasciare" il proprio figlio, che fa sentire colpevoli; mentre la difficoltà con la nuova lingua che non dipende direttamente dalla condizione di separazione diventa l'ostacolo da superare. Questo è associato direttamente alle forti richieste delle madri riguardo all'adattamento dei figli, ai quali è concesso un lasso di tempo ridotto per adeguarsi completamente alla nuova condizione di vita senza complicazioni sociali ed emotive.

E' evidente come il bisogno di giustificare la scelta di separarsi dai propri figli e l'occultamento dei costi emotivi della genitorialità transnazionale rappresentano la strategia più funzionale per il benessere delle madri.

3. SECONDO STUDIO

ADOLESCENZE DIVERSE: ITALIANI, FIGLI DI IMMIGRATI, RICONGIUNTI

3.1 Obiettivo e ipotesi

L'obiettivo del secondo studio è quello di esplorare i percorsi di vita di adolescenti ricongiunti, adolescenti stranieri figli di genitori immigrati che vivono il confronto tra due diverse culture (le seconde generazioni) ma che non hanno vissuto direttamente la migrazione, e adolescenti italiani: si indagheranno a tal fine le modalità narrative attraverso cui i soggetti dei tre gruppi ricostruiscono eventi specifici del ciclo di vita, aggiungendo l'analisi di alcune specificità rilevate attraverso strumenti di misura del clima familiare, dei modelli mentali dell'attaccamento e dello stress percepito.

L'ipotesi è che la particolare esperienza della migrazione e del ricongiungimento familiare rappresentino per gli adolescenti un processo a forte valenza emotigena che mette a dura prova una fase del ciclo di vita, l'adolescenza, già densa di sfide, modellando anche gli stili familiari di attaccamento e di coping.

Partendo da questo presupposto, in particolare attraverso le narrazioni si vuole indagare e confrontare nei diversi gruppi di partecipanti la ricostruzione del proprio percorso di vita e i processi di significazione ad essa sottotesi.

Inoltre attraverso l'uso di strumenti quantitativi si vogliono analizzare il funzionamento e il clima familiare, i modelli mentali dell'attaccamento e lo stress percepito in differenti aree problematiche per gli adolescenti, come componenti del più ampio framework della resilienza individuale e familiare. Nello specifico si

vuole verificare se i modelli mentali d'attaccamento dei figli ricongiunti differiscano da quelli di coloro che non hanno vissuto lunghe separazioni dai genitori, se questo possa diventare la causa di un clima familiare disfunzionale o se il legame d'attaccamento instaurato tra madre e bambino prima della separazione possa aver costituito una fonte specifica di resilienza in grado di promuovere il benessere dell'adolescente nell'affrontare il processo di separazione-ricongiungimento.

L'indagine, di genere esplorativo, non ha pretese di esaustività a causa del particolare oggetto d'indagine e della limitata presenza dei partecipanti oggetto di studio sul territorio nazionale, quanto piuttosto tende a definire alcune categorie di analisi, formulando congetture di tipo provvisorio, eventualmente verificabili attraverso indagini nomotetiche.

3.2 Reclutamento partecipanti

Allo studio hanno partecipato 57 adolescenti dai 13 ai 19 anni (età media 16,3), dei quali il 59,6% è di sesso femminile. Rispetto al luogo di nascita l'intero collettivo è diviso in 3 gruppi:

- 14 adolescenti stranieri ricongiunti ad uno o entrambi i genitori sul territorio italiano, ma nati all'estero;
- 13 adolescenti stranieri di seconda generazione, nati da genitori stranieri o arrivati in Italia nei primi anni di vita, quindi che non hanno vissuto sulla loro pelle l'esperienza della migrazione, ma che tuttavia vivono divisi tra la cultura d'origine dei loro genitori e quella del Paese in cui vivono;
- 30 adolescenti italiani, come gruppo di controllo non avendo vissuto la separazione, la migrazione e i successivi processi di integrazione e adattamento.

Gli adolescenti stranieri sono stati contattati attraverso associazioni di volontariato che a diversi livelli si occupano di politiche migratorie, mentre gli italiani sono stati reclutati grazie alla collaborazione delle scuole secondarie di I grado e II grado. Tutti i partecipanti sono residenti in Regioni del Sud Italia, rispettivamente nelle province di Napoli, Salerno e Foggia.

Gli specifici obiettivi dello studio legati alla volontà di indagare un fenomeno poco conosciuto e rappresentato sul territorio nazionale, e gli strumenti scelti per raggiungerli hanno imposto dei limiti alla fase di reclutamento. Diversi infatti sono stati i vincoli che non hanno facilitato l'ampliamento del numero dei partecipanti stranieri. La specifica fascia d'età che si voleva indagare, la buona padronanza della lingua italiana richiesta ai partecipanti per garantire la giusta comprensione delle consegne degli strumenti costringendo alla decisione di non intervistare tutti i ragazzi da poco arrivati in Italia ma tuttavia più facili da agganciare attraverso i

servizi alla persona, e infine la chiusura da parte delle comunità straniere contattate sono da considerare ostacoli da superare negli sviluppi futuri di tale ricerca, attraverso l'inserimento della figura del mediatore culturale che possa più agevolmente creare un clima di fiducia tra le famiglie straniere e il ricercatore.

Il campionamento non casuale e statisticamente non rappresentativo ha comunque assicurato la differenziazione articolata rispetto ad alcune categorie, quali il sesso, l'età, la **nazionalità di provenienza**. Come mostrato nella Tab. 5 più della metà degli adolescenti stranieri intervistati proviene dai Paesi dell'Est Europa avvalorando i dati Istat che mostrano come al 31 dicembre 2010 le nazionalità maggiormente presenti nell'Italia Meridionale siano quella Romana, Ucraina e Albanese; il 33,4% proviene, invece dall'Asia (Filippine), e la restante parte dall'America Latina.

NAZIONALITA' ADOLESCENTI STRANIERI		
	Percentuale	N
Europa dell'Est (Romania, Ucraina, Repubblica Ceca, Polonia)	51,8	14
Asia (Filippine)	33,4	9
America Latina (Perù, Repubblica di Cuba, Capo Verde)	14,8	4

Tab.5 Distribuzione per nazionalità di provenienza degli adolescenti stranieri

Rispetto all'**arrivo** e agli **anni di permanenza in Italia** del gruppo degli adolescenti stranieri bisogna fare un'importante distinzione tra i ragazzi di seconda generazione, il cui 85% è nato Italia e i ragazzi stranieri ricongiunti che, invece, sono arrivati nel Paese d'accoglienza in media da circa 3 anni e mezzo.

Un'ulteriore distinzione fa fatta in merito alla **scuola frequentata**, che mentre per il gruppo di adolescenti italiani non rappresenta un dato significativo visto che il loro

reclutamento è stato condizionato dalla disponibilità ricevuta dai dirigenti scolastici di specifiche tipologie di istituti superiori a partecipare alla ricerca, per gli adolescenti stranieri, reclutati casualmente attraverso le associazioni di volontariato, i dati mostrano un inserimento prevalentemente nei percorsi di studio più brevi e meno esigenti (Tab. 6).

SCUOLA FREQUENTATA	
	percentuale
Adolescenti italiani	70% liceo 20% istituto tecnico-professionale 10% secondaria I grado
Adolescenti stranieri ricongiunti	28,5% liceo 50,1% istituto tecnico-professionale 21,4% secondaria I grado
Adolescenti stranieri di seconda generazione	23,% liceo 53,8% istituto tecnico-professionale 23,% secondaria I grado

Tab.6 Distribuzione per scuola frequentata dei partecipanti

Riguardo al gruppo di adolescenti ricongiunti, i soli ad aver vissuto l'esperienza della separazione dalla madre emigrata in Italia anni prima, si presenta una situazione molto eterogenea poiché la **durata della separazione** può variare da 9 mesi a 11 anni. Nello specifico sono i nuclei familiari provenienti dall'Ucraina a vivere le separazioni più lunghe (5 anni in media), mentre quelli provenienti dalla Romania a vivere quelle più brevi (1 anno in media). Nella valutazione di tale dato bisogna tener presente che facendo parte la Romania dei Paesi della Comunità Europea, gli spostamenti dei membri della famiglia sono più agevoli in quanto la legislazione non impone vincoli restrittivi come per i Paesi extracomunitari, e anche l'ammissione della pratica di ricongiungimento familiare più semplice da ottenere. Un dato inatteso riguarda l'**assenza del padre in Italia** per gli adolescenti stranieri: mentre è prevedibile aspettarsi che i nuclei ricongiunti in Italia possano non esserlo

ancora totalmente e avere la figura paterna ancora nel Paese d'origine (50% dei casi), sorprendente sembra il dato che mostra come il 23% degli adolescenti di seconda generazione ha attualmente il padre all'estero nonostante i loro nuclei familiari fossero originariamente uniti in Italia al momento della nascita dei figli. E' possibile quindi inferire che anche coloro che hanno un progetto migratorio finalizzato alla stabilizzazione nel Paese d'accoglienza, decidendo di far nascere e crescere qui i propri figli, continuino ad essere soggetti alla migrazione perenne.

3.3 Strumenti

Qualitativi

Storia di vita

Dovendo indagare contenuti specifici si è scelto come metodo d'indagine il racconto biografico, articolato su specifici nuclei tematici, proposti ai soggetti intervistati attraverso domande-sonda, formulate, però, in modo tale da favorire "comportamenti di racconto". Sebbene la metodologia qualitativa, proprio per lo scavo semantico che caratterizza, non fondi la sua legittimità empirica sulla numerosità dei casi, si è comunque ritenuto che al fine di proporre esperienze eterogenee e raggiungere un adeguato grado di saturazione, occorressero circa 60 interviste divisi nei tre gruppi sopra elencati.

Allo scopo di confrontare come i 3 diversi gruppi di adolescenti riescano a ricostruire il loro percorso di vita è stata scelta una traccia narrativa (*"Ti chiedo di provare a raccontare la tua storia come se la dovessi comunicare ad una persona interessata a te, ma che non ti conosce. Puoi raccontare ciò che vuoi e come vuoi, cercando di spiegare chi sei, quali sono le tue caratteristiche e quali eventi e persone sono state significativi nella tua vita"*) che permetta loro di focalizzarsi sulla rappresentazione personale della propria storia e sulla verità soggettiva di cui ogni persona è portatrice, utilizzando un approccio narrativo coerente con l'oggetto di ricerca, in quanto la possibilità di raccontare la propria storia influenza enormemente il processo di resilienza (Demetrio, 1996; Pennebaker, 2004).

Attraverso l'analisi della struttura narrativa si vogliono indagare e confrontare:

1. l'incipit delle storie di vita;
2. il lessico emotivo e gli eventi elicitanti le emozioni;
3. i temi principali della storia.

Successivamente, utilizzando il Grounded Theory Method (Corbin & Strauss, 2008), e con l'ausilio del software Atlas-ti 6.0 (Muhr, 2000) i materiali testuali saranno sottoposti ad un'analisi categoriale, che permetta di cogliere differenze e punti di contatto di tre diversi percorsi di vita, anche attraverso l'analisi della modalità e delle scelte del racconto.

Quantitativi

Stress percepito in differenti aree problematiche

Per valutare la percezione del livello di stress percepito dagli adolescenti in aree che la ricerca ha messo in luce essere rilevanti in adolescenza, e confrontare come i tre gruppi di partecipanti si distribuiscono in esse, è stato scelto lo strumento *Problem Questionnaire* (PQ; Seiffge-Krenke, 1995), nella sua versione italiana (Molinar, Ciairano, 2010) (in Appendice).

Il PQ riguarda 64 eventi quotidiani stressanti in **7 aree problematiche tipiche del periodo adolescenziale**: scuola, amici, genitori, futuro, tempo libero, relazione sentimentale, Sé. Ai soggetti è chiesto di indicare quanto ciascuno evento è considerato stressante su una scala a 5 punti (1= per nulla stressante; 5= fortemente stressante).

Anche allo scopo di non appesantire i partecipanti o mettere in difficoltà alcuni di loro che non conoscono bene la lingua italiana, delle 7 scale originarie dello strumento si è scelto di utilizzare solo quelle ritenute coerenti con l'obiettivo dello studio:

1. scuola;
2. amici;
3. genitori;
4. Sé.

Coesione e Adattabilità familiare

Il Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III) (Galimberti, Farina, 1992) (in Appendice).

Il FACES III costituisce la terza versione di una serie di strumenti denominati « Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales », scale sviluppate appunto per la valutazione dell'adattabilità e della coesione familiare. Il fondamento teorico, costituito dal Modello Circonflesso sviluppato da Olson (1985a) allo scopo di collegare teoria, attività di ricerca, lavoro clinico e psicosociale con la famiglia, permette di elaborare una classificazione delle famiglie secondo una tipologia che prevede 16 tipi specifici di famiglie, o più grossolanamente secondo una tripartizione che le definisce come « bilanciate », « intermedie » ed « estreme ». Il FACES III può essere somministrato alle famiglie lungo il loro intero ciclo di vita, dalle coppie appena sposate senza figli alle coppie costituite da pensionati che si trovano ormai nella fase di « nido vuoto ». I 20 items di cui è composto sono stati costruiti in modo tale da essere leggibili e comprensibili da soggetti di almeno 12 anni. Lo strumento, in linea teorica, dovrebbe essere applicato a tutti i membri della famiglia in grado di rispondere al questionario, in modo tale da rendere possibile un confronto tra le risposte da essi fornite e la costruzione di punteggi di coppia e di famiglia. Il questionario viene utilizzato per ottenere informazioni circa il funzionamento della *famiglia percepita* e di quella *ideale*. La discrepanza tra le due tipologie fornisce una misura diretta dell'insoddisfazione familiare.

Il **Modello circonflesso dei sistemi familiari**, così come è stato sviluppato in numerosi articoli dallo stesso Olson, aveva come obiettivo la collocazione delle famiglie all'interno di una matrice cinconflessa generata dall'incrocio di due modalità, la coesione e l'adattabilità. Olson è giunto alla definizione di queste due

modalità di funzionamento dei sistemi familiari operando una sorta di clusterizzazione a partire da circa cinquanta concetti individuati tra quelli maggiormente ricorrenti negli scritti e nelle opere di coloro che si occupano di famiglie in prospettiva psico-sociale e terapeutica. La **coesione** costituisce una modalità a cui è possibile riferire almeno 40 concetti di continua utilizzazione in vari settori delle scienze sociali. Volendo darne una definizione concettuale bisogna fare riferimento a due elementi: da un lato ai vincoli emozionali, vale a dire i legami reciproci tra i membri della famiglia; dall'altro al grado di autonomia personale di ciascun componente del nucleo familiare. Per quanto riguarda i legami, essi possono variare in intensità, grado e tipo, oscillando da un eccesso di identificazione con la famiglia, situazione in cui l'autonomia personale risulta limitata (*famiglia invischiata*) all'estremo opposto in cui l'esistenza di legami minimi fra i familiari comporta un'accentuazione dell'autonomia personale (*famiglia disimpegnata*). Il grado di coesione di un sistema familiare viene valutato prendendo in considerazione alcuni concetti particolari: i confini intra e intergenerazionali, i legami emotivi, le coalizioni, l'uso del tempo e dello spazio, i processi decisionali, le amicizie, gli interessi e le attività del tempo libero. L'**adattabilità**, seconda dimensione del modello, è stata costruita con chiaro riferimento alla teoria sistemica, e fa riferimento alle modalità di adattamento che le famiglie mettono in atto di fronte alle crisi legate al proprio ciclo di vita. Con essa Olson intende infatti fare riferimento alla capacità di un sistema familiare o di coppia di cambiare le proprie strutture di potere, i ruoli, le regole relazionali in risposta a situazioni di sviluppo e di stress. L'inserimento di queste due dimensioni fondamentali in un modello circonflesso ha condotto all'identificazione di 16 tipi di famiglie ottenuti incrociando i 4 livelli (molto bassa, moderatamente bassa, moderatamente alta, molto alta) in cui essere sono state suddivise. I quattro tipi che si situano nell'area

centrale del modello (flessibilmente separati, flessibilmente connessi, strutturalmente separati, strutturalmente connessi) vengono considerati i più funzionali allo sviluppo familiare in quanto derivano dall'incrocio dei valori medi di entrambe le dimensioni; essi sono considerati sistemi aperti i cui membri possiedono un buon livello di autonomia pur restando legati alla famiglia. Sono questi i **tipi bilanciati** generalmente caratterizzati da stili di comunicazione mutualmente positivi, leadership egualitaria, circuiti di feedback positivi e negativi, negoziazioni soddisfacenti, chiara ripartizione dei ruoli, costruzione di regole per lo più esplicite. L'autore sottolinea che in nessun caso si deve considerare uno dei quattro tipi bilanciati come ideale per tutte le famiglie. Per valutare quale sia la modalità di funzionamento, e quindi il tipo, più adatto ad una determinata famiglia bisogna infatti considerare in quale fase del ciclo di vita si trova la famiglia considerata, in modo da comprendere se ed in che misura il tipo cui si riferisce sia in grado di rispondere adeguatamente alle sollecitazioni proprie di tale fase. Per il Modello circonflesso non esistono quindi tipi « migliori in assoluto, ma modalità di funzionamento più o meno adatte rispetto ad altre per affrontare con successo le difficoltà e gli stress che caratterizzano la fase del ciclo di vita in cui si trova una determinata famiglia.

I quattro tipi che si collocano nell'area più estrema (rigidamente invischiati, rigidamente disimpegnati, caoticamente invischiati, caoticamente disimpegnati) definiti **tipi estremi**, appaiono più problematici rispetto al funzionamento e allo sviluppo familiare. Essi risultano infatti dalla combinazione di punteggi estremi rispetto ad entrambe le dimensioni. Questo non fa pensare necessariamente che siano sintomo di patologia: anche alle famiglie considerate sane ed equilibrate può accadere che, in particolari momenti del ciclo di vita, presentino una tale modalità di funzionamento. A parere di Olson, la differenza tra normalità e patologia non sta

quindi tanto nel tipo di sistema familiare adottato, quanto nella durata e nell'adeguatezza della sua utilizzazione. La collocazione tra i tipi estremi è un indicatore di patologia solo se si tratta dell'unica modalità di funzionamento posseduta dalla famiglia. Gli otto tipi di cui abbiamo parlato sono considerati da Olson quelli più frequentemente osservabili ; gli altri, i **tipi intermedi**, compaiono di rado e per breve tempo, soprattutto nel passaggio da una struttura all'altra, da una fase all'altra del ciclo di vita della famiglia.

Modelli Mentali dell'attaccamento

Il Separation Anxiety Test (SAT), nella versione italiana (Attili, 2001) (in Appendice), prevede due set di vignette (uno per i maschi, B1-6; uno per le femmine, G1-6), costruite a computer sulla base delle fotografie utilizzate nella versione originaria. Esso si basa sull'analisi delle risposte verbali alla visione delle 6 vignette che riguardano storie di separazioni da lievi (un genitore che augura la buona notte al figlio a letto) a più stressanti (un bambino che osserva il proprio genitore partire). Viene chiesto come si sente il bambino rappresentato (reazione emotiva) e cosa farà (reazione comportamentale) valutando soprattutto la comunicazione verbale. Le risposte alle prime 2 domande sulle emozioni del bambino di fronte alla separazione e sulla giustificazione a tale emozione vengono codificate inizialmente classificandole in 17 categorie: 1) solitudine; 2) tristezza; 3) rifiuto; 4) rimprovero per se stesso; 5) rabbia; 6) colpevolizza gli altri; 7) benessere; 8) incredulità; 9) evitamento; 10) evasione; 11) paura generalizzata/ansietà; 12) reazione somatica; 13) fame; 14) paura di catastrofi/paura irrazionale; 15) preoccupazione inversa; 16) risposte bizzarre; 17) risposte confuse. Queste vengono successivamente raggruppate in 8 classi:

- a) Attaccamento;
- b) Mancanza di autostima;
- c) Ostilità
- d) Fidarsi di se stesso;
- e) Evitamento;
- f) Ansia;
- g) Ansia incontrollabile/Angoscia
- h) Confusione.

Invece, le risposte alla terza domanda sulle modalità di coping seguono una codifica in classi differenti: attività appropriate, attività di controllo, attività inappropriate (si divide inoltre in ottimismo irrealistico, evitamento della realtà, mancanza di azione e pessimismo catastrofico). Le risposte alla quarta domanda hanno solo una funzione descrittiva.

A differenza della versione originaria, quella italiana prevede la somministrazione di due set di domande: un set riguardante un “bambino ipotetico” ed un set riguardante il “bambino reale”, da somministrare separatamente ed in momenti diversi, in quanto l’ipotesi da cui parte l’Autrice è che nei soggetti clinici c’è un cambio di prospettiva dall’”Altro” al “Sé”, con una tendenza a vedere se stessi come diversi dal bambino ipotetico, e quindi riportando emozioni differenti.

I punteggi parziali ricavati dalla classificazione delle risposte al set di domande per ogni singola vignetta vengono inseriti in una griglia e poi sommati per ottenere un Punteggio Totale, indicatore dei Modelli Mentali dell’attaccamento, divisibili in:

1. Attaccamento Sicuro
2. Attaccamento Insicuro-Ansioso Ambivalente
3. Attaccamento Insicuro-Ansioso Evitante
4. Attaccamento Disorganizzato o Confuso

L'Autrice dell'adattamento italiano ha descritto una categoria di Attaccamento Confuso, che si aggiungerebbe a quelle indicate da Ainsworth nel 1973 (Sicuro, Ambivalente, Evitante) e Main e Solomon 1986 (Disorganizzato) (Simonelli, Calvo, 2002), caratterizzato dalla difficoltà di individuare in maniera chiara la connotazione dell'esperienza di separazione e l'emozione ad essa corrispondente.

3.4 Procedura

La raccolta delle storie di vita e la somministrazione dei questionari e del test sui modelli mentali dell'attaccamento, condotte individualmente, sono avvenute nel secondo semestre del 2010 e nel primo semestre del 2011: le interviste agli adolescenti, previo consenso dei genitori, sono avvenute a scuola nel pieno rispetto dei ritmi scolastici e grazie alla collaborazione degli insegnanti o a casa dei partecipanti garantendo l'anonimato e cercando, a seconda della specifica situazione, un setting che potesse garantire all'intervistato di esprimersi in piena libertà e immergersi nell'intervista senza particolari distrazioni. Le storie di vita e le risposte al SAT sono state audioregistrate col consenso dei partecipanti e successivamente sbobinate e trascritte integralmente; mentre la somministrazione dei questionari, avvenuta dopo l'intervista narrativa, nei casi specifici di difficoltà di comprensione della lingua italiana è stata supportata dall'intervistatore allo scopo di assicurarsi l'attendibilità delle risposte ottenute.

3.5 Analisi dei dati

a) Analisi qualitative

I materiali testuali raccolti attraverso il racconto della storia di vita sono stati sottoposti ad analisi di diversa tipologia allo scopo ultimo di paragonare le eventuali differenze nei percorsi di vita di adolescenti italiani, stranieri ricongiunti e di seconda generazione:

1. *analisi della struttura generale della storia (olistica del contenuto)* al fine di non perdere la particolarità del processo di significazione che ogni adolescente ha voluto attribuire alla propria storia di vita (abstract di ciascuna storia nella sua globalità) (Tab. 7-8-9);
2. *analisi del contenuto relativo a specifici aspetti linguistici e parti della struttura della storia* come l'incipit delle storie e lessico emotivo associate ad esse;
3. *analisi categoriale del corpus*, per individuare i temi principali emersi dalle storie attraverso il metodo della Gronded Theory. I corpus ricavati dalle interviste agli adolescenti italiani, ricongiunti e di seconda generazione sono stati analizzati separatamente per indagarne le eventuali similarità e differenze.

b) Analisi quantitative

I dati quantitativi ricavati attraverso la somministrazione del PQ, del FACES III e del SAT sono stati sottoposti ad analisi delle frequenze, statistiche descrittive, analisi correlazionali e Cluster Analysis. Tuttavia tenendo conto dell'esiguo numero di partecipanti stranieri, associato alle difficoltà di reclutamento di una così specifica categoria di soggetti, di età e di rappresentatività sul territorio italiano, i risultati emersi non saranno utilizzati per confrontare i 3 gruppi ma a solo scopo descrittivo

ed esplorativo. Per tale ragione i risultati emersi non vogliono essere generalizzabili, ma indirizzare gli sviluppi futuri della ricerca su un campione più ampio e rappresentativo.

3.6 Risultati delle analisi qualitative

Tab. 7 - STORIE DI VITA DI ADOLESCENTI RICONGIUNTI

1. ANDREA - Da piccolo non essendo interessato alle cose che piacciono ai bambini a quell'età si sentiva escluso. Per questo non aveva amici e si dedicava a passioni che potessero rimanere solo sue come l'illusionismo, l'origami e il disegno. Col passare del tempo Andrea diventa più socievole, ma i suoi primi amici lo deludono perché vogliono solo approfittarsi di lui; questo a lui sta bene ma non appena scopre che in un momento per lui difficile questi non gli stanno vicino decide che è meglio essere soli. Nel tempo Andrea è stato picchiato molte volte dai suoi coetanei ha, così, dovuto imparare a difendersi da loro e comincia a praticare la parkour che gli permette di scappare e evitare le frequenti aggressioni delle bande di Bucarest. I momenti più belli che ricorda sono legati alla sua famiglia unita in Romania prima della migrazione, quelli più dolorosi risalgono alla partenza della madre per l'Italia e ai giorni vissuti con il padre *"...che cominciava ad avere qualcosa con me, non so perché, si comportava in modo strano, sempre trovava qualcosa che non va bene da quando se ne è andata mia madre in Italia"*. Il padre non lo lasciava essere come voleva, non credeva in lui e lo scoraggiava in tutto quello che faceva.

2. MICHAEL - Ha quattordici anni e viene dalla Romania. Dice *"non ho saputo niente di me, di come ero nato..."* finché non è arrivato in Italia e ha ascoltato sua madre confessare ad un'amica che è nato dopo nove mesi di gravidanza e con un problema alla spina dorsale. Ha una passione per la musica hip hop e ama giocare a calcio. Il primo giorno di scuola in Italia si è chiesto *"cosa faccio qui?"* quando vede che in classe lui e suo fratello sono gli unici maschi. Michael si descrive come una persona chiusa, timida e spesso triste, ma gli piace molto scherzare con gli amici. È stato molto contento che all'arrivo in Italia i suoi coetanei lo hanno accolto con facilità.

3. ANA - ha quindici anni, viene dalla Romania e si descrive come una ragazza capricciosa, forte e quando si arrabbia *“meglio non stare vicino”*. Non voleva migrare in Italia, era molto triste in quel periodo, ma non riesce a descriverlo *“...non mi ricordo niente, mi ricordo pochissimo, da quando sono arrivata qui ho perso la memoria”*. Era molto legata ai suoi nonni ed è stato doloroso abbandonarli per venire in Italia. Con il tempo le difficoltà sono sparite, si circonda di tanti amici che la sostengono e *“...ora diciamo che sto benissimo”*.

4. VLADIK - Iniziare a raccontare la sua storia dall'arrivo in Italia, un Paese che gli piace molto ma il suo primo pensiero è stato di tornare in Ucraina dov'erano gli amici che aveva lasciato, *“stavo malissimo”*. Adesso ha molti amici italiani, gioca a calcio ed è molto impegnato. Ricorda in modo molto vivido il 2003 quando la madre torna per la prima in Ucraina dopo 8 anni, *“...ha lasciato me di due anni, un anno e mezzo”*. In quegli anni aveva una fotografia che la madre gli aveva lasciato prima di partire, ma quando la rivede non la riconosce, dice di aver comunque sofferto molto la sua assenza nonostante *“non l'avevo mai vista”*.

5. SERGIO - Ha aspettato molto tempo per ottenere i documenti del ricongiungimento familiare e venire in Italia. All'arrivo non si aspettava di avere così tante difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana e nei rapporti con i suoi coetanei *“...la cosa peggiore è quando ti sottono, perché quando non pronunci bene le parole è ancora più brutto”*. Si descrive come un ragazzo semplice che non crea problemi. Consigliava agli altri ragazzi della sua età di non migrare in un altro Paese a causa delle tante difficoltà che si devono affrontare *“o devi nascere qui o niente, meglio stare là anche se non hai le possibilità magari che puoi avere qui”*. Dice che in Italia *“...c'è troppa confidenza, questo secondo me è un poco sbagliato”*. Il suo ricordo più brutto risale a 2 mesi prima, quando ha lavorato in bar come cameriere ma non è stato pagato.

6. IRINA - *“E' un poco difficile, perché parlare di me...non mi posso giudicare bene, perché comunque non vedo tante cose”*. Olivia si è appena diplomata e si trova

di fronte a delle scelte complicate, cosa fare e soprattutto se restare in Italia o tornare in Ucraina. La sua vita inizia quando aveva 12 anni perché è da quel momento che comincia a ricordare bene. Ricorda la partenza della madre per l'Italia: era estate e non aveva capito bene cosa stava succedendo, ma appena è iniziata la scuola comprende che al suo ritorno a casa la madre non è più lì. Il padre lavorava molto e lei doveva occuparsi di tutto “...dovevo essere una persona responsabile”. Da piccola Irina si sente diversa dagli altri bambini “...mi sentivo un po' più grande, io pensavo sempre altre cose, non pensavo di giocare, di ridere, ...ogni tanto mi sforzavo anche di ridere”. Il suo desiderio più grande è sempre stato quello di vedere la sua famiglia unita e felice, ma così non era: appena la madre parte per l'Italia, il padre inizia una nuova relazione e lascia Irina a casa da sola, arrabbiata per essere stata abbandonata da entrambi “...dovevo dormire da sola con la luce accesa perché avevo paura”. Da quando è arrivata in Italia cerca di ricostruire il rapporto con sua madre che non vedeva da 5 anni “...non lo so è come se non era più mia mamma” ed è riuscita a recuperare quello con il padre rimasto in Ucraina. Ogni tanto ripensa ai quei brutti momenti e le torna la rabbia “cerco di non pensare, però le cose comunque rimangono”.

7. CRISTIAN – E' arrivato in Italia a 9 anni e ha subito fatto amicizia, ha già praticato calcio, nuoto, pallanuoto e adesso fa pugilato. Dice di essere molto testardo e che la madre è l'unica che riesce a tenergli testa, il padre, invece, gli lascia fare tutto quello che vuole “...non si preoccupa molto”. Quando aveva 6 anni la madre lascia l'Ucraina per migrare in Italia, era il giorno del suo compleanno “lei mi ha detto che se ne andava solo per due settimane e poi non è tornata più”. Dice di non aver sofferto tanto perché non era molto legato a sua madre “quando lei se ne è andata non è che mi dispiaceva tanto... le prime due settimane sì, però poi ho fatto finta di andare avanti”. Cristian comincia ad avere problemi a scuola perché anche il padre lo lascia, parte per Mosca e viene affidato agli zii con i quali non si trova bene.

8. JESSICA - quando sua madre lascia l'Ucraina per venire in Italia lei viene affidata alla zia perché il padre le ha abbandonate anni prima. Dopo molto ha ottenuto il consenso del padre a raggiungere la madre in Italia, dove inizialmente ha avuto difficoltà con la nuova lingua e i nuovi amici. Adesso sta bene in Italia “...*mi sono abituata a stare qua*”, però ogni tanto pensa di voler tornare in Ucraina, ma la cosa più importante per lei è stare vicino a sua mamma. Qui ormai ha la sua famiglia, la mamma ha un nuovo compagno che lei considera suo padre.

9. SAMANTHA - Sua nonna è stata la persona più importante per lei fino ai suoi 10 anni, poi è arrivata in Italia e si è molto legata a sua madre. Qui rispetto a sua sorella dice di aver più difficoltà ad ambientarsi perché più timida e riservata. Ricorda che la scuola nel suo Paese era diversa, in una classe c'erano solo tre bambini. Quando ritorna nel suo Paese è molto contenta perché può rivedere i suoi parenti e amici, il padre, invece, “*mi è indifferente perché comunque lui non c'è mai stato molto*”, ma al suo posto c'è il compagno di sua madre che lei considera suo padre naturale.

10. JULIA – Ricorda il paesino dove viveva in Ucraina, tutti gli amici e i parenti che ha lasciato, che vede raramente ma sente spesso. A Julia piaceva molto vivere in Ucraina, ma da quando la mamma è partita per l'Italia tutto è cambiato “...*mamma mi mancava, e mancava anche a mia sorella, e non vedevamo l'ora di rivederla*”. Dopo un po' di difficoltà per ottenere i documenti è riuscita a raggiungere la madre insieme a sua sorella e suo padre, che in seguito ha deciso di separarsi da sua madre e tornare in Ucraina. Nei quattro anni successivi l'ha visto solo una volta, adesso suo padre è per lei il compagno della madre.

11. GIUSEPPE – Sua madre lo porta in Italia per studiare la cultura italiana e per trovare lavoro. Frequenta la seconda media e nonostante le difficoltà con la lingua italiana siano notevoli, riesce a comunicare con gli amici in lingua inglese, meno con gli insegnanti. All'inizio gli capitava spesso di non capire quello che leggeva, ma ripeteva finché non imparava tutto a memoria. Vive l'ultimo anno delle scuole medie con molta preoccupazione per l'esame di stato “...*avevo paura di essere bocciato ma*

è andata bene, ho preso sette". Giuseppe è un ragazzo timido, serio e dichiara di essere felice anche quando ha dei problemi perché *"i miei problemi per me non sono importanti, i problemi degli altri sono importanti"*.

12. MARCELLO – Ha 12 anni e vive con i suoi genitori e i suoi fratelli. Quando inizia a frequentare la scuola italiana soffre *"perché i miei compagni mi prendevano in giro, cinesino"* e le insegnanti lo rimproverano quando pronuncia male le parole. In quel periodo si sentiva molto solo ma la madre lo sostiene e lo incoraggia. Adesso ha molti amici ed è felice. Il suo ricordo più bello è una gita fatta alle grotte di Castellana dopo poco arrivato in Italia.

13. VALERIA – Sua madre sposa un praghese e nasce lei e suo fratello, poi la madre si trasferisce in Italia per lavoro e lei rimane con suo padre, un uomo severo e molto assente *"diceva che mamma ci aveva lasciati"*, ma a lei mancava molto. Riusciva a vederla a Natale e durante l'estate, ma questo era troppo poco per lei, per questo quando arriva in Italia è molto felice perché desiderava solo essere vicina a sua madre, ma la mancanza della sua casa, dei parenti e degli amici lasciati a Praga si fa sentire. Adesso si trova bene, parla italiano, a scuola la trattano bene e gli insegnanti sono comprensivi con lei.

14. ALESSANDRA – Ha 13 anni, sta in Italia da due anni e vive con sua madre e il suo compagno, mentre suo padre vive a Torino. Sua mamma è partita dalla Romania quando Alessandra aveva 4 anni lasciandola con le sue sorelle e suo padre che parte anche lui per l'Italia quando lei ha 7 anni. I suoi genitori si sono separati in Italia ma lei non sa perché. Alessandra ricorda con affetto un'amica lasciata in Romania che sente raramente e dice di non aver amiche in Italia.

Tab. 8 - STORIE DI VITA DI ADOLESCENTI DI SECONDA GENERAZIONE

1. SERENA – Dopo poco che i suoi genitori si frequentano nasce Serena. Sua madre è sempre stata lontana a causa dell'eccessiva gelosia del padre che la porta a separarsi da lei decidendo di tornare in Perù. Lei intanto vive in Italia con suo padre e suo fratello, sua madre viene a trovarli di tanto in tanto, sconvolgendo ogni volta la loro vita “...ci presentò un uomo, tornava sempre con un occhio nero, il labbro gonfio, una volta si picchiarono tutti e due davanti a me...cioè proprio una bella infanzia”. Quando Serena aveva 10 anni, la madre ritorna definitivamente ma lei non riesce subito a perdonarla, mentre suo padre continua a ripetergli che il comportamento della madre è la causa di tutti i loro problemi. Racconta che da piccola ha avuto dei problemi legati al trauma dell'abbandono della madre. Adesso vivono di nuovo tutti in una casa “...alla fine a me è passato tutto perché mi è sempre mancata. Non posso odiarla”. Oggi tutti le dicono che è una ragazza aggressiva.

2. CARLOS – Quando Carlos ha lasciato Cuba era molto piccolo, ma ricorda il dispiacere di lasciare suo padre. In pochi mesi impara a parlare italiano, i compagni e gli insegnanti lo aiutano, ma quando arriva alle scuole medie “sono iniziati dei problemi, cominciavo a essere un po' pazzo”, vuole soltanto divertirsi. Carlos ha da poco scoperto di avere un fratello di dodici anni che vive in America, ma non può conoscerlo perché quest'ultimo non sa della sua esistenza. Ogni estate ritorna a Cuba per vedere suo padre, adesso hanno un buon rapporto ma da piccolo Carlos provava molta rabbia “invece ora ho capito che odiandolo lo facevo solo soffrire e lo costringevo a bere molto di più, e quindi calmandomi un poco, ho notato anche che lui è migliorato”.

3. MARCELA – I suoi genitori sono divorziati e la persona più importante per lei è sua madre che è migrata per cercare lavoro e migliorare la loro condizione. Qui si è risposata e suo marito è per lei un buon padre. Era molto piccola quando è arrivata in

Italia, ma nella sua mente le immagini di Cuba e dei suoi familiari sono molto vivide. Tutte le estati passa le vacanze nel suo Paese d'origine insieme a suo padre naturale.

4. JUDITH – Per Judith suo padre è stato molto importante per la formazione della sua personalità, sostiene, infatti, che avere genitori stranieri rappresenta un punto di forza *“io ho una mentalità diversa dai miei amici e sono cresciuta anche diversamente, perché confrontandomi con loro mi accorgo che mio padre è molto più aperto”*. Quando aveva 5 anni è andata per la prima volta in Repubblica Ceca per conoscere i suoi nonni, ma dopo un litigio tra familiari non li ha più rivisti. I suoi familiari cechi non gli hanno fatto una buona impressione *“sono diversi di mentalità, di atteggiamenti”*.

5. CAROLA – *“Sono una persona molto semplice, mi piace stare con la gente però sono molto timida, e sono molto insicura”*, Carola si sente diversa dagli altri nonostante nessuno l'abbia mai giudicata e fatta sentire così. Vive a Napoli con sua madre a cui è molto riconoscente per tutto quello che fa per lei, mentre a Capoverde sono rimasti suo padre e i suoi fratelli. E' tornata solo due volte nel suo Paese d'origine, ma di sicuro sta meglio in Italia *“...è diverso, le abitudini sono diverse, qui si sta meglio”*.

6. NANCY – Nancy nasce in Italia da genitori Filippini che lavorano presso una famiglia che si prende cura di lei come di una figlia. In seguito si trasferisce a Salerno e inizia a frequentare la scuola primaria avendo molte difficoltà con la lingua italiana *“non parlavo proprio, stavo sempre in silenzio”*. Si descrive come una ragazza socievole con tanti amici. Una persona importante è per lei la sua insegnante *“è stata come una seconda madre, nei momenti difficili c'è sempre stata anche in quelli belli”*. Nancy racconta con grande commozione della morte di suo nonno e della distanza che divide l'Italia dalle Filippine che non le ha concesso di salutarlo per l'ultima volta.

7. JANETTE – *“All'inizio quando stavo all'asilo dei bambini mi criticavano dicendo che ero diversa da loro, ma loro non capiscono che noi stranieri siamo come loro e*

possiamo essere anche più rispettosi di loro”. Janette, nasce in Italia da genitori filippini, sin da piccola soffre molto quando gli altri la fanno sentire straniera, ma crescendo impara a vivere la discriminazione degli altri come uno scherzo anche grazie all’aiuto dei suoi amici italiani. Dice di non avere un carattere ben definito, ma piuttosto di adattarsi alle persone che ha di fronte *“se mi trattano male io sono cattiva, invece se mi trattano con dolcezza oppure mi trattano bene sono una ragazza normale, sono gentile, educata”*.

8. CHIARA – Nata in Italia, Chiara frequenta le scuole medie e ha molti amici, ma pochi di questi sono italiani. Chiara si è sempre sentita accettata dai suoi amici. Le piace divertirsi e uscire, meno stare a casa dove la madre la rimprovera quando non si comporta bene. Ricorda da piccola di essere uscita con la madre e di essersi persa, e di aver partecipato ad un concorso di bellezza per far piacere a sua madre ma di essersi vergognata ad avere gli occhi di tutti addosso.

9. JULY – *“Io sono nata a Napoli e mi sento napoletana”*, ma certe volte si sente diversa perché i suoi genitori le insegnano una cultura diversa da quella dei suoi amici. July è una persona allegra a cui piace ballare ed è brava a scuola. Qualche volta torna nel suo Paese d’origine per incontrare i suoi parenti e amici a cui, però non si sente molto vicina, preferisce, invece, i suoi amici italiani, per questo quando è lì ha sempre voglia di tornare in Italia. Questo le fa comprendere la mancanza che i suoi genitori sentono della loro terra d’origine.

10. NATALIE – Le persone più importanti per lei sono i suoi genitori, a cui riconosce tutti i sacrifici fatti per lei cercando di renderli soddisfatti andando bene a scuola e comportandosi bene, ma con i quali litiga spesso perché pensano che racconti bugie. Ricorda il giorno del matrimonio dei suoi genitori, che si sono sposati quando lei era piccola, come un giorno felice perché tutta la famiglia era unita, ma ricorda anche la sua paura per il fuoco sulla torta.

11. NATASHA - *“Allora io sono una persona che all’inizio può essere timida”*, preferisce osservare le persone che non conosce per capire come poter instaurare un

rapporto con loro. La sua migliore amica, conosciuta durante la scuola primaria, è tra le persone più importanti della sua vita. Ha molti amici che *“mi hanno fatto sentire una persona... come posso dire... accettata”*. Coltiva la passione per la danza da quando aveva 5 anni, ma ha dovuto smettere per un infortunio alla cavaglia e ha cominciato a fare hip-hop e yoga. Ama viaggiare.

12. CLAUDIA – Vive con la mamma e gli zii a Napoli, ama stare in giro con gli amici e meno la scuola. Claudia ha perso un anno scolastico perché ha scelto una scuola che non le piaceva, ora frequenta un istituto professionale dove fa molte attività pratiche che preferisce. Sua madre l’ha avuta da giovane e sono vissute per dodici anni presso una facoltosa famiglia per la quale la mamma lavorava, che l’ha cresciuta come una figlia. Dopo la morte del datore di lavoro Claudia e la mamma cambiano casa più volte e oggi vivono in condizioni disagiate.

13. ROBERTA – *“Mi trovo bene qui ho tanti amici sia filippini sia italiani, qui infatti stanno tanti ragazzi e ragazze filippini”*, da piccola vive un quartiere residenziale e poi si trasferisce a casa degli zii in un quartiere popolare di Napoli. Si descrive come una ragazza simpatica a cui piace molto stare con gli amici, divertirsi ma proprio non le piace la scuola. I genitori sono le persone più importanti per lei, insieme al resto della famiglia *“...poi io sono l’unica nipote che sta qua a Napoli perché tutti gli altri stanno nelle Filippine”*. Roberta afferma di aver vissuto una vita normale e di non ricordare momenti particolarmente significativi *“...momento della mia vita.. no nessuno. Non è che ho tanti.. non è che ho fatto tante cose belle da ricordare. E no perché non ho niente da raccontare non lo so”*.

Tab. 9 - STORIE DI VITA DI ADOLESCENTI ITALIANI

1. SIMONA – E’ figlia unica *“...fin da piccola sono stata molto protetta dai miei genitori, non andavo nemmeno alle feste di compleanno”*, poi suo padre si trasferisce in un’altra città per lavoro, la mamma si immerge nel suo e lei ottiene più della libertà

che aveva desiderato. Inizia così ad avere problemi a scuola *“perché nessuno mi aiutava”*, si chiude in se stessa e diventa molto timida tanto da non riesce più a parlare con i suoi amici e soprattutto a cantare, la sua più grande passione. Con il passare degli anni, grazie all’aiuto di nuovi amici comincia ad aprirsi, ma *“diciamo che la mia vita non è stata proprio molto felice, uguale a quella di tutti gli altri perché ho subito molte perdite”*. Ricorda di un evento violento in famiglia che l’ha traumatizzata e dopo il quale comincia ad essere violenta con gli altri, *“io mi sento troppo piccola rispetto all’ambiente in cui sono... è come se fossi caricata di più responsabilità di quelle che spettano alla mia età e allora mi sento un po’ a disagio”*.

2. SONIA – Ha 14 anni e ha scelto di iscriversi al liceo scientifico perché non sa ancora cosa vuole fare da grande e pensa che il liceo le possa dare una preparazione generale *“anche sotto consiglio della famiglia e della scuola”*. I suoi hobby sono la musica e il canto, ma non riesce a cantare in presenza di altre persone. Nel descrivere il suo carattere dice *“dipende anche dalle persone, cioè con gli amici sono diversa da come sto con la famiglia... sto più libera, cioè no più libera, riesco più a scherzare, ci troviamo con l’età ecc. Invece a casa sono un po’ più chiusa”*. Le persone a cui tiene di più sono la mamma e soprattutto sua sorella, che si è occupata di lei sin da piccola.

3. ELISABETTA – E’ nata a Napoli e all’età di 2 anni si è trasferita a Roma dove ha conosciuto delle persone speciali, che ha dovuto abbandonare per trasferirsi nuovamente a Napoli all’età di 6 anni, *“a scuola a Napoli mi sono trovata benissimo infatti ho conosciuto delle persone importanti e ancora adesso stanno in classe con me”*. Ha due amiche speciali con cui trascorre molto tempo.

4. SIMONE – *“la mia storia non è..., come un ragazzo qualunque che va a scuola”*, d’estate lavora per essere indipendente e ha amici di tutte le nazionalità *“non è che ho qualche preferenza con chi mi trovo di stare ci sto, a differenza degli altri ragazzi che non la pensano come me”*. Simone vive in un quartiere popolare di Napoli e dice di essere un ragazzo tranquillo, ma non troppo *“...anche sulla difensiva, qua bisogna stare sempre con gli occhi aperti”*. Simone ha avuto un solo obiettivo nella vita, la

boxe che lo aiutava a scaricare le tensioni, ma l'ha dovuta abbandonare “...io sono un tipo che mi piace essere un po' aggressivo, però lo so che non bisogna essere così”.

5. ANGELA – “...ma posso parlare anche di quando ero piccola?... Beh io sono sempre stata una persona abbastanza timida e riservata”. Angela è l'unica femmina di quattro figli, i suoi genitori sono sempre stati fieri di lei “...a scuola sono sempre andata molto bene”. Ha molti amici, ma alcuni di loro “sono un po' invidiosi, perché sono tra le preferite degli insegnanti”. Angela è abbastanza soddisfatta di se stessa, ma qualche volta preferirebbe essere più aperta come qualche sua amica. In generale si reputa molto fortuna per il bel rapporto con la sua famiglia “perché guardandomi in giro noto che non è una cosa così diffusa”.

6. GIOVANNI – “La prima cosa che mi viene in mente di dire è parlare di mia nonna. Purtroppo adesso non c'è più, però sono cresciuto si può dire con lei, avevamo un bellissimo rapporto”. Giovanni si descrive come un ragazzo estroverso con molti amici e legato sentimentalmente ad una ragazza in modo stabile, ma “l'unica cosa che forse non va molto bene è la scuola, perché devo dire la verità, mi annoia molto”. I professori si lamentano di lui e questo lo porta a litigare con suoi genitori che lui considera troppo severi.

7. ADRIANA – Sua sorella rappresenta per lei un punto di riferimento, sono come due amiche avendo poca differenza d'età. A scuola va bene, ma ci sono delle materie che odia “...mia mamma ci tiene molto che io vada bene a scuola, ma alla fine io glielo avevo detto che non volevo fare il classico”. Adriana discute spesso con i suoi genitori che pretendono che lei sia più rispettosa delle regole, ma questo la allontana da loro e le impedisce molte volte di raccontare le esperienze che vive fuori di casa. “Si sono felice di quasi tutto... vorrei stare più libera solo questo, un po' d'indipendenza, perché i miei a volte rompono troppo”.

8. TIZIANA – Fa danza da quando era piccola, è la cosa a cui tiene di più e a cui dedica più energie, “...posso dirti che alla fine se non facevo danza...forse non sarei stata felice come lo sono adesso”. Dice di essere legata ai suoi genitori, che però sono

spesso assenti perché assorbiti dal lavoro, *“quindi diciamo che spesso sto o con una delle mie nonne, o con mia sorella”*, ha convinto per questo i suoi a comprarle un cane.

9. SIMONA – *“Alla fine sì, cioè sono soddisfatta della mia vita, cioè ci sono delle cose che cambierei, tipo vorrei andare meglio a scuola”*, Simona si dispiace di esser troppo timida e che la paura per le interrogazioni non le permette di dimostrare al meglio le sue capacità. *“In classe mi trovo bene, però parlo molto solo con due o tre person,; non ho proprio tantissimi amici”*, anche a casa è molto chiusa causando la preoccupazione dei suoi genitori che pensano abbia qualche problema di cui non vuole parlare. Racconta che il suo primo amore è durato quattro anni e quando si è ritrovata da sola ha sofferto molto, *“...sono anche ingrassata molto...infatti se c'è qualcosa che proprio vorrei cambiare, vorrei non essere ingrassata così tanto”*.

10. GIUSEPPE – *“Sì sono abbastanza felice di come vanno le cose, a scuola vado bene, specialmente nelle materie scientifiche, infatti all'università voglio fare qualcosa del genere”*. I suoi genitori sono molto contenti di lui perché è il figlio più ubbidiente, mentre le sorelle sono capricciose *“...io invece faccio sempre tutto quello che mi dicono di fare”*. Giuseppe ammette però che gli piacerebbe cambiare per diventare più assertivo. Tra i due genitori preferisce il padre, che gli assomiglia di più, la madre invece *“vuole sempre comandare”*.

11. VERONICA – *“Allora, io sono sempre stata una persona tranquilla e riservata, e mi sono sempre trovata bene, perché tutte le persone mi hanno sempre detto che con me stanno bene e si può parlare”*. A scuola va bene, a casa non litiga quasi mai con i suoi genitori, il contrario con sua sorella più piccola. Ricorda con molta paura l'esame di terza media, *“non lo volevo più fare... il giorno prima stavo male proprio, però alla fine l'ho fatto e dopo sono stata molto felice”*. Adesso ha già paura per quello della maturità.

12. MASSIMO – *“La famiglia è importante, sono sempre stato educato così, i miei genitori fin da quando ero piccolo, mi hanno sempre detto che la famiglia viene*

prima di tutto”. Massimo dice di avere un bel rapporto con i suoi genitori e suo fratello, ma ricorda un periodo durante il quale litigavano molto, ma non ricorda nemmeno il perché. Adesso sono tutti molto legati tra loro, tanto da decidere di condividere l’esperienza della recitazione teatrale, “...una delle esperienze più belle della mia vita”.

13. VINCENZO – “*Se devo dirti come sono fatto, ti dico la verità sono un po’ complicato*”, ha un rapporto conflittuale con i suoi genitori perché “*voglio essere più libero e fare quello che mi va, ma loro dicono che finché sto in casa con loro devo obbedire alle regole della casa*”. Questo lo porta a litigare anche con suoi fratelli che, invece, sono più ubbidienti. A scuola non va molto bene, perché non ha voglia di studiare e i suoi professori ormai si sono abituati.

14. MONICA – “*...sono una persona sempre allegra, scherzosa, rido sempre, ho sempre un sacco di amici*”, Monica ha la passione per la danza da quando era piccola, una passione che toglie tempo alla scuola e fa molto arrabbiare sua madre. Il padre, invece, non c’è mai quindi non hanno tempo per litigare. E’ soddisfatta di sé, ma “*...non cambierei quasi nulla,; solo forse che a volte vorrei stare più tranquilla e non fare troppa confusione, a scuola o a danza, stare a sentire di più*”. Ricorda di un periodo molto brutto legato ad una operazione chirurgica e alla degenza in ospedale.

15. MARIA – Di origine napoletana Maria vive fino all’età di 9 anni a Milano e ricorda quel periodo con sofferenza “*...mi sottevano di Napoli la spazzatura, diciamo mi prendevano in giro, le maestre mi trattavano come una bambina del terzo mondo perché ero di Napoli*”, poi si ritrasferisce a Napoli. Adesso frequenta il liceo scientifico e sta molto bene a Napoli perché lì c’è tutta la sua famiglia. Tuttavia il padre si è dovuto trasferire nuovamente per lavoro a Bolzano lasciandola con sua madre e suo fratello. Suo fratello è molto importante per lei, il suo migliore amico, la persona con cui condivide tutte le sue esperienze. Ha un brutto ricordo della scuola media “*....io le schifo le medie... non è che uno può stare sempre attrezzato, non ce*

la facevo più". Si definisce una persona solare e preferisce frequentare persone più grandi di lei.

16. NADIA – Ha 15 anni e frequenta il liceo scientifico perché i suoi genitori hanno scelto per lei, che invece avrebbe preferito fare il liceo linguistico "*...ma mi sono abituata all'idea del liceo scientifico e adesso mi inizia a piacere*". Suo padre non ha proseguito gli studi e suo fratello frequenta la scuola alberghiera, per questo pensa che i suoi genitori avessero riposto molte aspettative sul suo futuro. Nadia ha molti amici, ma pochi sono quelli di cui si fida dopo aver ricevuto diverse delusioni. Si definisce una ragazza studiosa, ma in realtà si sente costretta ad esserlo "*...per le aspettative dei miei genitori lo devo essere per forza, anche se certe volte non riesco ad andare avanti perché loro si aspettano molto e quando sbagli è pesante sentirti il loro giudizio addosso*". Le fa piacere che i suoi genitori si preoccupino per lei, ma vorrebbe sentirsi meno pressione addosso "*...pesante da sopportare perché hai il terrore di sbagliare, non riesci a vivere al meglio*". Il suo gruppo di amici è molto importante per lei, infatti, racconta della tristezza provata nel passaggio dalle medie alle superiori nell'abbandonare i suoi compagni di classe.

17. AMEDEO – Si descrive come uno studente che ha ancora molto da imparare dalla vita. Considera uno degli episodi più importanti della sua vita la separazione dei suoi genitori, aveva sei anni e "*...ho sentito mia madre e mia sorella parlare che dicevano non glielo devi dire perché è piccolo ma io avevo già capito tutto*". Mentre suo padre andava via di casa, lui soffriva ma nessuno lo consolava "*perché loro pensavo che io non sapessi niente invece io avevo capito tutto*". Amedeo dice di essersi abituato subito a questa situazione perché "*...mia mamma io penso che sia una donna in gamba, molto forte perché ci ha cresciuto a due figli da sola*", la considera, per questo, imparagonabile al padre. Le delusioni che ha vissuto con gli amici e con i primi innamoramenti gli hanno insegnato "*non bisogna dare sempre tutto, se di dà troppo alla fine non si riceve mai niente, bisogna equilibrare*".

18. PAOLO – Nasce 18 anni fa, è l'ultimo di tre figli e ha un buon rapporto con la sua famiglia, soprattutto con suo padre al quale pensa di somigliare e al quale si ispira nella sua vita. Sua sorella, molti anni più grande di lui, l'ha cresciuto come se fosse suo figlio e adesso sta per renderlo zio. A Paolo piace stare in compagnia e giocare a calcio.

19. MARCO – Ha 14 anni e non gli piace andare a scuola, preferisce lavorare con suo padre “...devo aspettare continuare la scuola impegnarmi un poco e poi se riesco a finire la scuola senza che mi boccino un'altra volta, finisco”. Pensa di essere un ragazzo vivace e in realtà lo pensano anche le persone che gli ruotano attorno “...a scuola ce l'hanno tutti con me, ogni cosa che faccio mi danno sempre la colpa. Poi certe volte anche quando non sono stato io mi danno sempre la colpa”. Marco pensa di essere migliorato col passare degli anni “...devo far capire agli altri che non sono quello che ero prima... che prima ero bambino e non capivo ancora niente, adesso inizio a sentire i discorsi di mia madre, di mio padre, inizio a capire i problemi”.

20. FRANCESCO – Non ha mai avuto un buon rapporto con i ragazzi della sua età “mi hanno sempre dato fastidio da quando ho cominciato ad andare a scuola”. I suoi genitori hanno deciso di non fargli frequentare l'asilo e questa per lui è stata la causa sia dei suoi problemi sia con la scuola sia relazionali. Francesco dice di non essere capace di reagire ai maltrattamenti che riceve dai compagni di classe “...per esempio in classe quando io, all'intervallo tutti fanno l'intervallo e io cerco di capire un poco le cose che non capisco e resto seduto e gli altri mi danno fastidio, mi tirano gli schiaffi, mi tirano il cancellino addosso... molte volte mi hanno pure picchiato” e questo gli fa provare molta rabbia. Nell'ultimo periodo ha fatto amicizia con un ragazzo appena trasferitosi nella sua classe con cui passa molto tempo, “mi ha insegnato che nella vita non bisogna prendersela sempre”.

21. MARICA – “Sono cresciuta in una casa che non mi è mai mancato niente”. Quando frequenta le scuole elementari sua sorella rimane incinta e questo richiede tutte le energie dei suoi genitori che cominciano a trascurarla. Marica coltiva da molti

anni la passione per la danza e il canto, riuscendo di tanto in tanto ad attirare su di sé le attenzioni dei suoi genitori con le tante vittorie, ma questo non sembra mai bastarle “...sono stati contenti, però ti dico la sincera verità che non so però o per tutto quel problema che è successo mamma non è tanto attenta, sì ovviamente c’è sempre in tutte le cose che faccio mi viene e a vedere, però non ha quell’affetto”. Marica pensa che i suoi genitori siano troppo severi con lei e che le stiano facendo pagare gli errori fatti da sua sorella “...come siamo diverse di viso, di corpo e di carattere siamo anche diverse mentalmente, non è che perché sbaglia lei devo sbagliare anch’io”.

22. FEDERICA – “Sono molto timida, spiritosa, molto allegra, penso agli scherzi”, Federica soffre per una eccessiva timidezza che è per lei molto invalidante “...quando parlo con qualche mia compagna le professoresse mi sgridano e io mi imbarazzo, divento rossa perché parla solo con me, si riferisce solo a me e mi vergogno”. Ringrazia i suoi genitori per averla educata e averle dato attenzioni.

23. SALVATORE – “La persona più importante per me è mio padre, lui è l’unico che mi capisce sempre e mi dà sempre ragione quando tutti gli altri mi sono contro”, lo ha sempre seguito e sostenuto nelle sue scelte. Salvatore è soddisfatto di sé e della sua abilità nell’ottenere tutto quello che vuole, ma preferirebbe essere meno orgoglioso “...mia mamma mi dice sempre che sono troppo sicuro di me e a volte sono maleducato”.

24. MARIO – “Le persone importanti della mia vita sono i miei amici, il mio migliore amico più di tutti. La mia famiglia in generale non la sopporto”. Mario non ha un rapporto con la sua famiglia “...non parlo con i miei genitori, delle cose mie non sanno quasi niente, sanno a stento della scuola.”, tanto da preferire la famiglia del suo migliore amico “...sono tutti sempre gentili e allegri ed io passo un sacco di tempo con loro che per me sono come una seconda famiglia”. Mario non tollera molto il suo lato impulsivo e aggressivo che allontana le persone attorno a lui, “...anche le ragazze allontano, ho lasciato la mia ex che era bravissima e dolcissima, però alla fine volevo sta un po’ da solo se no trattavo male anche lei”.

25. SARA – *“Non sono soddisfatta proprio al cento per cento di me”*, tutti le dicono che è una ragazza educata e dolce, ma lei vorrebbe *“essere un po’ più cattiva, non proprio cattiva però vorrei che mi mettessero meno i piedi in testa”*. La persona a cui è più legata e con cui condivide tutto è sua sorella gemella. Ricorda con sofferenza di un trasloco improvviso che l’ha costretta a lasciare la casa in cui aveva vissuto per dieci anni.

26. STEFANIA – *“...io cambierei tutto di me! Sbaglio sempre tutto perché sono troppo insicura”*. Afferma che per fortuna ci sono i suoi genitori, *“soprattutto mia mamma. Mia madre mi sta sempre vicino, fin da quando ero piccola, mi difende, mi aiuta a studiare, è sicuramente la persona più importante”*. Quando era piccola era molto triste, *“non avevo voglia di fare niente, non uscivo, non volevo vedere nessuno, andavo male a scuola e spesso piangevo”*, ma adesso sta bene anche se ogni tanto torna quella tristezza.

27. BRUNO – Senza i suoi genitori non sarebbe diventato quello che è adesso. Quando ha perso un anno a scuola i suoi si sono molto arrabbiati, *“però poi dopo mi sono stati vicini e mi hanno aiutato, e ora a scuola vado abbastanza bene”*. Dice che i suoi difetti sono l’egoismo e la limitata diplomazia, che lo rendono antipatico agli occhi degli altri. Bruno considera suo fratello il suo miglior amico.

28. MICHELE – Ha diciotto anni, frequenta la ragioneria e *“la mia vita è abbastanza ricca di emozioni, non ho rimpianti in questo percorso di vita”*. I suoi genitori hanno fiducia in lui e gli hanno sempre dato molta libertà, *“si provano esperienze diverse dal normale cioè mi sentivo già adulto, già a quindici anni più responsabile di tante cose”*. I suoi genitori lo hanno incoraggiato nei momenti più difficili, quando ha ricevuto delle delusioni dagli amici.

29. GIOVANNI – E’ un ragazzo socievole, ha tanti amici. Con la scuola non va molto bene *“...sono stato bocciato... ho un po’ avuto la testa per altre cose... mi*

piacevano le ragazze". Adesso ha una ragazza che l'ha fatto cambiare, diventare meno superficiale.

30. STEFANO – *"...per quanto riguarda la scuola non sono mai stato bravo"*, ha scelto il liceo solo perché era bravo in matematica. La cosa in cui riesce è il karate che pratica a livello agonistico, a cui è stato avviato dal padre, maestro di karate. Il periodo più duro che ha vissuto è stato un infortunio che ha messo a repentaglio una gara importante, ma la sua determinazione gli ha garantito comunque il podio.

Dall'analisi del contenuto relativo all'**incipit delle storie** (Tab. 10) emerge che confrontando le storie di vita degli adolescenti italiani e degli stranieri di seconda generazione queste non mostrano differenze rispetto all'inizio della storia e alla modalità scelta dall'adolescente per dare avvio al racconto del suo percorso di vita: i loro racconti iniziano dalla loro nascita o a partire da oggi, descrivendo di sé stessi, le persone per loro più significative e solo nel caso degli adolescenti italiani anche facendo delle considerazioni generali sulla propria vita, sulla soddisfazione personale rispetto al percorso fin qui fatto.

Le storie dei ricongiunti, invece, non iniziano mai dalla loro nascita ma principalmente dal periodo di separazione dalla madre o dall'arrivo in Italia (ricongiungimento), ma anche queste, come le precedenti, attraverso le stesse modalità. Solo nelle storie dei ricongiunti emerge, inoltre, un'esitazione rispetto al momento della propria vita a partire dal quale far cominciare il proprio racconto, esplicitata dai partecipanti all'intervistatore attraverso la domanda "Da dove devo iniziare?".

INCIPIT DELLE STORIE			
	ITALIANI	SECONDA GENERAZIONE	RICONGIUNTI
Da quando inizia la storia	- dalla nascita - dalla prima infanzia - da oggi	- dalla nascita - da oggi	- dall'arrivo in Italia - dalla separazione dalla madre - da oggi
Come inizia la storia	- descrizione di Sé - considerazioni generali sulla propria vita - persone significative	- descrizione di Sé - persone significative	- descrizione di Sé - persone significative

Tab. 10 Risultati sull'analisi del contenuto relativo all'incipit delle storie

Il **lessico emotivo** (Tab. 11) associato alle storie degli adolescenti italiani, sia a valenza positiva (felicità) che negativa (paura, tristezza, rabbia), è sempre associato ad eventi elicитanti che accadono nel contesto scolastico (le transizioni dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, gli esami di maturità, il rapporto con il personale docente) alcune volte nell'ambito delle relazioni con i pari (delusioni, prime relazioni sentimentali, episodi di bullismo subito) e familiare (divorzio dei genitori, lutti, traslochi, rispetto e trasgressione di regole imposte dai genitori e peso delle loro aspettative).

Lo stesso vale per le seconde generazioni, anche se nelle loro storie emerge un nuovo evento elicitante che è la migrazione (tristezza di lasciare il proprio Paese d'origine) a cui si accompagna nella relazione con i pari la discriminazione legata all'essere straniero.

Il lessico emotivo delle storie degli adolescenti ricongiunti rappresenta un caso particolare in quanto tutto il ventaglio di emozioni sia positive che negative è legato all'evento della separazione dalla madre che provoca un miscuglio di emozioni come paura, tristezza, rabbia a cui si somma il senso di colpa, emozione non presente nelle storie degli adolescenti italiani e di seconda generazione. E' invece il

ricongiungimento alla madre e la scoperta di essere accettati dai compagni italiani a provocare la loro felicità.

LESSICO EMOTIVO E CONTESTI-EVENTI ELICITANTI		
ITALIANI	SECONDA GENERAZIONE	RICONGIUNTI
<u>PAURA</u>	<u>TRISTEZZA</u>	<u>PAURA</u>
SCUOLA (professori - esami)	FAMIGLIA (litigio tra fratelli)	SCUOLA (difficoltà scuola italiana)
FAMIGLIA (regole e aspettative genitori)	RELAZIONE COI PARI (discriminazione straniero)	FAMIGLIA (di sbagliare e deludere i genitori)
	IMMIGRAZIONE (lasciare il proprio Paese)	SEPARAZIONE (dormire da solo)
<u>TRISTEZZA</u>		<u>TRISTEZZA</u>
SCUOLA (passaggi - esami)		IMMIGRAZIONE (lasciare il proprio Paese, mancanza scuola, casa, amici)
FAMIGLIA (divorzio dei genitori, lutti, problemi, traslochi)	<u>RABBIA</u>	SEPARAZIONE (mancanza della madre, legata al periodo, ripensare a quel periodo)
RELAZIONE COI PARI (delusioni in amicizia e primo amore)	RELAZIONE COI PARI (discriminazione straniero)	RELAZIONE COI PARI (discriminazione straniero)
PERSONALITA' (caratteristica generale)		FAMIGLIA (separazione dei genitori)
<u>FELICITA'</u>		<u>FELICITA'</u>
SCUOLA (esami)		RICONGIUNGIMENTO (rivedere la madre)
FAMIGLIA (traslochi)		RELAZIONE COI PARI (non essere più discriminato, di avere amici italiani)
INTERESSI (danza)		PERSONALITA' (caratteristica generale)
PERSONALITA' (caratteristica generale)		
<u>RABBIA</u>		<u>RABBIA</u>
SCUOLA (bullismo)		SEPARAZIONE (per la madre che lo lascia)
FAMIGLIA (litigi, attenzioni limitate)		PERSONALITA' (caratteristica generale)
		<u>SENSO DI COLPA</u>
		SEPARAZIONE (non dire la verità alla madre lontana)

Tab.11 Dettagli sul lessico emotivo ed eventi elicитanti emersi dalle storie

I corpus delle storie degli adolescenti italiani, stranieri ricongiunti e di seconda generazione sono stati successivamente sottoposti ad analisi categoriale con il Metodo della Grounded Theory (con Atlas-ti), avvenuta attraverso un processo di codifica in tre fasi successive, i cui passaggi sono rispettivamente: 1) codifica iniziale, consistente nell'analisi dei testi allo scopo di individuare ricorrenze tematiche, sotto forma di "fenomeni etichettati" da definire puntualmente; 2) codifica focalizzata, per individuare macro-categorie concettualmente più estese, attraverso la ridefinizione delle prime etichette e la loro trasformazione in concetti più maturi; 3) codifica teorica per elaborare un modello concettuale per integrare le categorie principali (Tarozzi, 2008).

Il nucleo fondamentale delle **storie degli adolescenti italiani** (Fig. 2), la cosiddetta "core category", è stata definita *Ambiguità della relazione genitori-figli* e rappresenta il concetto centrale e più ramificato nel sistema concettuale emerso dai dati. Questa categoria fa riferimento al doppio e contrastante ruolo che i figli attribuiscono ai loro genitori: da una parte essi rappresentano la base sicura, l'esempio, il sostegno nelle scelte, ma dall'altra simboleggiano le alte aspettative nei confronti dei figli, le regole, il giudizio, le pressioni ma anche l'ostacolo alla libertà. Attorno a questo nucleo centrale ruotano 5 macrocategorie che spiegano come queste conflittuali relazioni con i genitori esercitino un peso su gli altri ambiti di vita:

1. *Soddisfazione di Sé*
2. *Peso della scuola*
3. *Amicizia che fa crescere*
4. *Eterodefinizione di Sè*
5. *Sport come distrazione*

Il conflittuale rapporto con i genitori spinge gli adolescenti italiani a cercare fuori dalle mura domestiche relazioni significative con i propri coetanei da cui ci sia aspetta solo divertimento e spensieratezza. Tuttavia presto si scopre che non sono molto diverse da quelle con i genitori non rendendo immuni neanche queste da delusioni e paure, ma a differenza di quelle vissute in famiglie almeno aiutano a crescere (*Amicizia che fa crescere*). Un altro modo per rifuggire dai problemi familiari è dedicarsi allo sport (*Sport come distrazione*), molte volte a livello agonistico per “vincere” e sfogare la propria rabbia. La percezione che i genitori rimandano ai figli e la loro riuscita in attività sportive giocano un ruolo cruciale sulla descrizione che gli adolescenti fanno di loro stessi (*Eterodefinizione di Sé*). Di conseguenza anche la *Soddisfazione di Sé*, non dipende da fattori interni all’individuo, ma dai feedback che l’ambiente esterno riflette sulla propria immagine. Continuano ad essere la soddisfazione che i genitori nutrono nei confronti delle scelte e delle condotte dei figli, i traguardi raggiunti nelle attività sportive e il buon rendimento scolastico i fattori chiave che determinano la possibilità che l’adolescente possa sentirsi appagato o al contrario schiacciato. Anche l’ambiente scolastico sembra essere per loro un luogo colmo di ansie legate da una parte alla naturalità dei cicli scolastici, come transizioni e annesse scelte formative da affrontare, dall’altra nuovamente all’intrusione della famiglia in qualcosa di esterno ad essa mediante la pressione esercitata a più livelli dai genitori sul rendimento scolastico (*Peso della scuola*).



Fig. 2 Network ricavata dall'analisi categoriale delle storie degli adolescenti italiani effettuata con Atlas-ti

Anche nelle **storie degli adolescenti di seconda generazione** (Fig. 3) il tema principale è quello della relazione con i genitori, ma questa volta la core category è stata definita *Distanza tra genitori e figli*, perché pur riferendosi, come in precedenza, al duplice risvolto del rapporto con i genitori, non ci racconta solo della naturale distanza intergenerazionale ma emerge anche una distanza di tipo culturale. Essendo nati e cresciuti in Italia ma come figli di genitori stranieri si sentono divisi a metà tra una cultura d'origine che prevalentemente non conoscono, e quella del Paese d'accoglienza che rappresenta pienamente loro ma non i loro genitori. Le 5 macrocategorie che ruotano attorno a questa categoria centrale spiegano quindi il senso di questa doppia appartenenza:

1. *Sentirsi straniero*
2. *Contatti col Paese d'origine*
3. *Sentirsi italiano*
4. *Ambivalenza della scuola*
5. *Amicizia tra integrazione e discriminazione*

L'essere figlio di genitori stranieri innesca in loro un automatico ma poco spontaneo e flebile senso di appartenenza alla cultura d'origine (*Sentirsi straniero*) che li spinge alla scoperta delle proprie origini attraverso viaggi nel Paese natio dei genitori, luogo della famiglia più di quello in cui vivono quotidianamente (*Contatti col Paese d'origine*). Tuttavia i viaggi sortiscono l'effetto contrario, poiché gli aspetti peculiari della cultura d'origine vengono immediatamente rapportati ai canoni della cultura italiana nella quale sono cresciuti innescando ancora più fortemente un senso di lontananza per alcuni versi dolorosa, poiché significativa di un distacco dai propri genitori (*Sentirsi italiano*). Sono inoltre il contesto scolastico (*Ambivalenza della scuola*) e la relazione con i pari (*Amicizia tra integrazione e discriminazione*) che in modo ambivalente permettono da una parte una piena integrazione, ma dall'altra sono il continuo rispecchiamento della propria "diversità".



Fig. 3 Network ricavata dall'analisi categoriale delle storie degli adolescenti di seconda generazione effettuata con Atlas-ti

Dalle **storie degli adolescenti stranieri ricongiunti** (Fig. 4) emerge un nucleo fondamentale *Frattura della separazione* che rappresenta il nucleo più ramificato del sistema concettuale che emerge dal corpus. Essa fa riferimento alla rottura improvvisa che avviene nella linea continua delle loro vite, riferita al momento di separazione dalle madri che decidono di “migrare lontano” dai figli.

Attorno a questo tema centrale ruotano altre 5 macrocategorie che dettagliatamente spiegano il processo del ricongiungimento familiare a partire dalla vita precedente nel Paese d’origine fino a giungere alla vita attuale:

1. *Vita precedente nel Paese d’origine*
2. *Aspettative sul ricongiungimento*
3. *Difficoltà della migrazione*
4. *Ricostruzione del legame con la madre*
5. *Esito ricongiungimento*

Gli adolescenti ricongiunti decidono di raccontare una parte, un periodo della loro vita, quello più doloroso che va dalla separazione fino al ricongiungimento alla madre, legato a tante difficoltà, mancanze, possibilità di distrarsi e volontà di comprenderne i motivi. Il ricongiungimento alla madre rappresenta la speranza di rimettere insieme i cocci (*Aspettative sul ricongiungimento*), ma anche in questo caso non mancano le criticità legate da una parte alle difficoltà tipiche di chi migra, come quelle connesse all’apprendimento della seconda lingua, di inserimento in un contesto nuovo scolastico, di relazione con i pari (*Difficoltà della migrazione*), ma soprattutto al difficile compito di *Ricostruzione del legame con la madre* che dopo anni di lontananza è vissuta come un’estranea a cui è difficile riconoscere il ruolo di madre. L’andamento del processo di ristrutturazione del rapporto madre-figlio avrà un peso sull’*Esito del ricongiungimento* e sulla eventuale decisione del figlio di

tornare nel Paese d'origine, mettendo così l'ultimo pezzo ad un sistema circolare in cui l'origine e la fine coincidono.

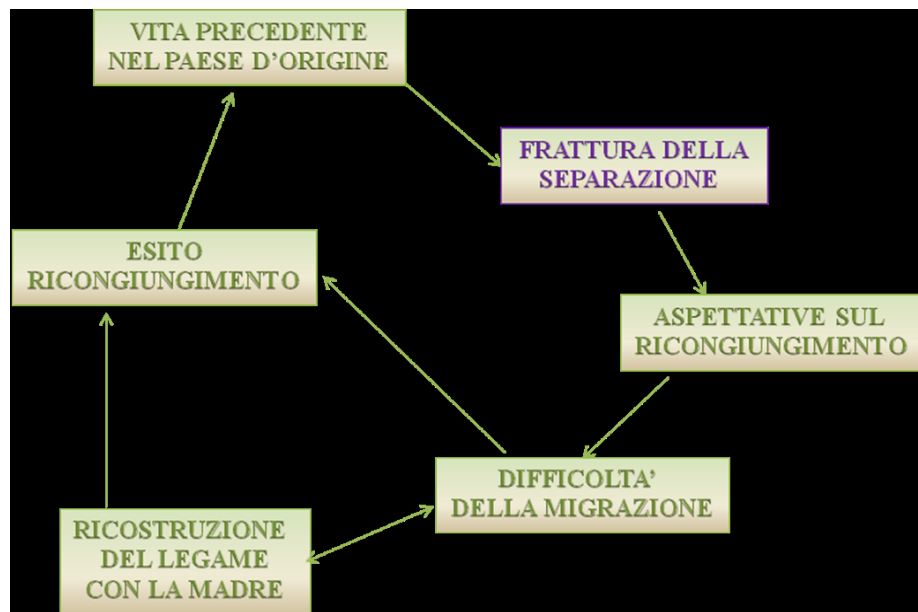


Fig. 4 Network ricavata dall'analisi categoriale delle storie degli adolescenti ricongiunti effettuata con Atlas-ti

3.7 Risultati delle analisi quantitative

Le analisi quantitative hanno puramente un valore descrittivo, tenendo conto che l'esiguo numero di partecipanti non permette una significatività statistica. Tuttavia si è deciso di mostrare comunque i risultati che potrebbero diventare spunto di riflessione per una ricerca futura su un campione più ampio.

Dalle analisi delle frequenze rispetto ai livelli di stress percepito (PQ) nelle aree-problema della scuola, della relazione con i genitori, della relazione con i coetanei e con se stessi emerge che tutti i partecipanti hanno punteggi di stress percepito medi per la scuola; medi per la relazione con i genitori tranne per il gruppo degli italiani che raggiunge il range di punteggio considerato di livello alto; medi ancora per tutti i partecipanti nell'area problema di relazione con i coetanei; e infine medi nell'area-problema di relazione con se stesso (Tab.12).

LIVELLI DI STRESS PERCEPITO (PQ)					
	RICONGIUNTI	SECONDA GENERAZIONE	ITALIANI		
	Punteggi medi			MIN	MAX
PQ SCUOLA	22,3	23,7	23,7	8	40
PQ GENITORI	27,1	27,9	39,8	10	50
PQ COETANEI	29,3	28,5	27,7	10	50
PQ ME STESSO	37,8	41,5	40,6	14	70

Tab. 12 Punteggi medi ottenuti dai 3 gruppi di partecipanti al Problem Questionnaire (PQ)

Le analisi della frequenza relative ai punteggi ottenuti dai partecipanti al FACES III mostrano che i livelli di coesione familiare di tutti i partecipanti sono di livello medio collocando le famiglie nella tipologia *famiglia separata*; così come accade per i livelli di adattabilità familiare che collocano le famiglie dei partecipanti nella tipologia *famiglia flessibile*. Incrociando i livelli di coesione e adattabilità familiare

è possibile definire le famiglie sia degli adolescenti italiani che degli stranieri come *Famiglie bilanciate*, cioè sistemi aperti i cui membri possiedono un buon livello di autonomia pur restando legati alla famiglia (Tab. 13).

Inoltre l'analisi della varianza dimostra una differenza significativa in media del livello di Coesione familiare in funzione del genere (p-value= 0,090 test ANOVA), mostrato dai più alti livelli di coesione ottenuti dalle partecipanti di sesso femminile.

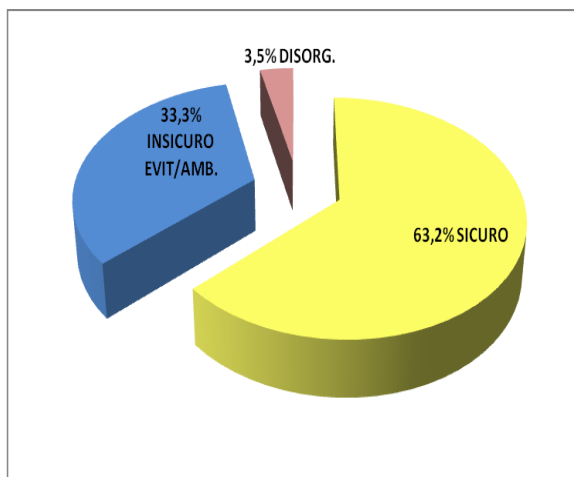
LIVELLI DI COESIONE E ADATTABILITA' FAMILIARE (FACES III)					
	RICONGIUNTI	SECONDA GENERAZIONE	ITALIANI		
	Punteggi medi			MIN	MAX
COESIONE	33,3	37,0	35,4	8	40
ADATTABILITA'	28,6	25,8	27,6	10	50

Tab. 13 Punteggi medi ottenuti dai 3 gruppi di partecipanti al Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)

Riguardo alle analisi della frequenza dei modelli mentali dell'attaccamento valutati con il SAT, queste mostrano come sull'intero collettivo lo stile di attaccamento Sicuro rappresenta più della metà del totale dei partecipanti (Tab. 14; Graf. 2).

MODELLI MENTALI DELL'ATTACCAMENTO (SAT)	
	percentuale
SICURO	63,2
INSICURO EVIT/AMB.	33,3
DISORGANIZZATO	3,5

Tab.14 Percentuale di distribuzione dell'intero collettivo rispetto agli stili di modelli mentali d'attaccamento valutati con il Separation Anxiety Test (SAT)

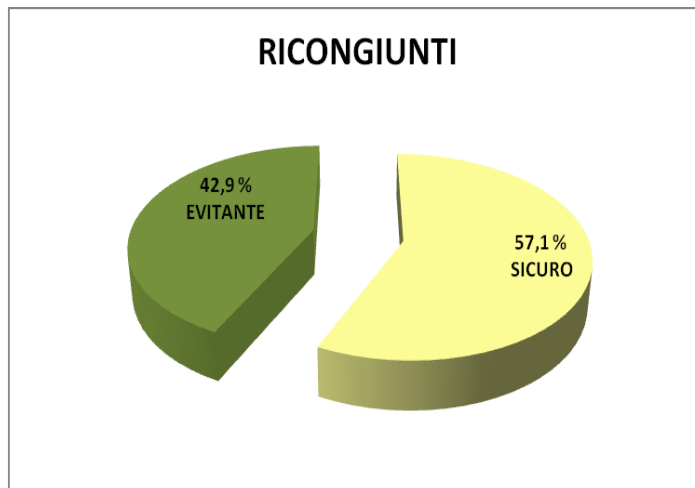


Graf. 2 Distribuzione percentuale degli stili di modelli mentali d'attaccamento di tutti i partecipanti

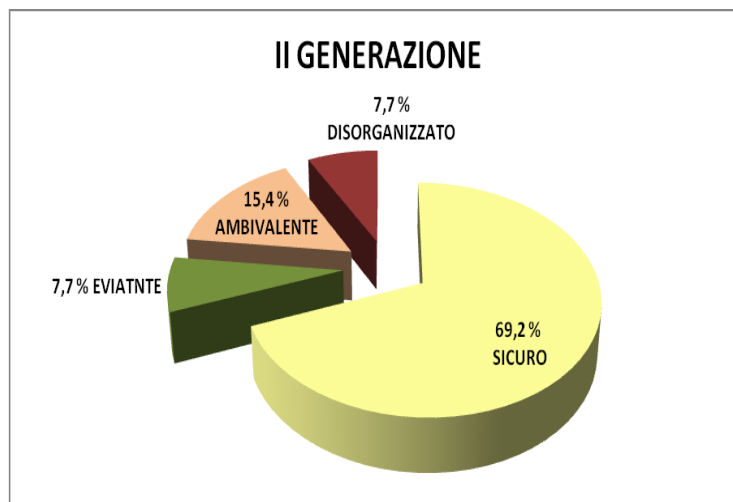
Considerando i modelli mentali dell'attaccamento distinti per gruppi di partecipanti (Tab. 15; Graf. 3, 4, 5) si nota come, mentre nel gruppo degli adolescenti italiani e stranieri di seconda generazione lo stile d'attaccamento Sicuro ha valori percentuali simili, e lo stesso vale per gli stili Insicuro Evitante e Ambivalente, nel solo gruppo degli adolescenti ricongiunti la percentuale di stile Sicuro si abbassa creando uno sbilanciamento a favore dello stile Insicuro Evitante che rappresenta ben il 42,9% dello stile d'attaccamento dei ricongiunti (Tab. 15; Graf. 2). Questo dato è confermato da analisi di statistica bivariata che attraverso il valore di $\chi^2 = 6,97$ (p-value = 0,073) ci mostra l'esistenza dell'associazione fra le variabili Tipologia modello mentale dell'attaccamento e Separazione da almeno un genitore (variabile che influisce sul solo gruppo dei ricongiunti).

MODELLI MENTALI DELL'ATTACAMENTO (SAT) nei 3 gruppi			
	RICONGIUNTI	SECONDA GENERAZIONE	ITALIANI
	percentuale		
SICURO	57,1	69,2	65,5
INSICURO EVITANTE	42,9	7,7	17,2
INSICURO AMBIVALENTE	0	15,4	17,2
DISORGANIZZATO	0	7,7	0

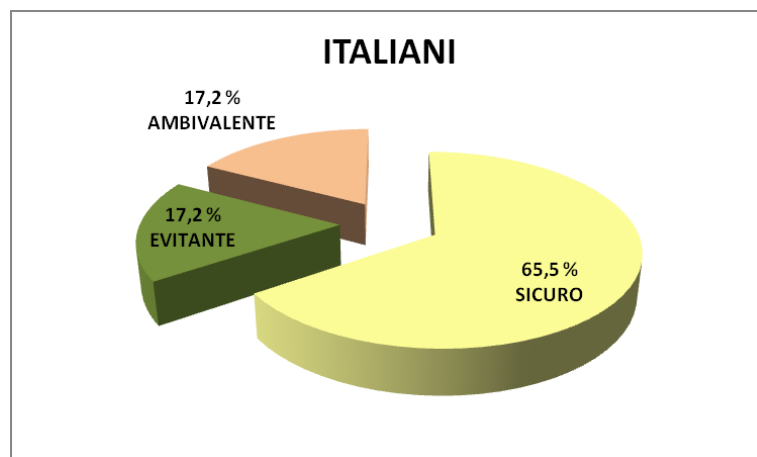
Tab.15 Percentuale di distribuzione degli stili di modelli mentali d'attaccamento valutati con il Separation Anxiety Test (SAT) nei 3 gruppi.



Graf. 3 Distribuzione percentuale degli stili di modelli mentali dell'attaccamento nel gruppo di adolescenti ricongiunti



Graf. 4 Distribuzione percentuale degli stili di modelli mentali dell'attaccamento nel gruppo di adolescenti di seconda generazione



Graf. 5 Distribuzione percentuale degli stili di modelli mentali dell'attaccamento nel gruppo di adolescenti italiani

Le analisi correlazionali indicano che solo nel gruppo dei ricongiunti il coefficiente di correlazione di Bravais-Pearson calcolato tra il livello di Coesione e lo Stress percepito nella relazione con i genitori è -0,475 (p-value = 0,086). Quindi nel gruppo dei ricongiunti al crescere del livello di coesione familiare diminuisce la percezione di stress nella relazione con i genitori.

Una Cluster Analysis di tipo gerarchico è stata effettuata allo scopo di verificare se i gruppi inizialmente individuati (italiani, ricongiunti, seconda generazione) attraverso variabili socio-demografiche (migrazione, separazione dalla madre) coincidessero con i cluster ottenuti tenendo conto di tutte le variabili di carattere non socio-demografico (punteggi PQ, FACES III, SAT). A conferma dei dati precedenti queste ultime non sono in grado di ridistribuire i soggetti nei gruppi iniziali ridistinguendoli in 3 clusters.

3.8 Conclusioni

Volendo riassumere utilizzando i temi centrali e periodi del ciclo di vita scelti nel racconto della storia di vita dai partecipanti, possiamo concludere che le storie degli italiani ci raccontano di oggi attraverso il rapporto conflittuale con i loro genitori, quelle degli stranieri di seconda generazione parlano di oggi tuttavia con un occhio al passato, un passato legato al luogo d'origine che più che appartenere a loro appartiene ai loro genitori, ma di cui sentono il peso sulle spalle. Le storie raccontate dagli ricongiunti sono le storie di un pezzo di vita, quello legato alla loro separazioni dalla madre, alla sofferenza vissuta per la lontananza della figura di riferimento. Questa frattura nella linea continua della vita non li rende capaci di raccontare la loro storia in modo continuativo e li rende confusi circa il momento in cui la loro vita ha avuto inizio (nascita vs ricongiungimento).

Confrontando il racconto che le madri (primo studio) e i figli (secondo studio) fanno del ricongiungimento si evince che la scarsa consapevolezza di queste rispetto alle difficoltà dei figli (apprendimento della lingua e integrazione scolastica), non permette loro di riconoscere la difficoltà legata alla ricostruzione di un legame interrotto anni prima, il quale, invece, i figli non solo riconoscono ma a cui attribuiscono un ruolo fondamentale rispetto all'esito stesso del ricongiungimento.

La scarsa preparazione dei figli rispetto alla migrazione, che emerge dalle interviste alle madri, inizia molto prima secondo i figli che raccontano come anche la fase di distacco-separazione non viene affrontata e preparata dalle madri ma avviene all'improvviso, gettando i figli in uno stato confusionale.

Tuttavia i soggetti ricongiunti e le loro famiglie possono essere definiti "resilienti", in quanto né lo stress percepito, né i livelli di coesione e adattabilità familiare

presentano differenze significative rispetto a chi non ha vissuto la loro stessa esperienza.

Sembra che, nonostante la lunga separazione dalla madre, il legame di attaccamento instaurato precocemente e la possibilità, durante la separazione, di essere accuditi e instaurare attaccamenti con altri adulti abbia svolto il ruolo di fattore protettivo attrezzandoli ad affrontare le future avversità.

Ma allora cosa è cambiato durante la separazione visto che quasi la metà di loro ha un modello mentale dell'attaccamento di tipo evitante?

Alcuni studiosi sulla Teoria dell'Attaccamento (Thompson, Lamb, Estes, 1982; Vaughn et Al., 1979) affermano che gli eventi della vita possono rivestire un ruolo centrale nella riorganizzazione e modificazione dell'attaccamento alla figura di riferimento, soprattutto se tali eventi comportano una mancanza di disponibilità psicologica da parte della madre.

Già agli inizi degli anni '50 Bowlby aveva avviato uno studio sugli effetti della separazione dalla madre sulla personalità. Nella sua trilogia Attaccamento-Separazione-Perdita spiega come reagisce chi si trova ad affrontare una separazione o una perdita:

1. Fase della Protesta: vigorosa al momento dell'abbandono
2. Fase della Disperazione: quando i richiami e le urla non sortiscono l'effetto di far tornare la persona cui si era legati
3. Fase del Distacco: basato sull'accettazione della perdita attraverso una riorganizzazione psicologica che porta alla possibilità di riprendere l'esplorazione di altre relazioni

Quindi è possibile concludere che il vero fattore di protezione per i ricongiunti è un fattore soggettivo internalizzato, che coincide con la loro capacità di adattarsi a situazioni immutabili adottando la strategia del distacco dalla madre e vivendo la

separazione attraverso le fasi che caratterizzano l'elaborazione del lutto di chi è stato abbandonato. La strategia dell'evitamento mette i bambini, separati dalle proprie madri, al riparo dal dolore di dover ammettere il bisogno di cure e il riconoscimento della propria sofferenza e ad adottare un stile relazionale di autonomia e indipendenza.

Tuttavia l'esiguo numero di partecipanti, legato alla difficoltà di reclutare una così specifica tipologia di minori stranieri, non permette di generalizzare i risultati raggiunti ma, con uno scopo assolutamente esplorativo, di chiarire attraverso loro elementi di un processo poco indagato.

La possibilità di intraprendere studi internazionali soprattutto con i Paesi dell'Est Europa, dai quali arrivano le maggiori richieste di ricongiungimento familiare, potrebbe aprire la strada a studi longitudinali che permettano di analizzare ciò che accade ai figli anche durante la separazione nel paese d'origine e poi al momento del ricongiungimento in Italia.

Dal punto di vista applicativo, vista la crescita esponenziale di domande di ricongiungimento presentate agli Sportelli Unici per l'immigrazione, prevedere interventi mirati di preparazione delle madri nella fase pre-ricongiungimento e all'arrivo del figlio percorsi di sostegno che aiutino i due nel difficile processo di ricostruzione del legame.

Il ricongiungimento familiare, pensato per la stabilizzazione dei flussi migratori, può in realtà attivare processi che possono disarticolare la forma familiare precedentemente costituita. Dunque è un fenomeno che va osservato con attenzione e innanzitutto richiede un'attenta preparazione dei suoi protagonisti sia nelle fasi di distacco che di riunificazione, proprio per le dinamiche che può innescare. Esso non è un mero atto burocratico e non si limita a stabilizzare coloro che decidono di

ricompattare la famiglia nel Paese ospitante, ma determina cambiamenti nella società di accoglienza e di partenza, nella famiglia e nei ruoli di genere.

Spesso sono trascurate le condizioni d'origine del migrante, come se questo iniziasse ad esistere al momento del suo arrivo nel paese ospitante, condannandoli ad avere o subire una visione parziale ed etnocentrica, poiché è l'immigrante ad essere preso in considerazione, ignorando il peso che la storia e il percorso dell'emigrante hanno nel processo di adattamento.

La maggior parte dei minori, tuttavia, mostra di riuscire a reagire al senso di abbandono, pur manifestando sofferenza e nostalgia profonda per la separazione dalle madri, i figli delle donne emigrate tendono a non dare di sé un'immagine di soggetti svantaggiati.

I fattori che possono avere un'influenza sull'esito del ricongiungimento sono la qualità delle diverse relazioni che esercitano un peso nel processo di aggiustamento: relazione tra genitori e figli prima della partenza, il rapporto tra il caretaker e figli, e il triangolo formato tra caretaker, figli e genitori.

I legami con i figli restano profondi, densi di significato anche in circostanze avverse e anche nella distanza perché le madri continuano a sentirsi responsabili dei propri figli e legate ad essi anche grazie al ruolo di mediazione esercitato dal caretaker che non si sostituisce alla madre e alimenta nel figlio il riconoscimento del ruolo materno. Dopo un iniziale disorientamento il ricongiunto potrebbe ri-sviluppare un accresciuto sentimento di prossimità e intimità con la madre, spinto dal bisogno di recuperare il tempo perduto.

Non bisogna dimenticare che il ricongiungimento non è un lieto fine di una storia di separazione e di ritrovamento, di sofferenza e speranza. Semmai è un nuovo inizio, denso a sua volta di incognite e di sfide evolutive.

Eventi eccezionali, ovvero esperienze di transizione biografica, come l'ingresso in una nuova realtà di vita e in un nuovo contesto culturale, rappresentano punti di svolta (turning point) o di rottura della canonicità (Bruner, 1992) che richiedono al soggetto notevoli capacità di adattamento, di ridefinizione della propria identità, di sintesi tra esperienze passate, vissuti attuali e proiezioni future. Le condizioni e gli eventi che marcano una discontinuità nella storia individuale rappresentano momenti di rottura e disorientamento, poiché implicano un'obbligata ristrutturazione della propria identità in funzione di un suo assetto più adattivo per il presente e per l'avvenire. In questa nuova riorganizzazione, il senso di continuità con la propria storia precedente può essere incrinato e più difficile diventa il lavoro autobiografico ed identitario che il soggetto deve mettere in atto per dare un senso a tutta la sua storia di vita, in funzione del cambiamento che si trova a vivere nel presente.

Se i bambini in situazioni di normalità vivono, crescono e si sviluppano nella loro famiglia d'origine, e scrivono la loro storia in modo continuativo in e con essa, nel caso di bambini che vengono separati emerge l'importanza non tanto di avere una famiglia a tutti i costi, quanto di avere una storia. Una storia in cui tracciare il loro percorso in modo continuato e dove raccontare e comprendere le difficoltà e le separazioni, ma anche le relazioni, gli attaccamenti, il calore dell'accoglienza, e far convivere le varie figure significative incontrate.

4. BIBLIOGRAFIA

Abate L. (2009), Resilienza: un costrutto alla ricerca di una teoria. *Rivista di Studi Familiari*, Numero monotematico, 2, 7-26.

Adler P. S. (1975), The transnational experience: an alternative view of cultural shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, n. 4, p.13.

Aguilera R. M., de Snyder V. N. S., Romero M., Medina-Mora M. E. (2004), Paternal absence and International migration: stressors and compensators associated with the mental health of Mexican teenagers of rural origin. *Adolescence*, Vol. 39, No. 156, Winter.

Ainsworth M., D., S. (1973), *The development of infant-mother attachment*, in B. M. Caldwell, H. N. Ricciuti (eds.), *Review of child development research*, vol. III, The University of Chicago Press, pp. 1-94.

Aksel S., Gun Z., Irmak T. Y., Cengelci B. (2007), Migration and Psychological Status of Adolescents in Turkey. *Adolescence*, Vol. 42, No. 167, 589-602.

Aleni Sestito L. (2004), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori Editore.

Altinyelken H. K. (2009), Migration and Self-Esteem: A Qualitative Study Among Internal Migrant Girls In Turkey. *Adolescence*, Vol. 44, No. 173, 149-163.

Ambrosini, M. e Molina, S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli.

Ambrosini, M. (2005a), *Sociologia delle migrazioni*. Il Mulino, Bologna.

Attili G. (2001), *Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico*, Edizioni Unicopli.

Baccallao, M.L., Smokowsky, P.R. (2007). The cost of getting head: Mexican Family System Change after Immigration, *Family Relation*, 56, 52-66.

Balconi M., Carrera A. (2005), *Il lessico emotivo nel decoding delle espressioni facciali*, *Psychofenia*, Vol. III, 12, 17-34.

Balconi M, Carrera A (2006), Lessicalizzazione e concettualizzazione nella comprensione della mimica emotiva. Analisi mediante script emotivi. *Età Evolutiva*, 83, 18-29.

Baldassarre L., Bindi L., Marinaro R., Nanni W. (2005), *Rapporto Unicef: Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*.

Barone L. (2009), *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Carocci Editore.

Bell D. (2000), *Psicoanalisi e cultura*. Paravia Bruno Mondadori Editore.

Bernard J., Landolt P., Goldring L. (2005), Transnational, *Multi-local motherhood: experience of separation and reunification among Latin American families in Canada*, CERIES (Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement – Toronto) Working paper N 40.

Bohr Y., Tse C. (2009), Satellite babies in transnational families: a study of parent's decision to separate from their infants. *Infant Mental Health Journal*, Vol.30 (3), 265-286.

Bolognesi I. (2008), Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, *Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione*.

Both H. (1992), *The migration process in Britain and West Germany. Two demographic studies of migrant populations, research in Ethnic relation series*. Ashgate Publishing Ltd., Avebury.

Bowlby J. (1944), Forty-four juvenile thieves: their characters and home-life. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 25, pp. 1-57.

Bowlby J. (1951), *Mental Care and Mental Health*. World health organization, Geneva, "Monograph series", 2.

Bowlby J. (1975), *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione della madre*. Boringhieri, Torino.

Bowlby J. (1983), *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre*. Boringhieri, Torino.

Bronfenbrenner U. (2005), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 143-151.

Bruner J., (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino Serve ediz originale.

Bruner J. (1997) , *The Self across Psychology: self-recognition, self-awareness and self-concept*, "Annals of The New York Academy of Science, vol. 818, ed. J. Snodgrass – R. Thompson.

Bryceson, D. e Vuorela, U. (2002), *The transnational family. New European frontiers and global networks*. Oxford-New York, Berg.

Campos J. J., Frankel C. B., Camras L. (2004), On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, Vol. 75, 2, 377-394.

Cardinali P., Guiducci V., Migliorini L., Cavanna D. (2009), La resilienza familiare: un modello integrato di ricerca e di intervento. *Rivista di Studi Familiari*, Numero monotematico, 2, 54-73.

Caritas/Migrantes (2010), *Immigrazione. Dossier statistico*. Nuova Anterem, Roma

Castagnone E., Eve M, Petrillo E. R., Piperno F. (2007), *Madri migranti. Le migrazioni di cura dalla Romania e dall'Ucraina in Italia. Percorsi e impatto sui paesi di origine*. CESPI-FIERI, Roma, working papers 34/2007.

Chiarolanza C., Ardone R. (2008), La valutazione del benessere in adolescenti immigrati. In Taurino A., Bastianoni P., De Donatis S. (2008), *Scenari familiari in trasformazione*. Aracne Editore.

Corbin J. M. & Strauss A. L. (2008), *Basics of Qualitative Research 3ed 2008*, Thousand Oaks: Sage.

Cristini F., Vieno A., Scacchi L., Santinello M. (2010), famiglie migranti e adolescenza: stili genitoriali e problemi di internalizzazione ed esternalizzazione. *Rivista di studi familiari*, 2, pp.

Crul M. (2000), *The educational position of the Second Generation in the Netherlands: results, career routes and explanations*. EFFNATIS, IMES, Amsterdam.

Cusinato M., Cristante F., Muraro P. (1979), *Family Environment Scale, Illustrazione dello strumento e piano di lavoro per l'adattamento italiano e la ricerca*, manoscritto non pubblicato, Università degli Studi di Padova, p. 31.

Dal Giudice M., Colle L. (2007), La regolazione emotiva in età scolare: differenze individuali nelle strategie di fronteggiamento. *Età Evolutiva*, 87, 43-56.

Demetrio D. (1996), *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore.

Demetrio D., Favaro G. (2001), *Bambini stranieri a scuola*. La Nuova Italia, Firenze

Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale*. Franco Angeli, Milano

Denham S. A., (2001), *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma.

Eisenberg N., Spinrad T. L. (2004), Emotion-Related Regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, Vol. 75, 2, 334-339.

Esparragoza E. (2003) *Guayaquil. Italia*, in Fravega, E. e Queirolo L. (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci, pp.86-90.

Falicov, C.J. (2003). Immigrant Family Process. In F.Walsh, *Normal Family Processes* (pp.80-301), New York: Guildford Press.

Falicov C. J. (2005), Emotional Transnationalism and Family Identities. *Family Process*, Vol. 44, No. 4, 399-406.

Falicov C. J. (2007), Working with transnational immigrants: expanding meaning of family, community, and culture. *Family Process*, vol. 26, No. 2, 157-171.

Favaro G, Napoli M. (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Guerini Studio.

Favaro G., Papa N. (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*. Franco Angeli Editore.

Fermani A., Crocetti E., Meeus W. (2010), Attaccamento ai genitori e disagio emotivo in adolescenti appartenenti a famiglie italiane, miste e migranti: un approccio multi-metodo. *Rivista di studi familiari*, 2, pp. 22-41.

Fonzi A., Smorti A. (1994), Narrative and logical strategies in sociocognitive interaction in children. *International Journal of Behavioral Development*. 17 (2), 383-396.

Galati (1986), Radicali semantici nel lessico italiano delle emozioni. *Ricerche di Psicologia*, 3, 5-33.

Galimberti C., Farina M. (1992), *FACES III uno strumento per la ricerca e l'osservazione clinica della famiglia*. Pubblicazioni dell'Università Cattolica.

Galvani S., Binda W. (2009), Costruire la resilienza familiare in contesti post-bellici. *Rivista di Studi Familiari*, Numero monotematico, 2, 74-90.

Garmezy N., Masten A., Tellegen A. (1964), The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Grazzani Gavazzi I., L. M. Groppo, A. Marchetti, E. Confalonieri, N. Pirovano, L. Righi (1998), Adolescenti, Emozioni e Narrazione di sé. Uno studio attraverso il diario. *Età Evolutiva*, 61, 41-55.

Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V., Carruba (1998), Narrazione di emozioni nella prospettiva della psicologia culturale. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 5, 517-526.

Grazzani Gavazzi I., Duncan E. (2004), Emozioni a valenza positiva e compiti di sviluppo in adolescenza, *Età Evolutiva*, 78, 14-26.

Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. (2009), Memoria autobiografica di episodi emotivamente salienti in adolescenza. *Età Evolutiva*, 94, 39-55.

Grinberg L. & Grinberg B. (2002), *Prospettive psicoanalitiche sulla migrazione*, in D. Bell, Psicoanalisi e cultura, *Psicoanalisi e cultura*. Paravia Bruno Mondadori Editore.

Hondagneu-Sotelo P., Avila E. (1997), I'm here but I'm there: the meanings of Latina transnational motherhood. *Gender and Society*, vol. 11, pp. 548-71.

Ius M., Milani P. (2009), Resilienza e bambini separati dalla propria famiglia d'origine. Una ricerca su 21 bambini nascosti sopravvissuti alla Shoa. *Rivista di Studi Familiari*, Numero monotematico, 2, 128-144.

Kafka F. (2002), *Il Castello*. Trad. Elena Franchetti. RCS Libri S.p.A., Milano.

Kvale S. (1996), *Interviews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousands Oaks. CA: Sage Publications

Kwak K. (2003), Adolescents and their parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and non-Immigrant Families. *Human Development*, 46, 115-136.

Liebermann D., Giesbrecht G. F., Muller U. (2007), Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22, 511-529.

Lioce A., Smorti A. (2004), Metodi d'analisi delle storie autobiografiche in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 79, 106-118.

Lo Iacono G., (2005), Lo studio sperimentale della scrittura autobiografica: la prospettiva di James Pennebaker. *Nuove tendenze della Psicologia*, 2.

Losi N. (2000), *Vite altrove. Migrazione disagio psichico*. Feltrinelli Editore Milano.

Main M., Solomon J. (1986), *Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern*, in T. B. Brazelton, M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy*, Ablex, Norwood, pp. 95-124.

Mantovani G., Spagnoli A. (2003), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.

Mantovani G. (2005), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Giunti.

Markus H. R., Kitayama S. (1991), Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 88, 2, 224-253.

Marcia J. E. (1980), *Identity in Adolescence*, in Adelson J. (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley, New York, pp.159-87

Matarazzo O. (2001), *Emozioni e adolescenza*, Liguori Editore, Napoli.

Matsumoto D., Cortini M. (2001), *La Sfida della Psicologia (Cross) -Culturale allo studio delle emozioni*. Studio cross-culturale delle emozioni

Mazzetti M. (2007), La crescita psicologica dei bambini stranieri; *Quaderni acp*, 14(2), 61-63.

McCubbin H. I., McCubbin M. A., Thompson A. I., Sae-Young H., Chad A. T. (1997), *Families under stress: What makes them Resilient?* American Association of Family and Consumer Sciences Commemorative Lecture, June 22, 1997, Washington D.C.

Molinar R., Ciairano S. (2010), Eventi stressanti quotidiani e strategie di coping in adolescenza. *Rassegna di Psicologia*, Vol. XXVII, n.1, 13-41.

Moos R. H., Moos B. (1986), *Family Environment Scale: A Social Climate Scale*. 3^a Ed. Palo Alto, CA: Mind Garden, Inc.

Moro M. R. (2001), *Bambini immigrati in cerca d'aiuto*. UTET, Torino

Muhr T. (2000), *Atlas.ti short user's guide*. Berlin : Scientific Software Development.

Oberg K. (1960), Cultural shock. Adjustment to new culture environment. *Practical Anthropology*, 7, p.177.

Olson D. H. (1985a), *FACES III*. F.S.S, St. Paul, Minnesota.

Onnis L. a cura di (2010), *Legami che creano, legami che curano. Attaccamento: una teoria ponte per le psicoterapie*. Bollati Boringhieri.

Ornaghi V. (2007), La costruzione della memoria autobiografica in relazione allo Sviluppo del Sé. *Età Evolutiva*, 88, 118-28.

Parrello S., Poggio B. (2008). *Narrazioni*. In Olagnero M., Cavaletto G. M. (a cura di), *Transizioni biografiche. Glossario minimo*, Libreria Stampatori: Torino.

Parrenas R. S. (2005), Long distance intimacy: class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families. *Global Network*, vol.5, issue 4, pp. 317-36

Patterson J. (2002a), Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.

Pennebaker J. W. (2004), *Scrivi cosa ti dice il cuore, autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*. Edizioni Erikson, Trento.

Reinert M. (1993), Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, vol. (66) : 5-37.

Reinert M. (1998), Mondes lexicaux et topoi dans l'approche Alceste. In Mellet S. e Vuillaume M. (sous la direction de), *Mots chiffrés et déchiffrés*. Honoré Champion.

Ricoeur P. (1983), *Temps et récit*, vol. 1, *L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil; trad. it. *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaca Book, 1986.

Ricucci R. (2005), La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero. *Polis*, n. 2.

Rumbaut R. G. (1994), The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *The International Migration Review*, 28, 1, pp. 748-775.

Rumbaut R. G. (1997), Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review*, n. 31, 4, pp. 923-960.

Scharfe E., Cole V. (2006), Stability and change of attachment representations during emerging adulthood: an examination of mediators and moderators of change. *Personal Relationships*, 13, 363-374.

Save the Children (2011), *I minori stranieri in Italia. L'esperienza e le raccomandazioni di Save the Children*. 2° Rapporto Annuale.

Schaffer H. R. (1996), *Lo Sviluppo Sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Schrauf R. W. and Sanchez J. (2004), The Preponderance of Negative Emotion Words in the Emotion Lexicon: A Cross-generational and Cross-linguistic Study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 25, No. 2&3, 266-284.

Seiffge-Krenke I. (1995), *Stress, coping and relationship in adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NY).

Simonds J., Kieras J. E., Rueda M. R., Rothbart M. K. (2007), Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-years-old children; *Cognitive Development*, 22, 474-488.

Simonelli A., Calvo V. (2002): *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*. Carocci, Roma.

Smorti A., Schmid-Kitsikis E. (1992), Criteri di classificazione e ricostruzione mnestica in bambini di scuola elementare. *Età Evolutiva*, 41, 52-62.

Smorti A. (2004), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Giunti.

Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Giunti.

Sommers M. (1992), Narrativity, narrative identity, and social action: rethinking English working-class formation. *Social Science History*, 16, 4, 591-629.

Suarez-Orozco C. & Suarez-Orozco M. (1995), *Transformations: immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford CA: Stanford University Press.

Suarez-Orozco C., Todorova I. L. G., Louie J. (2002), Making up for lost time: the experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, Vol. 41, No 4, 625-643.

Suarez-Orozco C., Todorova I. L. G. (2003), The social worlds of immigrant youth. *New directions for youth development*, 100, 15-24.

Suarez-Orozco C., Carhill A. (2008), *Afterword: New directions in research with immigrant families and their children*. In Yoshikawa H., Way N. (Eds.), *Beyond the family: Contexts of immigrant children's development*. *New directions for child and adolescent development*, 121, 87-104.

Sutton T. M., Altaribba J. (2008), Emotion mental lexicon: questions, issues, and direction for future research. *The Mental Lexicon*, 3:1, 29-46.

Tallandini M. A. (2009), L'adattamento psico-sociale dei minori immigrati nel contesto italiano. *Età Evolutiva*, Nucleo Monotematico, 94, 57-65.

Tarozzi M. (2008), *Cos'è la Grounded Theory*. Carocci Editore.

Thompson R. A., Lamb M. E., Estes D. (1982), Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development*, 53, 144-148.

Todorova L. G., Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M. (2008), Changing stories: the evolving narratives of immigrant children. *Cognitive, Brain, Behavior*, vol. XII, n. 4, 345-367.

Tognetti Bordogna M. (2007), *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione*. Franco Angeli Editore.

Tognetti Bordogna M. (2008), Complessità e dinamicità delle molte famiglie della migrazione. In Taurino A., Bastianoni P., De Donatis S. (2008), *Scenari familiari in trasformazione*. Aracne Editore.

Tugate M. M., Fredrickson B. L. (2007), Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 311-333.

Tussi L., (2009), La pedagogia dell'immigrazione. *Quaderni acp*, 16(2), 60-61.

Vaughn B., Egeland B., Sroufe L. A, Waters E. (1979), Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.

Vygotskij L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, a cura di L. Mecacci*, Roma-Bari, Laterza.

Walsh F. (2009), Un modello di resilienza familiare per l'intervento e la prevenzione. *Rivista di Studi Familiari*, Numero monotematico, 2, 27-36.

Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis, R.S. Bhagat (a cura di), *Handbook of intercultural training (2nd ed.)* (pp. 124-148), Berkely: Sage.

Waters E., Hamilton C. E., Weinfield N. S. (2000), The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general introduction e discussion. *Child Development*, Vol.71, n. 3, 678-683, 703-706.

Winnicott, D.W. (1958). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Tr. It. Martinelli, Firenze 1975.

Zammuner V. L., Cigala A., (2001), *La conoscenza delle emozioni nei bambini in età scolare*; *Età Evolutiva*, 69, 19-42.

SITOGRAFIA

www.cespi.it	Centro Studi Politica Internazionale
www.cestim.it	Studi sull'immigrazione
www.ismu.org	Fondazione per le iniziative e lo studio sulla multietnicità
www.istat.it	Istituto Nazionale di Statistica
www.istruzione.it	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
www.unicef.it	Comitato italiano per l'UNICEF

APPENDICE

QUESTIONARIO SUI PROBLEMI

(PQ; Seiffge-Krenke, 1995)

Di seguito viene descritta una serie di situazioni che possono essere stressanti e difficili per i ragazzi e le ragazze della tua età. Leggi attentamente ogni affermazione e indica quanto ciascuna situazione descritta è per te fonte di stress, segnando con una X qual è la tua esperienza in merito (utilizzando una delle categorie di risposta indicate).

Tra i problemi che troverai elencati, alcuni ti saranno già accaduti, mentre altri non ti saranno mai capitati. Per i problemi che non ti sono mai accaduti, immagina quanto sarebbe stressante per te trovarti in tali situazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate perché tutti i ragazzi sono molto diversi gli uni dagli altri. Cerca di essere il più sincero possibile: la risposta migliore è la più spontanea.

		fortemente stressante	molto stressante	moderatamente stressante	minimamente stressante	per nulla stressante
Problemi relativi alla scuola						
1.	C'è grande pressione in classe per prendere buoni voti a scuola.	5	4	3	2	1
2.	Nella mia classe non c'è solidarietà, ma solo competizione.	5	4	3	2	1
3.	La relazione con i compagni e con gli insegnanti è fredda o distaccata.	5	4	3	2	1
4.	Il materiale didattico (libri, altro) è difficile.	5	4	3	2	1
5.	Gli insegnanti non si interessano ai miei problemi.	5	4	3	2	1
6.	Il diploma mi sembra lontano.	5	4	3	2	1
7.	Le differenze di opinione con i miei insegnanti potrebbero tradursi in brutti voti.	5	4	3	2	1
8.	Non ho niente da dire in classe.	5	4	3	2	1
Problemi relativi alla relazione con i genitori						
9.	I miei genitori mostrano poca comprensione per i miei problemi scolastici.	5	4	3	2	1
10.	I miei genitori sono solo interessati al fatto che io riesca bene a scuola.	5	4	3	2	1
11.	Spesso litigo con i miei genitori perché la mia opinione differisce dalla loro su molte cose.	5	4	3	2	1
12.	I miei genitori pensano che io sia un "po' fuori di testa".	5	4	3	2	1
13.	Vorrei che i miei genitori mi lasciassero libero di scegliere da solo.	5	4	3	2	1

		fortemente stressante	molto stressante	moderatamente e stressante	minimamente stressante	per nulla stressante
14.	Non riesco a parlare con i miei genitori.	5	4	3	2	1
15.	I miei genitori non approvano i miei amici.	5	4	3	2	1
16.	I miei genitori non hanno molto tempo per me.	5	4	3	2	1
17.	Mi è difficile coltivare i miei reali interessi perché non voglio deludere i miei genitori.	5	4	3	2	1
18.	Vorrei non dipendere così tanto dai miei genitori.	5	4	3	2	1
Problemi relativi alle relazioni con i coetanei						
19.	Non ho molti amici.	5	4	3	2	1
20.	Mi è difficile avvicinarmi agli altri.	5	4	3	2	1
21.	Mi è difficile mettere insieme i miei interessi con quelli dei miei amici.	5	4	3	2	1
22.	Non ho un amico vero con cui posso parlare dei miei problemi.	5	4	3	2	1
23.	Tra le persone che conosco, alcune sono disoneste e sleali.	5	4	3	2	1
24.	Tra le persone che conosco, alcune desiderano solo avere una amicizia superficiale con me.	5	4	3	2	1
25.	Non sono sicuro del fatto che gli altri mi accettino.	5	4	3	2	1
26.	Non mi piace il fatto che sia così difficile entrare a far parte di gruppi già esistenti.	5	4	3	2	1
27.	Spesso i miei coetanei sono molto testardi e sono intolleranti tra di loro.	5	4	3	2	1
28.	Ho poco tempo da dedicare ai miei amici.	5	4	3	2	1
Problemi relativi a me stesso						
29.	Mi sento solo.	5	4	3	2	1
30.	Anche le piccole cose mi fanno arrabbiare.	5	4	3	2	1
31.	Non sono soddisfatto del mio aspetto.	5	4	3	2	1
32.	Non sono molto coinvolto in politica.	5	4	3	2	1
33.	Spesso mi sento triste e depresso.	5	4	3	2	1
34.	Trovo difficile parlare con altri di quello che provo.	5	4	3	2	1
35.	Sono una persona diversa dai miei amici e dai miei conoscenti.	5	4	3	2	1
36.	A volte non sono soddisfatto del mio comportamento, delle mie qualità e delle mie capacità.	5	4	3	2	1
37.	Non mi ritengo capace di parlare davanti agli altri.	5	4	3	2	1
38.	Mi sento in colpa solo per poche cose che ho fatto.	5	4	3	2	1
39.	Mi piacerebbe scoprire che cosa voglio veramente.	5	4	3	2	1
40.	Talvolta mi comporto in maniera diversa rispetto alle mie idee per il solo fatto di dar fastidio agli altri.	5	4	3	2	1
41.	Trovo difficile portare avanti le mie decisioni.	5	4	3	2	1
42.	Ho paura di tutte le cose nuove.	5	4	3	2	1

QUESTIONARIO FACES III

Leggi le frasi una alla volta e decidi per ognuna di esse quante volte il comportamento descritto ha luogo nella tua famiglia, mettendo una X sul numero corrispondente.

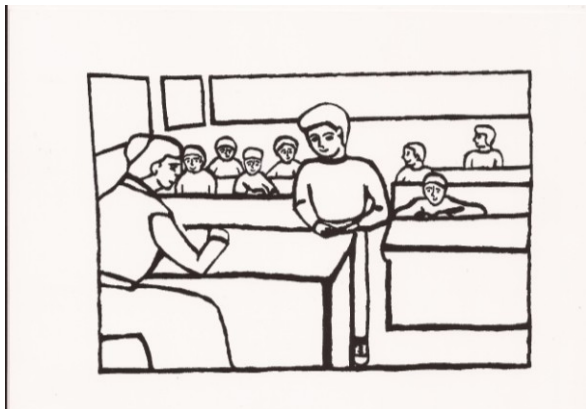
	Quasi mai	Ogni tanto	A volte	Di frequente	Quasi sempre
1. Ci si chiede aiuto l'un l'altro	1	2	3	4	5
2. Nella soluzione di problemi si seguono i suggerimenti dei figli	1	2	3	4	5
3. In famiglia ognuno approva le amicizie degli altri	1	2	3	4	5
4. I figli possono dire la loro a proposito delle regole di comportamento	1	2	3	4	5
5. A noi piace ritrovarci a fare delle cose in famiglia	1	2	3	4	5
6. Nella nostra famiglia più persone prendono l'iniziativa	1	2	3	4	5
7. Ci sentiamo più legati ai nostri familiari che non a persone esterne alla famiglia	1	2	3	4	5
8. In famiglia siamo capaci di cambiare il modo di affrontare i problemi	1	2	3	4	5
9. A noi piace trascorrere insieme il tempo libero	1	2	3	4	5
10. Genitori e figli discutono assieme quando occorre prendere dei provvedimenti severi nei confronti dei figli	1	2	3	4	5
11. Ci si sente molto uniti gli uni agli altri	1	2	3	4	5
12. Nella nostra famiglia decidono i figli	1	2	3	4	5
13. Quando ci si riunisce per fare qualcosa, tutti sono presenti	1	2	3	4	5
14. Le regole cambiano facilmente nella nostra famiglia	1	2	3	4	5
15. per noi è facile pensare di fare qualcosa insieme come famiglia	1	2	3	4	5
16. Le responsabilità della gestione della casa ruotano tra i familiari	1	2	3	4	5
17. In famiglia ognuno si consulta con gli altri a proposito delle proprie decisioni	1	2	3	4	5
18. Nella nostra famiglia è difficile individuare chi comanda	1	2	3	4	5
19. Per noi l'unità della famiglia è molto importante	1	2	3	4	5
20. E' difficile dire quali lavori domestici toccano ad ognuno di noi	1	2	3	4	5

SAT (Separation Anxiety Test) (Attili, 2001)

Versione boy



Vignetta 1: In questo disegno il papà e la mamma vanno fuori per la serata e lasciano il bambino a casa. Qui stanno uscendo e lo stanno salutando.



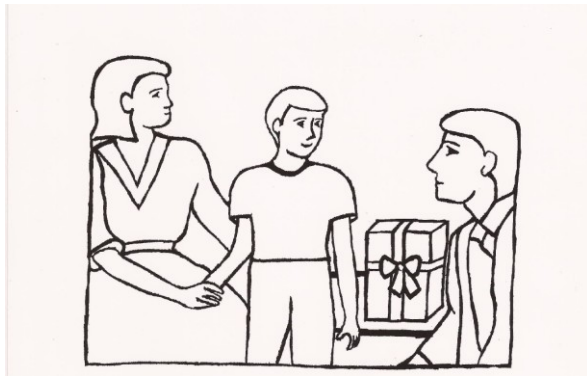
Vignetta 2: Questo è il primo giorno di scuola. Qui ci sono la maestra e i compagni. La mamma ha appena lasciato il bambino.



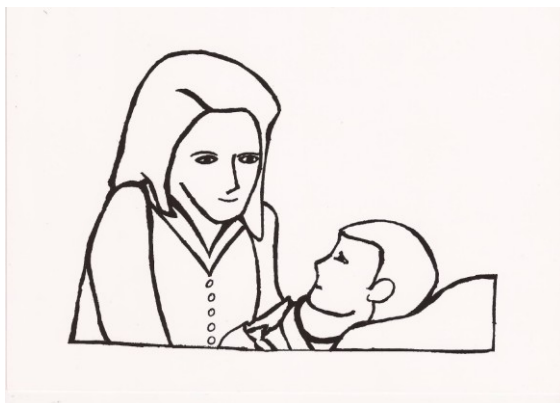
Vignetta 3: Il padre e la madre vanno via per il weekend, per due giorni, e la madre ha portato il bambino a stare dalla zia. Qui il bambino e la madre si stanno salutando.



Vignetta 4: Il bambino è andato al parco con il padre e la madre. Qui i genitori gli stanno dicendo di allontanarsi e di giocare per un po' da solo, perché vogliono starsene un po' per conto loro a parlare.



Vignetta 5: I genitori stanno per andare via per due settimane e lasciano il bambino a casa. Prima di partire, però, gli fanno un bel regalo. Qui si stanno salutando.



Vignetta 6: La mamma porta il bambino a letto, lo saluta e poi lo lascia nella stanza.