

Genitori “di seconda generazione”: agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città

“Second generation” parents: agents of intercultural mediation and intercultural integration into the city

MARGHERITA CESTARO

Referring to a research project about “second generation” parents, this contribution aims to highlight how focusing the pedagogical attention on intercultural mediation strategies, made by parents of non-italian origin with teenage children, may indicate possible runs of reflection and action, useful to transform the welcome in real reciprocal integration process, beginning from parenthood that lives into the city.

KEYWORDS: “SECOND GENERATION” PARENTS, INTERCULTURAL MEDIATION, INTERCULTURAL INTEGRATION, CITY

Introduzione

Negli attuali contesti sociali, liquidi e plurali, a livello locale e globale, l’altro continua a imporsi come problema – se non addirittura “l’emergenza” – che inquieta e interpella il singolo e le comunità sul piano umano, politico, sociale, culturale e religioso.

Ieri come oggi, nei paesi di immigrazione (dagli Stati Uniti all’Europa, Italia inclusa) l’arrivo – reale o paventato – dell’altro suscita una gamma di reazioni individuali, sociali e politiche che sembrano articolarsi attorno a due opzioni antropologiche di fondo: il considerare l’altro come un essere umano «simile a me»¹ pur non essendo me, oppure come una minaccia, un pericolo da allontanare, un nemico da respingere. L’altro, nella sua *stranierità*, diventa così l’*hospes* – lo straniero che è a un tempo l’ospite e l’ospitante – o l’*hostis* – lo straniero dal quale bisogna difendersi. Lo straniero quindi, che etimologicamente indica «ciò che è altro rispetto a noi»² – l’estraneo – è colui da accogliere, rapportandosi a lui a partire da un presupposto di fiducia, o è piuttosto colui del quale bisogna innanzitutto diffidare?

Accoglienza e diffidenza, prima ancora che dei concetti, rappresentano primariamente dei modi di pensare, di

essere, di agire e di interagire processuali e dinamici che trovano proprio nella *relazione* che lega se all’altro, diverso anche per cultura, il proprio presupposto e il proprio terreno di attuazione.

Ponendoci allora in una prospettiva dialogica e fenomenologico-ermeneutica, che trova nella relazione la dimensione esistenziale, ontologica ed etica propria di ciascun essere umano, riteniamo che la “soglia” che consente di transitare dalla diffidenza alla accoglienza o – meglio – di rendere fattiva l’accoglienza evitando, da un lato, le derive di una pseudo-accoglienza (che sacrifica l’io a scapito del tu o viceversa) e trasformando, dall’altro, la diffidenza in una reale opportunità di incontro con l’altro, passi attraverso alcuni concetti (antropologici ed etici) che possono trovare la loro efficacia solo se incarnati da ciascuno all’interno di processi relazionali. Scegliamo in questa sede di evidenziarne, seppur in estrema sintesi, tre in particolare: il riconoscimento, la prossimità, l’interazione.

Inteso come bisogno di riconoscere se stesso, di essere riconosciuto e di riconoscere l’altro, il *riconoscimento* implica una «coscienza riflessiva di sè» che, nel rendere capace ciascuno di riconoscersi apre, nella dimensione dell’intersoggettività, a istanze di «mutuo riconoscimento»

che trovano, proprio nella dinamica del «dono» e della «gratitudine», la possibilità di realizzare una relazione tra sé e l'altro nel segno del rispetto e della attestazione delle reciproche identità³. Se dunque il riconoscimento, in quanto «attività relazionale» e «riflessiva», determina «la qualità del tessuto sociale che fa una società», l'interculturalità, trovando nella relazione il proprio fondamento, rappresenta «il luogo» in cui il riconoscimento può emergere come «“fatto sociale”, cioè come relazione “pubblica” di riconoscimento»⁴.

Diversamente detto, riconoscere l'altro ed essere da lui riconosciuto sono istanze umane che possono realizzarsi solo se entrambi possono e fanno stare in una relazione che consenta loro di riconoscersi come esseri «Io-Tu»⁵, come «tuità»⁶. Opportunità questa che, nella pragmatica della vita quotidiana, si rende possibile solo se l'io e il tu possono costantemente *inter-agire* all'interno dei diversi contesti che ogni giorno caratterizzano il loro vivere-incomune-nella-città. L'interazione, infatti, nella misura in cui diviene occasione di «mutuo riconoscimento» e di un agire insieme partecipando ad azioni comuni, consente a ciascuno di fare esperienza di *prossimità umana*, quale movimento relazionale di mutuo avvicinamento tra l'io e il tu. L'essere o il farsi prossimo, che etimologicamente indica la persona che “ti sta più vicino” o che “si fa più vicina”, sollecita e rinvia infatti a una relazione – interazione – in cui l'altro si fa «volto»⁷: un essere umano “in carne ed ossa” che, standomi di fronte “nel qui e ora”, con la sua stessa presenza mi interpella. «Non posso concepire veramente il “prossimo” se non è prossimo, vicino, conosciuto, qualcuno con cui ho parlato»⁸.

A partire da tali considerazioni e facendo riferimento a un progetto di ricerca centrato sui genitori “di seconda generazione”, il presente contributo intende evidenziare come il focalizzare l'attenzione pedagogica sulle strategie di mediazione interculturale, agite dai genitori di origine non italiana con figli adolescenti, possa indicare possibili strade, di riflessione e di azione, utili a trasformare l'accoglienza in reali processi di integrazione⁹ reciproca, facendo leva proprio sulla genitorialità che abita *nella e la città*.

Famiglie migranti: limiti od opportunità?

Riflettere sugli attuali processi migratori e, in particolare, sulle modalità di inserimento e di integrazione dei nuovi arrivati nei territori ospitanti, sollecita a spostare il focus dell'attenzione dal soggetto singolo, considerato come unico baricentro della migrazione, al «soggetto famiglia»¹⁰: sistema primario di relazioni all'interno del quale l'intero processo migratorio si colloca e prende forma sia nel paese di origine, sia nel paese di destinazione sia nei legami familiari che continuano a intercorrere anche a distanza tra le persone coinvolte. In tale prospettiva, riportare al centro dell'intero progetto migratorio la famiglia invita a considerare la migrazione stessa come un «fenomeno» e «un evento familiare».¹¹

Porre attenzione alla famiglia come soggetto della migrazione sollecita tuttavia a considerare quest'ultima attraverso la lente della pluralità. Le famiglie migranti si configurano, infatti, per composizione e grado di complessità interna, come delle «strutture sociali a geometria variabile»¹² la cui variabilità dipende, oltre che dalle storie dei soggetti coinvolti, anche dal tipo e dall'esito del ricongiungimento familiare che, nei casi di fallimento, può determinare rotture e nuove unioni. Quest'ultime, se da un lato contribuiscono ad aumentare il numero delle coppie miste, dall'altro possono rendere ancora più variegata e complessa, specie nel caso della presenza di figli, la stessa realtà familiare.

L'insieme delle famiglie migranti si rivela pertanto, anche da un punto di vista psico-sociale, come «una realtà composita e multifaccettata»¹³ che, a seconda dei casi, presenta elementi di innegabile fragilità e vulnerabilità ma anche importanti risorse attraverso le quali riuscire a garantire, nel tempo, l'unità familiare, la cura dei figli, nonché un'interazione positiva con il territorio.

In ogni caso, proprio per il loro situarsi in una posizione intermedia tra il singolo e la “nuova” comunità, le famiglie migranti rappresentano un «punto di snodo cruciale»¹⁴ del rapporto tra salvaguardia delle differenze culturali e avvio di costruttivi processi di *integrazione* nel e con il contesto locale. Esse rappresentano una «sfera in cui le appartenenze culturali vengono costantemente rinegoziate» nella relazione sia verso l'«esterno» (il contesto sociale) sia verso l'«interno» delle relazioni familiari¹⁵.

Con specifico riferimento alle relazioni interne al contesto familiare, i recenti studi condotti in Italia sulle “secondo generazioni”, nel constatare l’importante *ruolo di mediazione* esercitato dai genitori nel processo di costruzione identitaria dei figli¹⁶, rilevano come gli «stili educativi» dei genitori possano rappresentare una «zavorra e/o un’opportunità»¹⁷ per l’integrazione dell’intero nucleo familiare. Essi evidenziano, di conseguenza, la necessità di promuovere verso la famiglia ricostituita azioni di sostegno e di accompagnamento, capaci di promuovere processi di *empowerment*¹⁸ delle famiglie attraverso la messa in atto di dinamiche di *integrazione*, a partire dalle interazioni che quotidianamente costellano i diversi contesti del comune convivere nella città¹⁹.

Sulla base di tali considerazioni e facendo costante riferimento alla prospettiva interculturale che riconosce proprio nella *relazione tra* persone diverse – anche per cultura – e nella valorizzazione delle *reciproche comunanze* (e non solo delle reciproche differenze) i pilastri della propria proposta, crediamo che favorire reali processi di *integrazione interculturale* delle famiglie migranti solleciti a considerare quest’ultime non come delle categorie distinte e separate ma piuttosto come soggetti sociali ed educativi che, seppur caratterizzati da proprie specificità, condividono con gli altri soggetti-famiglie “autoctone” bisogni, difficoltà, risorse, progettualità e compiti.

Più nello specifico, pensare in una prospettiva interculturale a interventi di ricerca pedagogica o di azione educativa che abbiano per oggetto gli stili educativi agiti dai genitori di origine non italiana sollecita, a nostro avviso, a compiere due scelte di fondo:

- riconoscere innanzitutto come tali genitori condividano con i genitori italiani una *comune condizione biografica*, quale può essere, nel caso da noi considerato, quella di essere genitori di figli adolescenti;
- considerare la *genitorialità* (del padre, della madre, della coppia) come quella condizione umana²⁰, trasversale alle diverse culture, che permette di evidenziare dei “tratti comuni” qualificanti la relazione educativa dei genitori verso i propri figli e le proprie figlie adolescenti.

A tale riguardo, da parte delle diverse scienze umane (sociologia, psicologia, pedagogia) c’è unanime consenso nel ritenere come uno dei tratti caratterizzanti la genitorialità migrante sia proprio la sua funzione di mediazione esercitata verso i figli e le figlie nati e/o cresciuti nel nuovo contesto di immigrazione.

Nel cercare di comprendere come e se l’agire educativo dei genitori “di seconda generazione” si qualifichi come un agire «mediante» interculturale, scegliamo qui di fare riferimento a quello che già abbiamo avuto modo di definire come *il triangolo della mediazione interculturale*²¹ (Figura 1). Esso intende proporsi non tanto come un “modello” quanto piuttosto come una “mappa” volta a orientare il pensiero e l’agire di quanti sono chiamati a educare oggi in contesti irreversibilmente plurali. Tale “mappa”, considerando l’esistenza umana come una costante relazione del soggetto verso se stesso, gli altri, la realtà (naturale, sociale, culturale, “trascendente”), intende infatti visualizzare le *diretrici di senso* lungo le quali la pedagogia e l’educazione sono chiamate a “stare nel mezzo” – a *mediare* –, agendo proprio lungo le “frontiere” – i “luoghi di confine” – nelle quali la relazionalità dell’esistenza umana può dispiegarsi in senso pienamente umano e umanante o – al contrario – trovare restringimenti, limitazioni, chiusure che bloccano e incapsulano il singolo e le comunità all’interno delle proprie «piccole stanzette»²².

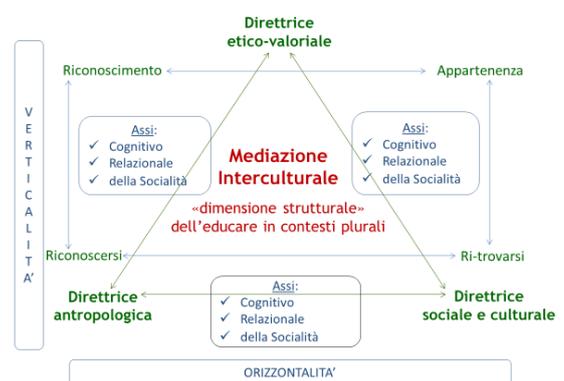


Figura 1: Il triangolo della mediazione interculturale

Prima di soffermarci a scrutare l’agire educativo dei genitori di seconda generazione, attraverso la lente della mediazione interculturale, riteniamo tuttavia necessario presentare il contesto di ricerca all’interno del quale la riflessione che qui proponiamo si colloca e prende forma.

Un progetto di ricerca per costruire una “rete genitoriale interculturale” nella città.

Genitori di “seconda generazione”: “linee guida” per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città, è un Progetto di ricerca biennale (2016-2018) che, assumendo come concetto teorico di fondo la mediazione interculturale, intesa come «dimensione strutturale» dell’agire educativo in contesti plurali²³, intende affrontare la tematica delle famiglie migranti, osservandola dal punto di vista dei genitori²⁴.

Nello specifico, perseguendo una prospettiva di *empowerment* delle famiglie come protagoniste di una “cultura interculturale” nella città, la ricerca intende esplorare le modalità di mediazione di fatto agite dai genitori di adolescenti delle cosiddette “seconde generazioni” – intese queste ultime secondo la prospettiva “generazionale”²⁵ – residenti da almeno otto-dieci anni e con un buon livello di integrazione nel territorio. La *finalità* perseguita, infatti, è quella di conoscere se e come i genitori “di seconda generazione” rappresentino e possano diventare degli «abili traghettatori» nella relazione educativa con i figli²⁶ e dei “testimoni interculturali” di coesione, creatività e partecipazione sociale nel territorio.

2.1 Strategia di ricerca

Individuando come campo di indagine il territorio di Padova, la ricerca si propone di rispondere ai seguenti principali *interrogativi di ricerca*:

- ci sono e, se sì, quali sono le mediazioni che, in una prospettiva interculturale, caratterizzano l’agire educativo dei genitori nella relazione con i figli?
- quali sono le principali categorie di significato sulle quali si basa, all’interno della relazione educativa, l’azione di mediazione agita dai genitori verso il nuovo contesto di vita?
- è possibile riconoscere, a partire dall’esperienza dei genitori “di seconda generazione”, delle “strategie di mediazione interculturale” da promuovere nei genitori (migranti e non) presenti nella città?

- quali sono le opportunità e le risorse che il territorio può offrire per promuovere, sostenere e valorizzare l’emergere di una “cultura genitoriale interculturale” all’interno delle città?
- è possibile promuovere, a partire dal protagonismo dei genitori di “seconda generazione”, una “rete genitoriale di mediazione interculturale” nella città?

Rispetto alla *metodologia di ricerca*, in coerenza con un orizzonte epistemologico incentrato sulla pregnanza euristica della relazionalità, sia essa intesa a livello fenomenologico-esistenziale che gnoseologico, e in aderenza con gli interrogativi di ricerca sopra indicati, il progetto persegue un approccio di ricerca qualitativo-quantitativo. Collocandosi nell’ambito della ricerca pedagogica, esso si declina come «ricerca empirica orientata alle decisioni»²⁷ facendo ricorso, a seconda delle sue diverse fasi di svolgimento, al metodo narrativo, al metodo etnografico e al metodo della ricerca-azione, privilegiando tra le tecniche di indagine l’osservazione partecipante e l’intervista narrativa focalizzata. A partire dai dati così raccolti, unitamente a quelli che emergeranno durante la fase di ricerca-azione, si prevede inoltre di pervenire all’elaborazione e alla taratura di un questionario rivolto ai genitori di origine non italiana e teso ad analizzare la possibilità di esplorare a livello nazionale alcune delle questioni di particolare interesse emerse dall’analisi qualitativa.

Quattro sono dunque le *principali fasi e azioni di ricerca* attorno alle quali il Progetto si struttura.

1. Svolgimento di *due cicli di interviste narrative focalizzate con coppie genitoriali*, diversamente distribuite nel territorio di Padova ed eterogenee sia per *provenienza geografica* sia per *religione*²⁸, residenti da almeno 8-10 anni in Italia e che risultano avere un buon livello di integrazione nella città (rilevato sulla base della qualità delle relazioni con la scuola e/o con gli altri servizi/enti socio-educativi della città)²⁹.
2. Costituzione di un *gruppo pilota “misto” di ricerca-azione*, composto da alcuni operatori socio-educativi volontari (impegnati nelle parrocchie della Diocesi, nei servizi offerti dalla Caritas e da Migrantes) e da alcuni genitori “di seconda generazione”. L’obiettivo

perseguito è duplice. A partire da una riflessione condivisa sui dati raccolti dalle interviste narrative focalizzate, l'impegno del gruppo è quello di riuscire a individuare, da un lato, possibili azioni utili a promuovere, valorizzare e/o rafforzare nei genitori residenti (migranti e non) nel territorio *competenze di mediazione educativa*, mediante le quali porsi come effettivi "testimoni interculturali" nella relazione con i loro figli adolescenti; dall'altro, promuovere e sostenere nel territorio la formazione di una "rete genitoriale interculturale" capace di coinvolgere, sostenere e accompagnare anche quelle famiglie – e quei genitori –migranti che attraversano forme varie di disagio educativo, sociale e culturale.

3. Svolgimento di *incontri periodici* con i *partners* di Progetto, quali spazi strategici in cui, a partire dalla condivisione dei dati progressivamente raccolti, riuscire insieme a monitorare e concertare in itinere scelte e azioni di ricerca (azione questa trasversale a ciascuna delle fasi del progetto);
4. *Elaborazione e taratura di un questionario rivolto ai genitori di origine non italiana*, da svolgersi (successivamente) a livello nazionale mediante la collaborazione di Caritas nazionale.

L'obiettivo ultimo perseguito dal progetto è quello di contribuire a spostare l'attenzione, spesso rivolta alle famiglie migranti presenti nelle diverse città italiane, dal piano emergenziale e del disagio a quello dell'*empowerment*, dell'inclusione e della coesione sociale nonché della partecipazione attiva alla vita locale.

Attualmente il progetto sta cominciando a entrare nella sua seconda fase di ricerca, volta a rispondere in particolare agli ultimi due interrogativi sopra indicati. Ci proponiamo pertanto qui di seguito di soffermarci unicamente su alcuni dei dati emersi dalle interviste narrative focalizzate.

Mediazione interculturale agita dai genitori "di seconda generazione": spazi di riflessione su genitorialità e città.

Svolgere le interviste narrative focalizzate andando a casa dei genitori si è rivelato per noi una scelta metodologica che ci ha consentito, ogni volta, di *entrare* non solo fisicamente nel "luogo" privato della vita familiare ma

anche – e ancor di più – nel mondo simbolico e culturale altrui, con la disponibilità e la curiosità di provare a osservare l'essere padre e madre attraverso gli sguardi e il sentire dei nostri interlocutori.

Le voci ascoltate ci hanno permesso così di individuare alcuni tratti significativi che rendono possibile riconoscere come "mediazione interculturale" l'agire educativo dei genitori intervistati nella relazione con i loro figli adolescenti.

Più precisamente, ciò che consente a tali genitori di porsi come mediatori educativi interculturali risiede nel come essi scelgono di "stare nel mezzo" tra istanze sia "interne" alla vita familiare sia "esterne" e che riguardano rispettivamente tanto la diversità degli stili educativi (propri, dei propri genitori, come quelli osservati nei genitori italiani) quanto i modi con cui essi scelgono di abitare e vivere nella città. Proviamo a soffermarci brevemente su ciascuna di tali istanze per cercare di mettere in luce quali siano le principali "categorie di significato" e le "strategie di mediazione interculturale" che essi assumono e adottano.

Stili educativi e mediazione interculturale

L'agire educativo, proprio in quanto tale e quello familiare in modo particolare, rappresenta una mediazione, ponendosi *tra* il mondo soggettivo "interno" dell'educando e ciò che si colloca all'"esterno" di esso (la realtà sociale, naturale e culturale). In tal senso, «mediazione è una parola autenticamente pedagogica» poiché «rappresenta l'intenzionalità educativa di trasformare una relazione spontanea in una relazione educativa»³⁰.

Possiamo allora chiederci quali siano le specificità che contraddistinguono la mediazione educativa agita dai genitori "di seconda generazione" e cosa permetta a quest'ultima di qualificarsi come "interculturale".

L'ascolto dei genitori intervistati ci consente di riconoscere come lo stile educativo da loro agito rappresenta una *mediazione tra la loro storia educativa* ed il *modo di pensare e di comunicare dei propri figli nati e/o cresciuti qui*. Lo stile educativo dei nostri interlocutori si configura cioè come mediazione nella misura in cui esso è la risultante di un continuo *processo di riflessione critico-costruttivo* inerente sia le modalità educative agite dai propri genitori sia la «diversità di cultura»³¹ che colgono nei propri figli.

Emerge cioè da parte di questi genitori, da un lato, una decisa presa di distanza dalla «vecchia maniera», lo stile educativo agito dai propri genitori, che ora, vivendo qui, essi giudicano come una «dittatura del genitore», come una modalità di porsi cioè nella relazione con i figli in modo «troppo autoritario» che, obbligando solo a «obbedire obbedire» e annullando quasi ogni «possibilità di discutere», finisce con il negare altresì ai genitori stessi, la possibilità di conoscere ciò che abita la mente e il cuore dei propri figli: «come fa a conoscermi se non abbiamo mai parlato!»³².

Dall'altro lato, emerge anche un *riconoscere l'alterità* dei propri figli – «la loro mentalità è diversa dalla tua» – nonché la peculiarità del ciclo di vita che stanno attraversando – l'adolescenza – «età difficoltosa» in cui «ti sentono ma non ti ascoltano». Un'età complessa, in cui la «questione dell'identità» implica, nel caso dei loro figli, il dover fare i conti, chi più chi meno, anche con il problema della propria *stranierità*: «non sanno se sono italiani o stranieri»³³.

Riuscire come genitori a educare “stando tra” due diversi modelli di educazione, cercando costantemente di trovare un «giusto mezzo»³⁴ tra un modo di educare centrato su quella che loro definiscono la «sacralità del genitore» ed uno, quello incontrato qui, che appare ai loro occhi centrato sulla «sacralità dei figli», orientano i nostri interlocutori ad adottare delle personali “strategie di mediazione”, tra le quali, nonostante le sfumature di tonalità, possiamo evidenziare alcuni tratti comuni.

Accanto a una costante «disponibilità a imparare» la cultura che si riflette nel modo di pensare, di agire, di comunicare, nelle aspettative e negli interessi dei loro figli, spicca l'intenzionalità di agire un *decentramento educativo*, teso prima di tutto a comprendere le cose che i loro figli fanno, dicono, richiedono – e che a loro genitori risultano “strane” – provando di volta in volta a guardarle attraverso gli occhi dei propri figli. A essere in gioco è la fatica ma anche la volontà, come dice una mamma filippina, di imparare a «ballare con la sua musica [...] di mettere la tua scarpa nelle [sue] scarpe» per riuscire così ad accorgersi «che anche per lui è difficile forse avere genitori filippini».

La sfida, faticosa, è quella di mettersi nei panni dei propri figli senza tuttavia rinunciare al proprio ruolo di genitore: di colui che, pienamente consapevole della asimmetria

esistenziale e relazionale («sono papà non posso diventare amico di te»³⁵) che distingue sé dai propri figli, non si sottrae alla responsabilità di «educare bene», offrendo tutto ciò che possa consentire loro di trovare la propria strada nella vita, di diventare degli adulti capaci di «pensare con la propria testa», donando loro, come dice un papà uruguayano, «le radici e le ali».

Colpisce come, nelle testimonianze raccolte, il “senso delle radici” che questi genitori intendono trasmettere ai propri figli risieda non tanto nell'attaccamento a una “terra ora lontana” o a determinate pratiche culturali quanto piuttosto a una gamma di valori-principi che essi riconoscono irrinunciabili per poter educare a diventare pienamente uomini e donne. Tra questi ne spiccano in particolare alcuni che ci limitiamo qui solo a citare:

- il senso del *rispetto* per la figura del genitore e dell'adulto e, in generale, come principio cardine che dovrebbe regolare le relazioni tra tutte le persone “dentro e fuori” della casa;
- il senso di *responsabilità* verso se stessi e di *coresponsabilità* con gli altri, inteso come la capacità di assumere impegni e compiti sia verso la propria persona (come nel caso della scuola) sia verso la propria famiglia (rendendosi disponibili a «fare la propria parte», aiutando ad esempio nelle faccende domestiche);
- il senso della *condivisione*, inteso come disponibilità a con-dividere in famiglia sia problemi, difficoltà, progetti, scelte e decisioni sia beni o risorse materiali; l'intenzionalità espressa è quella di educare a un senso di *compartecipazione* e di «solidarietà» che diventa una disposizione anche verso l'“esterno” della famiglia;
- il senso della *trascendenza*, inteso come un educare a prendersi cura non solo delle cose materiali («non pensare solo al materiale») ma anche – e in particolare – di ciò che, nell'andare oltre, apre alla relazione con il Tu di Dio;
- il senso della *libertà* ma anche del “*limite*”, inteso quest'ultimo non come un vincolo mortificante la propria soggettività quanto piuttosto come il confine che definisce la propria *finitudine* in quanto essere umano; il «rispetto delle regole» diventa così lo “strumento” mediante il quale

diviene possibile educare al senso del limite e all'esercizio della propria stessa libertà («sapete che ci sono i limiti»);

- il *senso della famiglia* e dell'*unità familiare*, come luogo di relazioni vitali, primario ed educante, «la famiglia è la prima scuola».

La «strategia» che questi genitori scelgono di adottare per riuscire «a stare tra» «il bello della nostra cultura» e il «bello» della cultura incontrata qui, tra istanze dei figli e istanze proprie di genitori, è quella che ritrova nel «dialogo» il proprio fondamento. Inteso quest'ultimo come palestra in cui la disponibilità all'ascolto – «questi ragazzi devi avvicinarli, devi dargli ascolto» – al sapersi confrontare – «devo confrontarmi con loro» – ad imparare «a dire» e «a lasciar dire», diventano le modalità per educare e per educarsi a riflettere, a comprendere le ragioni dell'altro e a scegliere facendo esperienza di rispetto reciproco e di «mutuo riconoscimento».

F. siamo in una lotta tra due culture dove ci troviamo in una cultura dove si sono comunque persi tanti valori ma ci sono altri valori [belli] perché la libertà è un valore anche grande che apprezzo tanto e per questo che ho detto non posso educare i miei figli come sono stato educato, devo confrontarmi con loro devo discutere, devo dare lo spazio per dire quello che vuole dire e anche io dire quello che voglio dire, dibattere, metterli nelle responsabilità. Quando sono rimasto a casa tre anni senza lavorare ne abbiamo parlato tutti in famiglia e tutti hanno detto dobbiamo pregare pregare Dio perché trovi il lavoro [...] è una cosa che abbiamo

R. *Condiviso*

F. Condiviso, parlato insieme, allora questa libertà è sacra ma deve avere i limiti e che ciascuno abbia il suo ruolo e il suo livello di responsabilità, una cosa che si sta perdendo in questa nostra società, ecco noi cerchiamo di conservare il bello della nostra cultura, i valori positivi, e che ce ne sono anche altri che non sono positivi come quelli di non avere libertà di espressione, di obbedienza cieca

(F., papà congolese, di religione cattolica)

La «lotta» educativa che questi genitori responsabilmente accettano, pur nella fatica, si prolifica così nel bisogno costante di «trovare un equilibrio» tra dialogo ed esigenza di farsi obbedire, tra «autorità» e «libertà», mantenendosi, come direbbe Ricoeur, «fedeli alla promessa», alla «parola

data»³⁶ che, nel caso dei nostri interlocutori, coincide con l'intenzionalità e la responsabilità di educare attraverso l'«esempio», attestandosi come *testimoni* coerenti e credibili. Il restare fedeli a tale «promessa», all'impegno e al compito educativo assunto verso i propri figli, è ciò che motiva inoltre tali genitori ad accettare, a volte anche con *ironia*, di essere percepiti dai propri figli, nel confronto con gli altri genitori italiani, come «antichi» o «scaduti» (nel senso di «una volta»), affermando tuttavia, come ribadisce un papà congolese: «preferiamo essere impopolari ma senza lasciar perdere i valori».

Abitare da genitori la città e mediazione interculturale

Aiutare i propri figli adolescenti a *transitare* verso l'età adulta³⁷, educando a vivere le differenze che percepiscono «fuori e dentro di sé» come delle «frontiere continuamente attraversabili», risente inevitabilmente del come, in qualità di genitori, ci si sente vivere nella città.

A tale riguardo, le testimonianze raccolte, rivelano una eterogeneità di percezioni e di vissuti, che riflettono sia il come i genitori ascoltati si pongono verso gli altri e la città sia il come essi si sentono percepiti dagli altri nella città. Emergono così varie sfumature di *normalità* e di *spaesamento*, compresenti a volte anche nel singolo genitore.

Accanto a chi considera ormai «normale» il proprio vivere qui, sentendosi «una persona come tutti», vi è l'esperienza di chi considera normalità l'aver imparato ad abituarsi, col tempo, allo sguardo degli altri su di sé: «normale [per noi] solo per gli altri [magari non lo è] [...] ormai siamo abituati»³⁸.

Così, se c'è chi afferma di avvertire un senso di spaesamento quando rientra nel proprio paese – «vivendo qua siamo italiani [...] se torniamo non ci troviamo»³⁹ – c'è chi ammette di vivere lo stesso «problema brutto» che vivono i propri figli, quello di sentirsi stranieri sia qui che lì e di riuscire a trovare una propria collocazione solo all'interno della propria casa: «in casa siamo marocchini»⁴⁰.

A volte, invece, il senso di spaesamento sembra assumere una connotazione più esistenziale che culturale, esprimendo il senso di solitudine e di disorientamento di chi si ritrova a vivere la propria vita come un «individuo isolato» all'interno di una folla anonima.

J. senti che hai una vita indipendente dal mondo esterno, non so, e vivi la tua vita ma qualche volta non ti accorgi se

sono in Italia se sono in un altro paese, se sono in Marocco [...] ormai siamo diventati un po' individui isolati dentro una folla [...]

(J., papà marocchino, di religione islamica)

Per altri ancora, abitare in un paese diverso da quello nel quale si è nati e cresciuti, si rivela un'esperienza umana che insegna a percepire la propria «casa» e il sentirsi «a casa» come un sentimento non vincolato a una terra in particolare quanto piuttosto a un *modo di essere cosmopolita*. Sguardo e atteggiamento quest'ultimo proprio di chi non solo riconosce che «tutto il mondo è un paese alla fine»⁴¹, ma anche che

dove viviamo è la terra di tutti, tutto il mondo è di tutti! Perché uno dice 'non è casa tua!', la terra dove mettiamo il piede di chi è? [...]. Se son qua in Italia sto vivendo come se fosse anche casa mia [...]

(M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù).

Si tratta di un punto di vista, quest'ultimo, che sembra incarnare quell'idea di «identità e di cittadinanza terrestre»⁴², per effetto della quale la consapevolezza di essere tutti, senza distinzioni, abitanti del medesimo Pianeta dovrebbe indurre ciascuno a non considerarsi «straniero».

P. io sono del pianeta Terra [...]

R. che cosa vuol dire per lei essere del pianeta Terra

P. che non sono straniero [...] quello dei limiti [confini] lo abbiamo inventato noi, delle bandiere [lo abbiamo inventato] noi [...]

(P., papà uruguayano, di religione cattolica)

Il bisogno e il desiderio, dichiaratamente o implicitamente espresso, di “non sentirsi stranieri” qui, dove si risiede ormai da diversi anni, consente inoltre di comprendere come, nell'esperienza di tali genitori, il concetto di *integrazione* implichi principalmente:

- l'intenzione di riuscire innanzitutto ad ambientarsi – a «inserirsi» – imparando a conoscere, oltre alla lingua, anche in particolare come le persone qui intendono e fanno le cose, «cerchi di inserirti come le persone che vivono qua»;
- l'impegno ad attenersi a principi di *onestà* e di *legalità*, rispettando le norme che regolano la vita

giuridica, sociale ed economica del paese che li accoglie, «cerchiamo di rispettare le regole»;

- la disponibilità «a cambiare», a «non avere una mentalità chiusa» – come quella di chi si trincerava di fronte a ciò che si presenta come “nuovo” e “diverso” – ma «curiosa» di conoscere. La disposizione al cambiamento cui essi alludono non coincide dunque con il tentativo di omologarsi (assimilarsi) agli italiani, quanto piuttosto con quella *consapevolezza critico-costruttiva* che induce a trattenere il «bello» e il «positivo» che essi riconoscono della propria e dell'altrui cultura e a lasciare il resto. Ad essere in gioco è infatti il tentativo costante di trovare un equilibrio armonico tra *attaccamento* – «io non vorrei perdere quelle cose che sono nata» – e *apertura* – «io se posso fare tutti i piatti del mondo li faccio»⁴³.

Emerge dalle esperienze raccolte la disponibilità a conoscere e a “mescolare”. Tale mescolare sembra connotarsi però non tanto nel senso di un “accostare” confusamente tratti culturali tra loro diversi – come in un patchwork – quanto piuttosto nel senso di un “tenere e legare insieme” intenzionale e responsabile. Riprendendo l'immagine utilizzata da un papà marocchino, che paragonava il valore della varietà culturale alla bellezza di un «quadro tanto colorato», possiamo intuire come, nell'esperienza di questi genitori, sia proprio il disegno colorato contenuto nel quadro, ciò che permettere di rendere l'incontro e il confronto con l'altro e la sua cultura una «ricchezza». Se ad essere in gioco è dunque la capacità di tutti e di ciascuno di disegnare un unico disegno «tanto colorato», l'impegno non può che essere reciproco: «tu prendi un po' da me e io prendo [un po' da te]».

È qui sottesa un'idea di integrazione intesa come «scambio», che si rende possibile solo mediante *relazioni situate* – inter-azioni – nei diversi contesti della vita in comune all'interno della città.

Diversamente detto, nell'esperienza di questi genitori, i contesti della vita quotidiana possono trasformarsi in «luoghi» o «non luoghi»⁴⁴ di integrazione a seconda della qualità delle interazioni che in essi avvengono. La possibilità o meno di interessare delle relazioni di amicizia,

di cordiale informalità o di mutuo aiuto (come può essere ad esempio il portare o l'andare a prendere, tra genitori, i figli a scuola) diventa così uno dei fattori-chiave che consente di trasformare una via, un pianerottolo di condominio piuttosto che una chiesa o un oratorio in luoghi di relazioni calde o in luoghi anonimi e isolanti.

Pur nella varietà di tonalità e sfumature, le testimonianze raccolte rivelano allora un comune *bisogno e desiderio di socialità*, di stare e fare con gli altri, che si traduce, per qualcuno, anche in impegno concreto e significativo in attività di *volontariato* al servizio della «comunità». Una comunità sentita come “nostra”, dove a ciascuno è consentito, nel rispetto delle reciproche differenze e delle altrettante somiglianze, di *ri-trovarsi* come “noi” o – come dice un papà marocchino – come un «noi insieme». Un “noi” riconosciuto e vissuto come “luogo” di una *comune appartenenza*, che motiva e spinge a partecipare e a «lavorare [con gli altri] al bene comune della città». Un bene percepito come comune poiché radicato attorno a «interessi insieme», a «problemi che abbiamo insieme [e che] possiamo risolvere insieme». Ciò che viene sottolineato è come a rendere concreta la possibilità di collaborare con gli altri, diversi per religione e cultura nella e per la città, sia l'impegno a ricercare e a riconoscere innanzitutto ciò che accomuna piuttosto ciò che distingue, a partire cioè «sempre [dai] punti di incontro [...] perché se tu cerchi dove si divide subito non collabori»⁴⁵.

Sorprende così scoprire, nell'ascolto di questi genitori, come tali «punti di incontro» riflettono e rispondono a *istanze, umane ed etiche, comuni* di «fraternità», di «fratellanza», di «altruismo», di «solidarietà» che trovano proprio nel rispetto della «persona umana» e nell'attenzione ai suoi bisogni fondamentali – nonché ai suoi diritti-doveri inalienabili – il proprio fulcro e il proprio motore propulsivo.

Conclusioni che aprono

Io distinguo nella storia, nel pensiero umano, le epoche in cui l'uomo possiede una dimora [...] dalle epoche in cui egli non ha dimora [...]. Nelle prime, l'uomo vive nel mondo come se visse in una casa; nelle altre vive nel modo come se visse in aperta campagna, e non possedesse neppure quattro picchetti per innalzare una tenda⁴⁶.

Inoltrarci nell'ascolto delle coppie genitoriali incontrate si è rivelato per noi come un “viaggio” che, pur spostandoci nei “luoghi” dell'altro, ci permetteva in molte occasioni di *ri-trovarci*, comunque, “sempre a casa”, di intuire cioè di abitare una “dimora comune” tutte le volte in cui avevamo la possibilità di “toccare” ciò che, come esseri umani, ci unisce e ci accomuna.

Scoprire le “convergenze”, i punti in comune, che inevitabilmente condividiamo con l'altro in quanto compartecipi della medesima famiglia umana, è il compito e il fine dell'agire educativo come mediazione interculturale.

A tale riguardo, le testimonianze raccolte, nel consentirci di individuare quali sono le specificità che consentono di connotare come mediazione interculturale l'agire educativo dei genitori intervistati, ci hanno permesso altresì di riconoscere, proprio nella ricerca costante di un *equilibrio tra autorità del genitore e libertà del figlio*, una delle principali (macro) categorie di significato attorno alle quali si struttura e prende forma il loro modo di essere e di agire come genitori “tra due culture”.

Ad essa si lega infatti il ritenere il proprio ruolo di padre e di madre fondato su una chiara asimmetria esistenziale e relazionale che, pur basandosi su principi di reciproco rispetto e di “mutuo riconoscimento” tra genitori e figli, non misconosca tuttavia la *funzione orientativa* che essi riconoscono caratterizzare il proprio compito genitoriale. Tale funzione orientativa fa riferimento, come abbiamo avuto modo di constatare, a una gamma di valori che si connotano più in senso umano ed etico che propriamente “culturale” e che, con specifico riferimento al vivere-incomune-nella città, evidenzia una seconda (macro) categoria di significato che ruota attorno al concetto di *integrazione* intesa sia come disponibilità a “tenere e legare insieme” sia come impegno reciproco di confronto, di scambio e di partecipazione.

Le “vie”, che i genitori interpellati scelgono di perseguire per riuscire a trovare un “giusto mezzo” tra un modo di educare (dei propri genitori) centrato sulla “sacralità del genitore” ed uno (incontrato qui) che loro definiscono centrato sulla «dittatura dei figli», sono quelle che trovano proprio nell'esercizio faticoso dell'ascolto e del dialogo con i propri figli adolescenti, del decentramento educativo

e della testimonianza, le proprie principali *strategie di mediazione interculturale*.

La sfida che a questo punto si pone – e sulla quale il gruppo pilota “misto” di ricerca-azione (cfr. *supra*), da poco costituito, sta iniziando a lavorare – è quella di riuscire a trasformare tali aspetti, emersi dalle esperienze raccolte, in “oggetto” di riflessione e di azione, per riuscire a promuovere nei genitori (autoctoni e non) che abitano nella città la formazione sia di uno *stile educativo interculturale* sia di una *rete genitoriale di mediazione*

interculturale, capace quest’ultima di accompagnare e sostenere quelle famiglie che stanno attraversando forme varie di disagio educativo, sociale e culturale. La meta intuita è quella di riuscire a creare “luoghi relazionali” in cui, la comune esperienza di essere genitori di figli adolescenti possa diventare una “palestra di integrazione” in cui reciprocamente educarsi per educare a partecipare con gli altri alla vita della città, facendo esperienza, proprio mediante l’inter-azione, di quella comune *cittadinanza* che è prima di tutto *umana*⁴⁷.

MARGHERITA CESTARO
University of Padua

¹ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

² U. Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

³ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

⁴ P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.

⁵ M. Buber, *Il cammino dell’uomo*, Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose (BI) 1990.

⁶ F. Ebner, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1998.

⁷ E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano 1990.

⁸ R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002.

⁹ Sebbene “integrazione” sia un termine di per sé polisemico, intendiamo con esso riferirci a un concetto distinto dall’assimilazione e strettamente correlato con quello di “interazione” (cfr. M. Ambrosini, *Famiglie migranti e città multietniche*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, Fondazione ISMU, Milano 2012, p. 33), indicante «un processo di reciproco riconoscimento e cambiamento tra individui con appartenenze socio-culturali differenti [che] ha come scopo la realizzazione di una convivenza democratica» (I. Bolognese, *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in M. Fiorucci, F. P. Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell’interculturalità*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 361). Esso si delinea pertanto come un «processo a due vie», che coinvolge e impegna sia chi «ospita» sia «chi è ospitato» (D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 28-30).

¹⁰ C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti*, in CISF (Ed.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014*, Erickson, Trento 2014, pp. 153-179; P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all’immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in CISF (Ed.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014*, cit..

¹¹ P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all’immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, cit.; C. Regalia, E. Scabini, G. Rossi, *Introduzione: la migrazione come evento familiare*, in E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 7-19.

¹² M. Ambrosini, P. Bonizzoni, E. Caneva, *Ritrovare altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione ISMU, Milano 2010, p. 40.

¹³ C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti*, cit., p. 176.

¹⁴ M. Ambrosini, *Famiglie migranti e città multietniche*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit., p. 29.

¹⁵ M. Ambrosini, P. Bonizzoni, *Riflessioni conclusive. L’integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie*, M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit. p. 223.

- ¹⁶ M. Ambrosini, S. Molina (Eds.), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004; R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna 2001; C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini*, cit., pp. 153-157.
- ¹⁷ S. Pozzi, *Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etno-cultura*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*, cit., pp. 181-218.
- ¹⁸ P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in CISF (Eds.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit.
- ¹⁹ M. Ambrosini, P. Bonizzoni, *Riflessioni conclusive. L'integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit. pp. 219-227; F. Belletti, P. Boffi, M. Ambrosini, *Gli italiani di fronte all'immigrazione: l'indagine CISF 2014*, in CISF (Eds.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit., pp. 59-160.
- ²⁰ Cfr. in particolare: V. Cigoli, M. Gennari, *Mediare tra culture e generazioni: la funzione ponte della coppia genitoriale immigrata*, in E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare*, cit., pp. 123-148; P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013. Precisiamo inoltre che con *genitorialità* intendiamo quella «categoria ontologica, posta alla radice dell'essere umano» che, seppur distinta dalla «generatività» non può tuttavia prescindere da questa (L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, in L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 113-129).
- ²¹ Per un approfondimento si rinvia a M. Cestaro, *Il triangolo della mediazione interculturale*, in G. Milan, M. Cestaro, *We can change! Seconde generazioni Mediazione interculturale Città. Sfida pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 139-170; M. Cestaro, *“Educare stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*, Cleup, Padova 2013.
- ²² G. Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in E. Gasperi (Ed.), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova 2008, pp. 1-30.
- ²³ Per un approfondimento cfr.: M. Cestaro, *Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale*, in «Studium Educationis», 2, 2014, pp. 107-110.
- ²⁴ Si tratta di un Progetto di ricerca co-finanziato, promosso dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova in stretta collaborazione con la *Diocesi di Padova*, la *Caritas* e l'*Ufficio Migrantes* della Diocesi di Padova, l'*Associazione-Onlus “Marco Polo. Centro pedagogico interculturale* (Mirano-Ve), la *Caritas italiana* e la *Fondazione Migrantes*. Il progetto gode della supervisione scientifica del Prof. Giuseppe Milan ed è coordinato da chi scrive in qualità di assegnista di ricerca.
- ²⁵ Cfr. R. G. Rumbaut, *Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», vol. 38, n. 3, pp. 1160-1205.
- ²⁶ G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili, adolescenti oggi*, Città Nuova, Roma, pp. 53-79.
- ²⁷ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- ²⁸ Nello specifico sono state intervistate undici coppie: sei dall'Africa (due dal Marocco, una dal Congo, una dalla Nigeria, una dalla Tunisia, una dalle Isole Mauritius), due dal sub-continente indiano (Sri Lanka, Bangladesh), una dalle Filippine, una dalla Moldavia, una dall'Uruguay, così distribuite nel territorio padovano: tre coppie del quartiere Nord (Q2 - zona Arcella), una del quartiere Est (Q3 -zona Stanga), due del quartiere Sud-Est (Q4 - zona S. Osvaldo e S. Cuore), due del territorio a Nord (Limena e Cadoneghe), una a Est (Noventa Padovana), una a Ovest (Selvazzano Dentro), una a Sud (Boara Pisani). Inoltre, delle coppie intervistate sei sono *cristiane* (di cui cinque cattoliche e una ortodossa), quattro *musulmane* e una *indù*. Si tratta di un campione ragionato che, individuato mediante la rete di collaborazione, attivata sia tra i *partners di ricerca* sia tra *altri enti e/o associazioni* presenti nel territorio, ha permesso comunque di svolgere un numero di interviste tale da consentire *la completa saturazione della griglia* delle interviste narrative focalizzate preventivamente elaborata. I testi raccolti (integralmente trascritti) sono stati sottoposti ad analisi qualitativa mediante lo strumento “carta-matita”.
- ²⁹ Il reperimento del campione ragionato degli interlocutori di ricerca si è rivelato un aspetto piuttosto delicato che di fatto si è articolato in riprese successive durante l'intera fase di svolgimento delle interviste stesse. Uno dei fattori principali che ha inciso nel rendere non semplice l'individuazione del campione è stato proprio la *tipologia del target* e, in particolare, la scelta della fascia di età dei figli: l'adolescenza (13-18 anni). Scelta quest'ultima motivata tuttavia dallo stesso disegno progettuale di ricerca che mirava a porsi in un rapporto di continuità con un precedentemente condotto progetto sugli adolescenti delle cosiddette “seconde generazioni dell'immigrazione” residenti nella città di Padova (cfr. G. Milan, M. Cestaro, *We can change!*, cit.).
- ³⁰ M. Tarozzi, *Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.) *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 306-320.

- ³¹ Le parole e/o le espressioni riportate tra virgolette corrispondono a quelle pronunciate e ripetute dai diversi genitori durante le interviste.
- ³² D., mamma congolese, di religione cattolica.
- ³³ J. e N., genitori marocchini, di religione islamica.
- ³⁴ Il riferimento è al concetto aristotelico di *medietà*, «virtù etica» che «tende costantemente al mezzo», a ciò che, stando «tra l'eccesso e il difetto», «è lodato e costituisce la rettitudine» (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano 2007, II, 6, 1106b25).
- ³⁵ R., papà dello Sri Lanka, di religione cattolica.
- ³⁶ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, cit.
- ³⁷ S. Vegetti Finzi, A. M. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Arnoldo Mondadori, Milano 2001; A. Palmonari, *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna 2001; A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 2011; G. Milan, *L'età meravigliosa e difficile: quale educazione?*, in «*Studium Educationis*», 1, 2012, pp. 73-93.
- ³⁸ N., mamma marocchina, di religione islamica.
- ³⁹ M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù.
- ⁴⁰ N., mamma marocchina, di religione islamica.
- ⁴¹ E., mamma moldava, di religione ortodossa.
- ⁴² E. Morin, *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- ⁴³ M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù.
- ⁴⁴ M. Augè, *Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.
- ⁴⁵ L., papà marocchino, di religione islamica.
- ⁴⁶ M. Buber, *Il Problema dell'uomo*, Marietti, Genova 2004, p. 15.
- ⁴⁷ M. Cestaro, *Il gioco della mediazione per una città interculturale*, in G. Milan, E. Gasperi (Eds.), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, pp. 73-94.