

Psychoanalytic intervention with cultural differences: The categorical confusion in the relationship with the second generations of immigrants

Marta Fusacchia, Serena Ricchiuto**

Abstract

In this work the authors rethink the construct of integration in connection with the problems that arise in the intervention with immigrants' children in Italy. The encounter with cultural diversity entails an experience of alienation from one's own culture, an experience that can be distressing if not thought of.

Starting from this hypothesis, the authors explore the models of coexistence that guide the relationship between Italian institutions and families from different cultures, analyzing the function that language assumes in them. Two intervention experiences are reported, one in a school starting from the role of teacher, the other in a home educational assistance service, starting from the role of educator. Within the translation of the mandate of these contexts, there is a tendency to resolve the integration of cultural differences from an individualist perspective, placing it at the expense of the other, who is different, to be included.

The encounter with the so-called second generations raises specific, interesting questions, because it evokes an ongoing cultural change and shakes that dichotomous symbolization of reality oriented by Italian/foreigner categories, thus urging a rethinking of inclusive actions. We propose the development of a psychoanalytic function based on the reading of the individual-context relationship, aimed at supporting integrative processes that recognize existing cultural differences, in order to feel them as a useful experiences, useful in producing new cultures.

Keywords: second generations; cultural differences; categorical confusion; inclusion/integration; psychoanalytic intervention.

* Clinical Psychologists, Specializing in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand.
E-mail: fusacchiamarta@gmail.com; ricchiutoserena92@gmail.com

Fusacchia, M., & Ricchiuto, S. (2022). L'intervento psicoanalitico con le differenze culturali: La confusione categoriale nel rapporto con le seconde generazioni di immigrati [Psychoanalytic intervention with cultural differences: The categorical confusion in the relationship with the second generations of immigrants]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1), 60-74. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.it>

L'intervento psicoanalitico con le differenze culturali: La confusione categoriale nel rapporto con le seconde generazioni di immigrati

Marta Fusacchia*, Serena Ricchiuto*

Abstract

In questo lavoro le autrici ripensano il costrutto di integrazione alla luce dei problemi che emergono nell'intervento con i figli di immigrati in Italia. L'incontro con la diversità culturale comporta un'esperienza di estraneità rispetto alla propria stessa cultura, esperienza che può essere angosciante se non pensata.

A partire da questa ipotesi, le autrici operano una esplorazione dei modelli di convivenza che orientano il rapporto tra istituzioni italiane e famiglie provenienti da culture differenti, analizzando la funzione che il linguaggio vi assume. Si resocontano due esperienze di intervento, una in una scuola primaria a partire dal ruolo di insegnante, l'altra in un servizio di assistenza educativa, a partire dal ruolo di assistente educativo domiciliare. Entro la traduzione del mandato di questi contesti, si tende a risolvere l'integrazione delle differenze culturali in un'ottica individualista, ponendola a carico dell'altro diverso, da includere.

L'incontro con le cosiddette seconde generazioni pone questioni specifiche, interessanti, perché confronta con un cambiamento culturale in atto e mette in crisi quella simbolizzazione dicotomica della realtà orientata dalle categorie di italiano/straniero, sollecitando così un ripensamento degli agiti inclusivi. Si propone lo sviluppo di una funzione psicoanalitica fondata sulla lettura del rapporto individuo-contesto, volta a favorire processi integrativi che riconoscano le differenze culturali esistenti, per farne una esperienza utile a produrre nuove culture.

Parole chiave: seconde generazioni; differenze culturali; confusione categoriale; inclusione/integrazione; intervento psicoanalitico.

* Psicologhe cliniche, Specializzande in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: fusacchiamarta@gmail.com; ricchiutoserena92@gmail.com

Fusacchia, M., & Ricchiuto, S. (2022). L'intervento psicoanalitico con le differenze culturali: La confusione categoriale nel rapporto con le seconde generazioni di immigrati [Psychoanalytic intervention with cultural differences: The categorical confusion in the relationship with the second generations of immigrants]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1),60-74. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.it>

Introduzione: Una “seconda generazione” di psicologi

In questo articolo resocontiamo interventi a partire dai ruoli di insegnante di scuola primaria in un caso, e assistente educativo domiciliare nel servizio Sismif¹ nell'altro; in entrambi i contesti, seppure entro mandati differenti, entriamo in rapporto con famiglie straniere con esperienza di migrazione, che rappresentano una percentuale importante dell'utenza delle organizzazioni in cui lavoriamo. In particolare l'incontro con le cosiddette seconde generazioni di immigrati ci confronta con vissuti specifici, interessanti, confondenti. Con questo articolo utilizziamo modelli d'intervento e categorie psicologico cliniche per costruire ipotesi sui vissuti che organizzano il rapporto tra i contesti in cui lavoriamo e le seconde generazioni di immigrati. Lavoriamo con domande che non arrivano a un ruolo psicologico, ma che sembrano trattabili costruendo una funzione psicologica.

Pensiamo alla professione psicologica come identità non statica o prescritta da un ruolo, ma come funzione che si può sviluppare entro diversi ruoli professionali. Attualmente molti psicologi lavorano entro ruoli non psicologici: insegnante, babysitter, assistente educativo, assistente alla disabilità, aiuto compiti.

Si tratta di nuove forme del lavoro psicologico, di cui la Scuola di Specializzazione alla Psicoterapia Psicoanalitica in cui ci formiamo, SPS², si è occupata: esse tradiscono la rappresentazione mitica della psicoterapia psicoanalitica e delle forme entro cui può realizzarsi, ma possono rappresentare, se oggetto di un pensiero sull'esperienza, occasioni di formazione e costruzione di una identità professionale fondata su un metodo capace di pensare e orientare le relazioni verso “cose terze” (Carli & Paniccia, 2016).

Un ciclo di seminari SPS dedicato alle culture del lavoro in cambiamento, ha inteso contestualizzare queste trasformazioni del lavoro psicologico entro un più ampio mutamento dei vissuti associati al lavoro e delle sue forme organizzative; lavoro assunto come uno degli organizzatori simbolici cruciali della convivenza e tra quelli maggiormente interessati da una trasformazione culturale (Bucci & Giuliano, 2018).

Nella partecipazione a questi seminari sono state costruite le basi di questo contributo.

Il desiderio di imprendere e sviluppare risorse entro i contesti in cui lavoriamo ci permette di fondare la nostra identità professionale sulla competenza a leggere la continua trasformazione della domanda concernente lo sviluppo della convivenza e dei contesti in cui questa domanda si origina. In altre parole, il nostro lavoro si articola entro una esperienza di mobilità. Al proposito, Bucci e Giuliano (2018) scrivono:

La creatività della professione psicologica si situa proprio in quest'opera di analisi, di traduzione, di sviluppo di modelli e metodi di intervento coerenti con l'evoluzione della domanda sociale. Questa prospettiva è del tutto alternativa all'ipotesi di una psicologia che si occupa di bisogni, intesi come dimensioni naturali dell'individuo e storiche. Quando la professione psicologica sceglie di legittimarsi dichiarando di intervenire in rapporto a bisogni, pensiamo, essa rimane confinata entro agiti di conformismo, e conformiste sono le iniziative che produce. Quando invece si riconosce nella competenza a tradurre domande, vedendo la loro dimensione simbolica, produce imprese interessanti, creative, divertenti, in grado di costruire una reputazione sostenibile della professione (Bucci & Giuliano, 2018, p. 49).

La mobilità della professione psicologica in tal senso è connessa ai cambiamenti culturali nei modi di intendere il lavoro in senso più ampio. Pensiamo alla crisi economica del 2008, che ha messo in luce la fantasia del lavoro come “posto sociale”, fisso, da occupare, conquistare una volta per tutte, favorendo al contempo l'emergere di nuovi modi del lavoro, meno rassicuranti, ma potenzialmente più vitali. Per certi versi, ci sentiamo anche noi “seconde generazioni di lavoratori”, alle prese con la costruzione e l'integrazione della nostra professione in un contesto del lavoro in mutamento.

In continuità con l'esplorazione di questi cambiamenti, la IV edizione del seminario *Culture del lavoro e intervento psicoanalitico* si è occupata di esplorare l'evoluzione dell'intervento psicoanalitico entro un contesto sempre più connotato dalla mobilità internazionale e dalla convivenza tra differenze culturali.

La partecipazione al seminario e la costruzione dell'articolo sono state occasioni per ripensare il costruito di integrazione alla luce dei problemi che incontriamo nel lavoro, a scuola e nel Sismif, con le cosiddette seconde generazioni di immigrati. Pensiamo che riconoscerci implicate emozionalmente nel rapporto con le persone con cui lavoriamo sia parte dell'intervento che proponiamo in questi contesti. L'incontro con la diversità

¹ Servizio per l'integrazione e il sostegno del minore in famiglia.

² Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento psicologico-clinico e Analisi della domanda, coordinato dallo Studio di Psicosociologia SPS.

culturale comporta un'esperienza di estraneità rispetto alla propria stessa cultura, cioè di non totale identificazione con questa, che smette così di essere scontatamente naturale, data. Questa esperienza comporta l'accorgersi della propria soggettività, dei vissuti collusivi che ci attraversano, e ci convoca su questi. La competenza a riconoscere e trattare la soggettività consente di vivere l'incontro con la diversità e, insieme, con la propria soggettività, in modo non angosciante, ma divertente, desiderabile, utile a produrre nuova cultura.

Lo scritto è organizzato in due parti: nella prima proponiamo di pensare i modelli di convivenza che orientano il rapporto tra istituzioni italiane e differenze culturali; nel farlo, andiamo ad approfondire la funzione che il linguaggio assume entro questo rapporto. Nella seconda resocontiamo due esperienze di intervento: l'una entro il contesto scolastico, l'altra entro un servizio di assistenza educativa domiciliare. In questi contesti, ci occupiamo di proporre un pensiero sulla confusione categoriale che emerge dal rapporto con l'estraneità, entro quei contesti che simbolizzano la diversità culturale in maniera statica, stereotipata. Ci proponiamo nei nostri interventi di produrre culture locali³ nuove, capaci di riconoscere le diversità culturali e orientarne il rapporto in modo utile all'evoluzione dei processi di convivenza.

Miti collusivi attorno alle differenze culturali

Partendo dai lavori in cui siamo implicate, proponiamo un'indagine sui modelli di convivenza che orientano la relazione tra famiglie di immigrati e istituzioni e servizi italiani. In particolare, ci interessa riflettere sulle questioni che pone la crescita di un figlio in un territorio diverso da quello della famiglia di origine. Ipotizziamo, infatti, che la crescita di un figlio rappresenti quel limite di realtà che mette in rapporto famiglie immigrate e istituzioni italiane; nella nostra esperienza, vediamo come molte volte entrambe faticino a creare spazi di incontro e di conoscenza reciproca.

Pensiamo che l'espressione "seconde generazioni di immigrati", con cui si definiscono i figli – nati in Italia o trasferitisi nei primi anni dell'infanzia – di genitori giunti in Italia da altri Paesi, sia indizio della confusione categoriale che si sperimenta nel rapporto con le differenze. Per certi versi, l'immigrato di seconda generazione, per l'insieme di similitudini e differenze somatiche, linguistiche e culturali di cui è portatore, mette in crisi quella simbolizzazione dicotomica della realtà orientata dalle categorie di italiano/straniero. In questo lavoro ci proponiamo di trattare come risorsa la confusione categoriale che accompagna questa crisi. Le differenze culturali, se pensate, rappresentano una occasione per demitizzare assetti identitari fondati su naturalizzazioni, stereotipi e senso comune. Ci interessa farlo perché lo pensiamo utile al fine di attenuare agiti di controllo della diversità, nelle varie forme in cui possono presentarsi, dalla valutazione alla negazione della diversità stessa. In questo senso, la competenza psicologico-clinica può contribuire alla costruzione di nuove appartenenze sociali, partendo dall'esplorazione della polisemia emozionale che il rapporto con le differenze evoca.

La migrazione è una questione interessante per il nostro Paese. Sin dalla sua nascita nel 1861, lo Stato italiano ha conosciuto importanti flussi migratori di italiani verso l'estero. Il fenomeno immigrazione, di contro, comincia a riguardare l'Italia in un'epoca più recente, a partire dagli anni '70 sino ad oggi. Secondo un'indagine Istat del 2020, negli ultimi quaranta anni possiamo contare un aumento degli stranieri in Italia che va dai circa 210 mila, secondo un censimento del 1981, fino a quasi 5 milioni e 150 mila nel 2018. Nell'indagine viene detto che i processi di regolarizzazione e stabilizzazione delle presenze hanno determinato nel tempo il passaggio da una immigrazione di giovani adulti soli, definibili in molti casi come apripista, a una presenza ampia di famiglie, costituitesi a seguito dei ricongiungimenti, dei matrimoni e delle nascite sul territorio italiano.

Ancora, dall'indagine apprendiamo che le statistiche disponibili non consentono di definire con precisione la numerosità e l'evoluzione delle cosiddette seconde generazioni. Secondo i dati emersi, gli stranieri residenti in Italia con meno di 18 anni erano circa 26 mila al censimento del 1991, fino ad arrivare a un milione e 40

³ Nello scritto usiamo il termine cultura in due accezioni. Da un lato utilizziamo la categoria psicologico clinica di cultura locale per indicare l'insieme delle dinamiche collusive condivise con le quali viene rappresentata simbolicamente la convivenza, nei suoi vari aspetti, entro uno specifico contesto (Carli & Paniccia, 2003). Dall'altro, parliamo di cultura in senso antropologico, riferendoci all'insieme delle diverse espressioni artistiche, religioni, usi e costumi che un popolo produce nel corso della sua storia.

mila all'inizio del 2018. In questo contesto, al 1° gennaio 2018 i minori di seconda generazione, stranieri o italiani per acquisizione, risultano il 13% della popolazione minorenni complessiva in Italia, di cui tre su quattro sono nati sul territorio nazionale (Istat, 2020).

In sociologia, si parla dei figli di immigrati presenti in Italia nei termini, appunto, di seconde generazioni, o G2. L'espressione viene coniata agli inizi del Novecento dalla Scuola sociologica di Chicago, negli Stati Uniti, per indicare tutte le persone nate da immigrati. L'espressione incontra poi una grande risonanza anche in Europa. Questa categoria, tuttavia, sembra essere poco esaustiva per i sociologi, in quanto non consente di distinguere tra chi nasce nel Paese in cui la famiglia è migrata e chi invece vi si è trasferito durante l'infanzia, partecipando al processo migratorio (Malta, 2010). Tra le altre definizioni, desideriamo soffermarci su quella di "generazione involontaria" o "migranti involontari" (Ben Jelloun, 1984/1992; CONNGI, 2022; Falteri & Giacalone, 2011). Tahar Ben Jelloun, scrittore e filosofo marocchino, noto per i suoi scritti sull'immigrazione e sul razzismo in Francia, definisce *génération involontaire* i minori che nascono in un paese diverso da quello di origine dei loro genitori che hanno scelto di migrare:

Generazione involontaria destinata a incassare le ferite. Questi giovani [...] non sono immigrati in questa società: lo sono nella vita. Sospinti nella periferia, ovunque in esilio, nomadi nella stessa loro essenza, vanno su e giù e a volte si infilano in un tunnel, in un labirinto dal quale escono in uno stato pietoso. [...] Sono qua senza averlo voluto, senza aver deciso niente e devono adattarsi a questa situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall'esilio, così come loro devono strappare i giorni a un futuro non disegnato e che sono costretti a inventare se non possono viverlo (Ben Jelloun, 1984/1992, p. 94).

Entro tale rappresentazione la scelta migratoria di una famiglia ricade come una colpa sui figli, che la subiscono. A loro non resta che "incassare il colpo", ovvero subire un danno dall'avversario, senza darlo a vedere (www.dizionario.internazionale.it). Non resta che una condizione di impotenza. Nelle nostre esperienze lavorative, rintracciamo spesso la fantasia che il migrante debba sforzarsi per essere accettato nel nuovo contesto. Si pensi a frasi come "sono loro che si devono adeguare", che incontriamo di frequente nel discorso italiano sulla migrazione. Nei lavori che facciamo, sono tracce di modelli collusivi che guardano all'integrazione come un fatto scontatamente a carico dell'altro. In tali assetti, sembra che il vissuto di colpa divenga l'organizzatore del rapporto con la diversità. Pensiamo alla colpa di trovarsi al di qua della linea dello Stato, ossia entro un luogo vissuto quale possesso personale, che naturalmente definisce appartenenze identitarie. Il fenomeno migratorio, così inteso, richiama categorie di inclusione ed esclusione sociale, di cittadino e straniero, di dentro e fuori. Rintracciamo, in altri termini, relazioni di potere dove il natio esercita un controllo sul diverso.

Sayad (1999/2002), sociologo e filosofo algerino, in *La doppia assenza* si propone di demitizzare e storicizzare quelle fantasie che trattano i confini statali come fatti naturali. Secondo l'autore, infatti, avviciniamo al tema della migrazione con visioni preconcepite, che risiedono nell'adozione, a priori, di una linea di demarcazione statale-nazionale, che l'altro non può varcare, che consacra, appunto, un dentro e un fuori. Entro questa logica ne deriva che il migrante, poiché non gode dei caratteri propriamente nazionali, diviene simbolo del diverso da espellere o assimilare all'interno del tessuto sociale. Nella concezione dell'autore, le società si dotano culturalmente di linee divisorie per rispondere essenzialmente a un obiettivo di definizione identitaria e coerenza interna, per contrapposizione al "non-me": il migrante diviene così una figura ambigua perché "diverso da me", dunque allontanato o inglobato. L'autore dice come queste rappresentazioni sociali siano andate configurandosi tra Ottocento e primo Novecento, con l'istituzione degli Stati-nazione. Tuttavia, il loro carattere fittizio rivela risvolti problematici, poiché agiscono una negazione di quanto avviene entro i sistemi sociali: tutte le culture sono ibridi, in continua trasformazione e produzione di novità. L'esistenza di migranti viene vissuta quale minaccia perché perturba l'ordine interno fondato su questa separazione. Essa ci invita a destrutturare il senso di un assetto identitario fondato esclusivamente sulla appartenenza a uno Stato-nazione, e ci costringe a riconsiderare quest'ultima nel suo carattere storicamente e culturalmente dato, non naturale. Ci sembra che questo sia un punto importante rispetto a cui la competenza psicoanalitica propone alternative. L'appartenenza può infatti declinarsi non solo come pretesa identitaria, fondata sul possesso e sulla primitiva distinzione tra l'amico noto e il nemico ignoto; ma anche come riconoscimento di partecipazione a una cultura, quale base fondante lo scambio produttivo con culture differenti. In questo senso l'integrazione non è un compito che riguarda l'altro diverso, ma una relazione entro cui si riconoscono le reciproche differenze.

Guardando all'integrazione come categoria, ricordiamo al proposito Paniccia (2012), che ne traccia utilmente due differenti articolazioni:

Abbiamo così due significati emozionali dell'integrazione, molto diversi. L'integrazione come interdipendenza di differenze. L'integrità è data dal riconoscimento delle diversità presenti in un contesto o in un soggetto, e dall'ammissione della loro interdipendenza e necessaria cooperazione. Si è vicini al concetto di solidarietà (il cui etimo rimanda a intero, indiviso), come riconoscimento dell'appartenenza a una medesima società, con comuni interessi e finalità. L'integrazione come inclusione delle differenze. Si incorpora, si assimila, si rende uguale a un'integrità già esistente un soggetto ingiustamente escluso. Si fa appello a dei valori, al diritto all'inclusione, alla colpa dell'escludere (Paniccia, 2012, pp. 98-99).

A partire da tali riflessioni esploreremo in che modo le istituzioni italiane, prime fra tutte la scuola, vivano l'incontro con le cosiddette seconde generazioni.

Il linguaggio come organizzatore di rapporti

I lavori di cui resoconteremo si avviano a partire da una domanda del contesto scolastico. Ipotizziamo che l'incontro con alunni di origini culturali differenti confronti il sistema scolastico con una confusione emozionale circa le finalità e i modelli educativi su cui si fonda. L'ignoramento di questa confusione e il progressivo fallimento degli agiti inclusivi che si immagina possano risolverla, non trattati, rischiano di chiudersi in interventi sempre più medicalizzanti e controllanti.

Spesso questa difficoltà con cui si confronta la scuola si traduce nella richiesta, rivolta alle famiglie o ai servizi sociali, di attivare risorse esterne che possano occuparsi dei problemi del singolo alunno straniero, problemi che molto spesso l'istituzione scolastica interpretata come assenza, per esempio, di competenze linguistiche, o come difficoltà ad apprendere e a socializzare, entro un'ottica individualistica di lettura del problema. Ipotizziamo che l'intervento psicologico-clinico in questi contesti riguardi la possibilità di interessarsi, parlare, nominare, interpretare i problemi con cui la diversità culturale confronta la scuola.

L'istituzione scolastica è un anello di congiunzione tra genitori stranieri, loro figli e contesto italiano, ove si organizza spesso un conflitto tra differenze culturali. La questione della differenza linguistica spesso è il primo modo in cui si presentano i problemi di rapporto tra istituzioni italiane e famiglie di immigrati (Miur, 2014; Miur, 2019). Famiglie e insegnanti faticano a parlarsi e a capirsi.

Quando si fonda l'appartenenza a uno Stato sulla dicotomia dentro-fuori e quindi, ad esempio, sull'essere italiano o straniero, la lingua madre⁴ diventa fondamentale per definire la propria identità culturale: è una di quelle linee divisorie proposte da Sayad di cui le culture si dotano per distinguere il dentro e il fuori.

Nelle nostre esperienze, gli studenti stranieri possono esprimere difficoltà linguistiche nel rapporto con la scuola in diversi modi: non parlare, parlare tardi, parlare in modo confuso o bizzarro; ma anche, più semplicemente, avere difficoltà ad apprendere e svolgere compiti in una lingua diversa da quella che sono abituati a parlare e ascoltare tra le mura di casa. In alcuni casi, il linguaggio diventa l'aspetto attorno a cui si attiva il processo diagnostico su richiesta di scuole e famiglie: gli insegnanti spesso agiscono la sanitarizzazione dei problemi emersi. Ci sembra che ciò avvenga soprattutto nel caso di bambini molto piccoli, qualora non si riscontri un'immediata acquisizione della lingua italiana. Nel 2018, nell'ambito del XII Congresso della federazione logopedisti italiani (Fli) tenutosi a Palermo, vengono riportati i seguenti dati del Miur, riferiti all'anno scolastico 2017/2018:

Dei 300.000 bimbi stranieri, tra i 6 e i 12 anni, il 9,4% dei ragazzi che frequentano la scuola primaria e secondaria ha disturbi del linguaggio, una percentuale più che doppia rispetto agli italiani (che non supera mai il 4%), che va ad incidere soprattutto sulle varie forme del linguaggio: disturbi dell'eloquio, come ad esempio, le balbuzie, disturbi della lettura e scrittura, ipoacusie, ritardi cognitivi (Pini, 2018).

⁴ Madrelingua è la lingua materna, cioè la lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati; in genere, per chi risiede all'estero, la lingua del Paese d'origine (www.treccani.it). Troviamo molto interessante l'utilizzo di questo termine per l'ipotesi che stiamo facendo. Viene in mente il detto "la mamma è sempre la mamma": sembra che attraverso la lingua che si parla i genitori trasmettano l'identità culturale a cui si sente di appartenere indissolubilmente, indipendentemente dal paese in cui si nasce o cresce.

Queste incidenze diagnostiche sembrano ignorare la problematicità nel trattare come disturbi di linguaggio le difficoltà linguistiche di bambini appartenenti a nuclei familiari stranieri, che parlano una lingua diversa da quella utilizzata nel contesto scolastico.

Pensiamo, in sintesi, che la richiesta di interventi diagnostici e riabilitativi spesso rappresenti un tentativo di mettere a tacere le differenze reciproche e i problemi che comportano. Il linguaggio viene scisso dal rapporto e dal contesto in cui si utilizza. Nella nostra proposta intendiamo il linguaggio come costruttore di rapporti e dinamiche collusive (Carli & Paniccchia, 2003). Pensare al modo in cui ci si parla consente di capire qualcosa su dove si è, sul contesto che si condivide. In questo senso, pensiamo al linguaggio quale occasione di integrazione, e non sua premessa o esito. Incontrare la diversità culturale è un'esperienza di estraneità, che può essere vissuta in modo angosciante, poiché implica la possibilità di riconoscere come estranea anche la propria appartenenza culturale. Pensiamo per esempio a quanto l'esperienza di apprendere una nuova lingua comporti l'accorgersi delle specificità, ignorate, della propria lingua, della propria cultura.

Guardando alla questione linguistica come problema contestuale, ipotizziamo che anche la difficoltà vissuta dalle famiglie immigrate nell'apprendere una nuova lingua esprima una difficoltà a entrare in rapporto con il nuovo contesto, perché farlo implicherebbe confondersi, riorganizzarsi, ripensare ruoli e naturalizzazioni proprie della cultura di appartenenza, per aprire così alla possibilità di cambiamento. In sintesi, implicherebbe accettare la confusione che deriva dal vivere anche la propria cultura come estranea, non scontata.

Nei lavori che facciamo con le famiglie immigrate e i loro figli ci occupiamo di questo passaggio, proponendo uno spazio in cui sia possibile costruire un senso nelle esperienze di convivenza entro il contesto italiano, che tenga conto della discontinuità e delle contraddizioni. Intendiamo così occuparci di rendere l'estraneità una esperienza in cui i vissuti di angoscia, che pure la accompagnano, siano elaborabili; un'esperienza, quindi, divertente, significativa, utile all'invenzione di nuovi obiettivi comuni.

Esperienze di intervento psicologico-clinico con le seconde generazioni di immigrati

Nel nostro lavoro conosciamo bambini e giovani ragazzi alle prese con il domandarsi, di volta in volta, entro quale sistema di appartenenza riconoscersi e identificarsi. Pensiamo, ad esempio, a un episodio interessante vissuto da una di noi nell'ambito di un intervento privato domiciliare con un bambino peruviano di 6 anni; di fronte alla vittoria dell'Italia agli europei di calcio il bambino dice di essere contento e aggiunge, guardando attentamente il suo braccio: "Anche io sono un po' italiano, peccato per questa mia pelle". Il vissuto di differenza simbolizzato attraverso la pelle, più scura di quella della psicologa che lavora con lui, sembra in rapporto con il dispiacere che il bambino esprime nel non potersi completamente e scontatamente identificare con una cultura di cui, comunque, si sente parte, a cui si sente legato, per cui fa il tifo. Di risposta viene chiesto al bambino di che colore sia la pelle di un italiano. Questa domanda esplorativa apre la possibilità di pensare insieme, di non dare per scontato come sia un italiano, guardando ad esempio ad alcuni "coloratissimi" giocatori della nazionale. Sembra che, nella cultura delle naturalizzazioni, l'incredibile risorsa rappresentata dal non essere scontatamente "tutto italiano", cioè totalmente identificato con una cultura, assuma la connotazione di un peccato.

Al proposito, ci è utile recuperare la definizione di seconde generazioni involontarie di cui abbiamo parlato all'inizio di questo lavoro; ci interessa indagare sulla involontarietà della scelta di migrare, intendendola non come fatto che condanna inevitabilmente all'impotenza e all'incertezza, ma come vissuto nelle esperienze dei figli di chi migra.

Ci viene alla mente uno scritto in cui Carli (2018) propone considerazioni inedite sul vissuto di essere generati a propria insaputa:

L'uomo nasce, è generato, indipendentemente dalla sua volontà, così come muore indipendentemente dalla sua volontà. [...] Il generare avviene indipendentemente dal volere di chi è generato. Questo è un fatto. Ma non ci occuperemo del fatto. Bensì dei vissuti evocati da questo evento e dell'elaborazione fantasmatica delle modalità con le quali si è stati generati. La nascita, a ben vedere, può rappresentare – nel vissuto di chi è generato – un atto di una violenza inaudita nei confronti del nuovo nato, di chi è messo al mondo per volere di "altri" (Carli, 2018, p. 66).

Pensiamo che le esperienze di vita delle seconde generazioni possano essere accompagnate da vissuti di impotenza simili a quelli proposti dall'autore. Nella nostra esperienza questo si esprime anche nella difficoltà delle seconde generazioni a parlare dei conflitti culturali che vivono. La possibilità di interessarsi alle differenze apre uno spazio di elaborazione di queste questioni, vissute come intrattabili all'inizio dei nostri interventi. Pensiamo che dare voce ai vissuti nel rapporto con bambini e ragazzi di cui ci occupiamo sia, in definitiva, l'obiettivo del nostro lavoro.

Pensare le differenze culturali nella scuola: Un intervento a partire dal ruolo di insegnante di scuola primaria

Resocontiamo l'esperienza di una di noi, Marta, come insegnante in una scuola elementare della periferia di Roma. Pensiamo alla scuola come contesto utile a rintracciare indizi culturali del rapporto tra istituzioni italiane e famiglie di immigrati; inoltre, questo contesto è per noi interessante perché si trova alle prese con la difficile interpretazione e integrazione di un mandato sociale caratterizzato da un'antinomia: da un lato l'educare, e quindi riprodurre cultura, dall'altro istruire, nel senso di promuovere la produzione di cultura (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019).

Questo lavoro si costruisce a partire dal rapporto con la madre di Marta, docente e referente di plesso⁵ presso una scuola elementare di Spinaceto. Marta e la madre hanno costruito negli anni il desiderio di confrontarsi sulle questioni del contesto scolastico di quella scuola, condividendo modi diversi di guardare ai problemi anche in maniera conflittuale, mettendo in rapporto le differenze, sia professionali che generazionali, attorno a una cosa terza comune. In quello stesso plesso scolastico Marta presta servizio come supplente nell'anno scolastico 2020-2021; in particolare, la referente di plesso e il vicepresidente chiedono a Marta di occuparsi di una quarta elementare in cui "c'è bisogno di una psicologa".

Dalla prima elementare alla quarta, questa classe è passata da 21 a 13 iscritti, di cui la maggior parte proveniente da famiglie di origine straniera; inoltre i cambiamenti organizzativi nella scuola connessi alla pandemia Covid-19⁶ sembrano aver contribuito a rendere complesso il lavoro di insegnamento con una classe connotata da una eterogeneità culturale così pronunciata. Negli stessi anni la classe ha visto un importante turn over degli insegnanti, molti dei quali considerati incompetenti da colleghi, genitori e alunni.

L'insegnante che Marta sostituisce rinnova la richiesta di malattia di mese in mese, non si sa quando e se tornerà e non può essere contattata per questioni di privacy. Questo vissuto di precarietà organizza il lavoro in questa classe che si è trovata più volte a dover mutare prassi del lavoro con i diversi insegnanti susseguiti negli anni.

A partire dal ruolo di insegnante, dunque, Marta si propone di interpretare quella funzione psicologica desiderata dai suoi committenti, interessandosi alle attese e ai problemi che colleghi e studenti vivono nella scuola. L'ipotesi che la orienta è che il turn over di insegnanti, unito al calo delle iscrizioni, parli della difficoltà della scuola di organizzare una proposta educativa e formativa interessante per gli alunni, che tenga conto delle domande delle famiglie, a partire dalle risorse e dai limiti organizzativi del contesto. Un indizio di questo è nel modo in cui viene vissuta la presenza dei molti alunni stranieri, che sembra costituire un problema significativo nel funzionamento organizzativo di questa scuola, tale da richiedere un pensiero sui vissuti che concernono il rapporto tra la scuola e le differenze culturali.

Considerata la provvisorietà del suo incarico il primo intervento che Marta fa è parlare con le altre due colleghe che lavorano nella stessa classe, per condividere una organizzazione comune.

⁵ Il ruolo di referente di plesso viene istituito negli Istituti Comprensivi che riuniscono diversi plessi scolastici appartenenti a uno stesso territorio. Per referente di plesso s'intende un insegnante a cui il dirigente scolastico dell'Istituto delega alcuni aspetti organizzativi e gestionali relativi al plesso in cui quell'insegnante lavora. Nel plesso in cui Marta lavora la referente svolge diverse funzioni, quali ad esempio l'organizzazione degli orari delle classi, la gestione degli spazi e delle aule del plesso, l'amministrazione del personale docente e dei collaboratori scolastici, la cura del rapporto con le famiglie.

⁶ Durante la pandemia covid-19 la scuola italiana si è trovata alle prese con importanti cambiamenti organizzativi, necessari a garantire il diritto all'istruzione e, contemporaneamente, a contenere il rischio di contagio. Tra questi cambiamenti nominiamo: il distanziamento sociale, mantenendo la distanza di almeno un metro da altre persone; l'obbligo di indossare mascherine protettive; la didattica a distanza, in cui tutta la classe fa lezione online anziché in presenza; la didattica digitale integrata, dove uno o più alunni frequentano la scuola a distanza, tramite un dispositivo elettronico che li collega alla lezione svolta in classe.

Scopre che sono tutte e tre alla prima esperienza di insegnamento: sono una maestra neolaureata, un'avvocata, una psicologa. Non sanno ancora come organizzare il proprio lavoro, desiderano un rapporto entro cui pensarci. Riconoscere questo come elemento di risorsa consente di accordarsi su obiettivi che orientino una suddivisione del lavoro. Inoltre la posizione di estraneità rispetto al contesto scolastico che le colleghe condividono, sembra un'utile occasione per mantenere una posizione esplorativa rispetto alle attese degli alunni.

Tenendo a mente la storia della classe, Marta propone di non occuparsi delle materie di insegnamento assegnatele d'ufficio, attualmente in carico a una collega, ma di mantenere l'organizzazione che avevano costruito le insegnanti del plesso fino a quel momento. Marta si occuperà dell'insegnamento dell'educazione civica, di arte e musica, vissute entro la cultura della scuola come marginali o secondarie. Nell'ipotesi che Marta condivide, questa scelta intende sostenere la continuità di insegnamento della collega e al contempo propone che attraverso le materie artistiche e civiche potrà costruire uno spazio di intervento sulle differenze culturali, che sembrano stare mettendo in crisi le dinamiche organizzative di questa classe.

Mettere in discussione la gerarchia delle discipline scolastiche, consente di ridefinire in modi creativi il rapporto tra il sapere e la specifica domanda di apprendimento della classe. Il lavoro di Marta con la classe, infatti, man mano che progredisce diviene oggetto di discorso e scambio con le colleghe che, con il tempo, costruiscono desiderio di lavorare a percorsi interdisciplinari innovativi a partire dal rinnovato interesse di conoscenza degli alunni.

La competenza psicoanalitica in questo contesto si articola nella possibilità di proporre setting e categorie utili a pensare l'esperienza di estraneità, a riconoscere i vissuti di angoscia che ne sono una componente emozionale, perché da tale esperienza possa scaturire una domanda di conoscenza nei rapporti. Entro questa cornice ci interessa resocontare due specifici interventi e i loro prodotti.

In questa classe c'è Peter, un alunno nigeriano con difficoltà scolastiche: non legge fluentemente, fa molti errori ortografici, non ha appreso le basi della matematica, non studia le materie orali, non svolge i compiti assegnati per casa. Le colleghe dicono a Marta che per i suoi genitori "la scuola è un parcheggio", soprattutto per il padre, che si occupa di venire a prendere il figlio a scuola e che non sembra voler parlare con le insegnanti perché, dicono, in Nigeria gli uomini sono misogini. Marta trova interessante la confusione che Peter manifesta nel rapporto con la scuola e il suo disinteresse per l'apprendimento, inizia a parlarne con lui, con le colleghe e con la classe. Scopre così che a casa con la famiglia Peter parla la lingua Edo, che i genitori non sanno parlare italiano, che ogni giorno vive l'arrivo a scuola come un viaggio dalla Nigeria all'Italia; quando esce da scuola e saluta i compagni, dice: "Ciao, io parto!". Marta ipotizza che alla base del modo in cui Peter si rapporta alla scuola ci sia una domanda di integrazione che questa famiglia pone a quel contesto, quindi condivide con le colleghe il desiderio di parlare con questa famiglia. In occasione dei colloqui per le pagelle del primo quadrimestre, propone al padre di partecipare in una lingua che entrambi comprendono, l'inglese. Il padre chiede cosa vogliono dire "pagella" e "colloqui": in quattro anni non si è mai permesso di chiederlo. Proporre di attrezzarsi per parlare con questa famiglia non è scontato in questo contesto; farlo significa ripensare il senso di prassi del lavoro automatizzate, per metterle in parola nel rapporto con l'estraneità dell'altro, con i desideri di questa famiglia. Occuparsi di proporre questa possibilità alle colleghe, accompagnandole in questo lavoro complesso è un intervento psicoanalitico. Emergono prodotti interessanti. I genitori partecipano per la prima volta ai colloqui nonostante siano online, nonostante la procedura complessa necessaria a ottenere l'account istituzionale; Peter inizia a interessarsi al rapporto tra le culture in cui sta crescendo, a portarlo come argomento utile da trattare nelle lezioni svolte insieme.

L'altro intervento che ci interessa resocontare si sviluppa a partire dal rapporto con Anna, una bambina di origini rom presente nella medesima classe. Anna inizia la sua esperienza nella scuola a 8 anni e la scuola decide di iscrivere direttamente nella terza elementare, nell'anno scolastico 2019-2020; la sua formazione si interrompe a marzo per via del lockdown dovuto alla pandemia Covid-19, per poi ricominciare in presenza a settembre dell'anno successivo. Quando Marta inizia il suo lavoro di insegnante in questa classe, Anna non parla, dice solo "non voglio" quando le si propone un esercizio, ma sopra la mascherina i suoi occhi si mostrano sempre attenti; sembra che sia curiosa di quello che la circonda e che si annoi a non fare niente. Le colleghe raccontano a Marta che non sanno cosa fare con lei, perché non sa leggere e scrivere, dice di non volere imparare e loro non possono far aspettare gli altri. Marta propone alle colleghe che si occuperà di parlare con lei: si avvicina, si presenta. Scopre che non parla bene l'italiano, ma che ha anche difficoltà a organizzare un

pensiero su chi sia lei, da dove venga, cosa le piaccia, che lingua parli, quale sia la sua cultura, che cosa sia la scuola. Il silenzio di Anna sembra in rapporto al non avere idea del contesto in cui si trova, così come sembra non avere idea sulla sua stessa appartenenza, naturalizzata al punto da non poter essere neppure nominata. In relazione a questo, Anna vive l'esperienza a scuola come obbligo a stare in un rapporto di cui non comprende il senso. Marta inizia a proporre ad Anna di partecipare alle lezioni, avendo cura di descriverle cosa si sta facendo e perché: cosa vuol dire saper scrivere e contare, qual è l'importanza per il contesto italiano di quelle proposte, cosa vuol dire passato e perché si studia la storia, cos'è la terra e come se ne occupa la geografia, in che modo arte e musica sono forme di espressione interessanti. Le comunica che presentandosi reciprocamente possano iniziare a convenire su degli obiettivi del loro essere lì. Questo intervento porta a dei prodotti: Anna inizia a chiedere di imparare, alza la mano, chiede e partecipa alle lezioni, è interessata a capire che ci faccia a scuola e si sviluppa in lei la speranza di poterlo fare. I coetanei reagiscono male al suo aprire bocca, Anna va esclusa perché portatrice di un modo di esprimersi, di parlare, di comportarsi che vivono come angosciante, troppo diverso. Le insegnanti sono in difficoltà con questo atteggiamento dei compagni, si arrabbiano, provano a far riflettere, a educare. Anna inizia a reagire, a volte piangendo, altre volte arrabbiandosi. Un giorno in giardino chiede a Marta: "Perché hanno paura di me?"; pongono insieme questa questione ai compagni. Farlo è utile perché permette di dare spazio a una domanda interessante da parte dei compagni di Anna: che ci fa lei in IV elementare, se non sa leggere? Domanda che viene presa sul serio anche da Anna, che forse non si è mai chiesta il senso del suo stare in IV elementare. Riconoscere la paura degli alunni sembra essere un'occasione per Anna di accorgersi che anche lei ha paura, così come chiedere il senso del suo stare in IV elementare diventa un'occasione per tutti gli alunni di chiedersi cosa ci facciano loro. Marta accompagna la classe nell'esplorazione di differenze; il caso di Anna aiuta a confrontarsi. Anna è arrivata a scuola solo lo scorso anno ma sta imparando rapidamente a leggere e scrivere; a casa, racconta, si prende cura dei fratelli più piccoli e della casa, delineando modi diversi di vivere ruoli e funzioni in famiglia, ma anche descrivendo competenze inattese dai compagni. Gli alunni si incuriosiscono a vicenda, riconoscendosi come compagni che condividono un percorso di formazione entro le loro differenze che, tuttavia, sembra difficile mostrare agli altri: si vergognano di parlare nella lingua che usano a casa, di raccontare la propria differenza religiosa, di condividere quello che vivono come un dentro, privato, scisso dal fuori della scuola, del pubblico, dei compagni. A partire da questo, con alunni e insegnanti è stato costruito un percorso di educazione civica insieme ad altre classi, volto a sperimentare una condivisione delle differenze culturali utile alla formazione.

Pensare le differenze culturali entro il Sismif: Un intervento a partire dal ruolo di assistente educativo domiciliare

Serena lavora nel ruolo di assistente educativo Sismif da febbraio 2020. Il Sismif è un servizio di assistenza educativa domiciliare che collabora con il servizio sociale, nel mandato di promuovere integrazione e sostegno del minore in famiglia. Serena si chiede come costruire obiettivi di lavoro entro un servizio che tende a tradurre il suo mandato in agiti di controllo dell'utenza (Amicosante et al., 2020). La competenza psicologica le consente di immaginare e costruire proposte di rapporto alternative ad agiti di potere. Si resoconta questo processo attraverso un intervento con una famiglia proveniente dal Bangladesh, che vive in Italia da quasi venti anni. Serena conosce e lavora con questa famiglia da febbraio 2020.

Nell'incontro di conoscenza del caso con la coordinatrice del servizio, Serena coglie un vissuto di allarme, che si esprime nel raccontarle una successione di fatti che giustificano la presa in carico del nucleo familiare da parte del servizio sociale. La scuola primaria che Samia frequenta, invita i genitori dell'alunna a rivolgersi al servizio sociale per richiedere l'attivazione di un supporto all'apprendimento: Samia frequenta la terza elementare e non conosce l'italiano; a scuola non parla. A partire da questo problema, i genitori entrano in rapporto con il servizio sociale, che propone loro un centro per il sostegno scolastico. Samia comincia a frequentare il servizio proposto e in questo spazio dice all'educatrice con cui lavora della paura che prova nei confronti di Hafsa, la sorella più grande. Accade che Hafsa la svegli nel cuore della notte con i suoi attacchi d'ira, che più volte esitano in trattamenti sanitari obbligatori. Hafsa all'epoca aveva 14 anni e tornava a Roma dopo un soggiorno di quattro anni in Bangladesh, trascorso con la madre e la sorella dai nonni materni. Il servizio di supporto scolastico condivide la questione con il servizio sociale, che interpreta il modo in cui i genitori stanno in rapporto al problema della figlia Hafsa, la difficile situazione economica che vivono e, ancora, le condizioni igieniche dello stato abitativo, come espressione di inidoneità genitoriale. Decide così di

allontanare le figlie dai genitori per collocarle in casa famiglia. Samia vi vive per due anni, fino al 2018, quando al suo rientro in casa si attiva il Sismif. Nel racconto della coordinatrice si coglie come, non appena Samia inizia a parlare, ci si allarma e si agiscono culture del controllo della diversità.

I genitori di Samia sono raffigurati dalla coordinatrice come chiusi e culturalmente rigidi; si dice che la ragazza vive un conflitto tra la visione del femminile proposta dalla cultura islamica dei genitori e il femminile in Occidente, dando per scontato che quest'ultimo sia quello desiderato dalla ragazza: si dovrà lavorare per risolvere il conflitto sottraendo Samia alla cultura islamica. Siamo entro una proposta culturale che si attende che la famiglia si adegui ai canoni che organizzano la convivenza in Italia e in Occidente. Sembrano prendere forma fantasie risolutive della confusione categoriale che il servizio sperimenta nel rapporto con la famiglia, entro agiti che mettono il problema dell'integrazione delle differenze tutto a carico dell'altro, da includere.

Serena ipotizza che le venga chiesto di proporre un modello di occidentalità a cui la ragazza possa aderire. Pensa utile problematizzare questo aspetto, che le pare trasformare il mandato di integrazione in una proposta di controllo di questa famiglia. Al proposito dice che Samia avrebbe potuto assumerla quale modello con cui identificarsi. Aggiunge che avrebbe lavorato con lei per ricostruire una continuità tra i modi in cui Samia vive le differenti appartenenze culturali, a partire dalle attese e dai problemi che avrebbe espresso nel rapporto. Nelle due risposte, Serena propone due modelli molto diversi tra loro nelle ipotesi che fondano l'intervento: la prima, fondata su un modello individualistico, tende a occuparsi del problema di Samia risolvendolo mediante una proposta di conformismo sociale. Ma Serena aggiunge un altro senso possibile dell'intervento, fondato su una analisi delle attese che organizzano il rapporto tra Samia, la sua famiglia e il servizio, per poter costruire domande di sviluppo.

La coordinatrice risponde dicendo come il servizio si senta in rapporto a questa famiglia: la sentono lenta, sfuggente, irrimediabilmente lontana. Serena ipotizza che si stia aprendo uno spazio per parlare dei problemi che il servizio vive nella relazione con la famiglia; si curerà di sviluppare questo spazio di committenza verso un intervento alternativo al controllo. Resoconta le prime settimane di lavoro nelle riunioni di coordinamento che seguono, condivide le sue ipotesi circa i problemi che la famiglia vive nel rapporto con il servizio stesso: sembra che a poco a poco stiano fallendo proposte di rapporto inclusive, ove la famiglia adempie obbligata e, al contempo, si ribella reattivamente alla pretesa di inclusione. Questo consente di dare senso al vissuto del servizio che la famiglia sia lontana e sfuggente, e permette al contempo di interpretare il problema che essa vive: il contesto italiano viene vissuto come differenza irrimediabile, in una discontinuità violenta. È in atto un conflitto silente tra famiglia e servizio: l'istituzione italiana auspica sviluppi entro mete note, il sistema familiare adempie; questo reifica il problema di discontinuità violenta che la famiglia vive, invece che aiutare a trattarlo.

Si condivide via via un obiettivo per l'intervento con questa famiglia: costruire un rapporto entro cui sia possibile parlare dei reciproci differenti riferimenti culturali e dei vissuti che accompagnano questo processo. Un rapporto in cui sia possibile vivere un'esperienza di reciprocità (Carli & Mosca, 1980). Con quest'ultima, si intende una esperienza di intersoggettività che, fondata sul consenso e sulla verifica del rapporto, pone le basi per la costruzione di nuovi e condivisi codici culturali, via via sempre più marcatamente orientati a limiti di realtà.

Gli incontri con la famiglia cominciano a febbraio 2020, un mese dopo l'annuncio dell'emergenza sanitaria Covid-19. Nei primi incontri con Samia, Serena sente che le loro emozioni vengono livellate da un sentimento di obbligo prescritto, espresso dalla meticolosa predisposizione di ciò che organizza lo stare insieme, come sedie e libri aperti, già orientanti sul da farsi. Durante lo studio, Samia si scusa ripetutamente per una lentezza nella lettura, per errori di pronuncia, come se volesse ribadire che si sente costretta entro un modello idealmente atteso. Quando Serena chiede a Samia come avrebbe voluto usare il tempo insieme, lei, sorpresa, risponde che non avrebbe cambiato nulla: studiare era il compito previsto. Serena pensa utile tenere in piedi le regole del gioco proposte da Samia, integrandole a poco a poco con proposte di estraneità: dimostra così il suo accordo e dice anche che le sembra strano studiare insieme senza sapere niente di lei, di cosa desideri; aggiunge che avrebbero potuto conoscersi studiando insieme. Scopre a poco a poco che Samia ha una passione travolgente per l'arte, il mondo dei manga, l'Oriente più in generale, che spesso ritrae nei suoi disegni. In questo periodo frequenta la terza media e Serena si incuriosisce al modo in cui parla del futuro. Samia sembra condannata a mettere in scena la parte della sventura, senza copioni alternativi possibili; dice che avrebbe voluto continuare la sua formazione con il liceo artistico, ma sembra difficile riconoscere questo desiderio: sembra che Samia voglia comunicare che è obbligata a stare nei rapporti, non ha alternative. Con il liceo artistico dice di un desiderio di sperimentare rapporti creativi, in cui sentire di esistere con un proprio desiderio e interesse e che,

al contempo, sente questi rapporti vietati; si vive come condannata ad adempiere entro attese conformiste, che sente provenire dalla cultura italiana come dalla cultura d'origine della sua famiglia. Serena le dice che forse ha paura di sostenere rapporti animati da una reciprocità e propone che è lì per quello.

Si conoscono nei primi giorni di lockdown, entro un contesto di profonda paura e incertezza. Qui si verifica un evento interessante che consente di parlare delle diversità culturali in gioco nel rapporto. Mentre studiano, d'improvviso, sentono alcuni rumori dall'esterno, che diventano ritmi e canti nazional-popolari, concertati dai balconi dei vicini. Serena vede Samia perplessa e si sente confusa. Ipotizza che la genesi di quella balconata sia vissuta da Samia come assimilazione ed esclusione violenta: l'italiano dentro, il bengalese fuori. Serena propone che, forse, sentimenti di paura e angoscia in rapporto all'incertezza con cui la pandemia ci sta confrontando, spingono le persone a cercare simboli rassicuranti, facendo gruppo intorno a qualcosa di noto, come per esempio l'inno nazionale. Samia la guarda e sorride, e continuano ad ascoltare quella musica divertendosi. L'intervento mira a costruire un significato dell'esperienza che Samia e Serena stanno vivendo: consente di nominare e riconoscere dinamiche inclusive ed esclusive e, al contempo, di sperimentare un rapporto differente in cui è possibile dare senso ai vissuti che organizzano la relazione sociale.

Ben presto, la riorganizzazione del servizio Sismif nella modalità online rappresenta un momento critico. Gli interventi si interrompono per due settimane e contestualmente Serena viene contattata da una educatrice che lavora con Samia presso il centro di supporto all'apprendimento, servizio che Samia ha ripreso a frequentare dopo il ritorno in famiglia. L'educatrice del centro, entro un vissuto di urgenza, dice che Samia non risponde al telefono, ha saltato le prime settimane di lezione online; aggiunge con preoccupazione che l'inizio del Ramadan sta scombussolando le routine familiari. Chiede di costruire obiettivi di lavoro condivisi per supportare Samia e la famiglia entro questa contingenza. Nel rapporto con l'educatrice del centro studi, Serena ipotizza che la famiglia stia mettendo in atto una esclusione dai contesti di appartenenza, forse per paura di un fuori minaccioso. Nel frattempo, si sente nell'agito di riportare Samia alla normalità dei loro incontri attraverso il setting online. Riconoscere questo vissuto ha permesso di pensare alternative al controllo: il setting online diventa occasione per riconvenire obiettivi dell'intervento. Serena parte dal desiderio di Samia di preparare insieme la tesina finale; ciò diventa occasione per sviluppare insieme un suo interesse e per parlare delle criticità che Samia incontra nella didattica online, del vissuto di esclusione rispetto al gruppo classe, e ancora, dei significati che attribuisce all'esame finale. Samia fa esperienza di uno spazio in cui si può parlare, ciò che dice non viene subito trasformato in un fatto da valutare.

Intanto in casa sembra emergere una dinamica familiare organizzata attorno alla pretesa⁷ di Hafsa. Durante un incontro online, all'aumentare dei toni tra Hafsa e la madre, Samia dice a Serena che le dà fastidio quando la sorella fa i capricci. Esplorano insieme quel vissuto di fastidio e sembra che questo parli della nostalgia di un rapporto andato perduto, di quando da piccole si divertivano insieme guardando la tv. Ora ciò non è più possibile, Samia ha paura e teme le sue azioni aggressive. Serena sente un pesante vissuto di impotenza e, al proposito, domanda se Hafsa sia aggressiva sempre, o se viva anche lei emozioni, desideri e frustrazioni nei rapporti e nei contesti.

Samia ci pensa, le viene alla mente un litigio recente tra madre e sorella. La madre le chiede di non intervenire per evitare che Hafsa si agiti ulteriormente. Samia, invece, dice che vorrebbe esserci nel rapporto con la sorella, parla di momenti piacevoli trascorsi insieme; la vive come pericolosa, ma al contempo comincia a non sentirsi totalmente impotente nel rapporto con lei.

Ancora, nell'organizzazione degli interventi estivi del 2020, possibili ora in presenza dopo un lungo periodo di lockdown, Samia dice a Serena che le manca il mare; vive con fatica gli ultimi interventi online, attende, auspica, desidera il ritorno in presenza. Serena ipotizza che la richiesta della ragazza parli del desiderio di rapporti sociali affettuosi, produttivi, divertenti. Gli interventi estivi si muovono entro il mandato di promuovere l'accesso alle risorse del territorio e Serena organizza una uscita presso una località marittima;

⁷Usiamo il termine pretesa in riferimento alla teoria delle neoemozioni che propone il modello dell'Analisi della domanda (Carli & Paniccia, 2003). Questo modello guarda al costrutto di emozione in modo molto specifico: le emozioni non sono reazioni dell'individuo a stimoli, ma specifici modi di organizzare emozionalmente e simbolicamente la relazione sociale. La neoemozione di pretesa consente di dare potere all'identità fondata sul ruolo che si assume entro un contesto, per esempio quello familiare, e più in generale, su "quel ruolo emozionale in nome del quale si pensa di poter rivendicare diritti; pretendere, appunto" (Carli & Paniccia, 2003, p. 193). "Chi pretende non sa cosa vuole [...]. Pretendere è un modo di stabilire relazioni, senza confini e definizioni precise. [...] Di fatto, la risposta alla pretesa non basta mai, ci vorrebbe sempre molto di più" (Carli & Paniccia, 2003, p. 199).

propone a Samia che un obiettivo dell'incontro può essere continuare a conoscersi entro un contesto nuovamente mutato. Durante l'intervento, Samia racconta che prima di venire in Italia non conosceva l'usanza di fare il bagno; Serena si rende conto e dice come dia per scontata questa abitudine, chiede a Samia di raccontarle la sua esperienza. Samia ricorda quando da piccola, in Bangladesh, vedeva alcune donne fare il bagno con i vestiti ed esclama: "Perché a noi non piace fare il bagno!". Serena nota quel "noi" e le chiede a chi si riferisca. Di risposta, Samia dice che nella sua religione alle donne ciò non è consentito. Serena chiede a Samia se nota anche lei qualcosa di strano in quella frase, appena pronunciata dopo un lungo bagno in acqua. Questa esperienza diventa occasione per mettere in parole il conflitto emozionale che Samia vive, nel dividersi in una parte a suo dire "più bengalese", dentro casa, e una "più italiana", fuori, e di come sia difficile trovare un equilibrio tra loro. Mediare, fare un po' e un po', è un compito impossibile. Serena propone come alternativa quella di riconoscere i desideri che la mettono in rapporto con le sue appartenenze, molte, diverse. Non deve scegliere, può riconoscere in che rapporto vi sta. Serena, salentina a Roma, racconta come anche lei faccia esperienze di discontinuità culturali; parlare delle loro differenti origini, così come stanno facendo, è un modo diverso di pensare le appartenenze, perché consente di riconoscerle come non esclusive, ma come risorsa per arricchire il lavoro che fanno insieme, per conoscersi reciprocamente.

Nella più ampia storia del rapporto con il servizio, sembra che la famiglia stia facendo esperienza di interlocutori interessati con cui condividere desideri di sviluppo. Con il coordinamento si condividono prodotti dell'intervento, si apprezzano alcuni cambiamenti, come la tenacia con cui Samia si sta occupando della sua formazione al secondo anno di liceo artistico, insieme a un più chiaro desiderio della famiglia di comunicare con il servizio. Si ritorna a pensare come la famiglia sia capace di mobilitarsi, quando percepita quale cliente nella progettazione degli interventi. Il rapporto tra servizio e famiglia si sposta progressivamente dal controllo alla costruzione di domande di sviluppo.

Conclusioni

Nella proposta che facciamo nominiamo diversi modi di guardare al tema dell'integrazione.

Chi è portatore di una cultura diversa può essere vissuto come ignoto da controllare, includere o escludere, secondo un'ottica individualistica che investe l'incontro con l'estraneità di aspettative di adeguamento.

Abbiamo qui condiviso una proposta differente: entro un'ottica relazionale, l'integrazione è un processo di sviluppo di rapporti. La confusione che deriva dall'incontro con l'estraneità può essere un'esperienza pensabile, interessante, divertente. La competenza psicoanalitica si occupa di intervenire in tal senso attraverso un metodo che pensa appartenenze e culture non come elementi statici, ma piuttosto come rapporti in continuo cambiamento, entro la polisemia che l'esperienza di incontro con l'estraneità comporta.

Ripensando le nostre esperienze di intervento, nominiamo problemi di convivenza nei contesti organizzati dall'incontro con il diverso. Pensiamo ad esempio alla scuola, alle prese con il difficile compito di reinterpretare il suo mandato formativo in presenza di alunni stranieri; ma anche alle famiglie e altri contesti di convivenza che si sviluppano entro appartenenze culturali differenti, agite nel rapporto sociale come identità naturali e scontate. Per intervenire in questi contesti è necessario approfondire e studiare la simbolizzazione del rapporto tra seconde generazioni e contesto italiano.

Ci chiediamo cosa pensino i figli di immigrati in Italia di queste questioni e pensiamo che i vissuti sulla loro esperienza siano un ambito di ricerca da sviluppare, utile anche a costruire servizi rivolti al rapporto tra istituzioni e famiglie.

In questo lavoro abbiamo costruito alcune ipotesi che possono contribuire ad aprire spazi di pensiero alternativi ad agiti includenti ed escludenti. Ci sembra, in conclusione, un'area di studio molto vasta e ricca, che propone questioni interessanti da approfondire per orientare interventi psicologici volti alla costruzione di sistemi di convivenza competenti, in grado di sviluppare scambio e integrazione tra culture.

Bibliografia

Amicosante, E., Barbizzi, L., Bernardini, G., Bianco, M., Pantani, G., Ranieri, S., ... Spiropulos, S. (2020). L'intervento psicoanalitico psicosociale entro un servizio di assistenza domiciliare per minori durante l'emergenza sanitaria Covid-19 [The psychoanalytic psychosocial intervention in a home-based

- service for minors during Covid-19]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 21-32. Retrieved from <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Ben Jelloun, T. (1992). *Ospitalità Francese* [French hospitality] (S. Papetti, Trans.). Roma-Napoli: Theoria (Original work published 1984).
- Bucci, F., & Giuliano, S. (2018). Come sta cambiando il significato culturale del lavoro: Dal mito individualista del progresso a nuove forme di integrazione tra appartenenza e creatività [Changes in the cultural meaning of work: From the individualist myth of progress to new forms of integration between belonging and creativity]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 34-51. doi: 10.14645/PC.2018.2.732
- Carli, R. (2018). Le basi originarie dell'anomia: Il vissuto di essere generati (a propria insaputa) [The original bases of the anomie: The feeling of being generated (without knowing)]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 64-73. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R., & Mosca, A. (1980). Gruppo e istituzione a scuola [Group and institution at school]. Torino: Boringhieri.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2011). La stavkirke norvegese e lo spazio anzi: Continuità e discontinuità nella rappresentazione sociale e nel mito [The Norwegian stavkirke and the spazio anzi: Continuity and discontinuity in social representation and in myth]. *Rivista di psicologia clinica*, 2, 72-96. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2016). I “nuovi lavori” degli psicologi e la competenza a colludere [“New psychological work” and the competence to collude]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 16-31. Retrieved from <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- CONNGI (2022). *Manifesto delle nuove generazioni italiane* [New Italian generations Manifesto]. Retrieved from <http://conngi.it/wp-content/uploads/2021/12/manifesto-A5-2022-2.pdf>
- Falteri, P., & Giacalone, F. (2011). *Migranti involontari: Giovani “stranieri” tra percorsi urbani e aule scolastiche* [Involuntary migrants: Young “foreigners” between urban paths and classrooms]. Perugia: Morlacchi.
- Istat (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle Seconde Generazioni in Italia* [Second Generations Identity and integration paths in Italy]. Retrieved From <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- Malta, A. (2010). Seconda generazione: Una categoria utile per le future linee di ricerca in Pedagogia interculturale? [Second generation: A useful category for future research lines in Intercultural Pedagogy?]. *Quaderni di Intercultura*, 2, 1- 10. Retrieved from <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/viewFile/592/439>
- Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione alunni stranieri* [Guidelines for welcoming and integrating foreign students]. Retrieved from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- Miur (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana - Anno scolastico 2017/2018* [Pupils with non-Italian citizenship - School year 2017/2018]. Retrieved from: <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>
- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia Clinica e Disabilità: La competenza ad integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it

- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 14(1), 61-94. doi: 10.14645/RPC.2019.1.764
- Pini, V. (2018). *Logopedisti: "Disabilità in età scolare è doppia nei bimbi stranieri"* [Speech therapists: "Disability in school age is double in foreign children"]. Retrieved from https://www.repubblica.it/salute/medicina-e-ricerca/2018/10/06/news/logopedisti_disabilita_in_eta_scolare_e_doppia_nei_bimbi_stranieri_-208338203/
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza: Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* [The double absence: From the illusions of the emigrant to the sufferings of the immigrant] (D. Borca & R. Kirchmayr, Trans.). Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published in 1999).