

SPECIAL ISSUE

MIGRANTI LEGGI CONTRATTI

VERSO LA CHIAREZZA

Editor: Annarita Miglietta

Simona Fabiola Girneata

...ma noi l'italiano lo parliamo!

Processi di traduzione e alfabetizzazione giuridica fra i giovani delle seconde generazioni in Italia

Abstract

The accessibility of institutional communication in Italy, particularly for migrant populations, rises multifaceted challenges due to the diverse composition of communities, each of which is characterized by varying levels of integration. Despite the presence of initiatives designed to support these groups, many of them remain 'invisible' in terms of civic participation. A significant barrier lies in the widespread lack of legal and institutional literacy, which complicates the exercise of rights and access to essential services. While language translation constitutes a critical initial step, it falls short of ensuring comprehensive inclusion. This limitation is especially evident when addressing legal and institutional concepts—such as 'good faith' or principles related to taxation and payroll systems—that demand nuanced understanding beyond mere textual translation. Such complexities underscore the necessity of an integrated approach that tackles with not only linguistic obstacles but also cultural and systemic barriers, enabling migrant people to fully exercise their rights as citizens. This situation becomes even more intricate when considering second-generation youth. While the lack of legal and institutional literacy among parents also affects them, their situation proves to be often more frustrating. Many of them, assuming that they are already linguistically integrated, tend not to turn to immigrant associations, precisely because they consider themselves fully competent in Italian. However, these young people often demonstrate considerable difficulty in fully understanding the legal and administrative texts presented to them, thus bringing to the fore the existence of a discrepancy between their perception of their own fluency in spoken Italian and their actual ability to navigate institutional systems. This phenomenon of 'presumed legal literacy' creates a kind of 'rift' between their sense of inclusion and their ability to effectively engage with the legal framework. On the other hand, second-generation youth represent a vital resource as potential cultural and legal mediators. Their unique

position—straddling the cultural world of their families and the Italian socio-institutional context—makes them indispensable for the development of more effective systems of legal mediation and translation. Recognizing their lived experiences as a bridge between these two spheres, this article aims to explore, acknowledge, and enhance their role not merely as passive beneficiaries of inclusion policies but as active agents of transformation and participation within the Italian socio-legal landscape.

Keywords: Migration, Second generations, Citizenship, Intercultural law, Intercultural translation.

Abstract

L'accessibilità alla comunicazione istituzionale in Italia, in particolare per la popolazione migrante, presenta problematiche eterogenee, in virtù della presenza di una pluralità di comunità, ognuna con un diverso grado di integrazione. Nonostante l'esistenza di iniziative di supporto rivolte a queste comunità, molte di esse rimangono 'invisibili' dal punto di vista della partecipazione civica. La mancata alfabetizzazione giuridica e istituzionale rende complesso l'esercizio dei diritti e l'accesso ai servizi. In tal senso, la traduzione linguistica, sebbene rappresenti un primo passo fondamentale, non è sufficiente per garantire una piena inclusione. È il caso, ad esempio, di concetti giuridici e istituzionali, come quelli di 'buona fede', o legati ai sistemi fiscali e retributivi, che richiedono una comprensione più profonda, che va oltre la mera traduzione testuale. Ciò indica la necessità di un approccio integrato che tenga conto non solo delle barriere linguistiche, ma anche di quelle culturali e strutturali, per permettere alle persone migranti di esercitare pienamente i propri diritti di cittadinanza.

La questione assume complessità ulteriore quando viene analizzata in relazione ai giovani di seconda generazione. Se da un lato la mancata alfabetizzazione giuridica e istituzionale dei genitori si riflette anche su di loro, dall'altro la loro condizione risulta spesso più frustrante. Molti di essi, ritenendosi adeguatamente integrati dal punto di vista linguistico, tendono a non rivolgersi alle associazioni per persone migranti, poiché si considerano pienamente competenti in italiano. Tuttavia, nei fatti, questi giovani si trovano spesso di fronte alla difficoltà di comprendere in modo effettivamente corretto i testi giuridici e amministrativi che vengono loro sottoposti. Questa condizione di 'presunta alfabetizzazione' giuridica crea una frattura tra la loro percezione di inclusione linguistica e la reale capacità di interagire con il sistema giuridico e istituzionale. Al contempo, i giovani di seconda generazione rappresentano una risorsa cruciale come potenziali mediatori culturali e giuridici. La loro esperienza di vita, sospesa tra il mondo di origine familiare e il contesto socio-istituzionale italiano, li rende figure chiave per lo sviluppo di sistemi di mediazione e traduzione giuridica più efficaci. In questa prospettiva, nel presente articolo tenterò di esplorare, di riconoscere e valorizzare il ruolo dei giovani di seconda generazione non solo come destinatari passivi di politiche di inclusione, ma anche come agenti attivi di trasformazione e partecipazione del contesto socio-giuridico italiano.

Parole chiave: Migrazione, Seconde generazioni, Cittadinanza, Diritto interculturale, Traduzione interculturale.

1. Dalla cittadinanza ai cittadini

Da molti anni, in Italia, si assiste a una gestione politica del fenomeno migratorio caratterizzata da un approccio 'paradossalmente' struttural-emergenziale, disgiunto da una pianificazione sistemica e integrata capace di intercettare e accompagnare i mutamenti genuini e continui che caratterizzano la società contemporanea. A riprova di questa tendenza basti pensare agli strumenti giuridico normativi utilizzati negli ultimi anni. Dal più recente Decreto Legge 145/2024, recante 'Disposizioni *urgenti* in materia di ingresso in Italia di lavoratori stranieri, di tutela e assistenza alle vittime di caporalato, di

gestione dei flussi migratori e di protezione internazionale, nonché dei relativi procedimenti giurisdizionali', all'uso ormai sedimentato delle circolari amministrative¹ tutto lascia intendere che la migrazione sia stata e venga tuttora affrontata come se si trattasse di una contingenza temporanea, al limite dell'anomalia, e non di un fenomeno che caratterizza la storia e il divenire degli esseri umani da sempre. A mio avviso, uno dei principali paradossi del contesto contemporaneo risiede nel fatto che, da un lato, si continua a concepire un mondo moderno statico, privo delle cosiddette migrazioni e delimitato da confini nazionali sempre più netti e invalicabili, mentre, dall'altro, si abbraccia con convinzione la globalizzazione economica, favorita dall'e-commerce e dalle infrastrutture di trasporto ad alta velocità che consentono spostamenti intercontinentali in tempi estremamente ridotti.

In un'epoca contraddistinta da marcati squilibri economici, crisi climatiche, epidemie e dalla diffusione della digitalizzazione e dei social media, che hanno facilitato relazioni a distanza, opportunità lavorative su scala globale e l'aspirazione a stili di vita diversificati in contesti urbani differenti, non è possibile esigere che gli individui rinuncino a migrare, spostarsi o attraversare confini geografici. Proprio perché le migrazioni devono essere considerate fenomeni intrinseci alla natura umana, continuare a considerarle alla stregua di emergenze prive di radicamento in un contesto ormai stabilizzatosi rappresenta un atteggiamento miope che perpetua condizioni di rischio e vulnerabilità per coloro che intraprendono tali percorsi.

Tale approccio emergenziale si inserisce in una trasformazione biopolitica dello Stato², che privilegia la gestione emergenziale e securitaria rispetto a una prospettiva inclusiva³. Le azioni politiche e normative che dovrebbero essere chiamate ad armonizzarsi con i cambiamenti introdotti dal fenomeno migratorio, attraverso progetti che partano dall'educazione, per passare al mondo del lavoro, alla cura psico-fisica della persona, nonché all'esercizio delle libertà individuali, incluse l'espressione culturale e religiosa, vengono in realtà delegate a dispositivi di controllo, come centri di detenzione, sistemi biometrici e misure di sorveglianza. L'associazione tra immigrazione e insicurezza rappresenta un ulteriore effetto distorsivo di questo modello emergenziale ed alimenta una narrativa stigmatizzante che rafforza pregiudizi e stereotipi nei confronti delle persone migranti, generando ulteriori ostacoli alla loro inclusione⁴. In questa cornice appare fondamentale il richiamo alle analisi foucaultiane che collegano il potere e il suo esercizio ai concetti di 'assoggettamento', sottomissione a una dominazione, e 'soggettivazione', costruzione dell'identità individuale basata sulla posizione sociale. La lettura biopolitica del potere si rivela particolarmente utile per comprendere la connessione fra queste particolari scelte politiche e le problematiche strutturali e cognitive affrontate dalle persone migranti nelle loro esperienze quotidiane nel nuovo contesto di vita. Queste difficoltà si manifestano in molteplici ambiti: dall'immersione nel tessuto urbano, a una partecipazione creativa al mondo del lavoro, fino alla capacità di interagire con le istituzioni e la società civile, in modo tale da garantire la piena partecipazione alla vita democratica e, dunque, il pieno godimento dei diritti. Il modello di

¹ Come osserva Bucci (2005), queste circolari, pur non essendo fonti di diritto in senso stretto, sono frequentemente utilizzate per colmare lacune normative e per rispondere a situazioni definite come urgenti.

² Sul concetto di biopolitica cfr. Agamben (1998) il quale riprendendo le stesse analisi di Foucault dimostra il ruolo centrale del controllo del corpo e della vita umana nelle dinamiche di potere all'interno dei sistemi moderni e contemporanei, caratterizzati sempre più spesso da 'stati di eccezione' e 'pseudo-emergenze'.

³ In particolare, Vacchiano (2011) analizza il caso dei rifugiati politici e dei richiedenti asilo.

⁴ Gjergji (2010) collega queste pratiche a forme di razzismo istituzionale, sostenendo che lo stato utilizza il controllo sui migranti per rafforzare un ordine sociale gerarchico. Tali politiche mirano a rendere i migranti più vulnerabili, perpetuando la loro subordinazione e stigmatizzazione.

convivenza fra autoctoni e alloctoni, fondato storicamente sulla figura del ‘lavoratore ospite’, risulta quindi essere intrinsecamente conflittuale rispetto ai principi di parità e non discriminazione sanciti dal diritto europeo e dal diritto interno. Ciò risulta ancora più evidente quando si prendano in analisi le esperienze di cittadinanza dei figli dei c.d. ‘lavoratori ospiti’⁵. Molte premesse teoriche suggeriscono che l’integrazione delle seconde generazioni sarebbe più semplice rispetto ai loro genitori, poiché i primi sarebbero agevolati, da una parte, dalla conoscenza della lingua e, dall’altra, dalla formazione in contesti scolastici e culturali italiani. Eppure, la realtà mostra che le seconde generazioni restano vittime degli stessi modelli struttural-emergenziali che inficiano i percorsi genuini di inclusione e cittadinanza dei genitori⁶. Sayad definisce le seconde generazioni come ‘figli illegittimi’ di una società che, pur avendo accolto le persone immigrate per il beneficio economico che potevano apportare, non ha pianificato adeguatamente l’inclusione stabile delle generazioni successive⁷.

Le difficoltà delle seconde generazioni nel percepirsi come membri effettivi della società in cui sono nati e/o cresciuti si rilevano soprattutto nella sfera socio-economica e in quella educativa. L’ingresso nel mercato del lavoro, le opportunità di avanzamento sociale e l’accesso ai servizi pubblici sono ostacolati dalla mancanza di conoscenze e competenze cognitive⁸, culturali, nonché giuridiche⁹. La conoscenza della lingua nazionale, pur essendo fondamentale, non basta a garantire l’accessibilità reale all’esperienza di cittadinanza¹⁰. La lingua, pur essendo uno degli strumenti necessari per l’inclusione¹¹, non è sufficiente senza una rete di supporto che affronti le disuguaglianze che derivano sia da un sistema—come documentato—ancora strutturalmente avverso all’inclusione, sia da ostacoli cognitivi determinati dai background culturali appresi dagli individui durante i percorsi antropopoietici di crescita e formazione nelle proprie famiglie o comunità etniche. Infatti, la mancata conoscenza *folk* del diritto locale non permette a questi giovani di fare propri quei meccanismi giuridici sottesi alla quotidianità e quindi i diritti e doveri che equilibrano e scandiscono la grammatica dell’esistenza e della convivenza sociale.

Il diritto si presenta in molti casi agli attori sociali come una struttura regolativa invisibile, la cui comprensione richiede un processo di auto-distanziamento per rendere visibile ciò che è dato per

⁵ Zanfrini (2018) evidenzia come proprio con l’affacciarsi sul mercato del lavoro delle seconde generazioni che sono venuti al pettine i nodi di un modello d’inclusione strutturalmente discriminatorio.

⁶ Collier (1987) esplora l’effetto dell’età sull’acquisizione di una seconda lingua, confrontando bambini, adolescenti e adulti. L’autrice sfida la nozione che i bambini acquisiscano sempre le lingue più rapidamente, e facilmente sottolineando che le differenze dipendono da fattori eterogenei come il contesto, le metodologie d’insegnamento, nonché dalle competenze richieste.

⁷ Cfr. Sayad (2002).

⁸ Szpunar (2022) collega la libertà individuale alla capacità cognitiva di prendere decisioni consapevoli, fondate su una comprensione approfondita di sé stessi, degli altri e del contesto sociale.

⁹ In Miglietta (2015) si evidenzia il conflitto tra la lingua italiana standard, il burocratese e le competenze linguistiche degli immigrati, che spesso provengono da contesti culturali e linguistici molto diversi. Miglietta sottolinea l’importanza di rendere il linguaggio delle istituzioni più chiaro e accessibile, adottando strategie di semplificazione e mediazione culturale.

¹⁰ La discrepanza tra la percezione di inclusione linguistica e la reale capacità di comprendere e applicare concetti giuridici rappresenta una frattura importante, descritta da Cummins (1979) attraverso la distinzione tra BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Mentre le abilità comunicative di base vengono acquisite in tempi relativamente brevi, le competenze linguistiche avanzate, necessarie per affrontare testi complessi e astratti, richiedono un percorso formativo strutturato e a lungo termine.

¹¹ Cfr. De Meo (2013)

scontato: le norme, i principi e i valori che informano la vita sociale¹². Per questo motivo per le persone migranti acquisire la grammatica *folk* del diritto richiede un doppio sforzo. Da una parte, quello di riconoscere attraverso lo stesso meccanismo di auto-distanziamento quelle parti di diritto *folk* che hanno acquisito nel paese d'origine e che proiettano erroneamente sulle esperienze che vivono in Italia: esponendosi inconsapevolmente a comportamenti illeciti o accettando soprusi o violenze illegali - soprattutto nel mondo del lavoro, considerati dalle persone migranti erroneamente legittimi. Dall'altra, la capacità di alfabetizzarsi e dunque incorporare il diritto *folk* locale e apprendere i principi formali più rilevanti della Costituzione e della legislazione ordinaria, dei contratti, della responsabilità civile e penale, delle transazioni economiche e dei rapporti interpersonali¹³.

Ignorare queste basi significa ignorare gli strumenti essenziali per comprendere e gestire le loro relazioni sociali e il loro ruolo nella società, nonché il pericolo di incorrere in sanzioni anche gravi per via del principio *ignorantia legis non excusat* - secondo cui nessun soggetto nell'ordinamento italiano può giustificarsi per la violazione di una legge adducendo di non conoscerla¹⁴; tutto ciò rende ancora più evidente la necessità di un insegnamento sistematico del diritto, soprattutto per coloro che non ne hanno alcuna conoscenza, neppure di base, nei cosiddetti termini 'popolari' o *folk*¹⁵.

Lo sforzo richiesto è ovviamente più denso per i giovani di seconda generazione che alla luce della loro esperienza di formazione nel sistema scolastico italiano danno per assodata la loro conoscenza di 'cosa si debba o non si debba fare'. Tuttavia, le problematiche dovute a questa 'presunta alfabetizzazione' emergono nel momento in cui essi si confrontano con il 'come le cose si debbano o non si debbano fare'. Nello spazio del 'come' i giovani di seconda generazione si accorgono di navigare in acque per buona parte incognite, senza alcun faro capace di orientare il loro agire giuridico. Tale presunta alfabetizzazione spesso si traduce in un'inclusione altrettanto presunta: se questi giovani fossero realmente integrati nel tessuto della cittadinanza, disporrebbero degli stessi strumenti, inclusi quelli cognitivi e operativi, che permettono ai loro coetanei autoctoni di muoversi consapevolmente nell'area del 'come si deve agire'. Questo dato concorre a delineare una realtà in cui i giovani di seconda generazione continuano a confrontarsi con forme di esclusione e discriminazione che li rendono ancora 'stranieri' sia agli occhi della società 'ospitante', sia agli occhi della società 'di origine'. La loro inclusione è ostacolata da narrazioni politiche e sociali, nonché da problemi strutturali e sistemici che continuano a incapsularli in esperienze di vita e a definirli come individui 'altro da sé', come soggetti che non appartengono pienamente a nessuna delle due realtà¹⁶. L'idea stessa di 'integrazione' si rivela insufficiente, poiché non affronta la necessità di una trasformazione più profonda e strutturale che non si limiti a far combaciare pezzi sparsi di un puzzle, a cavallo dell'alternativa tra l'appartenere a un mondo piuttosto che ad un altro, ma sia orientata a un ripensamento della società, da intendersi come un'opera collettiva in un continuo divenire. Per affrontare in modo efficace le sfide poste dai mutamenti indotti dai processi di globalizzazione, è imprescindibile superare l'approccio struttural-emergenziale, tipico di governi reticenti a riconoscere tali trasformazioni, e adottare invece un paradigma radicato nei principi

¹² Cfr. Ricca (2023).

¹³ Sul tema della mancanza dell'insegnamento del diritto nelle scuole fare riferimento a quanto scritto da Ricca (2016).

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ Questo legame è stato evidenziato anche nel Progetto PRIN 2022 - 202243X77E: Migrants, institutions, translation: Easy Read Law: progetto che ha permesso l'avvio di questa ricerca e l'elaborazione dei risultati contenuti in questo articolo.

¹⁶ In particolare, in riferimento al caso delle seconde generazioni romene che saranno quelle prese in analisi nella seconda parte di questo elaborato, si può fare riferimento a Bratu (2015).

democratico-costituzionali. Gli articoli 2, 3 e 10 della Costituzione italiana offrono una cornice normativa che valorizza i diritti inviolabili dell'uomo e l'uguaglianza sostanziale delineando così una base teorica per una nuova concezione di cittadinanza attiva e inclusiva¹⁷. In questo contesto, ritengo che il pensiero di Dewey possa fungere da riferimento essenziale: la democrazia, da lui intesa come ideale etico/cognitivo e modello di vita personale e sociale, suggerisce la necessità di integrare le dimensioni linguistiche, giuridiche e culturali in strategie educative mirate. L'educazione, intesa dal filosofo come una 'funzione sociale', si configura non solo come strumento per l'acquisizione di competenze, ma anche come processo continuo di ricostruzione del rapporto tra l'individuo e il suo ambiente¹⁸. La centralità dell'educazione emerge ulteriormente nel suo ruolo di 'giustificazione epistemologica della democrazia': essa rappresenta il mezzo attraverso cui l'individuo sviluppa un pensiero critico, indispensabile per comprendere e trasformare il paesaggio di significato che lo circonda¹⁹. Tale sviluppo intellettuale e civico non è fine a sé stesso, ma mira a costruire una partecipazione consapevole e attiva alla vita democratica, in cui i diritti e i doveri si armonizzano in una visione dinamica dell'ordinamento. Le esperienze dei giovani di seconda generazione, in questo quadro teorico, assumono un valore paradigmatico. Esse rappresentano non solo un terreno di analisi, ma vere e proprie mappe che consentono di esplorare e reinterpretare la capacità evolutiva dell'ordinamento italiano. Queste esperienze incarnano la tensione tra l'eredità culturale di origine e l'aspirazione a una piena integrazione, rendendo 'tangibile' la necessità di un ordinamento giuridico capace di rispondere in modo flessibile e inclusivo alle sfide poste dalla contemporaneità.

Con le loro esperienze di vita essi offrono un'esemplificazione vivente di un'esperienza di cittadinanza, non solo come appartenenza a un circuito istituzionale, ma anche di un'interazione continua tra identità diverse, valori condivisi e diritti fondamentali spesso negati. La cittadinanza non è un privilegio, bensì un mezzo per garantire la parità e il riconoscimento della dignità di ogni individuo che *popola* il 'popolo': art.1 cost. Tale approccio richiede di interpretare la cittadinanza come un processo dinamico e relazionale, fondato sull'interazione tra regole e valori, tra omogeneità e differenze, in un contesto di costante trasformazione in cui i soggetti si incontrano, dialogano, si mescolano e infine mutano²⁰. Questo approccio consente di andare oltre il formalismo civico, trasformando la cittadinanza in un'esperienza viva e partecipata.

Ciononostante, le politiche attuali sulla cittadinanza, sia in Italia che in altri paesi, rimangono ancorate a criteri rigidi e quantitativi, come ad esempio il requisito temporale di residenza. Il recente referendum sulla riduzione del requisito temporale per l'acquisizione della cittadinanza, da dieci a cinque anni, rappresenta una svolta nel dibattito politico e giuridico italiano. Tuttavia, esso si limita a modificare un parametro quantitativo senza affrontare le problematiche strutturali che ostacolano l'effettiva inclusione delle persone migranti. La riduzione del periodo di residenza appare una misura insufficiente se non accompagnata da politiche capaci di garantire un'inclusione reale nell'esperienza di cittadinanza. I meccanismi che ostacolano l'accessibilità all'acquisizione della cittadinanza italiana sono simili a quelli che ostacolano l'accessibilità alla comunicazione istituzionale italiana e, dunque, all'alfabetizzazione giuridica delle persone migranti impedendone la reale integrazione. Condividendo il pensiero di Sayad, considero quindi che sia giunto il momento di confrontarsi responsabilmente con

¹⁷ Cfr. Zanier (2016).

¹⁸ Cfr. Spadafora (2017).

¹⁹ Cfr. Dewey (1980).

²⁰ Cfr. Aime (2004).

la contemporaneità e superare una concezione oramai obsoleta e difensiva dell'identità nazionale²¹. In un mondo globalizzato, la cittadinanza non può più basarsi su un'idea di 'purezza' culturale, ma deve promuovere il dialogo interculturale e la costruzione di una comunità plurale. La sovranità appartiene al popolo, nella sua interezza, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione. Il 'popolo' tutto, è pertanto chiamato a *costituire* la Costituzione, la quale 'si costituisce in quanto tale' attraverso di essa. Se anche ad un solo individuo sarà negata l'accessibilità e la partecipazione per via della sua etnia, il suo orientamento religioso o sessuale, la situazione economica o sociale o l'orientamento politico, la Repubblica non potrà considerare di aver agito seguendo la stella polare della Costituzione. La condizione delle persone migranti e dei loro figli interpella dunque, attraverso il medium del dettato costituzionale, il legislatore e le istituzioni circa la necessità di garantire un accesso equo, non solo ai diritti formali, ma anche ai mezzi attraverso i quali tali diritti possono essere esercitati in modo significativo.

2. Da cittadini a cittadini attivi attraverso l'educazione

All'interno di questo quadro teorico, la naturale progressione riflessiva riguarda il ruolo dell'alfabetizzazione delle persone migranti intesa come processo educativo e formativo rispetto alla cittadinanza. Il diritto all'istruzione, sancito anche dalla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, è una componente rilevante di questo processo. Ogni individuo ha il diritto di accedere all'istruzione la quale deve essere gratuita ed accessibile a tutti. L'istruzione, però, non è solo un diritto in sé, è anche un veicolo attraverso cui si sviluppano le competenze necessarie per una cittadinanza attiva. In questo senso, la formazione di competenze culturali e sociali non è solo un obiettivo educativo, ma anche una condizione fondamentale per la partecipazione civica²². Sulla scia di questi obiettivi, il primo quesito su cui è necessario interrogarsi riguarda la misura in cui le competenze fornite oggi nelle scuole pubbliche italiane rispecchino realmente le esigenze di alfabetizzazione alla partecipazione civica di tutti gli allievi, non solo di quelli autoctoni²³. Come già emerso, oltre alle competenze linguistico-culturali, le competenze giuridiche risultano essere quelle realmente necessarie nella fabbricazione di strumenti, non solo di emancipazione dei giovani di seconda generazione rispetto a situazioni di discriminazione strutturale ma anche di realizzazione degli obiettivi di inclusione e partecipazione democratica delineati dalla Costituzione. Attualmente, il sistema educativo italiano include il diritto solo in maniera marginale, ad esempio attraverso corsi come 'Cittadinanza e Costituzione'. Eppure, tali percorsi tendono a privilegiare nozioni generali, come i diritti umani, la forma di Stato e di governo, trascurando invece l'insegnamento della 'grammatica' giuridica che regola concretamente la vita quotidiana²⁴.

²¹ Cfr. Sayad (2002).

²² In Chiaregato (2021) si esplora come, attraverso pratiche educative mirate, si possono creare contesti in cui gli studenti non solo imparano, ma diventano agenti stessi di cambiamento.

²³ Alla luce dell'elaborazione delle cosiddette competenze europee che dovrebbero essere insegnate in tutti gli Stati Membri Piršl & Diković (2012) evidenziano come l'educazione interculturale dovrebbe essere il punto di partenza della costruzione di queste competenze sia in termini teorici che pratici, avendo essa stessa alla base i principi fondanti dell'Unione Europea, come il rispetto per i diritti umani, l'uguaglianza e la solidarietà permetterebbe la realizzazione di un insieme di competenze molto più inclusive e sensibili rispetto all'eterogeneità della comunità scolastica tutta.

²⁴ Cfr. Ricca (2017).

A mio avviso, le criticità finora esposte fanno emergere la necessità di introdurre l'insegnamento del diritto come materia obbligatoria nelle scuole e, in particolar modo, l'urgenza che tale insegnamento venga riarticolato e ricalibrato in modo tale da rispondere ai bisogni dell'intera comunità, garantendo inoltre di poter essere veicolato attraverso un linguaggio chiaro e accessibile a tutti. Quest'impostazione permetterebbe di superare il mero adeguamento delle giovani generazioni alle istituzioni esistenti, innescando un processo dinamico che consentirebbe ad essi di partecipare direttamente alla creazione di nuove norme, spazi e pratiche, le quali renderebbero effettiva l'inclusione e l'esercizio della cittadinanza. Tale innovazione del sistema scolastico, a parer mio, non può più considerarsi da rimandare. I dati del Ministero dell'Istruzione (2020) ci parlano di una presenza di alunni con background migratorio che si configura come una componente ormai strutturale del sistema scolastico italiano. Nell'anno 2018/2019 questi alunni costituivano il 10% della popolazione scolastica complessiva; ad oggi questa percentuale continua ad aumentare delineando una comunità scolastica sempre più eterogenea e meticcia. Come sottolineato da Vedovelli²⁵, si è finora mancata 'l'occasione imperdibile' che l'arrivo delle persone migranti e delle loro lingue ci aveva offerto per ridefinire gli obiettivi fondamentali di una politica linguistica orientata al generale sviluppo linguistico-comunicativo e culturale della società italiana. A tal proposito, mi sentirei di affermare che non sia il caso di continuare a trascurare questa possibilità, anche in merito allo sviluppo della riflessione circa le nuove 'grammatiche' di cittadinanza e le esperienze di soggettività giuridica che si espandono naturalmente nella base demografica dell'ordinamento italiano.

Dal momento in cui 'imparare a parlare l'italiano' non basta per agire visceralmente da 'cittadini uguali', ritengo che sia necessario ripartire da progetti educativi che alfabetizzino e forniscano le seconde generazioni di strumenti capaci di decifrare a pieno l'esperienza giuridica e metterli nella condizione di ridefinirla facendone parte²⁶. Pertanto, non possiamo più delegare tali processi di formazione ed emancipazione alla responsabilità individuale del figlio della persona migrante, tanto meno alle comunità etniche e alle associazioni migranti, considerato anche il fatto che le seconde generazioni, alla luce delle esperienze di vita in cui si sentono 'anche' italiani, tendono a non usufruire dei servizi di supporto rivolti alle comunità migranti. Proprio perché tali giovani non sono nelle condizioni di affidarsi a, e di interpellare fruttuosamente, questi ambienti, è indispensabile che l'intervento passi attraverso il sistema scolastico di ogni ordine e grado. La scuola rappresenta, infatti, il contesto ideale per intercettare il maggior numero possibile di bambini e giovani di seconda generazione al fine di evitare il gap di alfabetizzazione sia linguistica, sia giuridica.

3. Educazione/Traduzione interculturale

Quanto esposto sino a ora in strada la riflessione verso la necessità di affidare il percorso di revisione delle politiche educative alla metodologia della traduzione interculturale, una metodologia capace di formare le seconde generazioni come protagoniste e promotrici della creazione di nuovi spazi di accessibilità all'esperienza di cittadinanza. Le seconde generazioni, attraverso il loro contributo attivo, possono infatti favorire l'emersione di una cittadinanza relazionale, capace di riconoscere e valorizzare la diversità culturale come un elemento strutturale dell'ordinamento. Questo approccio, lungi dal

²⁵ Cfr. Vedovelli (2010: 44-45).

²⁶ Cfr. Salvi et al. (2019).

minare l'unità del sistema giuridico, lo rafforza proprio alla luce dei suoi principi fondamentali di uguaglianza e dignità umana. La traduzione interculturale non è solo un atto di mediazione linguistica o culturale, ma soprattutto un processo che permette di ripensare le strutture sociali, politiche ed economiche, in una chiave che rispetti e valorizzi le diversità, senza fare ricorso a modelli di assimilazione o omogeneizzazione; ad esempio, permettendo alle seconde generazioni di usufruire appieno degli strumenti offerti dal loro doppio background culturale. La metodologia interculturale proposta da Ricca²⁷ si sviluppa attraverso tre momenti cruciali, il primo definito come 'narrazioni incrociate', il secondo come 'contestualizzazioni incrociate' e l'ultimo come 'traduzione-transazione interculturale'. I tre momenti della traduzione interculturale non si limitano a tradurre letteralmente concetti da una lingua o da un sistema culturale ad un altro, ma mirano a generare uno spazio di interazione profonda e simmetrica, dove le diverse parti possono far emergere e rielaborare i propri riferimenti culturali e semiotici. Le narrazioni incrociate sono un elemento centrale di questo approccio, esse consentono ai soggetti coinvolti in una situazione interculturale di esplorare e far emergere i 'paesaggi semiotici' che modellano le loro esperienze e percezioni. Ogni parte coinvolta, difatti, costruisce e interpreta la realtà attraverso schemi categoriali propri, spesso inconsapevoli. Il narrare incrociato permette di mettere in discussione questi schemi e relativizzarne la salienza, ossia l'importanza attribuita a certi elementi rispetto ad altri, facilitando così una comprensione più ampia e flessibile. Quando queste narrazioni si sviluppano in una condizione di simmetria comunicativa, cioè senza squilibri di potere cognitivo o pratico, può prendere corpo un fenomeno chiave: lo spostamento dell'asse di salienza semantica. Elementi precedentemente considerati periferici o invisibili possono acquisire una nuova centralità, mentre altri, considerati fondamentali, possono passare in secondo piano. Questo processo di straniamento semantico non va visto come un tradimento dell'autenticità culturale, ma piuttosto come un arricchimento che permette a ciascun soggetto di riscoprire aspetti invisibili anche a sé stesso. Il passo successivo al narrare incrociato è la contestualizzazione incrociata, ovvero la co-costruzione di nuovi 'paesaggi semiotici' che ridefiniscono lo spazio fisico e simbolico dell'incontro interculturale. In questo processo le categorie culturali si ristrutturano attraverso un incontro di 'interculturazione' implicita. Anche se in molti casi non vi è garanzia di perfetta simmetria tra le parti, il contesto di senso che emerge è comunque frutto di una mediazione continua tra i circuiti semantici dei soggetti coinvolti. Questo contesto co-costruito non è un semplice 'compromesso' tra le parti, ma rappresenta uno spazio di esperienza rinnovato, che risulta unico e irripetibile. È solo in presenza di un contesto di senso nuovo, generato dall'incontro tra culture, che si può giungere alla fase successiva: la traduzione vera e propria. La traduzione interculturale, nella visione di Ricca, va concepita non solo come lingue o sistemi concettuali, ma come una trans-duzione (trasporto o trasloco) tra diversi spazi semiotici. Questo 'trasloco' implica un movimento tra mondi di significato differenti, attraverso una dinamica di metaforizzazione: proprio come la parola greca 'metaphérō' suggerisce l'idea di traslare, cioè portare qualcosa da un luogo a un altro, così la traduzione interculturale trasporta significati tra domini categoriali e simbolici differenti. In questo senso, la traduzione non è mai un processo statico o letterale, essa richiede un adattamento continuo che porta alla costruzione di nuovi significati condivisi, ma senza perdere l'identità e la complessità dei contesti culturali originari. È per questo motivo che Ricca sottolinea come la traduzione interculturale debba essere vista come una traduzione-transazione, un processo di scambio e mediazione tra mondi culturali diversi. In questo senso,

²⁷ Sulla metodologia della traduzione interculturale si fa riferimento a quanto elaborato da Ricca (2008).

paradossalmente, la traduzione interculturale ha una ‘fedeltà’ maggiore rispetto alla traduzione letterale, poiché tiene conto della complessità e della profondità dei significati culturali in una chiave pro-attiva.

4. Alcune risultanze dell’esperienza sul campo

Per riprendere una delle più note affermazioni di Karl Marx – “i filosofi hanno solo interpretato il mondo in modi diversi; si tratta ora di trasformarlo” – è necessario adesso tentare di ‘traslocare’ la dimensione teorica nell’esperienza vissuta dalle persone e vedere all’opera il modello fin qui esposto. L’esempio proposto qui di seguito proviene dalle mie attività di ricerca-azione²⁸ sul campo, e si radica in un’impostazione deweyana per cui il primo passo da fare nell’avviare un processo di ‘ricostruzione’ del rapporto fra individuo e ambiente e quindi fra individuo e società, è quello di ‘ricostruire’ le categorie mentali che lo ‘assoggettano’ – per ragioni già esposte – a dinamiche strutturali discriminatorie e incostituzionali, e lo ‘soggettivano’ contingentandolo in un’identità ossificata, lontana o in contrasto rispetto a come egli stesso si percepisce. Il miglior terreno d’azione in questo caso, come sostiene Dewey, è l’educazione, soprattutto quella in tenera età, dell’individuo.

Da alcuni anni mi occupo di lavoro interculturale con bambini romeni di seconda generazione di età compresa fra i 6 e i 10 anni. Durante un laboratorio abbiamo lavorato sull’analisi e sulla percezione in termini cognitivi della categoria di ‘migrante’. Interrogati sul significato della parola ‘migrante’, in molti hanno risposto: “il migrante è una persona cattiva”, “qualcuno che ruba”, “il migrante è quello che arriva in Italia su un barcone”, “i clandestini”! Risposte drammatiche che ci restituiscono l’immagine di una narrazione pesante e discriminante a cui questi bambini sono esposti, sin dalla tenera età, proveniente da (ahimè!) voci istituzionali, media, ambiente familiare, scolastico e gruppo di pari. Attraverso la metodologia della traduzione interculturale siamo riusciti, dopo non pochi sforzi, a decostruire e ricostruire la categoria di ‘migrante’ all’interno dei loro schemi cognitivi e categoriali. Il primo passaggio, ovviamente, riguardava l’apertura delle reti narrative: siamo partiti da un lavoro visivo di *storytelling*, realizzando un disegno rappresentante il viaggio che i genitori di questi bambini avevano fatto per ‘traslocare’ dalla Romania all’Italia. Ad ogni bambino è stata fornita una mappa dell’Europa, nella quale era indicato con una linea tratteggiata il tragitto dalla Romania all’Italia. Ai bambini è stato poi richiesto di aggiungere i mezzi di spostamento, le figure dei genitori, vestiti con gli abiti ‘da viaggio’ e le valigie con gli oggetti importanti ‘da portare con sé’.

²⁸ Sulla metodologia della ricerca-azione applicata in ambiti educativi fare riferimento a Bonetti (2019).



a. Disegni realizzati dai bambini romeni di seconda generazione partecipanti al laboratorio interculturale, età compresa fra i 6 e i 10 anni. Roma, Italia, Marzo 2024.

Ripartire dalla narrazione delle esperienze dei loro genitori, dei loro parenti e amici, ha permesso ai bambini di avere nuovi dati da far dialogare e incontrare con i racconti e le esperienze di altri ‘migranti’ provenienti da altre parti del mondo, nonché di italiani che migrano all’estero attraverso un rapporto di ‘interculturazione’ implicita. Nel momento delle contestualizzazioni incrociate abbiamo infatti allargato i nostri disegni, includendo alla mappa europea altri paesi e continenti, personaggi, mezzi e oggetti da portare allargando i nostri orizzonti a contesti altri. Tale processo ci ha permesso di spostare l’asse di salienza semantica; elementi precedentemente considerati periferici o invisibili come la vicinanza dell’esperienza migratoria (i loro stessi genitori, amici, parenti) hanno acquisito una nuova centralità, mentre altri, considerati fondamentali come il mezzo di trasporto (barcone, aereo, macchina) sono passati in secondo piano. All’interno di questo spazio di esperienza rinnovato, unico e irripetibile generato dall’incontro tra culture, abbiamo dato avvio alla fase successiva: la traduzione vera e propria, transducendo la categoria di ‘migrante’ tra diversi spazi semiotici. Alla fine del laboratorio, alla mia domanda, chi è una persona migrante, inizialmente qualche mano timida ha risposto: “il mio amico Mohammed”, “i genitori della mia compagna di classe Alisha”, “mio cugino Ovidiu”, e solo verso la fine qualcuno ha preso coraggio e ha detto “mia madre”, “io”.

L’attività di decostruzione degli stereotipi negativi associati alla condizione di ‘essere persone migranti’ – stereotipi che legano tale condizione all’illegalità, alla criminalità e all’alterità – che come abbiamo osservato nella prima parte di questo articolo non è un caso fortuito, ma invece una scelta politica ben definita, risulta essenziale per modificare in maniera significativa l’immaginario collettivo e la percezione che i minori appartenenti alla seconda generazione hanno di loro stessi. Ciò permette, quindi, la generazione di nuove politiche di inclusione, che ripartano dall’esperienza di questi bambini e non dalle paure astratte diffuse a livello sociale e assecondate strumentalmente da alcune forze politiche. L’assenza di interventi in tal senso espone i minori, in fase di crescita, a crisi identitarie spesso profonde, poiché l’inconscio collettivo e i processi cognitivi personali inducono inevitabilmente all’associazione tra l’esperienza migratoria dei genitori e concetti fortemente stigmatizzanti, come quello dell’illegalità. Tale dinamica finisce con il compromettere sin dalla giovane età la percezione di sé e delle proprie azioni, generando una sorta di alienazione che, in assenza di un adeguato intervento educativo, diventa difficile da superare, con un impatto negativo sullo sviluppo della propria identità

sociale e sul senso di cittadinanza. Da questa prospettiva, un approccio educativo realmente interculturale dovrebbe essere considerato un diritto fondamentale meritevole di essere promosso da politiche scolastiche e sociali inclusive. Tali politiche dovrebbero mirare a garantire ad ogni minore un'esperienza formativa che valorizzi le diversità culturali come una risorsa in termini rigenerativi del sistema democratico, e non come un ostacolo. In questo contesto, si inserisce anche l'importanza delle sollecitazioni provenienti dal Ministero dell'Istruzione che nel 1990, per la prima volta, introdusse il termine "educazione interculturale" con la circolare n. 205, nella quale si affermava: "La scuola italiana sceglie l'educazione interculturale come orizzonte culturale nel quale inserire l'accoglienza dei cittadini di altri Paesi e la formazione alla convivenza democratica". Si trattava, dunque, di un primo tentativo di costruire un sistema educativo che riconoscesse la pluralità culturale come un valore centrale per la formazione di cittadini consapevoli e impegnati nel rispetto reciproco e nella coesione sociale.

Tuttavia, le dinamiche di violenza epistemologica che definiscono il percorso di formazione dei giovani figli di immigrati, non si limitano alla fase della prima infanzia, ma si estendono anche agli adolescenti e ai giovani romeni di seconda generazione. Le indagini sul campo rivelano come questi giovani non solo subiscano l'imposizione di modelli culturali che li relegano in posizioni marginali, ma diventino anche essi stessi agenti di questa violenza, interiorizzando narrazioni di esclusione e discriminazione proprio a seguito dei processi di presunta alfabetizzazione e inclusione esposti precedentemente. Per tale motivo l'introduzione alla traduzione interculturale rappresenta l'ultimo faro capace di orientare percorsi genuini di inclusione delle seconde generazioni nel tessuto sociale e all'esperienza di cittadinanza.

Come anticipato in precedenza, narrazioni nocive che guardano alla sola responsabilità individuale del giovane di 'integrarsi' nel contesto italiano - modello tra l'altro sostenuto anche dagli stessi organi di rappresentanza come quelli che riguardano la comunità romena in Italia - spesso tendono a concentrarsi esclusivamente sul racconto dei 'casi di successo', ovvero delle storie di persone migranti che sono riuscite a raggiungere una certa visibilità sul territorio, grazie a occasioni di arricchimento economico e sociale. Tale rappresentazione omette in modo sistematico le problematiche esposte finora nonché le condizioni di vita e di lavoro delle categorie sociali meno visibili, come i lavoratori domestici, gli assistenti familiari, i braccianti stagionali e i lavoratori irregolari, che formano la maggioranza numerica nel caso della comunità romena in Italia e sono frequentemente soggetti a sfruttamento e precarietà. Questo tipo di narrazione, incentrata esclusivamente sul 'successo individuale' come parametro di integrazione, alimenta un messaggio secondo cui solo chi riesce a dimostrare un percorso di ascesa sociale è degno di essere incluso nella società, mentre chi non rientra in questa visione ideale è implicitamente escluso. Di fatto, questa impostazione narrativa risponde alle stesse politiche conservatrici che, attraverso la costruzione di un'immagine idealizzata di integrazione, contribuiscono a mantenere un drappo di cecità e silenzio sulle dinamiche di sfruttamento e marginalizzazione di questi individui.

Quanto ancora può resistere un sistema come quello appena tratteggiato e costruito sulla sofferenza della maggior parte delle persone migranti? Sulla loro cittadinanza *di scarto*, corrispondente un quarto, neanche a metà, rispetto a quella potenzialmente goduta dagli autoctoni?

La questione non permette più dilazioni, perché i bambini 'stranieri' di ieri, sono i cittadini 'italiani' di oggi, giovani pieni di sogni, ambizioni e obiettivi; e la loro avversione a replicare i percorsi professionali dei genitori, spesso associati a lavori precari e malpagati, non potrà essere giudicata o, peggio, giustificata come un rifiuto di adattarsi alla realtà italiana. Se questi giovani non sono disposti

a svolgere gli stessi lavori per cui i loro genitori sono stati ‘ospitati’ in Italia, quale sarà il loro ruolo all’interno della società e della cittadinanza tutta? Saranno ancora considerati ‘utili’ o ‘degni’ di vivere nel Bel Paese? Questa riflessione porta a una conclusione drammatica: il sistema normativo e sociale continua a relegare le seconde generazioni a una condizione di marginalità che non dipende più solo dalle origini, ma anche dalla forza delle politiche discriminatorie e dalle narrazioni sociali che li imprigionano in un ruolo subalterno. La narrazione sulla ‘differenza’ come qualcosa da eliminare per ottenere la cittadinanza, diventa, quindi, un potente strumento di controllo sociale, funzionale al mantenimento di un ordine che, sebbene formalmente inclusivo, in pratica esclude questi giovani dalla piena partecipazione alla vita pubblica e alla definizione delle politiche sociali ed economiche. Pur avendo acquisito la cittadinanza e parlando perfettamente italiano, molti di loro continueranno a percepirsi come cittadini di ‘serie B’, vittime di un sistema che, attraverso politiche di inclusione selettiva e narrazioni di ascesa sociale, non è in grado di riconoscere la loro piena dignità e il loro valore come cittadini. Il meccanismo di esclusione, dunque, non è più solo un fatto di discriminazione razziale o etnica, ma una questione di discriminazione sociale che si traduce nell’esclusione dalle opportunità e dai diritti garantiti dalla cittadinanza.

6. Sovvertire le conclusioni

Chiudere in una nota così disincantata nei confronti dell’oggi e delle promesse di domani non sarebbe onesto da parte di noi ‘ricercatori’, poiché il nostro ruolo è quello di pro-spettare, cioè ‘sperare contro ogni speranza’, nonché di lavorare per dar vita a esperienze collaterali, laboratori embrionali di finali diversi: auspicabilmente di *happy endings*. Per questo motivo le mie riflessioni finali conclusive intendono in realtà sovvertire le precedenti conclusioni. Vorrei partire dal mio caso personale: sono una giovane studiosa, nata a Focsani nel lontano ‘96 e arrivata in Italia negli ancora più lontani anni Duemila, cresciuta in una famiglia come tante, coltivando interessi considerati di pochi. L’opportunità di studiare, e ora raccontare, nonché cercare di cambiare l’esperienza di tanti altri bambini, oggi giovani come me, rappresenta un compito arduo, ma allo stesso tempo prezioso. I giovani di seconda generazione rappresentano, quasi come una cartina al tornasole, le manifestazioni più avanzate delle trasformazioni che stiamo vivendo. Proprio per questo motivo, come esposto lungo le pagine di questo saggio, considero che le loro/nostre esperienze, uniche nel loro essere simultaneamente parte di mondi diversi²⁹, possano agevolare percorsi di *empowerment* di coloro che arrivano dall’altrove, trasformandoli in veri ‘cittadini uguali’. A tal proposito si possono immaginare percorsi lavorativi che possano prendere vita dal quadro metodologico della traduzione interculturale e che rispondano alle necessità reali di alfabetizzazione giuridica e all’esperienza di cittadinanza. Questa, a mio avviso, comprende tutte le realtà della vita quotidiana dell’individuo: dal firmare un contratto di affitto o di lavoro, al creare una società o avviare un esercizio commerciale, elaborare nuovi abiti contrattuali usufruendo dell’autonomia negoziale, così come dar vita a esperienze di libertà legate alla manifestazione religiosa e culturale, ma anche civica e politica; e ancora, intraprendere percorsi riguardanti il benessere psicofisico degli individui, come anche il benessere e la tutela dell’ambiente.

²⁹ Cfr. Park (1928).

I giovani di seconda generazione hanno sperimentano in maniera precoce e intensa gli effetti della globalizzazione, che li ha esposti sin dalla tenera età a contesti internazionalizzati, a reti transnazionali e alla possibilità di muoversi e interagire in diverse lingue e culture. Questa capacità di negoziare tra diversi repertori culturali e linguistici, unita alla familiarità con ambienti di vita e di lavoro cosmopoliti, costituisce un patrimonio che, lungi dall'essere un ostacolo, deve essere supportato e guidato nel diventare un valore fondamentale nel contesto delle società moderne. La loro propensione alla mobilità, alla gestione di incertezze e alla riflessione critica sul proprio ruolo nell'ambito di una società che li considera ancora marginali, sono caratteristiche che, se riconosciute e valorizzate, potrebbero diventare il punto da cui ripartire nel ricostruire la cittadinanza contemporanea in termini realmente costituzionali. Il coinvolgimento delle seconde generazioni come formatori nella creazione di spazi di accessibilità alla cittadinanza non è dunque solo un'opzione politica, ma un imperativo giuridico che risponda alle esigenze dell'ordinamento democratico e pluralista disegnato dalla Costituzione.

Bibliografia

- Agamben G. 1998. *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Aime M. 2004. *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Bratu R. 2015. Children of Romanian migrants between “Here” and “There”: Stories of home attachment, *Social Change Review*, 13(1), 3-27.
- Bonetti R. 2019. *Etnografie in bottiglia: Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Milano: Mimesis.
- Bucci G. 2005. Eguaglianza, immigrazione e libertà di circolazione nell'era della mondializzazione dell'economia, in *Studi in onore di G. Ferrara*, vol. I, Torino: Giappichelli, 393-492.
- Chiericato N. 2021. La valenza politica dell'educazione al pensiero, in *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, Milano: Franco Angeli, 47-62.
- Collier V. P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- De Meo A. 2013. La formazione degli immigrati di paesi terzi: l'esperienza del progetto FEI Professione italiano, in *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Napoli: IL TORCOLIERE, Serv. Edit. de L'Univ. L'Orientale, 15-29.
- Dewey J. 1980. *Democracy and Education (1916)*, in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9. Introduction by Sidney Hook. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gjergji I. 2010. La socializzazione dell'arbitrio. Alcune note sulla gestione autoritaria dei movimenti migratori, in Basso P. (ed.), *Razzismo di stato*, Milano: Franco Angeli, 439-466.
- Miglietta A. 2015. L'immigrato, l'italiano e il burocrate, *Lingue e Linguaggi*, 16, 463-483.
- Park R. E. 1928. Human Migration and the Marginal Man, *American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893.
- Piršl E., Diković M. 2012. L'educazione interculturale: stimolo per una cittadinanza europea e democratica, *Studia Polensia*, 1(1), 111-122.
- Ricca M. 2008. *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, vol. 74. Bari: Edizioni Dedalo.
- Ricca M. 2016. Teologia giuridica. L'ala impigliata della secolarizzazione e la religione che non si insegna, in *DEMOCRAZIE E RELIGIONI. Libertà religiosa diversità e convivenza nell'Europa del XXI secolo. Atti del Convegno Nazionale ADEC Trento, 22-23 ottobre 2015*, vol. 1, Editoriale Scientifica, 299-332.

- Ricca M. 2017. Democrazia interculturale ed educazione giuridica. Apprendere l'uso del diritto nella scuola multi-etnica, *I Diritti dell'Uomo*, 28(2), 283-328.
- Ricca, M. 2023. Intercultural spaces of Law: translating invisibilities (Vol. 10). Springer Nature.
- Salvi A., Caldonazzo C., Fioravanti C., Romano F., Chiappelli T., Mangani S., ... Mugnai M. 2019. Percorsi di cittadinanza interculturale e digitale con le nuove generazioni: il progetto #IOPARTECIPO, *Rivista italiana di informatica e diritto*, 1(2), 91-105.
- Sayad A. 2002. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina (ed. or., *La double absence*, Paris: Seuil 1999).
- Spadafora G. 2017. Democracy and Education di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia, *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 37-52.
- Szpunar G. 2022. Imparare a pensare: alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale per la libertà, in Fiorucci M., Vaccarelli A. (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 125-134.
- Vacchiano F. 2011. Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera, *Lares*, LXXVII (1), 181-198.
- Zanier C. 2016. *Cittadini Senza Cittadinanza? Giovani Immigrati in Italia*, vol. 14. Milano: B. Mondadori.
- Zanfrini L. 2018. Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più, *Studi emigrazione. International journal of migration studies*, (209), 53-90.

fabiolagirneata@gmail.com

Pubblicato online il 7 giugno 2025